



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

Η τεχνολογία και η τεχνητή νοημοσύνη στην υπηρεσία της κριτικής
συνειδητοποίησης και της μετασχηματίζουσας μάθησης: Έρευνα
και πρακτική εφαρμογή

Ιωσήφ Τερζής

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Κουτρουβίδης

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Ιωσήφ Τερζή που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Η τεχνολογία και η τεχνητή νοημοσύνη στην υπηρεσία της κριτικής
συνειδητοποίησης και της μετασχηματίζουσας μάθησης: Έρευνα
και πρακτική εφαρμογή

Ιωσήφ Τερζής

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Κουτροβίδης
ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Έρα Παπαγεωργίου
ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

«Στις κόρες μου, Μαρία και Στέλλα»

Ευχαριστίες:

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ευαγγελία Παπανικολάου, προσωπική φίλη και υποδιευθύντρια του ΣΔΕ Βόλου που χωρίς τη βοήθεια της η παρούσα εργασία δεν θα είχε ίδιο εύρος αποτελεσμάτων. Την κα. Μαρία Καβακλιώτη εκπαιδευτή πληροφορικής του ΣΔΕ Σάμου, τον κ. Μιχάλη Ρέμπα, διευθυντή του ΣΔΕ Αλεξανδρείας και την υποδιευθύντρια και πληροφορικό του ΣΔΕ Νέας Προποντίδας, κα. Ειρήνη Στεργίδου . Επίσης, να ευχαριστήσω την Μαρία Κατσάνου, σύμβουλο ψυχολόγο του ΣΔΕ Σάμου για την πολύτιμη βοήθειά της στις αφηγηματικές πρακτικές και στην τελική επιμέλεια της δόμησης των συνεντεύξεων. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Παναγιώτη Κουτροβίδη, επιβλέπων καθηγητή, για την πολύτιμη βοήθεια του και την αμέριστη υποστήριξη του.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία θέτει έναν διττό στόχο. Από τη μία, παρουσιάζεται μία εκπαιδευτική μαθητοκεντρική πρακτική που έχει ως θεμελιώδη βάση την Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), την αφήγηση και το συναίσθημα, η οποία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτές να διαμορφώσουν ένα εύφορο κλίμα για κριτική συνειδητοποίηση και μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα στην τάξη. Πάνω σε αυτή τη πρακτική διεξάγεται ποιοτική έρευνα μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευόμενων οι οποίοι μοιράζονται την εμπειρία τους. Ευρύτερος στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής μεθόδου, η αποδοτικότητα της οποίας μπορεί να αποτιμηθεί μέσα από τα συμπεράσματα της έρευνας. Από την άλλη, η παρούσα εργασία, χαρτογραφεί ποσοτικά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σχετικά με τη χρήση και τις πεποιθήσεις γύρω από την ΤΝ και επικεντρώνεται στο τι τους οδηγεί να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν εργαλεία Παραγωγικής ΤΝ στη ζωή τους. Η εργασία ερευνά εις βάθος πώς οι στάσεις, η κοινωνική πίεση και το άγχος επηρεάζουν την πρόθεση και τελικά την ίδια τη χρήση. Παράλληλα, εξετάζει και την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τη μετασχηματιστική δράση του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας δείχνουν ότι υπάρχουν ευρήματα στατιστικής σημαντικότητας στο φύλο, στην ηλικία, στην κατάσταση εργασίας, στον κύκλο φοίτησης, στην οικογενειακή κατάσταση, στην τοποθεσία του σχολείου καθώς και στην εθνικότητα. Επιπλέον, σημαντικό είναι το εύρημα ότι η πραγματική χρήση ΤΝ επηρεάζει σημαντικά τις προθέσεις, το άγχος για την ΤΝ καθώς και την αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική επιρροή του σχολείου. Από την άλλη, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας δείχνουν ότι η διδακτική πρακτική μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες μετασχηματίζουσας μάθησης και κριτικής συνειδητοποίησης αλλά και να υποστηρίξει τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε ορισμένα από τα στάδια της. Ο συνδυασμός των ευρημάτων της παρούσας μελέτης μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας νέας και καινοτόμου παιδαγωγικής πρακτικής στα ΣΔΕ.

Λέξεις – Κλειδιά

Αφήγηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Συναίσθημα, Τεχνητή Νοημοσύνη.

Artificial intelligence technology in service of transformative learning and critical consciousness: Research and practical application

Iosif Terzis

Abstract

The present study has a twofold objective. On the one hand, the study presents a learner-centered educational practice whose fundamental basis is AI, storytelling, and emotion, and which can help educators create the ideal conditions for critical awareness and transformative learning in the classroom. A qualitative study is conducted on this practice through interviews with learners who share their experiences. The broader aim of the present study is to highlight and develop an effective pedagogical method, whose efficiency can be assessed through the conclusions of the research.

On the other hand, the quantitative study aims to map the beliefs of learners attending Second Chance Schools (SCSs) regarding the use of, and attitudes towards, Artificial Intelligence (AI), focusing on what leads them to adopt or reject Generative AI tools in their lives. The study investigates in depth how attitudes, social pressure, and anxiety affect intention and, ultimately, actual use. At the same time, it examines learners' perceptions of the school's transformative role.

Regarding the quantitative study, the results indicate statistically significant findings in relation to gender, age, employment status, cycle of study, marital status, school location, and nationality. Furthermore, an important finding is that actual AI use significantly affects intentions, AI-related anxiety, and the perceived transformative influence of the school. Conversely, the qualitative results show that the teaching practice can create conditions for transformative learning and critical awareness, as well as support transformative learning at some of its stages. The combination of the findings of the present study allows us to argue that the conditions are being established for the development of a new and innovative pedagogical practice within the framework of transformative learning and critical consciousness. The combination of the findings of the present study allows us to argue that the conditions are being established for the development of a new and innovative

pedagogical practice within the framework of transformative learning and critical consciousness.

Keywords

Adult Education, Artificial Intelligence, Emotion, Second Chance Schools, Storytelling, Transformative Learning

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	viii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
1. Εισαγωγή.....	1
2. Θεωρητικό Μέρος	5
2.1 Κριτική Συνειδητοποίηση	5
2.1.1 Κριτική συνειδητοποίηση	5
2.1.2 Αποκωδικοποίηση.....	7
2.2 Μετασχηματίζουσα Μάθηση	7
2.2.1 Νοηματικές θεωρήσεις και νοηματικά σχήματα.....	8
2.2.2 Κριτικός στοχασμός	9
2.2.3 Στοχαστικός Διάλογος.....	10
2.2.4 Φάσεις της μετασχηματιστικής διεργασίας.....	12
2.2.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτών και καλές πρακτικές	15
2.3 Συναίσθημα	19
2.4 Αφήγηση και βιογραφία.....	21
2.5 Τεχνητή Νοημοσύνη	26
2.6 Προηγούμενες έρευνες.....	28
3. Μεθοδολογία Έρευνας.....	32
3.1 Σκοπός.....	32
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	34
3.3 Ποσοτική μελέτη.....	35
3.3.1 Μεθοδολογία συχνότητας χρήσης TN	36
3.3.2 Αποδοχή TN.....	36
3.3.2.1. TAM.....	37
3.3.2.2 TBP	38
3.3.2.3. DTBP.....	39
3.3.2.4 UTAUT	41
3.3.2.5 Αγχος και Τεχνοφοβία	41
3.3.2.6 Μεθοδολογία αποδοχής TN	42
3.3.3 Μεθοδολογία αντιλαμβανόμενου μετασχηματισμού στα ΣΔΕ.....	46
3.4 Ποιοτική μελέτη – Έρευνα Δράση.....	48
3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών.....	50
3.5.1 Ποσοτική έρευνα.....	50
3.5.2 Ποιοτική έρευνα.....	51
3.6 Περιορισμοί.....	53
4. Αποτελέσματα.....	56

4.1. Ποσοτική Έρευνα.....	56
4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία	56
4.1.2 Συχνότητα Χρήσης Τεχνολογίας και ΤΝ	58
4.1.2.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και ΤΝ	59
4.1.2.2 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων	61
4.1.3 Πεποιθήσεις σχετικά με την ΤΝ.....	64
4.1.3.1 Στάσεις	65
4.1.3.2 Υποκείμενα Πρότυπα.....	66
4.1.3.3 Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς.....	67
4.1.3.4 Μελλοντική πρόθεση χρήσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης της ΤΝ	68
4.1.3.5 Ανάλυση των δεικτών του μοντέλου DTPB	70
4.1.3.6 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων	71
4.1.4 Αγχος για την ΤΝ και Τεχνοφοβία.....	77
4.1.4.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	78
4.1.4.2 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων	80
4.1.5 Η αντίληψη της μετασχηματίζουσας δράσης των ΣΔΕ από τους εκπαιδευόμενους	84
4.1.5.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	84
4.1.5.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τους παράγοντες της σκοπιάς και της διάστασης του εργαλείου TLES.....	87
4.1.5.3 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων	88
4.2. Η εκπαιδευτική παρέμβαση	97
4.2.1 Προϋποθέσεις εφαρμογής	97
4.2.2 Διερεύνηση των αναγκών και των αντιλήψεων της ομάδας.....	99
4.2.3 Παρουσίαση του διαλογικού εργαλείου παραγωγικής ΤΝ και επιλογή θέματος.	101
4.2.4 Αφήγηση μέσω ΤΝ και συναισθηματική εμπλοκή.	102
4.2.5 Δραστηριότητες σύσφιξης σχέσεων.....	106
4.2.6 Αισθητική εμπειρία μέσω ΤΝ	109
4.2.7 Κριτικός αναστοχασμός	113
4.2.8 Επιμέλεια και παρουσίαση ενός τελικού έργου	115
4.2.9 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην παρέμβαση.....	116
4.3. Τα ευρήματα των συνεντεύξεων	118
4.3.1 Χρήση ΤΝ	118
4.3.2 Όταν οι ιστορίες ζωντανεύουν	119
4.3.3. Φόβοι για την τεχνολογία.....	120
4.3.4. Σύσφιξη σχέσεων	121
4.3.5. Συμμετοχή στις ιστορίες των άλλων	122
4.3.6. Αξία στις ιστορίες	123
4.3.7. Η δύναμη της εικόνας	124
4.3.8. Παραδείγματα υποστήριξης μετασχηματισμού	126

4.3.9. Παράδειγμα υποστήριξης κριτικής συνειδητοποίησης	128
5. Συζήτηση και συμπεράσματα	131
5.1 Συζήτηση ευρημάτων	131
5.1.1 Χρήση TN	131
5.1.2 Συγγραφή ιστοριών και συναισθηματική εμπλοκή	135
5.1.3 Σύσφιξη σχέσεων	137
5.1.4 Αξία στις ιστορίες	140
5.1.5 Η δύναμη της εικόνας και της αισθητικής εμπειρίας	141
5.1.6 Άγχος για την TN	143
5.1.7 Αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική δράση του σχολείου	145
5.1.8 Δημογραφικά στοιχεία	147
5.1.8.1 Φύλο	147
5.1.8.2 Εθνικότητα	149
5.1.8.3 Ηλικία	151
5.1.8.4 Κύκλος σπουδών	153
5.1.8.5 Περιοχή ΣΔΕ	155
5.2 Ερευνητικό ερώτημα RQ1 - Συχνότητα χρήσης	156
5.3 Ερευνητικό ερώτημα RQ2 - Πεποιθήσεις και οι στάσεις	157
5.4 Ερευνητικό ερώτημα RQ3 - Μετασχηματιστική λειτουργία	162
5.5 Γενικά συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας (RQ1-RQ3)	165
5.6 Ερευνητικό ερώτημα RQ4 - Καλή πρακτική	168
5.7 Συμπεράσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης	174
5.8 Προοπτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης	176
5.8.1 Η «σιωπηλή» αλλά καίρια συμμετοχή των συνεργατών - εκπαιδευτών	183
5.9 Μελλοντικοί στόχοι	184
Βιβλιογραφία	186
Παράρτημα Α: Δείγμα συνέντευξης	198
Παράρτημα Β: Δείγμα ιστορίας	209
Παράρτημα Γ: Ενδεικτικές ερωτήσεις συνέντευξης	214
Παράρτημα Δ: Άδεια έρευνας	217

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1 Εικόνα που επιλέχθηκε σε μία από τις ιστορίες.....	112
Σχήμα 1 TRA	37
Σχήμα 2 TBP.....	39
Σχήμα 3 DTBP	40

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Ερωτηματολόγιο συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και TN	36
Πίνακας 2.Ερωτηματολόγιο μοντέλου TPB. <i>AT=Attitude-Στάση, SN=Subjective Norm-Υποκείμενο Πρότυπο, BC=Perceived Behavioural Control-Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος. ATf=Attitude towards Future Use and Learning-Στάση ως προς Μελλοντική Χρήση και Μάθηση, E=Enabler-Κίνητρο, B=Barrier-Φραγμός</i>	43
Πίνακας 3 Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενου άγχους TN : <i>L – Learning (Μάθηση) , J – Job Replacement (Άγχος για την εργασία και τις ικανότητες), S - Sociotechnical blindness (Κοινωνικοτεχνική άγνοια), C - AI configuration (Φυσική επαφή με μορφές TN)</i>	45
Πίνακας 4 – Το ερωτηματολόγιο TLES για την αντιλαμβανόμενη μετασχηματίζουσα επίδραση του σχολείου. <i>DD - Disorienting Dilemma (αποπροσανατολιστικό δίλημμα), SF - Self-Reflection (αυτοστοχασμός), MP - Meaning Perspective and Critical Discourse (νοηματοδότηση και κριτικός διάλογος), AC – Acting (δραση – ενεργοποίηση)</i>	47
Πίνακας 5 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευόμενων.....	56
Πίνακας 6 Μεταβλητές δημογραφικών στοιχείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα.	57
Πίνακας 7 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και TN (1-καθόλου έως 5-πολύ συχνά).....	58
Πίνακας 8 Αποτελέσματα ερωτηματολόγιο μοντέλου TPB. <i>AT=Attitude-Στάση, SN=Subjective Norm-Υποκείμενο Πρότυπο, BC=Perceived Behavioral Control-Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος. ATf=Attitude towards Future Use and Learning-Στάση ως προς Μελλοντική Χρήση και Μάθηση, E=Enabler-Κίνητρο, B=Barrier-Φραγμός. PE=Personal Expectations – Προσωπικές προσδοκίες, CE=Classroom Expectations – Συλλογικές προσδοκίες για τα μαθήματα στην τάξη</i>	64
Πίνακας 9 Αποτελέσματα ερωτηματολόγιο άγχους TN : <i>L – Learning (Μάθηση) , J – Job Replacement (Άγχος για την εργασία και τις ικανότητες), S - Sociotechnical blindness (Κοινωνικοτεχνική άγνοια), C - AI configuration (Φυσική επαφή με μορφές TN)</i>	77
Πίνακας 10 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου TLES για την αντιλαμβανόμενη μετασχηματίζουσα επίδραση του σχολείου	84

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΘΠΣ	Θεωρία Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς
TN	Τεχνητή Νοημοσύνη
ΣΔΕ	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
AI	Artificial Intelligence
DTPB	Decomposed Theory of Planned Behavior
FET	Fischer's Exact Test
GenAI	Generative AI
LLM	Large Language Model
RQ	Research Question
TAM	Technology Acceptance Model
TRA	Theory of Reasoned Action
TBP	Theory of Planned Behavior
UTAUT	Theory of Acceptance and Use of Technology

1. Εισαγωγή

Ο όρος Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) προέκυψε το 1955 μετά από πρόταση του John McCarthy για να περιγράψει την υλοποίηση των υπολογιστικών μηχανών που μπορούν να χρησιμοποιούν τη γνώση για να λύνουν προβλήματα όπως οι άνθρωποι (McCarthy et al, 1955). Δεν είναι τυχαίο πως μετά από λίγο καιρό υπήρξε και η πρώτη έκρηξη ανάπτυξης της TN. Η TN έγινε, τελικά, ξεχωριστό πεδίο έρευνας το οποίο αναπτυσσόταν με αργούς ρυθμούς μέχρι τον 21^ο αιώνα, που η εκρηκτική αύξηση της υπολογιστικής ισχύος και των μεγάλων δεδομένων (Big Data) οδήγησε στην κυριαρχία της Βαθιάς Μάθησης (Deep Learning). Η πορεία αυτή κορυφώθηκε με την πρόσφατη επανάσταση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative AI ή Gen-AI), η οποία πλέον δημιουργεί πρωτότυπο περιεχόμενο, μετατρέποντας την TN σε μια τεχνολογία γενικής χρήσης που αναδιαμορφώνει τη σύγχρονη κοινωνία (Tlili et al., 2023). Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις εξελίξεις. Η αξιοποίηση της TN και ειδικότερα της παραγωγικής TN αποτελεί πλέον ένα από τα πλέον επίκαιρα και κρίσιμα ζητήματα για την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη. Οι δυνατότητες, οι περιορισμοί και οι παιδαγωγικές, ηθικές και κοινωνικές συνέπειες της χρήσης της στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκροτούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο διερεύνησης για τη σύγχρονη ερευνητική κοινότητα (Adeshola. 2024; Laupichler et al., 2022). Είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η TN ενδέχεται να οδηγήσει σε αλλαγή κατεύθυνσης από τις συμβατικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και να συμβάλει σε μελλοντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μέσα σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από έντονη ψηφιακή δυναμική (Tlili et al., 2023).

Ερωτήματα ανακύπτουν σχετικά με την επιρροή και τις πιθανές επιπτώσεις της εν λόγω τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και, ειδικότερα, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η εκπαίδευση ενηλίκων θεμελιώνεται από θεωρητικές προσεγγίσεις που τη διαφοροποιούν σημαντικά από την εκπαίδευση των ανηλίκων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με συγκεκριμένες προσδοκίες, διαμορφωμένες εμπειρίες, αποκρυσταλλωμένες αντιλήψεις και ανάγκη για ενεργό συμμετοχή στη μάθηση (Coureau, 2005). Οι θεωρίες της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης έχουν συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Freire, 1976; Mezirow, 1991). Και οι δύο προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην κριτική επεξεργασία των εμπειριών, στην αμφισβήτηση

των πρότερων παραδοχών και στη δυνατότητα αλλαγής του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και την κοινωνία. Επομένως, είναι εύλογο να διερευνηθεί κατά πόσο η ΤΝ, και ειδικότερα η παραγωγική ΤΝ, μπορεί να συμβάλει θετικά σε αυτές τις θεωρητικές κατευθύνσεις. Το ερώτημα δεν αφορά μόνο την τεχνική ή λειτουργική αξιοποίηση των εργαλείων ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά κυρίως το αν και με ποιους τρόπους μπορούν να υποστηρίξουν διαδικασίες κριτικού στοχασμού, προσωπικής έκφρασης, διαλόγου, αναστοχασμού και μετασχηματισμού των αντιλήψεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία παίρνει δύο κατευθύνσεις. Από τη μία, εξετάζει με ποσοτικές μεθόδους τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων που διαμορφώνονται γύρω από την ΤΝ, εστιάζοντας ιδιαίτερα στους παράγοντες που οδηγούν στην αποδοχή, υιοθέτηση και πραγματική χρήση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι στάσεις, τα αντιλαμβανόμενα κοινωνικά πρότυπα (κοινωνική πίεση) και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς επηρεάζουν την πρόθεση και, τελικά, την πραγματική χρήση. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση όχι μόνο της τεχνολογικής διάστασης της ΤΝ, αλλά και των ψυχοκοινωνικών και παιδαγωγικών παραγόντων που συνδέονται με την ένταξή της στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διεργασία. Επιπλέον, εξετάζεται το αντιλαμβανόμενο άγχος και η τεχνοφοβία απέναντι στην ΤΝ, παράγοντες που ενδέχεται να βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι και οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς τη χρήση εργαλείων ΤΝ. Παράλληλα, με την αξιοποίηση ποσοτικών μεθόδων έρευνας, διερευνάται η αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική επίδραση των ΣΔΕ στους εκπαιδευόμενους.

Από την άλλη, παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική πρακτική που συνδέει την ΤΝ με την αφήγηση και το συναίσθημα, ως ένα δυναμικό παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Η συγκεκριμένη πρακτική επιδιώκει, μέσω της δημιουργικής και στοχαστικής αξιοποίησης της ΤΝ, να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που ευνοεί την κριτική συνειδητοποίηση και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η σύνδεση της αφήγησης με τα εργαλεία ΤΝ αναδεικνύει νέες δυνατότητες για την ενίσχυση του διαλόγου, της αυτοέκφρασης, του αναστοχασμού και της επανεξέτασης παγιωμένων παραδοχών μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Με βάση αυτή την εκπαιδευτική πρακτική, διεξάγεται ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μοιράζονται τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τους

προβληματισμούς που ανέκυψαν από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Η ερευνητική αυτή επιλογή επιτρέπει τη σε βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες βίωσαν την παρέμβαση, καθώς και τη διερεύνηση του κατά πόσο η αξιοποίηση της ΤΝ και της αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της κριτικής σκέψης, της αυτογνωσίας και της μετασχηματίζουσας μαθησιακής εμπειρίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εισαγωγή, όπου αποτυπώνεται το αντικείμενο, η σκοπιμότητα και η βασική ερευνητική κατεύθυνση της μελέτης. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι βασικοί θεωρητικοί πυλώνες στους οποίους στηρίζεται η εργασία. Ειδικότερα, εξετάζονται οι θεωρίες της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης, καθώς και η σημασία τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράλληλα, διερευνώνται η αφήγηση, το συναίσθημα και η φαντασία ως παράγοντες που επηρεάζουν ουσιαστικά τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διεργασία. Στη συνέχεια πραγματοποιείται αναφορά στην ΤΝ και στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, με έμφαση στις ευκαιρίες που παρουσιάζονται αλλά και στις επιπτώσεις που προκύπτουν στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα. Η ενότητα αυτή αναδεικνύει τις δυνατότητες, τις προκλήσεις και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις της αξιοποίησης της ΤΝ, καθώς και τη σημασία του εγγραμματος ΤΝ. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται, επίσης, προηγούμενες έρευνες σχετικές με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου παρουσιάζονται, ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η ερευνητική προσέγγιση, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και οι βασικές παράμετροι και μοντέλα της μελέτης. Επίσης γίνεται αναφορά στην εγκυρότητα, τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας, ενώ παράλληλα επισημαίνονται οι περιορισμοί της μελέτης. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τη συστηματική παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Παρουσιάζεται, επίσης, η υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στους θεωρητικούς άξονες που έχουν ήδη αναλυθεί στα προηγούμενα κεφάλαια. Περιγράφονται οι στόχοι, η δομή, τα μέσα και οι παιδαγωγικές επιλογές της παρέμβασης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η ΤΝ και η αφήγηση αξιοποιούνται συνδυαστικά, προκειμένου να προκληθεί το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα που θα προωθήσει τον αναστοχασμό, το διάλογο και την κριτική

επεξεργασία της εμπειρίας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο, αναφέρονται οι προοπτικές της εκπαιδευτικής παρέμβασης και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων.

2. Θεωρητικό Μέρος

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται οι άξονες που επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις θεμελιώδεις θεωρητικές προσεγγίσεις της κριτικής συνειδητοποίησης και της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι οποίες συνιστούν το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Οι υπόλοιποι άξονες λειτουργούν συμπληρωματικά προς τις δύο αυτές θεωρήσεις και εξετάζονται υπό το πρίσμα της επίδρασης τους σε αυτές. Ειδικότερα, ο δεύτερος άξονας αφορά το συναίσθημα και τον ρόλο του στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης. Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στη αυτοβιογραφία και την αφήγηση, ενώ ο τέταρτος άξονας, αφορά την TN, την παραγωγική TN και τα διαλογικά εργαλεία.

2.1 Κριτική Συνειδητοποίηση

Ο Paulo Freire θεωρείται ένας από τους πλέον επιδραστικούς παιδαγωγούς του 20ού αιώνα, καθώς η φιλοσοφική θεμελίωση και η μεθοδολογική κατεύθυνση των παιδαγωγικών του προτάσεων υπήρξαν πρωτοποριακές για την εποχή του. Κεντρική παραδοχή της σκέψης του είναι ότι η εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικού μετασχηματισμού. Να συμβάλει, δηλαδή, στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για κοινωνική αλλαγή, στην άρση μορφών καταπίεσης και, τελικά, στην προαγωγή της ελευθερίας. Στον πυρήνα της θεωρητικής του προσέγγισης εντοπίζεται η έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης». Στη διαδικασία αυτή, κατά τον Freire, οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται στην απλή κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας που τους περιβάλλει, αλλά αναπτύσσουν κριτική επίγνωση των δομών και των σχέσεων που τη συγκροτούν. Το καθοριστικό στοιχείο είναι ότι, μέσα από αυτή την κριτική επίγνωση, αποκτούν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν ενεργά, αναμορφώνοντας και μετασχηματίζοντας την πραγματικότητα (Freire, 1977).

2.1.1 Κριτική συνειδητοποίηση

Στο έργο του Freire, η διαδικασία της συνειδητοποίησης παρουσιάζεται ως μια εξελικτική πορεία μέσω της οποίας το άτομο μεταβαίνει από μια περιορισμένη και στατική αντίληψη της πραγματικότητας, σε ένα επίπεδο βαθιάς κριτικής επίγνωσης του κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού γίνεσθαι που χαρακτηρίζεται από δράση.

Για να επιτευχθεί η εν λόγω μετάβαση, ο Freire, θεωρεί ότι είναι 4 τα επίπεδα συνειδητότητας (Freire, 1976) :

Στο αρχικό στάδιο, αυτό της «αμετάβατης συνείδησης», το άτομο αδυνατεί να προσλάβει την πραγματικότητα ως ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Η εμπειρία του ατόμου παραμένει αποσπασματική και ασύνδετη από τις δομές εξουσίας και καταπίεσης, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται ουσιαστική κατανόηση των αιτιών που παράγουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Στο επόμενο επίπεδο, αυτό της «ημι-αμετάβατης συνείδησης», κυριαρχεί η μοιρολατρική αποδοχή της πραγματικότητας, καθώς τα άτομα τείνουν να εσωτερικεύουν την καταπίεση και να αντιλαμβάνονται τις δυσμενείς συνθήκες ζωής ως φυσικές, αναπόφευκτες και ανεξάρτητες από την ανθρώπινη παρέμβαση. Η κατάσταση αυτή συνδέεται με την «κουλτούρα της σιωπής», στο πλαίσιο της οποίας οι καταπιεσμένοι στερούνται λόγου, δημόσιας έκφρασης και ουσιαστικής συμμετοχής στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Βαϊκούση, 2019).

Ακολούθως, στο επίπεδο της «απλοϊκής μεταβατικότητας», παρατηρείται μια πρώτη ρήξη με την παθητική αποδοχή της πραγματικότητας. Τα άτομα αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική ζωή δεν συνιστά ένα αμετάβλητο φυσικό δεδομένο, αλλά μια ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένη κατάσταση, η οποία μπορεί να αμφισβητηθεί και να αλλάξει. Ωστόσο, η ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων στο στάδιο αυτό παραμένει συχνά επιφανειακή, καθώς δεν έχει ακόμη συγκροτηθεί πλήρως μια συστηματική και κριτική ανάγνωση των βαθύτερων δομών της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το τέταρτο επίπεδο είναι αυτό της κριτικής συνειδητοποίησης, κατά το οποίο τα άτομα αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας που τα περιβάλλει και αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτό το στάδιο, δεν περιορίζονται στην απλή αναγνώριση των δυσκολιών που βιώνουν, αλλά προχωρούν στην κριτική εξέταση των κοινωνικών κανόνων, των σχέσεων εξουσίας και των δομών που συμβάλλουν στη διατήρηση της καταπίεσης τους. Παράλληλα, τα άτομα αρχίζουν να αναγνωρίζουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού της πραγματικότητας τους. Η επίγνωση αυτή δεν παραμένει θεωρητική, αλλά συνδέεται με την ανάληψη δράσης. Οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις, με στόχο τη μετάβαση από μια προβληματική κατάσταση σε μια νέα πραγματικότητα.

2.1.2 Αποκωδικοποίηση

Ο Freire ανέπτυξε μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία τοποθετεί στο επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο και αποσκοπεί στον αλφαριθμητισμό μέσω της διαδικασίας της κριτικής συνειδητοποίησης. Κεντρικό εργαλείο της προσέγγισης αυτής αποτελεί ο δημοκρατικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, μέσα από τον οποίο προωθείται η αμφίδρομη μάθηση και η ενεργός συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, ο Freire θεωρεί ως βασικά συστατικά της μεθόδου του, τις διαδικασίες της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης. Η μέθοδος αυτή, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, επιτρέπει την αναζήτηση των λεγόμενων παραγωγικών λέξεων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις εμπειρίες και την καθημερινή πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων. Η κωδικοποίηση τους πραγματοποιείται με τη χρήση οπτικών μέσων, ενώ μέσω της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να προσεγγίσουν κριτικά την πραγματικότητα τους (Jarvis, 2022).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτής, ο οποίος λειτουργεί κυρίως ως εμψυχωτής και συντονιστής της ομάδας, επιλέγει αρχικά ένα θέμα προς επεξεργασία. Στη συνέχεια, παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους ένα σκίτσο ή άλλη οπτική αναπαράσταση, την οποία καλούνται να περιγράψουν, εισερχόμενοι έτσι στη διαδικασία της κωδικοποίησης. Ακολούθως, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο διάλογο, ο εκπαιδευτής επιχειρεί να αναδείξει τα επιμέρους στοιχεία και τα βαθύτερα νοήματα που εμπεριέχονται στην εικόνα, οδηγώντας την ομάδα στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης και, κατ' επέκταση, σε βαθύτερη νοηματοδότηση του περιεχομένου. Η διεργασία αυτή οργανώνεται με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται από το υπό εξέταση θέμα και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σταδιακά στην κριτική συνειδητοποίηση, καθώς παύει να αντιμετωπίζει τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες ως αμετάβλητες και αρχίζει να τις αντιλαμβάνεται ως πραγματικότητες που μπορούν να μετασχηματιστούν μέσω της δράσης (Μάνθου, 2007).

2.2 Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η διατύπωση της θεωρίας του Μετασχηματισμού ανήκει στο Jack Mezirow (1923 – 2014), ο οποίος, επηρεασμένος και από τις ιδέες του Freire και του Habermas (Kitchenham, 2008), την εισήγαγε το 1978 μέσα από το άρθρο του Perspective Transformation (Mezirow, 1978). Στη διαμόρφωση της θεωρίας έπαιξε σημαντικό ρόλο η πορεία της συζύγου του, η οποία το 1970 ξεκίνησε εκ νέου τις πανεπιστημιακές σπουδές της. Στη διάρκεια αυτή η σύζυγος του

άρχισε να βιώνει διαφορετικές καταστάσεις και δυσκολίες στην προσαρμογή της. Ο Mezirow παρακολουθούσε από κοντά όλη αυτή την πορεία και προσπάθησε να κατανοήσει τη συμπεριφορά της με βάση τον μέχρι τότε θεωρητικό προσανατολισμό. Η συνειδητοποίηση ότι η σύζυγος του βίωνε έντονες εμπειρίες μετασχηματισμού των απόψεων της, οδήγησε τον Mezirow να διεξάγει μία εκτεταμένη έρευνα που τα αποτελέσματα της δημοσιεύθηκαν στην έκθεση με τίτλο Education for Perspective Transformation (Mezirow, 1978). Τα επόμενα χρόνια αναθεώρησε τη θεωρία του και την παρουσίασε στην πρώτη ολοκληρωμένη της μορφή στο βιβλίο του με τίτλο Transformative Dimensions of Adult Learning (Mezirow, 1991).

Συγκεκριμένα, ο Mezirow συνειδητοποίησε ότι ένα άτομο περνούσε από συγκεκριμένες φάσεις κατά τη διεργασία του μετασχηματισμού: Αρχικός αποπροσανατολισμός και αμφιβολία για έκβαση προσπάθειας, συναίσθημα άγχους όταν προέκυπταν δυσκολίες, κριτικός στοχασμός προκειμένου να σταθμιστεί η κατάσταση και να αναδιαμορφωθεί προς μία περισσότερο λειτουργική κατάσταση, μοίρασμα ιδεών και συναισθημάτων με συνεκπαιδευόμενους, διαμόρφωση σχεδίου δράσης για αντιμετώπιση αντιξοοτήτων και ανάληψη δράσης με αναθεωρημένες αντιλήψεις. Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία μετασχηματισμού, τα όσα έχουμε μάθει στο παρελθόν μπορούν να είναι περιοριστικά και προβληματικά γιατί είναι μη επαρκή και ακατάλληλα για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τις νέες εμπειρίες μας με οξυδερκή, ανοικτό, περιεκτικό και ολοκληρωμένο τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να εισέλθουμε σε διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης, να επανεξετάσουμε κριτικά τις δυσλειτουργικές παραδοχές μας και να δράσουμε σύμφωνα με τη νέα θεώρηση (Mezirow, 1991).

2.2.1 Νοηματικές θεωρήσεις και νοηματικά σχήματα

Αντικείμενα του μετασχηματισμού είναι οι νοηματικές θεωρήσεις (νοητικές συνήθειες) και τα νοηματικά σχήματα (απόψεις). Οι νοηματικές θεωρήσεις είναι επιστημολογικού, κοινωνιογλωσσολογικού, πολιτικού, ιδεολογικού, ψυχολογικού (Mezirow, 1991), φιλοσοφικού, ηθικού, αισθητικού (Mezirow, 2007), οικονομικού, μαθησιακού, πολιτισμικού και σχετικές με την υγεία χαρακτήρα (Mezirow, 2008). Τα νοηματικά σχήματα αποτελούν συστάδες από πεποιθήσεις, συναισθήματα, κρίσεις και συνακόλουθες συμπεριφορές. Είναι εξειδικεύσεις μίας νοηματικής θεώρησης. Ένα παράδειγμα, όπως το διαπίστωσε και ο Mezirow, στην αρχική του έρευνα, έχει να κάνει με τα έμφυλα στερεότυπα. Οι αντίστοιχες νοηματικές θεωρήσεις είχαν να κάνουν με το γενικό ρόλο τις

γυναίκας στην κοινωνία, και ένα από τα νοηματικά σχήματα είναι ότι είναι υπεύθυνη και πρέπει να πάει σπίτι να μαγειρέψει για την οικογένεια της.

Τα νοηματικά σχήματα, όπως μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί και από το παραπάνω παράδειγμα, μετασχηματίζονται ευκολότερα από τις νοηματικές θεωρήσεις. Οι τελευταίες όμως για να μετασχηματιστούν χρειάζεται να πραγματοποιηθεί η πολύ απαιτητική διεργασία του κριτικού στοχασμού επάνω στις πρότερα διαμορφωμένες θεμελιώδεις αντιλήψεις μας. Δηλαδή «γιατί αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε ή πράττουμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο». Από την άλλη ο μετασχηματισμός νοηματικών σχημάτων μπορεί να αποτελεί «καθημερινό φαινόμενο». Απώτατος στόχος της μάθησης είναι η αναθεώρηση πρότερων προβληματικών νοηματικών θεωρήσεων. Η αναθεώρηση νοηματικών σχημάτων είναι και αυτή μορφή μετασχηματίζουσας μάθησης και η συσσώρευση αλληπάλληλων και παρόμοιων νοηματικών σχημάτων μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό νοηματικών θεωρήσεων. Στην εκπαίδευση αυτό έχει μεγάλη σημασία και στην εκπαιδευτική στρατηγική. Μπορεί, με αυτόν τον τρόπο, να γίνει επικέντρωση είτε στο μετασχηματισμό μίας νοηματικής θεώρησης είτε ενός ή περισσότερων νοηματικών σχημάτων (Κόκκος, 2017).

2.2.2 Κριτικός στοχασμός

Μείζονος σημασίας μέσο για να πραγματοποιηθεί η μετασχηματίζουσα διεργασία μάθησης, αποτελεί ο κριτικός στοχασμός. Είναι μία εμπειρισταωμένη γνωστική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει διατύπωση κρίσεων, ερμηνείες, αναλύσεις, γενικεύσεις, αιτιολογήσεις, επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και επανεξέταση ή αμφισβήτηση της εγκυρότητας των πεποιθήσεων. Περιλαμβάνει τρεις μορφές:

- Κριτικός στοχασμός στο περιεχόμενο.
- Κριτικός στοχασμός στη διεργασία.
- Κριτικός στοχασμός επί των πρότερα διαμορφωμένων θεμελιωδών αντιλήψεων.

Ο στοχασμός περιεχομένου αφορά το τι αντιλαμβάνεται, σκέφτεται, αισθάνεται ή πράττει το άτομο, ενώ ο στοχασμός διαδικασίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιτελούνται αυτές οι λειτουργίες. Αντίθετα, ο στοχασμός επί των παραδοχών εμβαθύνει στο γιατί το άτομο αντιλαμβάνεται, σκέφτεται, αισθάνεται ή ενεργεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Πρόκειται για τη μορφή στοχασμού που μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό της προοπτικής, καθώς θέτει υπό εξέταση τα βαθύτερα νοηματικά σχήματα που καθορίζουν την ερμηνεία της εμπειρίας (Mezirow, 1991).

2.2.3 Στοχαστικός Διάλογος

Ο ρόλος του διαλόγου στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μέσω της διαλογικής διεργασίας οι ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν ως «κύτταρα δημοκρατίας». Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να εξετάζουν κριτικά τα ζητήματα που τους απασχολούν, να αναζητούν συγκλίσεις, να διαμορφώνουν συνεργασίες και να επεξεργάζονται συλλογικά νέες ερμηνείες της εμπειρίας τους. Ο διάλογος στη μετασχηματίζουσα μάθηση δεν ταυτίζεται με μια απλή ανταλλαγή απόψεων, αλλά αποτελεί μια ειδική μορφή επικοινωνιακής διεργασίας, η οποία επικεντρώνεται στην αναζήτηση κοινής κατανόησης και ερμηνείας (Mezirow, 2007).

Η προσέγγιση του Mezirow αντλεί σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas, σύμφωνα με την οποία βασικός σκοπός της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας είναι η επίτευξη της κατανόησης (Habermas, 1985). Σύμφωνα με τον Habermas, ο διάλογος νοείται ως ορθολογικός ή στοχαστικός, καθώς προϋποθέτει τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να εξετάζουν τις αξιώσεις εγκυρότητας που διατυπώνονται κατά την επικοινωνία. Η συμμετοχή σε μια τέτοια επικοινωνιακή δράση απαιτεί την ύπαρξη ενός βασικού πυρήνα στάσεων και αξιών, ο οποίος επιτρέπει στους συνομιλητές να αξιολογούν την εγκυρότητα των ισχυρισμών, να συντονίζουν τις απόψεις τους και να προσεγγίζουν από κοινού το νόημα των ζητημάτων που εξετάζονται.

Η απόδοση εγκυρότητας κατά τη μαθησιακή διεργασία συνδέεται με τη δημιουργία νέων ερμηνειών. Η διαδικασία αυτή ξεκινά από τον προσδιορισμό ενός προβλήματος και εξελίσσεται μέσα από τον κριτικό στοχασμό, τη διερεύνηση της εγκυρότητας και τη φαντασιακή διορατικότητα. Κάθε φάση της διεργασίας επηρεάζεται από τις νοηματικές θεωρήσεις του ατόμου, δηλαδή από τα σχήματα μέσα από τα οποία αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και αξιολογεί την πραγματικότητα. Οι θεωρήσεις αυτές, ωστόσο, δεν είναι στατικές και μπορούν να μετασχηματιστούν μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τη συμμετοχή σε ουσιαστικό διάλογο.

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Habermas είναι η ορθολογικότητα. Η ορθολογικότητα αναφέρεται στην αξιολόγηση της εγκυρότητας όσων επικοινωνούνται βάσει λογικών επιχειρημάτων και όχι με την επίκληση της αυθεντίας, της παράδοσης ή της επιβολής. Εφόσον οι αξιώσεις εγκυρότητας μπορούν να εξεταστούν ορθολογικά, ο διάλογος προσφέρει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν πάνω σε πρότερες παραδοχές, οι οποίες ενδέχεται να τους έχουν οδηγήσει σε διαστρεβλωμένες ή

περιοριστικές αντιλήψεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να αναθεωρήσουν τις παραδοχές τους, να διορθώσουν σφάλματα, να επανεξετάσουν ανεπαρκή νοηματικά σχήματα και να διαμορφώσουν νοηματικές θεωρήσεις.

Η επικοινωνιακή ικανότητα, στην οποία εμπλέκονται ο βίοςκοσμος, η μάθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση, αφορά την ικανότητα εφαρμογής της ορθολογικότητας στο διάλογο. Σύμφωνα με τον Bowers (1984), η ικανότητα αυτή μπορεί να οριστεί ως η δυνατότητα του ατόμου να διαπραγματεύεται νοήματα και σκοπούς, αντί να αποδέχεται παθητικά τις κοινωνικές πραγματικότητες που έχουν οριστεί από άλλους. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς συνδέεται άμεσα με την αυτονομία της σκέψης, την κριτική συνειδητοποίηση και τη δυνατότητα μετασχηματισμού των αντιλήψεων.

Ωστόσο, ο ορθολογικός ή στοχαστικός διάλογος δεν είναι πάντοτε εύκολο να εφαρμοστεί, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν επιδεικνύουν διάθεση κατανόησης, ακρόασης και αμοιβαίου σεβασμού. Για τον λόγο αυτό, ο Habermas διατύπωσε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που αποσκοπούν στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του στοχαστικού και ορθολογικού διαλόγου. Σύμφωνα με αυτές, κάθε συμμετέχων πρέπει να έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στον διάλογο, να εισάγει οποιοδήποτε ερώτημα, να αμφισβητεί οποιοδήποτε ισχυρισμό, να εκφράζει τις επιθυμίες του και να μην παρεμποδίζεται από την άσκηση των παραπάνω δικαιωμάτων.

Η συμμετοχή σε έναν τέτοιο διάλογο, υπό όσο το δυνατόν πιο ιδανικές συνθήκες, μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να γίνουν περισσότερο κριτικά στοχαστικοί απέναντι στις νοηματικές τους θεωρήσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι δυνατό να οδηγηθούν σε πιο αναπτυγμένες και ώριμες νοηματικές θεωρήσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τον Mezirow (2007), χαρακτηρίζονται από τα εξής στοιχεία:

- είναι πιο περιεκτικές,
- είναι απαλλαγμένες από εξαναγκασμούς,
- είναι ανοιχτές σε άλλες θεωρήσεις,
- αποδέχονται τους άλλους συμμετέχοντες ως ισότιμους συνομιλητές,
- είναι στοχαστικά κριτικές απέναντι σε πρότερες παραδοχές,
- είναι σε θέση να αποδεχθούν την ορθολογική συναίνεση ως έγκυρο υπόβαθρο δράσης και κατανόησης.

Συμπερασματικά, ο διάλογος στη μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική διαδικασία. Δεν περιορίζεται στην απλή επικοινωνία, αλλά λειτουργεί ως μέσο κριτικής διερεύνησης, αναθεώρησης παραδοχών και συλλογικής νοηματοδότησης της εμπειρίας. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο διάλογος μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της δημοκρατικής συμμετοχής και της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων.

2.2.4 Φάσεις της μετασχηματιστικής διεργασίας

Ο Mezirow (1991) περιγράφει τη μετασχηματιστική διεργασία ως μια πορεία μέσα από την οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με πρότερες προβληματικές παραδοχές, τις επανεξετάζει κριτικά και σταδιακά διαμορφώνει νέους τρόπους κατανόησης του εαυτού, των άλλων και του κοινωνικού κόσμου. Οι φάσεις αυτές δεν ακολουθούν πάντοτε μια αυστηρά γραμμική σειρά, ωστόσο αποτυπώνουν τα βασικά στάδια μέσα από τα οποία μπορεί να συντελεστεί ο μετασχηματισμός των νοηματικών σχημάτων και θεωρήσεων.

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Η μετασχηματιστική διεργασία συχνά ξεκινά από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, δηλαδή από μια εμπειρία, ένα γεγονός ή μια κατάσταση που διαταράσσει τον συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Το δίλημμα αυτό μπορεί να προκαλέσει αμηχανία, αμφιβολία ή εσωτερική σύγκρουση, καθώς οι προηγούμενες αντιλήψεις δεν επαρκούν πλέον για να ερμηνεύσουν τη νέα εμπειρία.

2. Αυτοεξέταση με αισθήματα φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής

Μετά το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, το άτομο εξετάζει τις προηγούμενες στάσεις και αντιλήψεις του. Η αυτοεξέταση αυτή συνοδεύεται συχνά από έντονα συναισθήματα, όπως φόβο, θυμό, ενοχή ή ντροπή, επειδή το άτομο αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι ορισμένες προηγούμενες αντιλήψεις ή συμπεριφορές του ενδέχεται να ήταν περιοριστικές, λανθασμένες ή ανεπαρκείς.

3. Κριτική αξιολόγηση των επιστημολογικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ψυχικών παραδοχών

Στο στάδιο αυτό το άτομο προχωρά σε βαθύτερη κριτική διερεύνηση των παραδοχών που διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του. Εξετάζει, δηλαδή, πώς γνωρίζει όσα θεωρεί αληθή, ποιες κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές έχουν διαμορφώσει τις απόψεις του και ποιες ψυχολογικές ανάγκες ή φόβοι επηρεάζουν τις αντιλήψεις του. Η κριτική

αξιολόγηση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς επιτρέπει την αναγνώριση και αμφισβήτηση των βαθύτερων νοηματικών πλαισίων.

4. Αναγνώριση ότι και άλλοι συμμερίζονται τη δυσaréσκεια και τη διεργασία του μετασχηματισμού

Το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι η ανάγκη αλλαγής δεν αποτελεί αποκλειστικά προσωπική εμπειρία. Μέσα από τον διάλογο με άλλους, αναγνωρίζει ότι και άλλοι άνθρωποι έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις, διλήμματα και μεταβάσεις. Η συνειδητοποίηση αυτή μειώνει το αίσθημα απομόνωσης και ενισχύει τη δυνατότητα συλλογικού αναστοχασμού και αλληλοϋποστήριξης.

5. Αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις

Αφού αμφισβητηθούν οι προηγούμενες παραδοχές, το άτομο αρχίζει να διερευνά εναλλακτικές δυνατότητες. Αναζητά νέους τρόπους δράσης, νέες σχέσεις με τους άλλους και νέους ρόλους που ανταποκρίνονται καλύτερα στις αναθεωρημένες αντιλήψεις του. Το στάδιο αυτό συνδέεται με τη φαντασία, τη διερεύνηση δυνατοτήτων και την απομάκρυνση από παγιωμένες συμπεριφορές.

6. Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης

Στη συνέχεια, το άτομο οργανώνει πιο συγκεκριμένα τα επόμενα βήματα του. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης περιλαμβάνει τον προσδιορισμό στόχων, μέσων, πόρων και πιθανών δυσκολιών. Η αλλαγή παύει να είναι μια αφηρημένη επιθυμία και μετατρέπεται σε πιο συνειδητή και οργανωμένη πορεία προσωπικής ή κοινωνικής δράσης.

7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου

Για να μπορέσει το άτομο να υλοποιήσει το σχέδιο δράσης του, χρειάζεται να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες. Η μάθηση σε αυτό το στάδιο έχει πρακτικό και χειραφετικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να ενεργήσει με βάση τις νέες του αντιλήψεις και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νέων ρόλων.

8. Προσωρινή δοκιμή νέων ρόλων

Το άτομο δοκιμάζει στην πράξη τις εναλλακτικές δράσεις, νέες σχέσεις και νέους ρόλους. Η δοκιμή αυτή έχει διερευνητικό χαρακτήρα και δεν προϋποθέτει άμεση ή πλήρη επιτυχία. Αντίθετα, επιτρέπει στο άτομο να πειραματιστεί, να αξιολογήσει τις νέες επιλογές του και να αναπροσαρμόσει τη δράση του με βάση την εμπειρία.

9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις

Μέσα από τη σταδιακή εφαρμογή των νέων επιλογών, το άτομο αναπτύσσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η επανάληψη, η εμπειρία και η θετική ανατροφοδότηση συμβάλλουν στην εδραίωση των νέων ρόλων και σχέσεων. Το άτομο αισθάνεται πλέον πιο ικανό να δράσει σύμφωνα με τις αναθεωρημένες νοηματικές του θεωρήσεις.

10. Επανεντάξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν οριστεί από τις νέες θεωρήσεις

Στο τελικό στάδιο, το άτομο επανεντάσσεται στην καθημερινή του ζωή με βάση τις νέες αντιλήψεις, αξίες και προοπτικές που έχει διαμορφώσει. Ο μετασχηματισμός δεν παραμένει μόνο σε επίπεδο σκέψης, αλλά ενσωματώνεται στη δράση, στις σχέσεις και στις επιλογές του ατόμου. Έτσι, η νέα νοηματική θεώρηση αποκτά πρακτική υπόσταση και καθοδηγεί τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται την πραγματικότητα.

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες στηρίζονται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αλλά προτείνουν διαφορετικές ερμηνείες ή αναδιατυπώσεις των φάσεων της. Ο Mezirow εμφανίζεται ανοιχτός σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις, καθώς αναγνωρίζει ότι η μετασχηματιστική διεργασία μπορεί να περιγραφεί και να κατανοηθεί μέσα από διαφορετικά μοντέλα και ερμηνευτικά σχήματα (Mezirow, 1991).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση της Jane Taylor (1989), η οποία, αξιοποιώντας ως θεωρητική βάση τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ανέπτυξε ένα μοντέλο έξι σταδίων για τη διεργασία του μετασχηματισμού. Το μοντέλο αυτό οργανώνεται σε τρεις ευρύτερες φάσεις: τη δημιουργία επίγνωσης, το μετασχηματισμό της επίγνωσης και την ενσωμάτωση της νέας επίγνωσης:

- I. Δημιουργία επίγνωσης:
 1. Συνάντηση με γεγονότα ενεργοποίησης
 2. Αντιμετώπιση της πραγματικότητας
- II. Μετασχηματισμός της επίγνωσης
 3. Άφιξη στο σημείο μετάβασης
 - a) Απόφαση για αλλαγή
 - b) Δραματικό άλμα ή μετατόπιση που απλά συμβαίνει
 4. Μετατόπιση ή άλμα υπέρβασης
- III. Ενσωμάτωση της επίγνωσης

5. Προσωπική δέσμευση
6. Θεμελίωση και ανάπτυξη

Σύμφωνα με την ίδια, η δημιουργία επίγνωσης μπορεί να προκληθεί με ποικίλους τρόπους, τόσο απροσδόκητους όσο και σκόπιμα οργανωμένους. Ένας από αυτούς τους τρόπους μπορεί να είναι η παιδαγωγική παρέμβαση του εκπαιδευτή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όταν διαμορφώνει συνθήκες που ενεργοποιούν τον προβληματισμό και ωθούν τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν την υφιστάμενη αντίληψη τους για την πραγματικότητα. Κατά τη φάση του μετασχηματισμού της επίγνωσης, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε αυτό που η Taylor αποκαλεί «άλμα πίστης» (*leap of faith*). Πρόκειται για μια κρίσιμη στιγμή εσωτερικής μετατόπισης, κατά την οποία το άτομο υπερβαίνει προηγούμενα όρια κατανόησης και αποδέχεται μια νέα οπτική. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε προσωπική ενδυνάμωση, αυξημένη επίγνωση, ενίσχυση της ικανότητας για δράση και στοχασμό, καθώς και σε εμπειρίες χειραφέτησης.

Τέλος, σε αντίθεση με τον Mezirow (1991) που αντιμετωπίζει το αποπροσανατολιστικό δίλημμα ως ένα έντονο έναυσμα το οποίο ενεργοποιεί τη διαδικασία κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού, οι Kovan και Dirkx (2003) υποστηρίζουν ότι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα δεν αποτελεί αναγκαία το αρχικό αίτιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αναφέρουν ότι μπορεί να αναδύεται μέσα από μια ήδη εξελισσόμενη, μακροχρόνια και βαθιά εμπλοκή του ατόμου με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο μετασχηματισμός, δεν είναι απαραίτητα μία απότομη και επεισοδιακή διαδικασία που ενεργοποιείται από ένα συγκεκριμένο γεγονός αλλά μπορεί να είναι μία σταδιακή εκδίπλωση του εαυτού, στην οποία εμπλέκονται συνειδητές και ασυνειδήτες, συναισθηματικές και πνευματικές διαστάσεις της εμπειρίας. Άρα το αποπροσανατολιστικό δίλημμα δεν χρειάζεται να είναι ένα μεγάλο, αιφνίδιο γεγονός, αλλά μπορεί να δημιουργείται σταδιακά μέσα από μικρές αντιφάσεις, αμηχανία, έκθεση σε διαφορετικές οπτικές και επανεξέταση όσων ο εκπαιδευόμενος θεωρούσε δεδομένα (Kovan & Dirkx, 2003)

2.2.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτών και καλές πρακτικές

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2017), οι εκπαιδευτές ενηλίκων, κατά τη διαμόρφωση του στρατηγικού μαθησιακού τους σχεδιασμού με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν από ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν προσεγγίζεται

μονοδιάστατα, αλλά εξετάζεται μέσα από ποικίλες οπτικές, οι οποίες εμπλουτίζουν τόσο τη θεωρητική της κατανόηση όσο και την πρακτική της εφαρμογή.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η αξιολόγηση της εγκυρότητας, όπως αυτή θεμελιώνεται στη θεωρία του Habermas (1985), και περιλαμβάνει διαστάσεις όπως η αλήθεια, η καταλληλότητα, η κατανοητότητα και η αυθεντικότητα. Παράλληλα, η μετασχηματίζουσα μάθηση συνδέεται με επιπλέον διαστάσεις, όπως η ενσυναίσθηση (Yorks & Kasl, 2002), η αναγνώριση (Fleming, 2014), η μετά-συζήτηση (Gunnlaugson, 2005), η συνδεδεμένη γνώση (Belenky & Stanton, 2007), η αναπαραστατική γνώση (Yorks & Kasl, 2002), η σωματοποιημένη επικοινωνία (Dix, 2016) και η επεξεργασία των ψυχοκοινωνικών δυναμικών (Dirkx & Smith, 2005). Οι παραπάνω προσεγγίσεις αναδεικνύουν ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων δεν αποτελεί αποκλειστικά γνωστική διεργασία, αλλά συνδέεται και με συναισθηματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές διαστάσεις της μάθησης.

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτής μπορεί να επιλέξει μία συγκεκριμένη κατεύθυνση ή έναν συνδυασμό κατευθύνσεων, ανάλογα με τη στρατηγική μάθησης που επιδιώκει να εφαρμόσει και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας. Η επιλογή αυτή προϋποθέτει τη διερεύνηση των αναγκών, των εμπειριών, των προσδοκιών και των δυσκολιών των εκπαιδευόμενων, ώστε ο σχεδιασμός να ανταποκρίνεται στο πραγματικό μαθησιακό πλαίσιο. Άλλωστε, σύμφωνα με την έρευνα των Shapiro et al. (2012), οι ομάδες μάθησης διαθέτουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες και στόχους, γεγονός που επηρεάζει το είδος της διαλογικής διεργασίας που αναπτύσσεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση, μία από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους στη σχετική επιστημονική συζήτηση είναι ο ορθολογικός-στοχαστικός διάλογος, ο οποίος έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο, για να μπορέσει ο διάλογος αυτός να λειτουργήσει ουσιαστικά και να συμβάλει στη μετασχηματίζουσα μάθηση, είναι απαραίτητο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις από τους συμμετέχοντες, όπως τις διατυπώνει ο Mezirow (1991). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες πρέπει:

- να έχουν πρόσβαση σε ακριβείς και πλήρεις πληροφορίες,
- να είναι απαλλαγμένοι από εξαναγκασμούς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες,
- να είναι σε θέση να σταθμίζουν στοιχεία και να αξιολογούν αντικειμενικά τα επιχειρήματα,

- να είναι ανοιχτοί σε εναλλακτικές θεωρήσεις,
- να μπορούν να στοχάζονται κριτικά πάνω στις πρότερα διαμορφωμένες παραδοχές και στις συνέπειες τους,
- να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής,
- να είναι σε θέση να αποδεχθούν μια ενημερωμένη, αντικειμενική και ορθολογική συναίνεση ως εύλογο έλεγχο εγκυρότητας.

Ο εκπαιδευτής καλείται, επομένως, να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να εμπλακούν ουσιαστικά σε έναν τέτοιο διάλογο. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την κριτική διερεύνηση, την αμφισβήτηση πρότερων νοηματικών σχημάτων και τη στοχαστική επεξεργασία των εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να γίνουν περισσότερο κριτικά στοχαστικοί απέναντι στις νοηματικές τους θεωρήσεις και στις παραδοχές που καθορίζουν τη στάση και τη δράση τους.

Ορισμένες τεχνικές μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των παραπάνω αρχών και στην προώθηση του κριτικού στοχασμού. Ενδεικτικά, ιδιαίτερη σημασία έχει η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο απαξίωσης ή απόρριψης (Brookfield, 2017). Εξίσου σημαντική είναι η σύνδεση της μάθησης με την εμπειρία των συμμετεχόντων, καθώς η μάθηση γίνεται ουσιαστικότερη όταν αντλεί από τα βιώματα και τις πραγματικές συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων (Dewey, 1938). Επιπλέον, η αξιοποίηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της ομάδας μπορεί να αποτελέσει γόνιμο πεδίο διαλόγου, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, αξιών και τρόπων κατανόησης της πραγματικότητας (Hofstede, 2010).

Ο Taylor (2000, 2009), εξετάζοντας πρακτικές που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της μετασχηματίζουσας μάθησης, εντοπίζει ορισμένους κοινούς παράγοντες οι οποίοι εμφανίζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, ως σημαντικοί κοινόι παράγοντες για την καλλιέργεια της μετασχηματίζουσας μάθησης αναφέρονται:

- η δημιουργία ασφαλούς και γόνιμου μαθησιακού κλίματος
- η αξιοποίηση μαθητοκεντρικών διδακτικών πρακτικών
- η έμφαση στην αυτοαποκάλυψη
- η διαχείριση των συναισθημάτων πριν από τον κριτικό αναστοχασμό

- η ιδιαίτερη βαρύτητα στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών και εμπειριών
- η δημιουργία αυθεντικών και γνήσιων σχέσεων
- η ανάπτυξη επίγνωσης σχετικά με τα πλαίσια που εξετάζονται
- η ολιστική προσέγγιση των θεμάτων
- η εστίαση στον διάλογο και στον αναστοχασμό

Οι παραπάνω παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα ΣΔΕ, καθώς οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με πλούσιες εμπειρίες, διαμορφωμένες αντιλήψεις και συχνά σύνθετες προσωπικές και κοινωνικές διαδρομές (Coureau, 2005). Επομένως, η καλλιέργεια της μετασχηματίζουσας μάθησης απαιτεί έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που να συνδυάζει τη γνωστική πρόκληση με τη συναισθηματική ασφάλεια, την προσωπική έκφραση με τον συλλογικό διάλογο και την εμπειρία με τον κριτικό αναστοχασμό.

Τέλος, καίρια θέση στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτές έχει η θεωρία της ανδραγωγικής (Knowles, 1970), η οποία περιγράφει την παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ο Mezirow (1991) διατύπωσε ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, ως επαγγελματίας της ανδραγωγικής, πρέπει να εκπληρώνει τους ακόλουθους στόχους:

- Να μειώνει προοδευτικά την εξάρτηση του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή.
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει πώς να χρησιμοποιεί μαθησιακούς πόρους, ιδιαίτερα την εμπειρία των άλλων (συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτή), και πώς να εμπλέκεται σε αμοιβαίες μαθησιακές σχέσεις.
- Να υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο να προσδιορίσει τις μαθησιακές του ανάγκες, τόσο ως προς την άμεση επίγνωση τους όσο και ως προς την κατανόηση των πολιτισμικών και ψυχολογικών παραδοχών που επηρεάζουν την αντίληψη του για αυτές τις ανάγκες.
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναλαμβάνει αυξανόμενη ευθύνη για τον καθορισμό μαθησιακών στόχων, τον σχεδιασμό του δικού του μαθησιακού προγράμματος και την αξιολόγηση της προόδου.
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να οργανώνει όσα πρόκειται να μάθει σε σχέση με τα τρέχοντα προσωπικά του προβλήματα, τις ανησυχίες και τα επίπεδα κατανόησης του.
- Να καλλιεργεί τη λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευόμενο, να επιλέγει συναφείς μαθησιακές εμπειρίες που απαιτούν επιλογή, να διεκδικεί το φάσμα επιλογών του και να διευκολύνει την υιοθέτηση της οπτικής των άλλων που έχουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης.

- Να ενθαρρύνει τη χρήση κριτηρίων κρίσης που γίνονται ολοένα πιο περιεκτικά και διαφοροποιημένα ως προς την επίγνωση, πιο αναστοχαστικά και πιο ολοκληρωτικά ως προς την ενσωμάτωση της εμπειρίας.
- Να καλλιεργεί μια αυτοδιορθωτική και αναστοχαστική προσέγγιση στη μάθηση, ως προς την τυποποίηση και την κατηγοριοποίηση χαρακτηριστικών στοιχείων, την υιοθέτηση οπτικών και την επιλογή θεωρήσεων, καθώς και τις μαθησιακές συνήθειες και σχέσεις.
- Να διευκολύνει τη διατύπωση και την επίλυση προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων προβλημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή ατομικής και συλλογικής δράσης, και να αναγνωρίζει τη σχέση μεταξύ προσωπικών προβλημάτων και δημόσιων ζητημάτων.
- Να ενισχύει την αυτοαντίληψη του εκπαιδευόμενου ως ενεργού μαθητή, παρέχοντας ευκαιρίες για προοδευτική κατάκτηση δεξιοτήτων και για ένα υποστηρικτικό κλίμα με ανατροφοδότηση που ενθαρρύνει πειραματισμούς αλλαγής και ανάληψης πρωτοβουλιών, αποφεύγοντας την ανταγωνιστική αξιολόγηση της επίδοσης, και αξιοποιώντας κατάλληλα ομάδες αμοιβαίας υποστήριξης.
- Να δίνει έμφαση σε βιωματικές, συμμετοχικές μεθόδους καθώς και μεθόδους προσομοίωσης και να χρησιμοποιεί, όπου ενδείκνυται, μαθησιακά συμβόλαια.
- Να κάνει τη ηθική διάκριση ανάμεσα στο να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει το πλήρες φάσμα επιλογών του και τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της επιλογής, και στο να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να κάνει μια συγκεκριμένη επιλογή.

Αυτές οι κατευθυντήριες οδηγίες φαίνεται σαφώς να έχουν στενή σχέση με τη θεωρία του μετασχηματισμού (Mezirow, 1991). Η βοήθεια προς τους ενήλικες ώστε να επεξεργάζονται, να δημιουργούν και να μετασχηματίζουν τα νοηματικά τους σχήματα (πεποιθήσεις, συναισθήματα, ερμηνείες, αποφάσεις) μέσω αναστοχασμού πάνω στο περιεχόμενό τους, στη διαδικασία με την οποία αποκτήθηκαν και στις πρότερα διαμορφωμένες θεμελιώδεις αντιλήψεις, (κοινωνικό πλαίσιο, βιογραφία και συνέπειες) είναι αυτό με το οποίο ασχολείται η ανδραγωγική.

2.3 Συναίσθημα

Από την πρώτη παρουσίαση της θεωρίας του στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο Mezirow έχει βελτιώσει και διευρύνει τη θεωρία του, λαμβάνοντας υπόψη κριτικές και εμπειρικές έρευνες. Έχει αναγνωρίσει ότι τα συναισθήματα, η διαίσθηση, το περιβάλλον και οι σχέσεις

διαδραματίζουν ρόλο στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αν και εξακολουθούν να θεωρούνται δευτερεύοντα σε σχέση με τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο (Baumgartner, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, οι (Gunnlaugson, 2008; Merriam & Bierema, 2014) έχουν χωρίσει την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης σε δύο κύματα. Πλαισιωμένο σε μεγάλο βαθμό από το θεμελιώδες έργο του Mezirow, το πρώτο κύμα της θεωρίας, εστιάζει κυρίως στις γνωστικές και ορθολογικές λειτουργίες των ενηλίκων, για το πως βλέπουν το εαυτό τους και την ύπαρξη τους στον κόσμο που τους περιβάλλει, μέσα από τον κριτικό στοχασμό. Μέσα από την επιστημονική έρευνα δημιουργήθηκε αργότερα το δεύτερο κύμα κατά το οποίο αμφισβητήθηκε η κυριαρχία του ορθολογικού πλαισίου της θεωρίας και δόθηκε έμφαση σε άλλες διαστάσεις όπως οι συναισθηματικές, οι πολιτισμικές και οι πνευματικές (Gunnlaugson, 2008). Πέρα από τον κριτικό στοχασμό, στο κύμα αυτό τονίστηκε και ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα και η φαντασία στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Dirkx, 1997) γιατί τα συναισθήματα, όπως αναφέρει ο Dirkx (2001) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουμε και νοηματοδοτούμε τα καθημερινά γεγονότα της ζωής μας. Αναδεικνύει, επίσης, τον κρίσιμο ρόλο των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων και στον τρόπο που οι ενήλικοι μαθαίνουν. Ο ίδιος γράφει: «*η προσωπική σημαντική και ουσιαστική μάθηση θεμελιώνεται και προκύπτει ουσιαστικά από τη συναισθηματική και φαντασιακή σύνδεση του ενήλικου με τον εαυτό του και με τον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο*». Μέσα στα συναισθήματα, προσθέτει, κρύβονται τα κίνητρα ή τα εμπόδια στη μάθηση. Όπως, χαρακτηριστικά, επισημαίνει αναφερόμενος στην ενσυναίσθηση: «*το να καταλάβεις έναν άνθρωπο πρέπει πρώτα να τον νιώσεις*» (Dirkx, 2001).

Παράλληλα, ο Jarvis αναδεικνύει τη σημασία της ολιστικής εμπλοκής του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία. Αναγνωρίζει, μάλιστα, ότι η μάθηση μέσω των συναισθημάτων είναι πολύ πιο σημαντική από όσο αρχικά θεωρούσε (Jarvis, 2006, σ. 12). Η θέση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η μάθηση δεν περιορίζεται στη γνωστική επεξεργασία πληροφοριών, αλλά συνδέεται άμεσα με το συναίσθημα, την πράξη, την εμπειρία και την προσωπική βιογραφία του εκπαιδευομένου. Σύμφωνα με τον Jarvis (2006), στη μαθησιακή διαδικασία εμπλέκεται το πρόσωπο ολιστικά (whole person), το οποίο συμμετέχει σε μια εμπειρία που επεξεργάζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή

πρακτικά (ή μέσα από οποιονδήποτε συνδυασμό αυτών των διαστάσεων) και στη συνέχεια την ενσωματώνει στην ατομική του βιογραφία.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις καλές πρακτικές μετασχηματιστικών παρεμβάσεων που έχει καταγράψει ο Taylor (2000, 2009). Ο Taylor αναδεικνύει ως κρίσιμους παράγοντες τη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος, καθώς και τη διαχείριση των συναισθημάτων πριν και κατά τη διάρκεια του κριτικού στοχασμού. Η επισήμανση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο κριτικός στοχασμός δεν μπορεί να αναπτυχθεί ουσιαστικά σε ένα περιβάλλον φόβου, ανασφάλειας ή συναισθηματικής έκθεσης χωρίς υποστήριξη. Η αναλυτική διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού στη μετασχηματίζουσα μάθηση, όπως λέει οι Dirkx και συνεργάτες (2018) αξιοποιείται καλύτερα μέσω της λειτουργίας των συναισθημάτων καθώς και με την αξιοποίηση της ιστορίας, της αφήγησης, και της φαντασίας, παράγοντες που αναφέρονται στην επόμενη ενότητα.

2.4 Αφήγηση και βιογραφία

Πέρα από την ενίσχυση της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω του κριτικού στοχασμού, πολλοί συγγραφείς έχουν υποστηρίξει ότι αυτό το είδος μάθησης μπορεί να ενεργοποιηθεί και μέσα από μη ορθολογικά μέσα, όπως η αφήγηση ιστοριών (Clark, 2012). Η συγγραφή ή η προφορική αφήγηση αυτοβιογραφικών κειμένων προτείνεται συχνά από ερευνητές που υποστηρίζουν τον κριτικό αυτοστοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση καθώς θεωρείται ένα ιδιαίτερα ισχυρό μέσο για την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Brookfield, 2017; Habermas, 2019). Δύο κρίσιμες καλές πρακτικές, άλλωστε, οι οποίες ενισχύουν τις διεργασίες της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η έμφαση στην αυτοαποκάλυψη και η βαρύτητα που δίνεται στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών και εμπειριών (Taylor, 2000; Taylor, 2009).

Πράγματι, οι προσωπικές ιστορίες, δεν είναι απλώς μία περιγραφή γεγονότων, έχουν διαμορφωτική δύναμη, τις φτιάχνουμε και τις ξαναφτιάχνουμε συνεχώς (Rosenwald & Ochberg, 1992). Η αφήγηση και η εξιστόρηση μίας ανάμνησης μπορεί να ξεφύγει από την απλή αποτύπωση και περιγραφή παρελθοντικών γεγονότων και να οδηγήσει σε κάτι βαθύτερο που αντανάκλα πάνω στην ίδια τη ζωή (Boje & Tyler, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος διηγείται μία ιστορία, το τι τονίζεται και το τι παραλείπεται, το αν παρουσιάζεται ως θύμα ή πρωταγωνιστής, η σχέση που δημιουργεί με το ακροατήριο,

διαμορφώνουν την ταυτότητα του. Από την άλλη πλευρά, η δύναμη της προσωπικής αφήγησης μπορεί να έχει περιορισμούς. Μέσα από το πολιτισμικό πλαίσιο του ατόμου πηγάζει και η νοηματοδότηση που καθορίζει και περιορίζει τη δύναμη της προσωπικής αφήγησης. Βέβαια, υπάρχει η πιθανότητα να διευρυνθεί το φάσμα των προσωπικών αφηγήσεων και το άτομο να συνειδητοποιήσει τις αιτίες και τις συνθήκες που οδήγησαν στον περιορισμό της αφήγησης του. Η κριτική αυτών των αιτιών μπορεί να αλλάξει, όχι μόνο τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα άτομα τους εαυτούς τους αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσουν, επηρεάζοντας τον ίδιο τον κοινωνικό περίγυρο (Rosenwald & Ochberg, 1992).

Στην προσέγγιση της Brooks (2001), εξετάζοντας τη σχέση αφήγησης και μετασχηματιστικής μάθησης, αποδίδει στην αφήγηση τρία βασικά πλεονεκτήματα: Πρώτον, συνδέει το παρελθόν και το παρόν, βοηθώντας να δοθεί συνοχή και συνέχεια στη ζωή μας. Ερμηνεύοντας το παρελθόν, δικαιολογούμε και τις πράξεις μας στο παρόν και προγραμματίζουμε το μέλλον. Δεύτερον, έχει μία διευρυμένη διάσταση καθώς γεφυρώνει το ατομικό με το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το ιστορικό πλαίσιο, καθώς οι προσωπικές ιστορίες περιπλέκονται με τις ιστορίες της οικογένειας, της κοινότητας και της κουλτούρας δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι οι αφηγήσεις δεν είναι αυστηρά προσωπικές. Τρίτον, η αφήγηση περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές, πνευματικές και σωματικές διαστάσεις, προσφέροντας μία σφαιρική κατανόηση της εμπειρίας και της μάθησης. Οι αφηγήσεις μας, επομένως, δεν είναι απλές ιστορίες, αλλά κινητοποιούν συναισθήματα, επηρεάζουν σώμα και πνεύμα και μπορούν να μεταβάλουν ή να δημιουργήσουν νέα νοηματικά σχήματα.

Η έμφαση στη νοηματοδότηση της εμπειρίας μέσω της αφήγησης δεν περιορίζεται, βέβαια, στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αντίστοιχη σημασία αποδίδεται στην αφήγηση και στο πεδίο της αφηγηματικής έρευνας. Η αφηγηματική έρευνα δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στις αφηγήσεις των ανθρώπων και μέσα από τις ιστορίες αυτές παρέχεται: «ένα φυσικό, προφανές και αυθεντικό παράθυρο για τον τρόπο που οι άνθρωποι συγκροτούν την εμπειρία τους και νοηματοδοτούν τη ζωή τους» (Schram, 2009). Οι άνθρωποι δεν αντιμετωπίζουν το περιβάλλον τους γεγονός προς γεγονός ή σημείο προς σημείο, αλλά ενσωματώνουν τα επί μέρους γεγονότα σε μεγαλύτερες νοηματικές κατασκευές όπως τις αφηγήσεις ή τις ιστορίες οι οποίες τους παρέχουν το απαραίτητο νόημα. Η αφήγηση εμπεριέχει τη χρονική αλληλουχία γεγονότων και κάθε αφήγηση αποτελείται από μια

μοναδική ακολουθία γεγονότων και διαδικασιών που περιλαμβάνουν ανθρώπινες εμπειρίες. Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο οι άνθρωποι αφηγούνται ιστορίες επηρεάζει το πώς αντιλαμβάνονται τα τρέχοντα γεγονότα, πώς θυμούνται τα γεγονότα του παρελθόντος και πώς προετοιμάζονται για τα επικείμενα γεγονότα.

Ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία έχει και η βιογραφική αφήγηση, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας με τα ευρύτερα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια μέσα στα οποία αυτή αποκτά νόημα. Ο Τσιώλης (2006), αναφέρει για την βιογραφική αφήγηση και έρευνα ότι, α) αποτελεί σημαντική πηγή για τη διαδρομή του βίου του εκπαιδευόμενου, β) παραπέμπει σε σημαντικές εμπειρίες εντός συγκεκριμένων ιστορικό-κοινωνικών πλαισίων βίωσης και δράσης, γ) παραπέμπει στον τρόπο που ο εκπαιδευόμενος αναπαριστά εκείνες τις οπτικές του παρελθόντος που είναι σημαντικές για την τωρινή του κατάσταση, δ) οδηγεί στη λανθάνουσα δομή των γνωστικών και νοηματικών σχημάτων με τα οποία, ο εκπαιδευόμενος, ερμηνεύει την πραγματικότητα, ε) κατευθύνει σε μία βιογραφική αυτοπαρουσίαση και, τέλος, στ) παραπέμπει στο απόθεμα της συλλογικής εμπειρίας της μνήμης, στις παραδόσεις, νοοτροπίες, συλλογικές αναπαραστάσεις από όπου αντλεί στοιχεία, φόρμες και σημειολογικές αναφορές.

Η σύνδεση αυτή της αφήγησης με τα γνωστικά και νοηματικά σχήματα αναδεικνύει και τη στοχαστική της διάσταση. Η αφήγηση είναι μία στοχαστική πράξη η οποία, από τη μία, αφήνει εκτεθειμένο τον αφηγητή αλλά, από την άλλη, το ρίσκο αυτό μπορεί να δώσει ευκαιρία για εξερεύνηση εμπειριών και να προκαλέσει μετασχηματίζουσα μάθηση (Tyler & Rosen, 2008). Σύμφωνα με τον Tyler (2009) οι ιστορίες που ενδέχεται να έχουν μεγαλύτερη μετασχηματιστική επιρροή είναι οι αποκρυσταλλωμένες συχνά επαναλαμβανόμενες ιστορίες που συγκρούονται με άλλες ημιτελές, αναπτυσσόμενες και αναπάντεχες ιστορίες που δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη ροή. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να έχει τεράστια επίδραση στους εκπαιδευόμενους και τις ιστορίες τους, αναγκάζοντας τους να τις επαναδιηγηθούν, πυροδοτώντας, με αυτόν τον τρόπο, τον κριτικό αναστοχασμό που μπορεί να καταλήξει σε μετασχηματιστική μάθηση (Tyler, 2009). Ο μετασχηματισμός δεν συμβαίνει άμεσα αλλά μπορεί να προκληθεί μία καίρια συνθήκη σε μια στιγμή η οποία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα ώστε αυτή να ξεκινήσει. Και σύμφωνα με τη θεωρία πολυπλοκότητας μία μικρή επιρροή μπορεί να προκαλέσει μεγάλες αλλαγές (Capra, 1996).

Στην ίδια κατεύθυνση με τον Tyler, ο Boje (2001) εξετάζει μία εναλλακτική οπτική στην οποία δίνει τον όρο *antenarrative* (προαφήγηση). Αναφέρει ότι μία ιστορία μπορεί να

αποτελέσει κάτι περισσότερο από μία απλή εξιστόρηση γεγονότων με χρονολογική σειρά. Η προαφήγηση είναι μία αποσπασματική, ατελής, μη γραμμική, απρογραμματίστη εκδοχή μίας αφήγησης που έχει προοπτική να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη αφήγηση σε μελλοντικό χρόνο. Ο Boje διακρίνει τρεις κατηγορίες προαφήγησης:

- τη γραμμική προαφήγηση, όπου αναμένεται να εξελιχθεί γραμμικά, όπως οι παραδοσιακές ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος,
- την κυκλική προαφήγηση, όπου αναμένεται να επαναλαμβάνεται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα
- και τη ριζωματική προαφήγηση, σύμφωνα με την οποία η αφήγηση επεκτείνεται δυναμικά, επιχειρεί να συνδυάσει και να συνενώσει άλλες ιστορίες, αλλάζοντας ριζικά την τελική και ολοκληρωμένη αφήγηση

Στην ουσία, στην προαφήγηση υπάρχει μια πρόβλεψη σχετικά με το πού θα μπορούσε να καταλήξει η αφήγηση. Οι δύο πρώτες κατηγορίες εντάσσονται σε αυτό που, σύμφωνα με την εμπειρία μας, αναμένουμε να συμβεί, είτε πρόκειται για μια ιστορία που οδηγείται προς κάποιο συγκεκριμένο τέλος είτε για μια επαναλαμβανόμενη αφήγηση. Στη ριζωματική προαφήγηση, όμως, η πορεία ξεφεύγει από τα συνηθισμένα και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή οπτικής, στοιχείο που παρουσιάζει ιδιαίτερη συνάφεια με τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Ωστόσο, η αξιοποίηση αυτής της δυναμικής στην εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες. Σύμφωνα με τους Merriam & Bierema (2014), αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων εκτιμούν την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, είναι πολύ λιγότερο συνηθισμένο να έχουν ως πρωταρχικό στόχο την επίτευξη μετασχηματισμών προοπτικής στους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα, ένας τέτοιος μετασχηματισμός μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα για ορισμένους εκπαιδευόμενους, καθώς αυτοί ασχολούνται με το προβλεπόμενο περιεχόμενο του μαθήματος. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο, πρέπει να υπάρχει χώρος ώστε οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν, να συζητήσουν και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που αντλούν από τις εμπειρίες της ζωής τους. Ένας τέτοιος χώρος είναι ασφαλής, ανοιχτός, υποστηρικτικός και, σύμφωνα με τη διατύπωση της Vella (2000), «ιερός», όπου ο καθένας μπορεί να ακούει τις εμπειρίες των άλλων χωρίς κριτική διάθεση. Ένας τέτοιος χώρος είναι ιδανικός για αφήγηση. Η αφήγηση εξαρτάται βέβαια, από την προθυμία του εκπαιδευτή να απελευθερώσει τον

έλεγχο του χώρου, να τον παραδώσει όχι μόνο στη συλλογική συνείδηση της ομάδας, αλλά και στις ίδιες τις ιστορίες (Tyler, 2009).

Μια διαφορετική, αλλά συμπληρωματική, προσέγγιση στην αφήγηση και στην επίδραση της προέρχεται από τους Green και Brock (2000). Αν και δεν αναφέρονται συγκεκριμένα στην εκπαίδευση και στη μετασχηματίζουσα μάθηση, η θεωρία τους παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη εργασία, καθώς εξηγεί έναν πιθανό μηχανισμό μέσω του οποίου οι ιστορίες μπορούν να επιδράσουν στις πεποιθήσεις και στις στάσεις των ατόμων. Οι Green και Brock (2000) αναφέρονται στον όρο «αφηγηματική μεταφορά» (narrative transportation), ο οποίος περιγράφει τον μηχανισμό μέσω του οποίου τα άτομα μεταφέρονται στον κόσμο μιας ιστορίας, χάνοντας σε έναν βαθμό την επίγνωση του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται, καθώς βυθίζονται στις αφηγηματικές εικόνες και στην πλοκή. Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω της ταύτισης με τους χαρακτήρες είτε μέσω της ανάσυρσης αυτοβιογραφικών αναμνήσεων και εμπειριών. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα που βιώνουν αυτή την αφηγηματική μεταφορά ενδέχεται να επιστρέψουν στην πραγματικότητα έχοντας μεταβάλει, υπό την επίδραση της αφήγησης, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις προθέσεις συμπεριφοράς τους (Green & Brock, 2000).

Η σημασία της αφήγησης αποκτά, τέλος, μια πρόσθετη διάσταση στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Η ψηφιακή τεχνολογία έχει αλλάξει σημαντικά τα δεδομένα στην αφήγηση. Η χρήση των ψηφιακών μέσων δεν περιορίζεται πλέον στην αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών, αλλά συνδέεται με τη διαρκή αφηγηματική κατασκευή και παρουσίαση του εαυτού (Hall, 2018). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα τεχνολογιών μέσω των οποίων οι άνθρωποι αφηγούνται ψηφιακά τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις και την ταυτότητά τους και, μέσα από αυτές τις προσωπικές αφηγήσεις, επικοινωνούν και συνδέονται με άλλους. Επομένως, η αυτοβιογραφική αφήγηση δεν παρουσιάζεται ως κάτι εξωτερικό προς την τεχνολογία, αλλά ως ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία εντάσσεται πλέον στην καθημερινή επικοινωνία (Hall, 2018).

Ακριβώς αυτή η σύνδεση μεταξύ προσωπικής αφήγησης και ψηφιακής τεχνολογίας δημιουργεί σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες. Η αυτοβιογραφική αφήγηση μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως ένα είδος «δούρειου ίππου» για την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού και της εξοικείωσης με τα νέα ψηφιακά μέσα (Di Padova, 2024). Μέσα από

μια δραστηριότητα που έχει ως αφετηρία την προσωπική ιστορία και τη βιωματική έκφραση, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σταδιακά στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, χωρίς η τεχνολογία να παρουσιάζεται εξαρχής ως αυτοσκοπός. Με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά τόσο για την καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού, όπως υποστηρίζει και ο Hall (2018), όσο και για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η αυτοέκφραση και ο αναστοχασμός (Di Padova, 2024). Η σύνδεση αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη η θέση του Hall (2018) ότι η σύγχρονη τεχνολογία χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο με αφηγηματικό και αυτοβιογραφικό τρόπο, σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούμε να μιλάμε για μια «Εποχή της Αυτοβιογραφίας» (Age of Autobiography). Σύμφωνα με αυτή την σκοπιά, η τεχνολογία αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία όταν δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως εργαλείο μετάδοσης πληροφοριών, αλλά όταν ενισχύει τη φυσική ανθρώπινη τάση να κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο μέσω ιστοριών. Δημιουργούνται έτσι νέες δυνατότητες για μάθηση, δημιουργική έκφραση και αναστοχασμό..

2.5 Τεχνητή Νοημοσύνη

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της ΤΝ έχουν επιτρέψει την ευρεία διείσδυση της στην καθημερινή ζωή, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία εστιάζει ειδικότερα στην παραγωγική ΤΝ, με χαρακτηριστικότερο και δημοφιλέστερο εκπρόσωπο το ChatGPT. Τα τελευταία χρόνια, η παραγωγική ΤΝ έχει προσελκύσει το διεθνές ενδιαφέρον, όχι μόνο λόγω της δυνατότητάς της να παράγει κείμενο, ήχο, εικόνα και βίντεο, αλλά και λόγω της προοπτικής αξιοποίησης της ως εργαλείου που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στην εργασία όσο και στην εκπαίδευση (Storey & Wagner, 2024).

Ωστόσο, η επίδραση της παραγωγικής ΤΝ, αλλά και της ΤΝ γενικότερα, στην εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών και οριστικών συμπερασμάτων (Edwards-Fapohunda & Adediji, 2024; Laupichler et al., 2022; Milana et al., 2024; Storey & Wagner, 2024). Παρόλα αυτά, οι μέχρι τώρα έρευνες καταγράφουν ενδείξεις ότι η αξιοποίηση της ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, να υποστηρίξει την εξατομίκευση της μάθησης, να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και να βελτιώσει την προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Επιπλέον, η παραγωγική ΤΝ φαίνεται να διαθέτει σημαντικές δυνατότητες στο πεδίο της αφήγησης, καθώς μπορεί να παράγει αφηγηματικά κείμενα ποιότητας

συγκρίσιμης με ανθρώπινα κείμενα, επιδεικνύοντας υψηλό βαθμό συνοχής, ακρίβειας και προσαρμογής ύφους (Bellot et al., 2025; Chu & Liu, 2024; Seo, 2024)

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική και παιδαγωγικά ορθή αξιοποίηση των εργαλείων αυτών προϋποθέτει την ανάπτυξη αντίστοιχου εγγραμματισμού τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους (Edwards-Farohunda & Adediji, 2024). Ωστόσο, το περιεχόμενο του εγγραμματισμού στην ΤΝ, καθώς και το τι συνιστά ορθή και υπεύθυνη χρήση της, δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια από την ερευνητική κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς φορείς (Laupichler et al., 2022). Το γεγονός αυτό οδηγεί σε ανομοιομορφία ως προς τις πολιτικές ενσωμάτωσης, αποδοχής και παιδαγωγικής αξιοποίησης της ΤΝ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η έντονη και διαρκής μεταβολή του πεδίου της παραγωγικής ΤΝ έχει επηρεάσει και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται οι ψηφιακές δεξιότητες. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα στην έκδοση του νέου πλαισίου ψηφιακών δεξιοτήτων DigComp 3, προκειμένου να συμπεριλάβει την ΤΝ και να διατυπώσει γενικές κατευθύνσεις για την αξιοποίηση της παραγωγικής ΤΝ (Cosgrove & Cachia, 2025). Η εξέλιξη αυτή αναδεικνύει την ανάγκη επικαιροποίησης των υφιστάμενων πλαισίων ψηφιακού γραμματισμού, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες τεχνολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές συνθήκες (Tlili et al., 2023).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτές καλούνται να αναστοχαστούν και να επανεξετάσουν τον ρόλο τους μέσα σε ένα ανομοιογενές εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται ραγδαία (Wolny et al., 2026). Η αποτελεσματική αξιοποίηση της ΤΝ δεν περιορίζεται στη βασική τεχνική χρήση των εργαλείων, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, την κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους, καθώς και την ικανότητα συνεργασίας με αυτά σε παιδαγωγικό επίπεδο. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές χρειάζεται να εμπλουτίσουν το επαγγελματικό τους προφίλ με δεξιότητες σχετικές με την ΤΝ και να μάθουν να ενσωματώνουν τα εργαλεία αυτά με τρόπο κριτικό, δημιουργικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο (Chu & Liu, 2024; Storey & Wagner, 2024; Vinchon et al 2024).

Ταυτόχρονα, στις περισσότερες σχετικές έρευνες αναδεικνύονται σημαντικά ερωτήματα ηθικής φύσης σχετικά με την αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαίδευση. Ζητήματα όπως η λογοκλοπή, η αδιαφάνεια των παραγόμενων αποτελεσμάτων, η μεροληψία των αλγορίθμων, η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η πιθανή εξάρτηση από τα

εργαλεία ΤΝ, προκαλούν έντονο προβληματισμό τόσο στην ερευνητική κοινότητα όσο και στα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Storey & Wagner, 2024; Wang et al., 2025a). Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά ως τεχνικό ή διδακτικό ζήτημα, αλλά απαιτεί ταυτόχρονα ηθική, κοινωνική και κριτική προσέγγιση.

Τέλος, όπως συμβαίνει με κάθε νέα και ριζικά μετασχηματιστική τεχνολογία, η παραγωγική ΤΝ μπορεί να προκαλέσει επιφυλακτικότητα, ανησυχία ή ακόμη και αντίσταση. Η επαναστατική της φύση και η ταχύτητα με την οποία μεταβάλλει την εργασία, την επικοινωνία και την μάθηση μπορεί να δημιουργήσει άγχος και αβεβαιότητα σε πολλούς ανθρώπους. Ορισμένοι αντιλαμβάνονται την ΤΝ ως απειλή, θεωρώντας ότι μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Το άγχος απέναντι στην ΤΝ μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους, από τον φόβο απώλειας θέσεων εργασίας έως την ανησυχία για αποδυνάμωση της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των γνωστικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, η μελέτη των στάσεων, των αντιλήψεων, της τεχνοφοβίας και του άγχους απέναντι στην ΤΝ αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ιδίως στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται συχνά να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη γνώση, την τεχνολογία και τη δια βίου μάθηση (Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022).

2.6 Προηγούμενες έρευνες

Μετασχηματίζουσα μάθηση, συναίσθημα, αφήγηση και ΤΝ.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται, από τη μία μεριά, την επίδραση που μπορεί να έχει η ΤΝ στη μετασχηματίζουσα μάθηση και στην κριτική συνειδητοποίηση μέσω μίας καλής πρακτικής. Αναζητώντας στην ερευνητική βιβλιογραφία, δεν προέκυψε κάποια παρόμοια έρευνα γεγονός, που καθιστά την παρούσα εργασία σημαντική και αναγκαία για την ερευνητική κοινότητα. Η μοναδική έρευνα που υπάρχει είναι του ίδιου του συγγραφέα (Terzis & Koutrounidis, 2026) τα ευρήματα της οποίας έδειξαν ότι η πρακτική μπορεί να επιδράσει θετικά στη δημιουργία ενός εύφορου κλίματος με σκοπό τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την κριτική συνειδητοποίηση. Οι 11 εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν, ενώ στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί, έδειξαν έπειτα ενθουσιασμένοι με τη χρήση της ΤΝ. Διαπιστώθηκε εν τέλει ότι προτίμησαν η εκμάθηση ΤΝ να γίνει με την συγκεκριμένη πρακτική παρά με μία στείρα τεχνική εκπαιδευτική προσέγγιση. Δημιουργήθηκε

συγκινησιακό κλίμα με αποτέλεσμα η δραστηριότητα να μείνει έντονα χαραγμένη στη μνήμη τους. Υπήρξε σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων μέσα από την αλληλεπίδραση και της αφήγησης προσωπικών ιστοριών της παιδικής ηλικίας. Έγινε αντιστοίχιση κάποιων απόψεων των εκπαιδευόμενων με τα 5 πρώτα βήματα τις μετασχηματίζουσας διαδικασίας κατά Mezirow (1991) όπως, επίσης, υπήρξαν και αρκετά περιστατικά που άλλαξαν το πως οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται κριτικά ορισμένα θέματα.

Αν αφαιρέσουμε τον παράγοντα της TN, υπάρχουν ορισμένες πρακτικές που στοχεύουν στη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από πρακτικές αφήγησης και πρακτικές που προωθούν την συναισθηματική εμπλοκή και την ενσυναίσθηση. Ο Habermas (2019) στο βιβλίο του «Emotion and Narrative» συνδέει το συναίσθημα με την αφήγηση λέγοντας ότι η αφήγηση μας βοηθά να εκφράσουμε, να κατανοήσουμε και να μοιραστούμε τα συναισθήματα. Οι ιστορίες, αναφέρει, που προκαλούν έντονα συναισθήματα είναι οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις. Για παράδειγμα, στη συνέντευξη με μία φυλακισμένη γυναίκα για ναρκωτικά (Brooks, 2001) αναδύεται μία ξένοιαστη παιδική ανάμνηση της παιδικής ηλικίας που λειτουργεί ως αντίβαρο στην τωρινή της κατάσταση. Αυτή από μόνη της δε φτάνει για να αλλάξει το αφήγημα της γυναίκας, τον μετασχηματισμό δηλαδή, από τον εθισμό στην κανονική ζωή, αλλά μπορεί να προκαλέσει έναυσμα για τον εν λόγω μετασχηματισμό.

Σε σχέση με την αφήγηση και την παραγωγική TN έχουν δημοσιευθεί έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τις δυνατότητες των εργαλείων αυτών στην παραγωγή, υποστήριξη, αναδιαμόρφωση αλλά και την ανάλυση αφηγηματικού περιεχομένου. Η παραγωγική TN και συγκεκριμένα το ChatGPT μπορεί να λειτουργήσει ως ένα υποστηρικτικό εργαλείο στην παραγωγή λογοτεχνικής αφήγησης, παρέχει πολύτιμη υποστήριξη ως προς τη γραμματική ορθότητα και την ανάπτυξη του νοήματος, βελτιώνει τη λεξιλογική επιλογή και τη συντακτική δομή και αναβαθμίζει τον αφηγηματικό τόνο (Bellot et al., 2025; Seo, 2024). Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα παραγωγής εναλλακτικών αφηγήσεων, ενισχύει τη γλωσσική σαφήνεια και προσφέρει νέους τρόπους προσέγγισης της παραγωγής κειμένου, χωρίς όμως να αναιρεί την ανάγκη για ανθρώπινη κρίση και δημιουργική σκέψη (Bellot et al., 2025). Τα κείμενα που παράγει το ChatGPT θεωρούνται σε αρκετές περιπτώσεις εξίσου καλά ή και καλύτερα από εκείνα των πραγματικών συγγραφέων, ειδικά ως προς τη σαφήνεια, τον τόνο, καθώς και την ανάπτυξη της αφήγησης (Bellot et al., 2025; Seo, 2024).

Επιπλέον, το κείμενο που παράγει η TN και συγκεκριμένα το ChatGPT έχει ερευνηθεί από τους Chu & Liu (2024) τόσο ως προς τη προοπτική της δημιουργικότητας αλλά και τη δύναμη της «αφηγηματικής μεταφοράς (narrative transportation)» (Green & Brock, 2000). Το ChatGPT, σύμφωνα με τουw ίδιους, έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αφηγηματική μεταφορά μέσα από τις ιστορίες και να αλλάξει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων (Chu & Liu, 2024). Σε μία ακόμη ενδιαφέρουσα έρευνα (Di Padova et al., 2024) αναλύθηκαν, ως προς το συναίσθημα, αυτοβιογραφικές αφηγήσεις με τη βοήθεια της TN και συγκεκριμένα του εργαλείου ChaGPT. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν το εν λόγω εργαλείο μπορεί να αποτυπώσει σωστά τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων μέσα από τις ιστορίες τους με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτές στην απόκτηση πλήρους εικόνας των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων για την αποδοτικότερη εφαρμογή της διδασκαλίας.

Διερεύνηση μετασχηματιστικών αντιλήψεων στο σχολείο

Η παρούσα εργασία διερευνά την αντιλαμβανόμενη αντίληψη των εκπαιδευόμενων για τη μετασχηματιστική δράση του ΣΔΕ με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου TLES, το οποίο παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο (Ενότητα 3.3.3). Σε παρόμοια έρευνα, ο Walker (2018), αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο TLES εξέτασε τη σχέση των διαστάσεων που το απαρτίζουν, με την ικανοποίηση των 649 φοιτητών που συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- η νοηματοδότηση και ο κριτικός διάλογος είχαν ισχυρή θετική σχέση με την ικανοποίηση
- η δράση είχε επίσης θετική σχέση
- το αποπροσανατολιστικό δίλημμα από την πλευρά του περιβάλλοντος είχε αρνητική σχέση με την ικανοποίηση.

Αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον γιατί οι φοιτητές φαίνεται να ικανοποιούνται όταν έχουν ευκαιρίες για διάλογο, έκφραση και αλλαγή σκέψης, αλλά μπορεί να νιώθουν δυσφορία όταν το μάθημα αμφισβητεί έντονα τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους.

Αποδοχή TN

Η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας ερευνητικά εργαλεία που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, εξετάζει, επίσης, την αποδοχή της TN από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ (Ενότητα 3.3.2) . Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα της έρευνας της Lin (2025) έδειξαν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στη χρήση του ChatGPT για την αναζήτηση αποτελεσματικής ανατροφοδότησης στις εργασίες τους.

Ειδικότερα, εκτίμησαν την αμεσότητα της ανατροφοδότησης, τη βοήθεια στον καταγισμό ιδεών και τη στήριξη κατά τη διαδικασία αναθεώρησης των εργασιών. Παράλληλα, ανέφεραν και ορισμένες δυσκολίες, όπως η έλλειψη βάθους σε πιο σύνθετες εργασίες, η ανάγκη για πολύ σαφείς διατυπώσεις στις προτροπές (prompts), η απουσία ανθρώπινης ενσυναίσθησης και ορισμένοι ηθικοί προβληματισμοί σχετικά με τη χρήση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έρευνα των Wolny et al. (2026), οι ενήλικες με υψηλές ψηφιακές δεξιότητες και υψηλή έφεση στην καινοτομία αξιοποιούν το ChatGPT ως εργαλείο δια βίου μάθησης, ενώ όσοι διαθέτουν χαμηλότερα επίπεδα αυτών των παραγόντων κινδυνεύουν να περιοριστούν σε απλές και επιφανειακές χρήσεις. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι το φύλο διαφοροποιεί τη δύναμη αυτών των σχέσεων. Οι συσχετίσεις μεταξύ ψηφιακών δεξιοτήτων, προσωπικής καινοτομίας και προχωρημένης χρήσης του ChatGPT εμφανίζονται ισχυρότερες στους άνδρες. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η έμφυλη διάσταση στον σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και γραμματισμού στην ΤΝ. Διαφορές στο φύλο, επίσης, βρήκαν οι Sublime & Rena (2024) στην έρευνα τους για εκπαιδευόμενους διαφόρων ηλικιών (50% ενήλικοι) με τους άντρες να διαπιστώνεται ότι κάνουν περισσότερη χρήση ΤΝ από τις γυναίκες.

Η έρευνα (Wang et al., 2025a), που πλαισιώνεται από τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς – Theory of Planned Behaviour (TPB), η οποία περιγράφεται στην ενότητα 3.3.2., αποτυπώνει το επίπεδο εγγραμμτισμού ΤΝ 245 φοιτητών και προσπαθεί να εξηγήσει την αιτία που διαμορφώνει τη πρόθεση τους να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ΤΝ και συγκεκριμένα της παραγωγικής ΤΝ. Αξιοποιεί τη θεωρία TPB και ενσωματώνει επιπλέον εργαλείο σχετικά με τον εγγραμμτισμό ΤΝ, το οποίο αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: επίγνωση, χρήση, αξιολόγηση και ηθική. Η διάσταση της ηθικής φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τους φοιτητές. Η στάση και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επηρεάζουν περισσότερο τη συμπεριφορά και όχι η κοινωνική πίεση. Σε παρόμοια έρευνα (Wang et al, 2025b), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενισχύεται η συμπεριφορά και η πρόθεση από τη στάση και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο των φοιτητών. Επίσης η ηθική διάσταση είναι αυτή που απασχολεί περισσότερο τους φοιτητές αλλά επιπλέον, στην συγκεκριμένη έρευνα, σημαντική διάσταση είναι και η ίδια η χρήση του εγγραμμτισμού της ΤΝ.

Το μοντέλο της Διευρυμένης Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς – Decomposed Theory of Planned Behaviour (DPTB) έχει κι αυτό ένα εκτενές πεδίο εφαρμογών (Nugraha

& Iqbal, 2025) αλλά δεν έχει κάποια εφαρμογή σε εκπαιδευόμενους που να αφορά τη χρήση ΤΝ. Σε σχέση, όμως, με εκπαιδευόμενους και γενικότερα την τεχνολογία, η μελέτη των Nyasulu & Dominic Chawinga (2019) χαρτογραφεί τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση του WhatsApp από φοιτητές πανεπιστημίου για μαθησιακούς σκοπούς, αξιοποιώντας το μοντέλο DTPB. Ενώ οι Guo et al. (2023) ανέπτυξαν πέντε εκπαιδευτικές ενότητες, αξιοποιώντας τεχνολογία τρισδιάστατης εικονικής πραγματικότητας και τεχνικές παιχνιδιοποίησης, για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα αυτής της καινοτόμου προσέγγισης ως προς την ενίσχυση της πρόθεσης των εκπαιδευόμενων να αποφύγουν τη χρήση παράνομων ναρκωτικών ουσιών.

Τέλος, σχετικά με το αντιλαμβανόμενο άγχος που προκαλεί η ΤΝ στους εκπαιδευόμενους οι Schiavo et al. (2024) εντοπίσανε ότι το άγχος επηρεάζει αρνητικά την αποδοχή της ΤΝ, ενώ διαπιστώσανε, παράλληλα, ότι η ενίσχυση του γραμματισμού ΤΝ μπορεί να περιορίσει αυτό το άγχος. Στην έρευνα των Wang & Wang (2022) εκτός από τον αρνητικό αντίκτυπο του άγχους εντοπίστηκε και θετική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος και τη διάθεση να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι νέες επαγγελματικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που βιώνουν υψηλότερο άγχος για την ΤΝ μπορεί να κινητοποιούνται περισσότερο να αναπτύξουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να προσαρμοστούν στις αλλαγές που προκαλεί η τεχνολογία. Στο πλαίσιο αυτό, ευρήματα διαφορών στο φύλο δείχνουν ότι οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικές από τους άνδρες (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός

Η ΤΝ έχει αλλάξει και συνεχίζει να αλλάζει το σκηνικό γύρω από την εκπαίδευση. Οι έρευνες δείχνουν ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα στην εξατομίκευση, στην πρόσβαση, στην εμπλοκή και στην ανατροφοδότηση (Storey & Wagner, 2024). Από την εν λόγω σκοπιά, όμως, είναι εύλογο να υπάρχει το ερώτημα για το αν η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Κάτω από το πρίσμα αυτό, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή της παραγωγικής ΤΝ στη μετασχηματίζουσα μάθηση και την κριτική συνειδητοποίηση στα ΣΔΕ, εξετάζοντας τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας καλής εκπαιδευτικής πρακτικής που να αξιοποιεί εργαλεία

παραγωγικής ΤΝ και της αφήγησης, με στόχο τη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος εύφορου ώστε να συντελεστεί ο κριτικός στοχασμός. Ευρύτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη μίας νέας, καινοτόμου και αποδοτικής εκπαιδευτικής μεθόδου την οποία θα μπορεί ένας εκπαιδευτής να αξιοποιήσει μέσα στην τάξη του ΣΔΕ, χωρίς να απαιτείται μεγάλο τεχνολογικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο τόσο από τους ίδιους όσο και από τους εκπαιδευόμενους (Terzis & Koutrouvidis, 2026).

Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ ως ενήλικοι είτε έχουν έρθει σε επαφή οι ίδιοι με χρήση εργαλείων ΤΝ ή έχουν ακούσει από το περιβάλλον τους. Οι αλλαγές που μπορεί να επιφέρει στη ζωή των εκπαιδευόμενων είναι ριζικές. Συνεπώς, η αξιοποίηση της ΤΝ μπορεί να τους βρει επιφυλακτικούς, και πρέπει να προέλθει μετά από μια αντίστοιχη αλλαγή της συμπεριφοράς και της στάσης τους ως προς την τεχνολογία της ΤΝ (Ajzen, 1991; Wang et al., 2025a). Επομένως, ένας ακόμη σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί η αποδοχή της ΤΝ, μέσω της συχνότητας χρήσης, των στάσεων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και του αντιλαμβανόμενου άγχους των εκπαιδευόμενων απέναντι στην ΤΝ.

Επιπροσθέτως, ενώ η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία, οι περισσότερες έρευνες που την εξετάζουν στα σχολεία βασίζονται κυρίως σε ποιοτικές μεθόδους. Συνήθως αξιοποιούν μικρά δείγματα συμμετεχόντων και αντλούν δεδομένα μέσα από συνεντεύξεις, αφηγήσεις ή άλλες βιοματικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Pang et al., 2023). Εν αντιθέσει, στην παρούσα εργασία, ένας ακόμη βασικός στόχος είναι να ερευνηθούν ποσοτικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική δράση του σχολείου και την επίπτωση που έχει στους ίδιους.

Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκε έρευνα που να προωθεί παρόμοια διδακτική πρακτική, δηλαδή μια παρέμβαση που να συνδυάζει την παραγωγική ΤΝ με την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την κριτική συνειδητοποίηση στο πλαίσιο των ΣΔΕ. Επιπλέον, δεν εντοπίστηκε ποσοτική έρευνα που να εξετάζει συστηματικά τα ζητήματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, όπως η χρήση της ΤΝ από εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους απέναντι στην ΤΝ, το αντιλαμβανόμενο άγχος και η τεχνοφοβία, καθώς και η αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική δράση του σχολείου.

Συνεπώς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη των ερευνητικών κενών που διαπιστώνονται στη βιβλιογραφία, μέσα από τη διατύπωση και διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται αφενός η θεωρητική και εμπειρική σύνδεση της παραγωγικής ΤΝ με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την κριτική συνειδητοποίηση, όπως και η αποτύπωση των στάσεων, των αντιλήψεων και των αναγκών των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ και, αφετέρου, η αξιολόγηση του συνδυασμού των αποτελεσμάτων.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία πλαισιώνεται από τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω (RQ1-RQ4).

RQ1. Ποια είναι η συχνότητα χρήσης της τεχνολογίας και των εργαλείων ΤΝ από τους εκπαιδευομένους και πώς αυτή σχετίζεται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

RQ2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στην ΤΝ και σε ποιον βαθμό το αντιλαμβανόμενο άγχος απέναντι στην ΤΝ και η τεχνοφοβία επηρεάζουν τη χρήση των εν λόγω εργαλείων. Ποια είναι η σχέση των παραγόντων αυτών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

RQ3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη μετασχηματιστική λειτουργία του σχολείου και πώς αυτές σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

RQ4. Με ποιον τρόπο μπορεί η παραγωγική ΤΝ να συμβάλει στη μετασχηματίζουσα μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων; Είναι δυνατόν να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική καλή πρακτική, η οποία να αξιοποιεί ως βασικό άξονα εργαλεία παραγωγικής ΤΝ, με σκοπό την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης;

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση μικτής ερευνητικής προσέγγισης, η οποία συνδυάζει τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους. Για την πιο συστηματική εξέταση των ερωτημάτων RQ1 έως RQ3 εφαρμόστηκε ποσοτική ερευνητική μέθοδος, η οποία συνέβαλε στη διερεύνηση σχέσεων, τάσεων και μεταβλητών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης της ΤΝ, τις στάσεις και το αντιλαμβανόμενο άγχος ως προς την ΤΝ, καθώς και τη αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική επίδραση του ΣΔΕ. Η ποσοτική έρευνα, επίσης, επέτρεψε τη συμπληρωματική κατανόηση του ερωτήματος RQ4.

Για την εξέταση του ερωτήματος RQ4 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση και έρευνα-δράση, τα αποτελέσματα των οποίων διερευνήθηκαν μέσω ποιοτικής έρευνας, η οποία επέτρεψε τη σε βάθος διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Από την ποιοτική διερεύνηση προέκυψαν, επίσης, ορισμένα δεδομένα που συνέβαλαν συμπληρωματικά στην κατανόηση των ερωτημάτων RQ1 έως RQ3.

3.3 Ποσοτική μελέτη

Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου του 2026 σε 71 εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ της ελληνικής επικράτειας. Τα 5 ΣΔΕ που συμμετείχαν (Αλεξάνδρειας Ημαθίας, Βαθέος Σάμου, Βόλου, Παράρτημα Καρλοβάσου Σάμου, Νέων Μουδανιών Χαλκιδικής) ανήκουν σε 3 περιφέρειες (Βορείου Αιγαίου, Θεσσαλίας και Κεντρικής Μακεδονίας). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά υπό την επίβλεψη και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου και ήταν ανώνυμα. Τα στοιχεία που περιείχε το ερωτηματολόγιο ήταν 105. Αξιοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και εξετάζονται στο κεφάλαιο 4.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν στην εφαρμογή SPSS. Πρωτίστως, έγινε μία περιγραφική στατιστική ανάλυση όλων των δεδομένων ανά κατηγορία. Εξετάστηκαν με αυτό τον τρόπο η μέση τιμή (mean), η επικρατούσα τιμή (mode), η τυπική απόκλιση (std. Deviation), η κύρτωση (kurtosis) αλλά και η ασυμμετρία (skewness). Έπειτα έγινε η στατιστική ανάλυση συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων (πίνακας 6) με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου ανά κατηγορία. Λόγω του μικρού όγκου του δείγματος αξιοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος Fischer Exact Test (FET). Η βασική υπόθεση του ελέγχου είναι ότι οι υπό εξέταση μεταβλητές είναι μεταξύ τους ανεξάρτητες. Αποτελέσματα με τιμή p μικρότερη του 0,05 ερμηνεύθηκαν ως ένδειξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών.

Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε σε τέσσερα αντικείμενα που ανήκουν σε τρεις κατηγορίες:

- Η πρώτη κατηγορία αφορά τη στατιστική ανάλυση του αντικειμένου της συχνότητας χρήσης.
- Η δεύτερη κατηγορία εμπεριείχε ερωτήματα σχετικά με την αποδοχή της ΤΝ.

- Η πρώτη ανάλυση σε αυτή τη κατηγορία αφορά το αντικείμενο των πεποιθήσεων και της πρόθεσης χρήσης
- Η δεύτερη στατιστική ανάλυση αφορά το αντικείμενο του αντιλαμβανόμενου άγχους και της τεχνοφοβίας.
- Η τρίτη κατηγορία εμπεριείχε ερωτήματα σχετικά με το αντικείμενο του αντιλαμβανόμενου μετασχηματιστικού περιβάλλοντος του σχολείου καθώς και την αντιλαμβανόμενη επίδραση του, στους εκπαιδευόμενους.

Συνεπώς πρώτα παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συχνότητα χρήσης, έπειτα για την εξέταση της αποδοχής TN και, τέλος, η μεθοδολογία για την αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική επίδραση του σχολείου.

3.3.1 Μεθοδολογία συχνότητας χρήσης TN

Το ερωτηματολόγιο συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και TN έχει προσαρμοστεί από προηγούμενη έρευνα σχετικά με την χρήση τεχνολογικών εργαλείων του παρόντος συγγραφέα (Τερζής & Παπασαλούρος, 2021) που βασιζόταν στην έρευνα των Zuber & Anderson (2013) και αποτελείται από 10 ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται στις κατηγορίες της χρήσης τεχνολογικών συσκευών, στη χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών και στη χρήση TN (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Ερωτηματολόγιο συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και TN

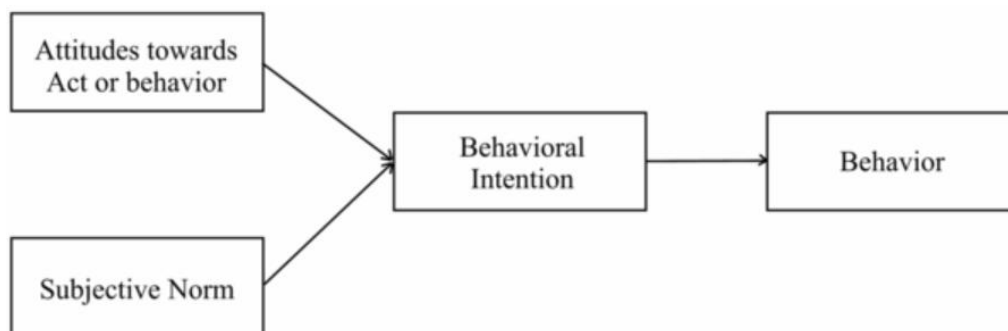
Ερωτηματολόγιο συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και TN	
Χρήση συσκευών	
1	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ υπολογιστή στην καθημερινή μου ζωή
2	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ έξυπνο κινητό στην καθημερινή μου ζωή
3	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ υπολογιστή ή έξυπνο κινητό για λόγους εργασίας
Χρήση υπηρεσιών	
4	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ το διαδίκτυο
5	Πόσο συχνά κάνω αγορές μέσω διαδικτύου
6	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram και άλλα)
7	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ ηλεκτρονικές υπηρεσίες όπως e-gov και e-banking
Χρήση TN	
8	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ εργαλεία TN (για παράδειγμα ChatGPT)
9	Πόσο συχνά ακούω στον περίγυρο μου θέματα σχετικά με την TN
10	Πόσο συχνά χρησιμοποιεί η οικογένειά μου εργαλεία TN

3.3.2 Αποδοχή TN

Για την εξέταση της πρόθεσης χρήσης και της αποδοχής της εκάστοτε τεχνολογίας, η ερευνητική κοινότητα διαθέτει μια σειρά από αξιόπιστα ερευνητικά μοντέλα-εργαλεία: TAM (Davis, 1989), UTAUT (Venkatesh et al., 2003), TPB (Ajzen, 1991) και DTPB

(Taylor & Todd, 1995). Τα δύο πρώτα μοντέλα εστιάζουν αποκλειστικά στην αποδοχή τεχνολογίας ενώ τα δύο τελευταία είναι γενικής εφαρμογής. Όλα τα προαναφερθέντα μοντέλα, ωστόσο, τυγχάνουν ευρείας αποδοχής (Venkatesh et al., 2003). Το κοινό θεωρητικό υπόβαθρο των παραπάνω θεωρητικών μοντέλων είναι η Θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action - TRA) (Fishbein & Ajzen, 1975) που υποστηρίζει ότι η πραγματική συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται άμεσα από την πρόθεσή του να δράσει (behavioral intention - BI). Αυτή η πρόθεση διαμορφώνεται από δύο παράγοντες: τη στάση (attitude - AT) του ατόμου προς τη συμπεριφορά και τα υποκείμενα πρότυπα (subjective norms - SN), δηλαδή την κοινωνική πίεση που λαμβάνει για να υιοθετήσει ή όχι τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Σχήμα 1).

Σχήμα 1 TRA



3.3.2.1. TAM

Ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία που εστιάζει στην αποδοχή της τεχνολογίας είναι το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM) (Davis, 1989), το οποίο αποτελεί μια ειδική προσαρμογή της TRA, που δημιουργήθηκε για να εξηγήσει και να προβλέψει ειδικά την τεχνολογική αποδοχή, εστιάζοντας σε δύο θεμελιώδεις πεποιθήσεις: την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα (perceived usefulness - PU) και την αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης (perceived ease of use - PEU). Η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι η υπό εξέταση τεχνολογία, του είναι χρήσιμη, και η αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης αφορά τον βαθμό στον οποίο ο χρήστης πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση με το σύστημα δεν θα απαιτεί ιδιαίτερη νοητική προσπάθεια (Davis, 1989). Το μοντέλο TAM υιοθετεί τη δομή της TRA ως προς τις στάσεις, αλλά αποκλίνει στο ότι δεν περιλαμβάνει τον παράγοντα των υποκείμενων προτύπων.

3.3.2.2 TBP

Λόγω του ότι η TRA έχει ως βασικό περιορισμό ότι μπορεί να εφαρμοστεί κυρίως σε συμπεριφορές που βρίσκονται υπό τον πλήρη έλεγχο ενός ατόμου (Madden et al., 1992), αναπτύχθηκε η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior - TPB) (Ajzen, 1991) η οποία αποτελεί επέκταση της. Η TPB διευρύνει το αρχικό μοντέλο της TRA ενσωματώνοντας έναν τρίτο παράγοντα: τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς (perceived behavioral control - PBC). Ο παράγοντας αυτός αντανακλά την αντίληψη του ατόμου σχετικά με την παρουσία εσωτερικών ή εξωτερικών περιορισμών, όπως οι δεξιότητες, ο χρόνος, τα χρήματα και η πρόσβαση σε πόρους, που εμποδίζουν ή διευκολύνουν αντίστοιχα την συμπεριφορά.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη TBP, οι ανθρώπινες πράξεις δύνανται να προβλεφθούν σε σημαντικό βαθμό από τις αντίστοιχες συμπεριφορικές προθέσεις. Ειδικότερα, η θεωρία εστιάζει στους παράγοντες που διαμορφώνουν την πρόθεση ενός ατόμου να υιοθετήσει ή να μεταβάλει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις που ενδέχεται είτε να λειτουργήσουν ως κίνητρα είτε να αποτελέσουν φραγμούς προς την εκδήλωση της.

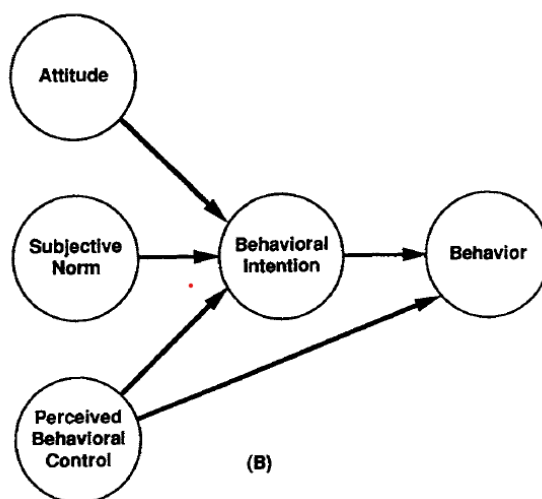
Ο Ajzen (1991) αναφέρει ότι η πρόθεση για την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς επηρεάζεται από τρεις εννοιολογικά διακριτούς παράγοντες (Σχήμα 2) :

- Πρώτον, η στάση απέναντι στη συμπεριφορά (Attitude toward the behavior – AT), η οποία αναφέρεται στον βαθμό θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης του ατόμου ως προς την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευόμενος πιστεύει ότι με το να αξιοποιήσει εργαλεία TN είναι πιθανό να βελτιώσει την απόδοση στην εργασία και το γεγονός αυτό το θεωρεί ως μία πολύ θετική έκβαση (Taylor και Todd, 1995).
- Δεύτερον, τα υποκείμενα πρότυπα (Subjective Norms – SN), τα οποία συνιστούν τον κοινωνικό παράγοντα της θεωρίας και αφορούν την αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση που δέχεται το άτομο από σημαντικούς άλλους, προκειμένου να υιοθετήσει ή να αποφύγει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να αντιλαμβάνεται κοινωνική πίεση από το στενό οικογενειακό του κύκλο για να κάνει χρήση TN, ανεξαρτήτως από το αν την αξιοποιήσει τελικά (Taylor και Todd, 1995).
- Τρίτον, ο αντιλαμβανόμενος συμπεριφορικός έλεγχος (Perceived Behavioral Control – PBC), ο οποίος αφορά την υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου σχετικά με την ευκολία ή τη δυσκολία εκτέλεσης της συμπεριφοράς. Συνδέεται τόσο με τις προηγούμενες εμπειρίες όσο και με την αντίληψη ύπαρξης διαθέσιμων πόρων και ευκαιριών. Για παράδειγμα, ένας

εκπαιδευόμενος μπορεί να θεωρεί ότι δεν έχει της απαραίτητες γνώσεις ψηφιακών δεξιοτήτων για να κάνει χρήση ΤΝ (Taylor και Todd, 1995).

Κατά τον Ajzen (1991), οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόβλεψη των συμπεριφορικών προθέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν βασικό προγνωστικό δείκτη της πραγματικής συμπεριφοράς. Συνεπώς, όσο ευνοϊκότερη είναι η στάση του ατόμου, όσο ισχυρότερη είναι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση και όσο μεγαλύτερος είναι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επί της συμπεριφοράς, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα διαμόρφωσης της πρόθεσης και, κατ' επέκταση, η εκδήλωση της αντίστοιχης συμπεριφοράς.

Σχήμα 2 TBP



3.3.2.3. DTBP

Επιδιώκοντας μια ακόμη πιο αναλυτική προσέγγιση, συνδυάζοντας τη TPB με το μοντέλο TAM, οι Taylor και Todd (1995) εισήγαγαν τη Διευρυμένη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Decomposed Theory of Planned Behavior - DTPB). Η DTPB αναλύει τις γενικές έννοιες των πεποιθήσεων της TPB σε πολυδιάστατες και συγκεκριμένες δομές (Σχήμα 3) :

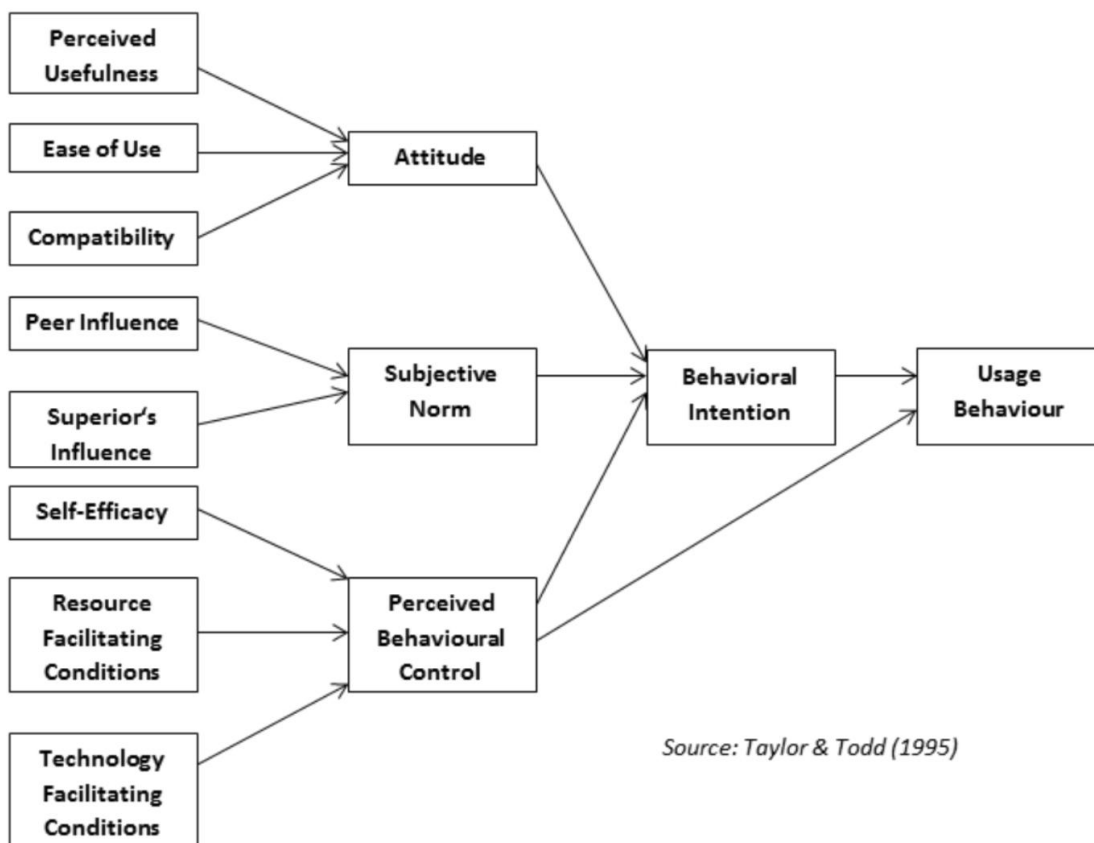
- Η στάση (attitude - AT) αναλύεται σε παράγοντες που αντλούνται από το μοντέλο TAM και τη Θεωρία Διάχυσης των Καινοτομιών (Innovation Diffusion Theory - IDT) (Rogers, 1995). Οι παράγοντες αυτοί είναι: η χρησιμότητα (usefulness), η ευκολία χρήσης (ease of use) και η συμβατότητα με τις αξίες και τις ανάγκες του χρήστη (compatibility).
- Τα υποκείμενα πρότυπα (subjective norms - SN) διαχωρίζονται σε συγκεκριμένες ομάδες κοινωνικής επιρροής, όπως είναι οι συνάδελφοι/συμμαθητές (peers) και οι

ανώτεροι/καθηγητές (superiors), επειδή οι προσδοκίες των ομάδων αυτών μπορεί να διαφέρουν και να αλληλοαναιρούνται.

- Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς (perceived behavioral control - PBS) αναλύεται στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), η αυτοπεποίθηση, δηλαδή, του ατόμου να κάνει χρήση της υπό εξέταση τεχνολογίας, καθώς και στις συνθήκες διευκόλυνσης (facilitating conditions) που χωρίζονται στην τεχνολογική συμβατότητα (technology) και στους διαθέσιμους πόρους (resources).

Η αξία της DTPB έγκειται στο ότι προσφέρει μια πολύ πιο σαφή και πλούσια διαγνωστική εικόνα των αιτιών που κρύβονται πίσω από την υιοθέτηση μιας τεχνολογίας. Παρέχει στους ερευνητές και τους σχεδιαστές εκείνους τους παράγοντες στους οποίους μπορούν να παρέμβουν, είτε μέσω του σχεδιασμού συστημάτων είτε μέσω στρατηγικών εφαρμογής και υποστήριξης, προκειμένου να ενισχύσουν την αποδοχή της τεχνολογίας. Είναι περισσότερο ευέλικτη από την θεωρία της TBP. αλλά και πιο σύνθετη από το μοντέλο TAM.

Σχήμα 3 DTBP



Source: Taylor & Todd (1995)

3.3.2.4 UTAUT

Από την άλλη, το UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) είναι ένα ενοποιημένο θεωρητικό μοντέλο που εξηγεί την πρόθεση και την πραγματική χρήση μιας τεχνολογίας από τους χρήστες, συνθέτοντας βασικές μεταβλητές από προηγούμενες θεωρίες και μοντέλα αποδοχής της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, οι Venkatesh et al. (2003) διαμόρφωσαν την UTAUT μέσα από οκτώ θεωρητικές προσεγγίσεις: τη Θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action—TRA) (Fishbein & Ajzen, 1975), το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model—TAM) (Davis, 1989), το Παρακινητικό Μοντέλο (Motivational Model—MM) (Davis et al., 1992), τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior – TPB) (Ajzen, 1991), το συνδυαστικό μοντέλο TAM και TPB (Combined TAM and TPB – DTPB) (Taylor & Todd, 1995), το Μοντέλο Χρήσης Προσωπικού Υπολογιστή (Model of PC Utilization—MPCU) (Thompson et al., 1991), τη Θεωρία Διάχυσης της Καινοτομίας (Innovation Diffusion Theory – IDT) (Rogers, 1995) και την Κοινωνικογνωστική Θεωρία (Social Cognitive Theory—SCT) (Bandura 1986; Compeau & Higgins, 1995). Το μοντέλο καταλήγει σε τέσσερις βασικούς παράγοντες της αποδοχής και χρήσης της τεχνολογίας: την προσδοκία απόδοσης (performance expectancy), την προσδοκία κόπου (effort expectancy), την κοινωνική επιρροή (social influence) και τις διευκολυντικές συνθήκες (facilitating condition), ενώ λαμβάνει υπόψη και μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία και η εθελοντικότητα της χρήσης (Venkatesh et al., 2003).

3.3.2.5 Άγχος και Τεχνοφοβία

Στην πρόθεση για την αποδοχή και την υιοθέτηση της ΤΝ σημαντικό παράγοντα διαδραματίζει το αντιλαμβανόμενο άγχος και ο φόβος των εκπαιδευτικών ως προς τις τεχνολογίες αυτές (Schiavo et al, 2024). Αρκετές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με την τεχνοφοβία στο παρελθόν και ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία στην ερευνητική κοινότητα μέτρησης είναι το CARS (Heinssen et al., 1987), που, ωστόσο όμως δεν είναι αποδοτικό ως ερευνητικό εργαλείο για την ΤΝ (Wang & Wang, 2022). Οι Wang & Wang (2022) προτείνουν εργαλείο μέτρησης του αντιλαμβανόμενου άγχους ως προς την ΤΝ, που αποτελείται από 4 κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν μετά από έρευνα των συγγραφέων για να καταγραφεί και να μετρηθεί σφαιρικότερα το αντιλαμβανόμενο άγχος για την ΤΝ. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

- **Άγχος για τη μάθηση (Learning).** Αφορά το άγχος που αισθάνεται κάποιος όταν πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί εργαλεία ΤΝ. Με άλλα λόγια, αυτή η κατηγορία εξετάζει κατά πόσο το άτομο νιώθει ανασφάλεια, φόβο ή πίεση μπροστά στην ανάγκη να αποκτήσει νέες γνώσεις για την ΤΝ.
- **Άγχος για την εργασία και τις ικανότητες (Job replacement).** Σχετίζεται με τον φόβο ότι η ΤΝ μπορεί να αντικαταστήσει τον άνθρωπο στην εργασία ή να ελαχιστοποιήσει την ανάγκη για ανθρώπινες δεξιότητες, όπως και να μειώσει τις ίδιες τις ανθρώπινες δεξιότητες. Αυτή η κατηγορία ερωτήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνδέουν τη μάθηση με την επαγγελματική τους προοπτική και ασφάλεια. Το άγχος αντικατάστασης θέσεων εργασίας από την ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει είτε αρνητικά, προκαλώντας φόβο και αντίσταση, είτε θετικά, κινητοποιώντας το άτομο να μάθει νέες επαγγελματικές δεξιότητες (Wang & Wang, 2022).
- **Κοινωνικοτεχνική άγνοια (Sociotechnical blindness).** Ο όρος «κοινωνικοτεχνική άγνοια» δείχνει ότι οι άνθρωποι μπορεί να μη γνωρίζουν ή να μην κατανοούν πλήρως τις κοινωνικές επιπτώσεις της ΤΝ και αφορά ευρύτερους φόβους για τις κοινωνικές και τεχνολογικές συνέπειες της ΤΝ. Δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση της τεχνολογίας από το άτομο, αλλά εξετάζει ανησυχίες για το τι μπορεί να συμβεί όταν η ΤΝ χρησιμοποιηθεί λανθασμένα, ξεφύγει από τον έλεγχο ή προκαλέσει απρόβλεπτα προβλήματα.
- **Φυσική επαφή με μορφές ΤΝ (AI configuration).** Σχετίζεται με το άγχος που προκαλείται από τη μορφή ή την παρουσία της ΤΝ, κυρίως όταν αυτή εμφανίζεται με ανθρωποειδή χαρακτηριστικά, όπως τα ρομπότ.

3.3.2.6 Μεθοδολογία αποδοχής ΤΝ

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την τεχνολογία, και ειδικότερα με την ΤΝ και την παραγωγική ΤΝ, η έρευνα επικεντρώθηκε σε θεωρητικά μοντέλα που εξετάζουν την αποδοχή και την πρόθεση χρήσης.

Το μοντέλο TAM είναι το πιο δημοφιλές στην ερευνητική κοινότητα με ένα μεγάλο πλήθος ερευνών να αξιοποιεί το μοντέλο αυτό για να εξετάσει την αποδοχή των χρηστών σε ένα εύρος από διαφορετικές τεχνολογίες (Venkatesh et al., 2003). Τα ερωτηματολόγια του μοντέλου TAM είναι εξαιρετικά πρακτικά και εφαρμόσιμα καθώς εστιάζουν μόνο σε δύο παράγοντες: στην ευκολία χρήσης και στην αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα. Στην παρούσα έρευνα, όμως, οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ δεν έχουν υψηλά επίπεδα χρήσης ΤΝ και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δεν έχει κάνει καμία χρήση, και η μόνη επαφή που έχει είναι από της πληροφορίες που έχει ακούσει ή παρατηρήσει από τους οικείους του. Συνεπώς η έρευνα

της πρόθεσης, και όχι της χρήσης, και με ποιο τρόπο αυτή επηρεάζεται, θεωρήθηκε περισσότερο κατάλληλη για την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, το μοντέλο TAM δεν περιέχει τον παράγοντα της κοινωνικής πίεσης που έχει διαπιστωθεί να έχει σημαντική επιρροή σε χρήστες τεχνολογίας που μόλις έχουν αρχίσει να κάνουν χρήση της εξεταζόμενης τεχνολογίας ή κάνουν περιορισμένη χρήση (Taylor & Todd, 1995). Αυτό το γεγονός ισχύει για τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ της παρούσας έρευνας, σύμφωνα και με τα ευρήματα της ανάλυσης της συχνότητας χρήσης TN.

Το UTAUT, από την άλλη, σχεδιάστηκε για να ενοποιήσει 8 διαφορετικά και δημοφιλή μοντέλα-θεωρίες, μεταξύ αυτών το μοντέλο TAM και η θεωρία TBP, λαμβάνοντας υπόψη περισσότερες παραμέτρους, μία από αυτές να αποτελεί και το άγχος (Bandura. 1986). Βέβαια είναι αρκετά σύνθετο εργαλείο και εστιάζει, όπως και το μοντέλο TAM, σε κάποιες παραμέτρους που δεν αρμόζουν για το περιβάλλον των εκπαιδευόμενων ενός ΣΔΕ, όπως είναι ευκολία χρήσης και ο αντιλαμβανόμενος εγγραματισμός TN.

Συνεπώς, η μεθοδολογία της τρέχουσας έρευνας για την αποδοχή TN πλαισιώνεται από ένα συνδυασμό μεθόδων και θεωριών που βασίζεται σε μία πληθώρα προηγούμενων μελετών (Wang et al., 2025a; Wang et al., 2025b). Στο σύνολο της πλαισιώνεται από τη TBP η οποία προσαρμόστηκε με τέτοιον τρόπο ώστε να λάβει υπόψη και τα χαρακτηριστικά της DTBP. Επιπροσθέτως, βασίστηκε σε προηγούμενες μελέτες για τη καταγραφή του αντιλαμβανόμενου άγχους από τους εκπαιδευόμενους (Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022).

Πίνακας 2.Ερωτηματολόγιο μοντέλου TPB. AT=Attitude-Στάση, SN=Subjective Norm-Υποκείμενο Πρότυπο, BC=Perceived Behavioural Control-Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος, ATf=Attitude towards Future Use and Learning-Στάση ως προς Μελλοντική Χρήση και Μάθηση, E=Enabler-Κίνητρο, B=Barrier-Φραγμός

A/A	Κωδικοί		DTPB	Πεποιθήσεις χρήσης τεχνητής νοημοσύνης
1	AT	E	Perceived Usefulness	Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζω εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης για να λύνω προβλήματα στην καθημερινή μου ζωή
2	AT	E	Ease of Use	Βρίσκω τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ChatGPT, Gemini κτλ) ευχάριστη
3	AT	B	Compatibility	Αν κάνω χρήση της τεχνητής νοημοσύνης είναι πολύ πιθανό να βασίζομαι πολύ σε αυτήν χάνοντας τη δική μου κρίση - σκέψη
4	AT	E	Perceived Usefulness	Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να με βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές μου υποχρεώσεις
5	SN	E	Peer Influence	Ο στενός οικογενειακός μου κύκλος κρατά μία θετική στάση στις τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης
6	SN	B	Peer Influence	Οι συμμαθητές μου δεν εκτιμούν ιδιαίτερα την τεχνητή νοημοσύνη.
7	SN	E	Peer Influence	Οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζω πιστεύουν ότι θα πρέπει να μάθω πώς να χρησιμοποιώ εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης
8	SN	E	Superior's Influence	Οι καθηγητές μου θεωρούν την τεχνολογία τεχνητής νοημοσύνης σημαντική

9	BC	E	Self - Efficacy	Η εκμάθηση τεχνολογιών που σχετίζονται με τεχνητή νοημοσύνη (π.χ. ChatGPT) είναι σχετικά εύκολη για μένα
10	BC	B	Resource Facilitating Conditions	Δεν έχω χρόνο λόγω υποχρεώσεων για να μάθω και να ασχοληθώ με τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης
11	BC	B	Technology Facilitating Conditions	Η εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης είναι κάτι το οποίο μου προκαλεί άγχος, φόβο και ανασφάλεια.
12	BC	B	Self - Efficacy	Θεωρώ ότι δεν έχω αρκετές γνώσεις στην πληροφορική για να κάνω χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης
13	BC	E	Self - Efficacy	Με τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης μπορώ να εκφράσω καλύτερα γραπτώς προσωπικές μου υποθέσεις και τις προσωπικές μου ιστορίες
14	ATf	E	Personal Expectation	Θέλω να δω περισσότερα μαθήματα στο σχολείο σχετικά με τη Τεχνητή Νοημοσύνη στο μέλλον
15	ATf	E	Personal Expectation	Έχω διάθεση να γνωρίσω εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης και τις χρήσεις τους στη καθημερινή ζωή
16	ATf	E	Personal Expectation	Προσωπικά ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για την Τεχνητή Νοημοσύνη
17	ATf	E	Classroom Expectation	Πιστεύω ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα στην τάξη
18	ATf	E	Classroom Expectation	Πιστεύω ότι η χρήση τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει την εμπειρία μάθησης στα μαθήματα του σχολείου μου
19	ATf	E	Classroom Expectation	Η χρήση τεχνολογίας και Τεχνητής Νοημοσύνης θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη επικοινωνία σε μία τάξη με διαφορετικές εθνικότητες
20	ATf	E	Classroom Expectation	Θεωρώ ότι τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης (π.χ. ChatGPT) πρέπει να διδάσκονται ως δεξιότητα στο σχολείο

Το βασικό ερωτηματολόγιο του πρώτου αντικειμένου, αξιοποιεί τη θεωρία της TBP και αποτελείται από τις 13 πρώτες ερωτήσεις (Πίνακας 2). Βασίστηκε σε προηγούμενα ερωτηματολόγια με παρόμοιες έρευνες και προσαρμόστηκε στη φιλοσοφία των ΣΔΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Wang et al., 2025a; Wang et al., 2025b). Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί με βάση τις οδηγίες κατασκευής ερωτηματολογίων της TPB των Francis et al. (2004), οι οποίοι πρότειναν ότι η TPB μπορεί να διερευνηθεί με τουλάχιστον 12 σχετικά στοιχεία στο ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε το μικρό όριο των 13 ερωτημάτων ώστε το ερωτηματολόγιο να μην είναι χρονοβόρο και αποτελέσει εμπόδιο για τους εκπαιδευόμενους ως προς τη συμπλήρωση του. Οχτώ από τα ερωτήματα συνοψίζουν πεποιθήσεις οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για τους εκπαιδευόμενους ως προς την υιοθέτηση της TN και τα υπόλοιπα πέντε αποτελούν εμπόδια ως προς την υιοθέτηση της TN. Οι προτάσεις που χαρακτηρίζονται ως «κίνητρα-enablers» περιγράφουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων που ενδέχεται να θέσουν τις βάσεις ώστε να χρησιμοποιήσουν TN και οι προτάσεις που χαρακτηρίζονται ως «εμπόδια-barriers» περιγράφουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων που μπορεί να τους αποθαρρύνουν από το να κάνουν χρήση TN. Ας σημειωθεί εδώ ότι η διαφωνία με ένα εμπόδιο δεν συνιστά κίνητρο ενώ η διαφωνία με ένα κίνητρο μπορεί να δημιουργήσει ένα εμπόδιο (Pierce & Ball, 2009). Επίσης, σύμφωνα με εύρημα προηγούμενης μελέτης σε εκπαιδευτές, η συμφωνία με το εμπόδιο ενδέχεται να

συναντάται πιο συχνά σε αυτούς που κάνουν χρήση ΤΝ, καθώς οι εκπαιδευόμενοι που δεν κάνουν χρήση μπορεί να μην το έχουν αντιληφθεί (Τερζής & Παπασαλούρος, 2022).

Λόγω της μικρής εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τα εργαλεία ΤΝ, στο ερωτηματολόγιο προστέθηκαν ακόμη 7 ερωτήματα (14-20) σχετικά με την πρόθεση για μελλοντική μάθηση της ΤΝ και την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα μέσα στο σχολείο. Τα ερωτήματα χωρίστηκαν σε προσωπικές προσδοκίες (Personal Expectation - PE) και συλλογικές προσδοκίες στην τάξη (Classroom Expectations - CE). Τέλος, για να γίνει ανάλυση αποτελεσμάτων μέσα από την σκοπιά του μοντέλου DTBP τα ερωτήματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους παράγοντες που το αποτελούν και απεικονίζονται στην τέταρτη στήλη του πίνακα 2.

Στο πλαίσιο αποδοχής ΤΝ, το δεύτερο αντικείμενο που εξετάζεται είναι το άγχος που νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στην ΤΝ. Αξιοποιείται το εργαλείο μέτρησης αντιλαμβανόμενου άγχους ως προς την ΤΝ των Wang & Wang (2022) το οποίο περιέχει 21 ερωτήματα. Στην παρούσα εργασία ελαχιστοποιήθηκαν σε 12. Στη λογική αυτή συνετέλεσε και το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις, ειδικότερα για τη μάθηση (L), ήταν πολύ εξειδικευμένες για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ και οι απαντήσεις τους ήταν σχεδόν ίδιες για όλα τα ερωτήματα. Το ίδιο πραγματοποιήθηκε για ένα ερώτημα τόσο στη κατηγορία «Άγχος για την εργασία» (J) όσο και για την κατηγορία «Κοινωνικοτεχνική άγνοια» (S). Επίσης στην κατηγορία «Φυσική επαφή με ΑΙ» τα ερωτήματα ήταν παρόμοια με αποτέλεσμα να συγχωνευθούν σε ένα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενου άγχους ΤΝ : L – Learning (Μάθηση) , J – Job Replacement (Άγχος για την εργασία και τις ικανότητες), S - Sociotechnical blindness (Κοινωνικοτεχνική άγνοια), C - AI configuration (Φυσική επαφή με μορφές ΤΝ)

Κωδικός	Κωδικός στο - Wang & Wang (2022)	Ερωτήματα
L1	L1, L2, L3, L4, L5, L7	1. Με αγχώνει να μάθω να αλληλεπιδρώ με ένα σύστημα Τεχνητής Νοημοσύνης
L2	L6	2. Με αγχώνει να παρακολουθήσω ένα μάθημα για την Τεχνητή Νοημοσύνη
L3	L8	3. Φοβάμαι ότι δεν έχω την ευχέρεια να ακολουθήσω τις εξελίξεις στην Τεχνητή Νοημοσύνη
J1	J1	4. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να μας κάνουν εξαρτημένους
J2	J2	5. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να μας κάνουν πιο τεμπέληδες

J3	J3	6. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να αντικαταστήσουν τους ανθρώπους στις προσωπικές σχέσεις
J4	J4, J6	7. Φοβάμαι ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη και τα ρομπότ θα πάρουν αρκετές θέσεις εργασίας από τους ανθρώπους στο μέλλον
J5	J5	8. Φοβάμαι ότι υπερβολική χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να αφαιρέσει την κρίση από τους ανθρώπους
S1	S1, S4	9. Φοβάμαι ότι ένα σύστημα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να ξεφύγει από τον έλεγχο και να γίνει επικίνδυνο
S2	S2	10. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να χρησιμοποιηθούν καταχρηστικά
S3	S3	11. Φοβάμαι ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα
C1	C1, C2, C3	12. Βρίσκω αποκρουστικά τα ανθρωποειδή-ρομπότ που δουλεύουν με Τεχνητή Νοημοσύνη.

3.3.3 Μεθοδολογία αντιλαμβανόμενου μετασχηματισμού στα ΣΔΕ

Ενώ η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει μελετηθεί εκτενώς, οι περισσότερες έρευνες που την αφορούν στηρίζονται στις ποιοτικές μεθόδους, με μικρά δείγματα συμμετεχόντων και μέσω συνεντεύξεων ή αφηγήσεων (Pang et al., 2023). Ωστόσο, η χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, μέσω ποσοτικής μεθόδου, μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από ένα μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και να ενισχύσει τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων (Walker, 2018). Υπάρχουν ορισμένα ερευνητικά εργαλεία που οι δημιουργοί τους υποστηρίζουν ότι μπορεί να συμβάλουν στην ποσοτική διερεύνηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως είναι το TLES (Walker, 2018), το TLS (Stuckey et al., 2013), το BEVI (Wiley et al., 2021) και το TROPOS Cox, 2017).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται το ερευνητικό εργαλείο TLES - Transformative Learning Environments Survey, με στόχο τη διερεύνηση στοιχείων που σχετίζονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευόμενων. Το TLES αποτελείται από τέσσερις βασικές διαστάσεις:

- το αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Disorienting Dilemma – DD), που μετρά αν οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν ότι αμφισβητήθηκαν οι παραδοχές και οι οπτικές τους.
- τον αυτοστοχασμό (Self-Reflection - SF), η οποία μετρά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι σκέφτηκαν κριτικά τις δικές τους αξίες, θέσεις και αντιλήψεις.

- τη νοηματοδότηση και τον κριτικό διάλογο (Meaning Perspective and Critical Discourse - MP), σύμφωνα με την οποία καταγράφεται αν οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και συμμετείχαν σε διάλογο.
- τη δράση – ενεργοποίηση (Acting - AC) η οποία μετρά αν οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι άλλαξαν τρόπους σκέψης και συμπεριφορές.

Κάθε διάσταση εξετάζεται από δύο οπτικές:

- την προσωπική εμπειρία του εκπαιδευόμενου και την αντίληψη για τη δική του μάθηση
- την αντίληψή του για τον ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος και τον ρόλο του εκπαιδευτή.

Με αυτόν τον τρόπο, το TLES δεν περιορίζεται στη μέτρηση της ατομικής μετασχηματιστικής εμπειρίας, αλλά αναδεικνύει και τη σημασία των παιδαγωγικών πρακτικών, του διαλόγου και των ευκαιριών για κριτικό στοχασμό στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Πίνακας 4 – Το ερωτηματολόγιο TLES για την αντιλαμβανόμενη μετασχηματίζουσα επίδραση του σχολείου. DD - Disorienting Dilemma (αποπροσανατολιστικό δίλημμα), SF - Self-Reflection (αυτοστοχασμός), MP - Meaning Perspective and Critical Discourse (νοηματοδότηση και κριτικός διάλογος), AC – Acting (δράση – ενεργοποίηση)

A/A	Σκοπιά	Διάσταση	Μετασχηματίζουσες εμπειρίες
ΠΕ01	Εκπαιδευόμενος	SF	Τα μαθήματα στο σχολείο με έκαναν να αναρωτηθώ για τον τρόπο που σκεφτόμουν παλαιότερα για ορισμένα πράγματα στη ζωή μου
ΠΕ02		DD	Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις και οι υποθέσεις μου αμφισβητήθηκαν από τους άλλους.
ΠΕ03		DD	Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις μου ένιωθα να καταπιέζονται
ΠΕ04		SF	Αναλογίζομαι μετά το μάθημα στο σχολείο αυτά που έχω πει μέσα στην τάξη
ΠΕ05		SF	Στα μαθήματα του σχολείου έπρεπε να εξετάζω τις δικές μου αξίες γιατί δε συμφωνούσαν με αυτές των άλλων
ΠΕ06		MC	Στα μαθήματα του σχολείου έβλεπα τα πράγματα όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά αλλά και από την σκοπιά των άλλων
ΠΕ07		MC	Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις των άλλων επηρέαζαν και τη δική μου γνώμη
ΠΕ08		AC	Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα
ΠΕ09		AC	Στα μαθήματα του σχολείου ανέπτυξα νέους τρόπους σκέψης που μπορούν να με βοηθήσουν στη ζωή μου
ΠΕ10		AC	Στα μαθήματά του σχολείου άλλαξε η αντίληψη που είχα για ορισμένα θέματα
ΠΕ11		MC	Στα μαθήματα του σχολείου υπήρχε θετικό κλίμα για να μοιραστούμε τις προσωπικές μας ιστορίες
ΠΕ12		DD	Το κλίμα στα μαθήματα του σχολείου μου προκαλούσε αρκετές φορές έντονα συναισθήματα και συγκίνηση
ΠΕ13	Περιβάλλον	DD	Οι εκπαιδευτές έθεσαν ερωτήματα τα οποία άλλαξαν τον τρόπο που σκέφτομαι
ΠΕ14		DD	Οι εκπαιδευτές, μας παρείχαν απόψεις που μου έκαναν να αισθανθώ άβολα

ΠΕ15		DD	Οι εκπαιδευτές μας, σκεφτόταν διαφορετικά από τον τρόπο που σκεφτόμουν εγώ
ΠΕ16		SF	Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πως προκύπτανε οι απόψεις μου που έλεγα μέσα στην τάξη
ΠΕ17		SF	Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πάνω στο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι κάποια θέματα
ΠΕ18		MC	Οι εκπαιδευτές μας παρουσίαζαν τα πράγματα σφαιρικά και από όλες τις πλευρές
ΠΕ19		MC	Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα κλίμα άκρως συμμετοχικό και ένιωθα ότι μπορούσα να συμμετέχω και να εκφέρω τη γνώμη μου άνετα
ΠΕ20		SF	Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία
ΠΕ21		AC	Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν στον να εκφράσω νέες απόψεις που δεν φανταζόμουν ότι θα εξέφραζα πριν
ΠΕ22		AC	Οι εκπαιδευτές με παρακίνησαν στο να μοιραστώ προσωπικές μου ιστορίες μέσα στην τάξη
ΠΕ23		MC	Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν κλίμα για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών
ΠΕ24		AC	Οι εκπαιδευτές, με παρακίνησαν να συμμετέχω στα κοινά και να γίνω ενεργός πολίτης

Το ερωτηματολόγιο του TLES αποτελείται από 52 ερωτήματα και απευθύνθηκε αρχικά σε φοιτητές (Walker, 2018). Για την προσαρμογή του στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ πραγματοποιήθηκε συγχώνευση ερωτημάτων που εννοιολογικά ήταν κοντά και οι ερωτήσεις μειώθηκαν σε 24, γεγονός το οποίο έκανε και ευκολότερη την συμπλήρωση του, από τους εκπαιδευόμενους. Για παράδειγμα, δύο ερωτήσεις που συγχωνεύθηκαν είναι η «my assumption were challenge» και «my viewpoints were challenged».

Δώδεκα από τις ερωτήσεις εξετάζονται από την οπτική της αντίληψης των εκπαιδευόμενων για τη δική τους μάθηση και οι υπόλοιπες δώδεκα εξετάζουν την επίδραση του περιβάλλοντος και του εκπαιδευτή. Σε κάθε μία από αυτές τις σκοπιές, υπάρχουν από τρία ερωτήματα για κάθε μία από τις τέσσερις διαστάσεις, ήτοι, για το αποπροσανατολιστικό δίλλημα, για τον αυτοστοχασμό, για τη νοηματοδότηση και τον κριτικό διάλογο, όπως επίσης και για τη δράση-ενεργοποίηση.

3.4 Ποιοτική μελέτη – Έρευνα Δράση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ακολούθησε σε γενικές γραμμές την παρέμβαση που αφορούσε την προηγούμενη σχολική χρονιά (Terzis & Koutrounidis, 2026), προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες συνθήκες τις τρέχουσας χρονιάς. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε στο Β΄ κύκλου του ΣΔΕ Σάμου το Β΄ τετράμηνο του σχολικού έτους 2025-26. Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, όλοι οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν έλαβαν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σχετικά με τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα αρχές Μαΐου του 2026. Οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν

στην παρέμβαση ήταν λιγότεροι σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα (Terzis & Koutrounidis, 2026) λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και διαρροών του σχολείου. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν 6 στον αριθμό, 2 γυναίκες και 4 άντρες. Οι τρεις από τους άντρες ήταν αλβανικής καταγωγής. Οι γυναίκες είχαν χαμηλότερο επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων σε σχέση με τους άντρες. Την προηγούμενη χρονιά, οι γυναίκες, συμμετείχαν σε τμήμα ενισχυτικής του πληροφορικού γραμματισμού, και όχι στο κανονικό τμήμα. Οι ηλικίες κυμάνθηκαν από 45 έως 55 χρονών. Επιπλέον, και οι 6 εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα της παρούσας έρευνας, σε σχέση με 6 από τους 11 εκπαιδευόμενους της προηγούμενης έρευνας.

Σε σχέση με την προηγούμενη υλοποίηση (Terzis & Koutrounidis, 2026) υπάρχουν κάποιες μικρές αλλά σημαντικές διαφορές. Μία σημαντική διαφοροποίηση της παρούσας παρέμβασης σε σχέση με την προηγούμενη εφαρμογή, αφορά τον χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Στην προηγούμενη παρέμβαση, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν επτά έως οκτώ μήνες μετά την ολοκλήρωση της, ενώ στην τρέχουσα περίπτωση διεξήχθησαν αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης και πριν ολοκληρωθεί η δημιουργία του τελικού έργου και η παρουσίασή του στην γιορτή αποφοίτησης του σχολείου.

Μία δεύτερη διαφοροποίηση σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση αφορά τον μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Στην παρούσα παρέμβαση συμμετείχαν έξι εκπαιδευόμενοι, σε αντίθεση με την προηγούμενη εφαρμογή, στην οποία είχαν συμμετάσχει έντεκα. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σημαντική, καθώς το πλήθος των συμμετεχόντων επηρεάζει την πολυφωνία της πρακτικής, στοιχείο που θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμο για την ανάπτυξη διαλόγου, την ανάδειξη εναλλακτικών οπτικών και την καλλιέργεια κριτικού αναστοχασμού. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν ίδιος και στις δύο παρεμβάσεις, καθώς σε κάθε περίπτωση έλαβαν μέρος έξι εκπαιδευόμενοι.

Μία τρίτη διαφοροποίηση αφορά τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Στην παρούσα εργασία οι συνεντεύξεις δεν περιορίστηκαν αυστηρά στα ερωτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης. Η εμπειρία από την προηγούμενη σειρά συνεντεύξεων είχε δείξει ότι οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούσαν συχνά να μιλήσουν περισσότερο για τον εαυτό τους, να επεκτείνουν τις ήδη διατυπωμένες ιστορίες τους καθώς και να αφηγηθούν επιπλέον ιστορίες, συχνά πιο δυσάρεστες ή πιο προσωπικές. Στην προηγούμενη εργασία, η τάση αυτή περιορίστηκε στο μέτρο του δυνατού, καθώς υπερέβαινε τα ερευνητικά ερωτήματα,

τους στόχους και τον χρονικό προγραμματισμό της συγκεκριμένης μελέτης. Αντίθετα, στην παρούσα εργασία επιτράπηκε μεγαλύτερη ευελιξία στη ροή των συνεντεύξεων. Το κλίμα διαμορφώθηκε με πιο χαλαρό και ανοιχτό τρόπο, γεγονός που έδωσε στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν πρόσθετες ιστορίες, συχνά περισσότερο προσωπικές ή συναισθηματικά φορτισμένες.

3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών

3.5.1 Ποσοτική έρευνα

Οι ποσοτικές έρευνες βασίστηκαν σε προηγούμενα ερευνητικά ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν αξιοποιηθεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία (Τερζής & Παπασαλούρος, 2021; Schiavo et al., 2024; Walker, 2018; Wang & Wang, 2022; Wang et al., 2025a; Wang et al., 2025b). Τα ερωτηματολόγια αυτά προσαρμόστηκαν στις ιδιαίτερες ανάγκες των ΣΔΕ και στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αρκετές περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν συγχωνεύσεις επιμέρους κλιμάκων, προκειμένου τα ερευνητικά εργαλεία να ανταποκρίνονται πληρέστερα στους στόχους της παρούσας μελέτης.

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας με τη χρήση του συντελεστή α του Cronbach (Cronbach, 1951). Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας για όλες τις κλίμακες που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, για την κλίμακα του ερωτηματολογίου που αφορούσε τη χρήση της τεχνολογίας και της ΤΝ, η τιμή α του Cronbach βρέθηκε ίση με 0,831, γεγονός που υποδηλώνει πολύ ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια. Αντίστοιχα, για την κλίμακα που αφορούσε τις πεποιθήσεις σχετικά με τη χρήση της ΤΝ και τη μελλοντική πρόθεση χρήσης της, η τιμή α του Cronbach ήταν 0,844, αποτέλεσμα που επίσης θεωρείται ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Για τη συγχωνευμένη κλίμακα που αφορούσε το άγχος απέναντι στην ΤΝ και την τεχνοφοβία, η τιμή του α του Cronbach ανήλθε σε 0,890, ένδειξη υψηλής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Τέλος, για την κλίμακα που εξέταζε τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική δράση του ΣΔΕ, η τιμή του α του Cronbach βρέθηκε ίση με 0,862, γεγονός που επιβεβαιώνει την υψηλή εσωτερική συνέπεια του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου. Εν κατακλείδι, οι τιμές α του Cronbach κυμάνθηκαν από 0,831 έως 0,890, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα ερωτηματολόγια παρουσίασαν πολύ ικανοποιητική έως υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Συνεπώς, μπορούν να θεωρηθούν κατάλληλα για την ανάλυση των αντίστοιχων ερευνητικών μεταβλητών.

3.5.2 Ποιοτική έρευνα

Η παρούσα έρευνα-δράση, η οποία αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον του ΣΔΕ, επιδίωξε να διασφαλίσει την ποιότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μέσα από συγκεκριμένες μεθοδολογικές στρατηγικές. Οι στρατηγικές αυτές εφαρμόστηκαν με στόχο, αφενός, να ενισχυθεί η ερευνητική συνέπεια και, αφετέρου, να καταστεί όσο το δυνατόν πιο διαφανής η ερευνητική διαδικασία, παρέχοντας εγκυρότητα και αξιοπιστία στην εν λόγω εργασία. Υιοθετήθηκαν, με αυτόν τον τρόπο, κριτήρια που συνδέονται με την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και αφορούν κυρίως την αξιοπιστία της έρευνας, τη διάδοση των ευρημάτων, τη θεμελίωση της ερευνητικής διαδικασίας και τη φερεγγυότητα των συμπερασμάτων (Lincoln & Guba, 1985). Τα κριτήρια αυτά θεωρήθηκαν κατάλληλα, καθώς η έρευνα δεν αποσκοπεί στη στατιστική γενίκευση, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας ενηλίκων εκπαιδευομένων μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και βιωματικό πλαίσιο.

Μία βασική στρατηγική που αξιοποιήθηκε για την ενίσχυση της αξιοπιστίας ήταν η τριγωνοποίηση μεθόδων και δεδομένων (Creswell & Miller, 2000; Denzin & Lincoln, 2018). Στο πλαίσιο της έρευνας επιχειρήθηκε η διασταύρωση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, όπως προσωπικές αφηγήσεις, συνεντεύξεις και τα δεδομένα από τις ποσοτικές έρευνες. Με αυτόν τον τρόπο, τα ευρήματα δεν βασίστηκαν αποκλειστικά σε μία μόνο πηγή δεδομένων, αλλά ενισχύθηκαν μέσα από τη σύγκριση και τη σύνθεση διαφορετικών οπτικών. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη των ιστοριών των εκπαιδευόμενων μπορούσαν να συσχετιστούν με παρατηρήσεις από τη συμμετοχή τους στην τάξη, με στοιχεία από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την όλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Έτσι, κάθε εύρημα επιχειρήθηκε να στηριχθεί σε περισσότερες από μία ενδείξεις, ώστε οι ερμηνείες να μην αποτελούν αυθαίρετες υποθέσεις, αλλά να προκύπτουν από τεκμηριωμένη ανάλυση.

Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε, επίσης, μέσω της συνεχούς εμπλοκής (prolonged engagement) με το πεδίο εφαρμογής (Lincoln & Guba, 1985). Η επαφή με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και τις αφηγήσεις τους, δεν αντιμετωπίστηκε ως μια αποσπασματική ή στιγμιαία διαδικασία, αλλά ως μια σταδιακή προσπάθεια κατανόησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό και των ιδιομορφιών της μάθησης στην ενήλικη ζωή. Σε αυτό βοήθησε και η εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή

της παρέμβασης την προηγούμενη σχολική χρονιά (Terzis & Koutrouvidis, 2026). Η παρατεταμένη παρουσία στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο επέτρεψε την καλύτερη κατανόηση του κλίματος της τάξης, των αναγκών των εκπαιδευομένων, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αλλά και των αλλαγών που ενδέχεται να βιώνουν. Ιδιαίτερη σημασία είχε και η θέση του ερευνητή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και του ΣΔΕ. Η προσωπική εμπλοκή με το αντικείμενο της ΤΝ, η εμπειρία από το περιβάλλον των ΣΔΕ και η κατανόηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων συνέβαλαν στη βαθύτερη ερμηνεία των δεδομένων. Παράλληλα, κρίθηκε αναγκαίο να υπάρχει διαρκής αναστοχασμός σχετικά με τον ρόλο του ερευνητή, ώστε οι προσωπικές αντιλήψεις, εμπειρίες και προσδοκίες να μην επηρεάσουν ανεξέλεγκτα την ανάλυση.

Επιπλέον, η αξιοπιστία της μελέτης υποστηρίχθηκε μέσα από ελέγχους από τους συμμετέχοντες (member checks) (Lincoln & Guba, 1985). Όπου ήταν δυνατόν, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν ότι οι απόψεις, οι εμπειρίες και οι αφηγήσεις τους αποδόθηκαν με ακρίβεια και χωρίς παραποίηση του νοήματος τους. Η αξιοπιστία συνδέεται με το κατά πόσο οι εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι ιστορίες τους και οι μετασχηματισμοί που ενδεχομένως βίωσαν κατά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στο ΣΔΕ αποτυπώνονται με τρόπο ουσιαστικό και πιστό προς την πραγματικότητα που οι ίδιοι περιγράφουν. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην ενίσχυση της εγκυρότητας των ερμηνειών, καθώς οι ίδιοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίστηκαν όχι ως παθητικές πηγές δεδομένων, αλλά ως πρόσωπα που μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην επιβεβαίωση της ερευνητικής αποτύπωσης της εμπειρίας τους.

Τέλος, η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσα από τη λεπτομερή περιγραφή του ερευνητικού πλαισίου (audit trail) (Creswell & Miller, 2000). Η παρουσίαση των χαρακτηριστικών του ΣΔΕ, του προφίλ των εκπαιδευομένων, των συνθηκών υλοποίησης της παρέμβασης και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών παραμέτρων που την αποτελούν, επιτρέπει στην να κατανοήσει καλύτερα μέσα σε ποιο πλαίσιο παράχθηκαν τα δεδομένα. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα δεν παρουσιάζει τα ευρήματα αποκομμένα από την πραγματικότητα των συμμετεχόντων, αλλά τα εντάσσει στο συγκεκριμένο περιβάλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων και της λειτουργίας του ΣΔΕ.

3.6 Περιορισμοί

Στην παρούσα εργασία τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται υπό δύο βασικούς περιορισμούς. Πρώτον, το εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας περιορίζεται στα ΣΔΕ, γεγονός που προσδιορίζει τόσο τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όσο και το παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο εξετάζονται τα υπό μελέτη φαινόμενα. Δεύτερον, η τεχνολογία ΤΝ που αποτελεί αντικείμενο της μελέτης αφορά κυρίως την παραγωγική ΤΝ, δηλαδή εργαλεία που έχουν τη δυνατότητα παραγωγής περιεχομένου και διαλογικής αλληλεπίδρασης με τον χρήστη.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας, της οποίας το δείγμα εκπαιδευομένων είναι σχετικά περιορισμένο σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Επιπλέον, στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν μόνο τρεις περιφέρειες της Ελλάδας, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Συνεπώς, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως αντιπροσωπευτικό. Ωστόσο, τα αποτελέσματα μπορούν να προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις και κατευθύνσεις τόσο για τους φορείς εκπαίδευσης όσο και για μελλοντικούς ερευνητές που θα επιδιώξουν να διερευνήσουν περαιτέρω τη σχέση των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ με την ΤΝ και την μετασχηματίζουσα μάθηση.

Από την άλλη πλευρά, η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε για δεύτερη φορά, γεγονός που παρέχει ένα αρχικό μέτρο σύγκρισης με την προηγούμενη εφαρμογή της πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026). Παρόλα αυτά, η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο ερευνητή, στο ίδιο σχολείο και με μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων, στοιχεία που περιορίζουν τη δυνατότητα εξαγωγής γενικευμένων και σφαιρικών συμπερασμάτων.

Επιπλέον λόγω των προθεσμιών της παρούσας διπλωματικής εργασίας οι συνεντεύξεις έγιναν πιο νωρίς από το αναμενόμενο και χωρίς να έχει τελειώσει πλήρως η διδακτική παρέμβαση, γεγονός που περιορίσε τη δυνατότητα διερεύνησης του πλήρους εύρους των μετασχηματιστικών διεργασιών που θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να αποτιμήσουν οι εκπαιδευόμενοι μετά την ολοκλήρωση και την ωρίμανση της εμπειρίας. Η διαφοροποίηση αυτή είναι μεθοδολογικά σημαντική, καθώς ο χρόνος που μεσολαβεί ανάμεσα στην εκπαιδευτική παρέμβαση και στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αποτιμηθεί η μετασχηματιστική της επίδραση. Η διεξαγωγή συνεντεύξεων μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα επιτρέπει την καλύτερη

διερεύνηση του κατά πόσο οι εμπειρίες της παρέμβασης ενσωματώθηκαν στη σκέψη, στη στάση και ενδεχομένως στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων. Εξαίρεση μπορεί να αποτελούν περιπτώσεις στις οποίες η επίδραση της παρέμβασης εκδηλώθηκε άμεσα και με σαφή τρόπο, όπως για παράδειγμα η αλλαγή στη στάση απέναντι στη χρήση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ ή την πρόθεση αξιοποίησης της σε προσωπικά και επαγγελματικά επίπεδα.

Ο χρονικός περιορισμός επίσης της παράδοσης της παρούσας εργασίας, δεν έλαβε υπόψη κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, την εμπειρία από την ολοκλήρωση του τελευταίου βήματος της παρέμβασης, το οποίο συνιστά την επιμέλεια και παρουσίαση ενός τελικού έργου. Το βήμα αυτό διερευνήθηκε στην προηγούμενη εργασία και διαπιστώθηκε ότι είναι σημαντικός παράγοντας στην όλη παρέμβαση (Terzis & Koutrounidis, 2026).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, λόγω της έκτασης και του όγκου της παρούσας εργασίας, δεν κατέστη δυνατό να συμπεριληφθεί το σύνολο των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Παράλληλα, δεν εφαρμόστηκαν σύνθετες στατιστικές μέθοδοι για την περαιτέρω ανάλυση και συσχέτιση των δεδομένων. Για τον ίδιο λόγο, δεν αξιοποιήθηκε πλήρως το σύνολο των πληροφοριών που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, καθώς και από την παρατήρηση κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι στατιστικές συγκρίσεις παραμένουν σε στοιχειώδες επίπεδο, είναι ενδεικτικές και χρίζουν πρόσθετης στατιστικής επεξεργασίας και επιβεβαίωσης.

Τέλος, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και της συνέντευξης, αναδύονται ζητήματα τα οποία δεν είναι δυνατόν να κοινοποιηθούν ανοιχτά, λόγω της ιδιαίτερα ευαίσθητης και προβληματικής φύσης τους, αλλά και της ανάγκης προστασίας των εκπαιδευόμενων. Στην παρούσα περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος είχε βιώσει στο παρελθόν έντονα δυσλειτουργικές καταστάσεις, στοιχεία των οποίων φαίνεται ότι, σε έναν βαθμό, είχε υιοθετήσει και εσωτερικεύσει στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του στην ενήλικη ζωή του. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο σχολείο, η ζωή του είχε μία δυσμενή μεταβολή, απόρροια αυτών των συμπεριφορών, γεγονός το οποίο άρχισε να αλλάζει τη ζωή του ριζικά. Ο εκπαιδευόμενος βρισκόταν ήδη σε διαδικασία μετασχηματισμού. Είχε προηγηθεί η φάση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος και, κατά την περίοδο της δραστηριότητας, φαινόταν να βρίσκεται στη φάση της αυτοεξέτασης, η οποία συνοδευόταν από συναισθήματα φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση ενεργοποίησε τον αναστοχασμό πάνω στο παρελθόν του και

έβαλε, ένα λιθαράκι, στη μετασχηματιστική του πορεία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευόμενος κατόρθωσε να ερμηνεύσει πλευρές της συμπεριφοράς του, να συνδέσει σημεία του παρελθόντος με το παρόν, να προχωρήσει σε κριτική αξιολόγηση των παραδοχών του, μια διεργασία που είχε ήδη αρχίσει νωρίτερα, και να αναγνωρίσει ότι και άλλοι εκπαιδευόμενοι είχαν βιώσει δύσκολες ή επώδυνες καταστάσεις. Παράλληλα, άρχισε διστακτικά να διερευνά εναλλακτικές επιλογές και τρόπους δράσης. Συνεπώς, με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και των συνεντεύξεων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο εκπαιδευόμενος είχε προσεγγίσει έως και το πέμπτο στάδιο της μετασχηματιστικής μαθησιακής διεργασίας, σύμφωνα με το οποίο το άτομο διερευνά νέους ρόλους, σχέσεις και δυνατότητες δράσης (Mezirow, 1991).

4. Αποτελέσματα

4.1. Ποσοτική Έρευνα

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας χωρίζονται σε 5 επιμέρους ενότητες. Στην αρχή παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία. Έπειτα, πραγματοποιείται η ανάλυση της συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και ΤΝ των εκπαιδευόμενων. Στην τρίτη ενότητα πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων στην πρόθεση χρήσης ΤΝ. Στη συνέχεια, γίνεται η ανάλυση του αντιλαμβανόμενου άγχους και της τεchnοφοβίας των εκπαιδευόμενων για την ΤΝ. Τέλος, πραγματοποιείται η ανάλυση της αντίληψης των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τη μετασχηματίζουσα επιρροή των ΣΔΕ.

4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν τον Μάρτιο του 2026 μέσα από ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και έγιναν υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών πληροφορικής για διευκρίνιση τυχών αποριών. Στο ερωτηματολόγιο ανταποκρίθηκαν 71 εκπαιδευόμενοι (Πίνακας 5). Στην έρευνα συμμετείχε μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών με 61%. Στις ηλικιακές ομάδες το μεγαλύτερο πλήθος συγκεντρώνεται στις ηλικίες μεταξύ 41-50, στοιχείο το οποίο συμφωνεί με αυτό της πανελλήνιας κατανομής των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ (Βεργίδης, 2024). Στα δημογραφικά στοιχεία συμπεριλήφθηκαν επίσης και η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός τέκνων και η κατάσταση εργασίας των εκπαιδευόμενων. Στην εθνικότητα παρατηρούμε ότι το 24% του μαθησιακού πληθυσμού του δείγματος αποτελείται από αλλοδαπούς μαθητές δεδομένο που συμφωνεί και πάλι με την αντίστοιχη κατανομή από την ΕΛΣΤΑΤ (Βεργίδης, 2024). Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε συνολικά σχολεία από τρεις διαφορετικές περιφέρειες όπως φαίνεται στον Πίνακα 5. Όσον αφορά το κύκλο σπουδών των εκπαιδευόμενων υπάρχει μία σχετική ισορροπία με το 7% των συμμετεχόντων να αποτελούν απόφοιτους της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

Πίνακας 5 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευόμενων

Φύλο		
Άρρεν	28	39%
Θήλυ	43	61%
Ηλικιακές ομάδες		
Έως 30	11	15%
31-40	11	15%
41-50	22	31%
51-60	18	26%

61+	9	13%
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	22	31%
Έγγαμος/η	30	42%
Διαζευγμένος/η	14	20%
Χήρος/α	5	7%
Τέκνα		
0	19	27%
1	17	24%
2	23	32%
3+	12	17%
Κατάσταση Εργασίας		
Εργαζόμενος Δημοσίου	8	11%
Εργαζόμενος Ιδιωτικού Τομέα	27	38%
Άνεργος	20	28%
Συνταξιούχος	5	7%
Ελεύθερος Επαγγελματίας	11	16%
Εθνικότητα		
Ελληνική	52	73%
Αλβανική	12	17%
Ελληνική-Αλβανική	2	3%
Άλλη	5	7%
Περιφέρεια ΣΔΕ		
Βορείου Αιγαίου	33	46%
Θεσσαλίας	29	41%
Κεντρικής Μακεδονίας	9	13%
Κύκλος Σπουδών		
Α' κύκλος (1ο έτος)	36	51%
Β' κύκλος (2ο έτος)	30	42%
Απόφοιτος	5	7%

Λόγω του ότι το δείγμα των συμμετεχόντων είναι σχετικά μικρό, ορισμένα δημογραφικά στοιχεία δεν μπορούσαν να αναλυθούν στατιστικά. Για το λόγο αυτό τα δημογραφικά στοιχεία διαχωρίστηκαν στις παρακάτω κατηγορίες-μεταβλητές με κωδικό Vxx (Πίνακας 6). Για ευκολία ερμηνείας των αποτελεσμάτων, ο κωδικός της μεταβλητής των δημογραφικών στοιχείων αναφέρεται σε κάθε παράδειγμα σημαντικής συσχέτισης.

Πίνακας 6 Μεταβλητές δημογραφικών στοιχείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα.

Δημογραφικό στοιχείο	Κωδικός Μεταβλητής	Τιμές Μεταβλητής
Φύλο	V00	• Άρρεν • Θήλυ
Ηλικιακές ομάδες	V01	• >40 • ≤ 40 και < 50 • ≤ 50
	V02	• ≤ 40 • > 40
	V03	• ≤ 50 • > 50
Οικογενειακή κατάσταση	V04	• Άγαμος/η • Έγγαμος/η • Διαζευγμένος/η • Χήρος/α

	V05	• Άγαμος/η • Υπόλοιποι
Τέκνα	V06	• Χωρίς τέκνα • Με τέκνα
Κατάσταση εργασία	V07	• Εργαζόμενοι (όλοι οι εργαζόμενοι) • Άνεργοι • Συνταξιούχοι
	V08	• Εργαζόμενοι (όλοι οι εργαζόμενοι) - Συνταξιούχοι • Άνεργοι
	V09	• Εργαζόμενοι Δημοσίου – - Συνταξιούχοι (Ασφάλεια Μισθού) • Εργαζόμενοι Ιδιωτικού – - Ελεύθεροι Επαγγελματίες • Άνεργοι
Εθνικότητα	V10	• Ελληνική • Άλλη
Περιφέρεια ΣΔΕ	V11	• Βορείου Αιγαίου • Θεσσαλίας • Κεντρική Μακεδονίας
Κύκλος Σπουδών	V12	• Α' κύκλος • Β' κύκλος (με τους απόφοιτους)
Χρήση ΤΝ (Η χρήση ΤΝ προστίθεται μετά την ανάλυση για τη συχνότητα χρήσης και βασίζεται στο ερώτημα «8. Πόσο συχνά χρησιμοποιώ εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (Πίνακας 7)	V13	• Ναι (Όλες οι απαντήσεις εκτός από την απάντηση Καθόλου) • Όχι (Η απάντηση Καθόλου)

4.1.2 Συχνότητα Χρήσης Τεχνολογίας και ΤΝ

Από το ερωτηματολόγιο συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και χρήσης ΤΝ προκύπτει ότι οι εκπαιδευόμενοι της έρευνας παρουσιάζουν εξοικείωση με τις βασικές ψηφιακές τεχνολογίες και ιδίως με το έξυπνο κινητό, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η χρήση φαίνεται να είναι επιφανειακή και εμπειρική καθώς σε πιο εξειδικευμένα ερωτήματα όπως οι αγορές μέσω διαδικτύου και η χρήση ηλεκτρονικών υπηρεσιών απεικονίζεται μειωμένη. Επιπλέον, η χρήση ΤΝ εμφανίζεται να είναι περιορισμένη.

Πίνακας 7 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και ΤΝ (1-καθόλου έως 5-πολύ συχνά)

Συχνότητα Χρήσης Τεχνολογίας και ΤΝ	1	2	3	4	5	Mean	Mode	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Χρήση συσκευών										
1 Πόσο συχνά χρησιμοποιώ υπολογιστή στην καθημερινή μου ζωή	14	27	30	18	11	2,86	3	1,211	,179	-,815
2 Πόσο συχνά χρησιμοποιώ έξυπνο κινητό στην καθημερινή μου ζωή	6	13	11	27	44	3,94	5	1,241	-,999	-,108
3 Πόσο συχνά χρησιμοποιώ υπολογιστή ή έξυπνο κινητό για λόγους εργασίας	21	17	17	27	18	3,03	4	1,444	-,138	-1,355

Χρήση υπηρεσιών											
4	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ το διαδίκτυο	4	11	10	34	41	4,00	5	1,146	-1,112	,399
5	Πόσο συχνά κάνω αγορές μέσω διαδικτύου	28	18	27	21	6	2,58	1	1,261	,150	-1,132
6	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram και άλλα)	7	11	20	23	39	3,80	5	1,272	-,775	-,469
7	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ ηλεκτρονικές υπηρεσίες όπως e-gov και e-banking	21	23	15	24	17	2,99	4	1,419	-,005	-1,350
Τεχνητή Νοημοσύνη											
8	Πόσο συχνά χρησιμοποιώ εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (για παράδειγμα ChatGPT)	39	21	17	13	10	2,24	1	1,419	,704	-,916
9	Πόσο συχνά ακούω στον περίγυρο μου θέματα σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη	18	18	24	23	17	3,00	3	1,373	-,068	-1,190
10	Πόσο συχνά χρησιμοποιεί η οικογένειά μου εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης	35	21	20	10	14	2,45	1	1,432	,567	-,988

4.1.2.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων συχνότητας χρήσης τεχνολογίας και TN

Στη χρήση υπολογιστή στην καθημερινή ζωή (ερώτημα 1) τα ευρήματα δείχνουν ότι ο υπολογιστής δεν αποτελεί απαραίτητα το κυρίαρχο ψηφιακό εργαλείο για όλους τους εκπαιδευόμενους, καθώς ένα 41% των εκπαιδευόμενων το χρησιμοποιεί σπάνια ή καθόλου. Πιθανόν αρκετοί να καλύπτουν τις καθημερινές τους ψηφιακές ανάγκες μέσω κινητού τηλεφώνου καθώς η χρήση έξυπνου κινητού στην καθημερινή ζωή (ερώτημα 2) φανερώνει ότι αποτελεί το βασικό μέσο ψηφιακής πρόσβασης για τους εκπαιδευόμενους, με ένα ποσοστό 71% να το χρησιμοποιεί από συχνά έως πολύ συχνά. Επιπροσθέτως, η επαγγελματική χρήση των παραπάνω μέσων τεχνολογίας (ερώτημα 3) δεν είναι ίδια για όλους τους εκπαιδευόμενους και τα αποτελέσματα είναι μοιρασμένα. Πιθανόν να επηρεάζεται από το είδος της εργασίας, την ηλικία, αλλά και το βαθμό ψηφιακών δεξιοτήτων. Για ορισμένους εκπαιδευόμενους η τεχνολογία είναι αναγκαίο εργαλείο στην εργασία, ενώ για άλλους παραμένει λιγότερο απαραίτητη.

Η χρήση του διαδικτύου είναι από τις πιο συχνές ψηφιακές πρακτικές (ερώτημα 4). Τρεις στους τέσσερις εκπαιδευόμενους κάνουν συχνή ή πολύ συχνή χρήση του διαδικτύου. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν σε μεγάλο βαθμό πρόσβαση και στοιχειώδη εξοικείωση με το διαδίκτυο. Το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα θετικό για το πλαίσιο λειτουργίας του ΣΔΕ, καθώς το διαδίκτυο μπορεί να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο μάθησης, αναζήτησης

πληροφοριών, επικοινωνίας και ενίσχυσης του ψηφιακού γραμματισμού. Επίσης, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι αρκετά αυξημένη (ερώτημα 6). Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων αξιοποιεί τα κοινωνικά δίκτυα στην καθημερινότητά του, με το 62% να κάνει συχνή ή πολύ συχνή χρήση. Το χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο ένα 7% δεν κάνει χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό δείχνει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ψηφιακής ζωής των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για καλλιέργεια κριτικής ψηφιακής παιδείας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αξιολογούν πληροφορίες, να προστατεύουν τα προσωπικά τους δεδομένα και να χρησιμοποιούν υπεύθυνα τα ψηφιακά μέσα.

Αν και η χρήση του διαδικτύου πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό, οι αγορές μέσω του διαδικτύου, ωστόσο, εμφανίζουν περιορισμένη χρήση (ερώτημα 5). Μόνο το 27% των εκπαιδευόμενων αγοράζει συχνά μέσω διαδικτύου, ενώ σχεδόν 1 στους 2 αγοράζει σπάνια ή δεν αγοράζει καθόλου. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι, παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν αρκετά το διαδίκτυο, δεν αξιοποιούν όλοι εξίσου τις ηλεκτρονικές συναλλαγές και αρκούνται σε μία πιο επιφανειακή χρήση του διαδικτύου. Αυτό μπορεί να συνδέεται με ζητήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, οικονομικών δυνατοτήτων ή έλλειψης επιμόρφωσης και εμπειρίας στις διαδικτυακές αγορές. Το εν λόγω αποτέλεσμα είναι σημαντικό για τα ΣΔΕ, γιατί οι αγορές μέσω διαδικτύου αποτελούν μία βασική ψηφιακή δεξιότητα. Σε αυτή τη λογική προστίθεται και η χρήση των ηλεκτρονικών υπηρεσιών, όπως το e-gov και το e-banking, η οποία, αν όχι περιορισμένη, είναι αρκετά λιγότερη από το ποσοστό της χρήσης του διαδικτύου (ερώτημα 7). Το 41% των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιεί συχνά ή πολύ συχνά τις εν λόγω υπηρεσίες ενώ περίπου το ίδιο ποσοστό (44%) δεν τις χρησιμοποιεί καθόλου ή τις χρησιμοποιεί ελάχιστα. Αυτό δείχνει ότι ένα μέρος των εκπαιδευόμενων έχει αρχίσει να αξιοποιεί τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες, όμως εξακολουθεί να υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος που τις χρησιμοποιεί ελάχιστα ή καθόλου. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς η χρήση παρόμοιων υπηρεσιών συνδέεται άμεσα με τον ψηφιακό γραμματισμό και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στη σύγχρονη κοινωνία.

Από την άλλη, η χρήση εργαλείων ΤΝ, όπως το ChatGPT, είναι περιορισμένη (ερώτημα 8). Το 39% δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου παρόμοια εργαλεία. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι, παρά τη γενικότερη συζήτηση γύρω από την ΤΝ, οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν ακόμη εντάξει ουσιαστικά τα εργαλεία ΤΝ στην καθημερινή ή μαθησιακή τους πρακτική. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη ενημέρωσης, περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες,

φόβο απέναντι στη νέα τεχνολογία ή απουσία πρακτικής καθοδήγησης. Μία ακόμη ερμηνεία, της εν λόγω εικόνας, είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πιθανόν να μη αναγνωρίζουν τα εργαλεία που αξιοποιούν ΤΝ. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να λαμβάνουν γνώση από τον κοινωνικό περίγυρο τους σχετικά με την ΤΝ (ερώτημα 9). Μόνο το 28% των εκπαιδευόμενων δηλώνει ότι δεν επηρεάζεται από το περιβάλλον του σχετικά με θέματα ΤΝ. Αυτό δείχνει ότι η ΤΝ έχει αρχίσει να εμφανίζεται στις ζωές μας, αλλά δεν αποτελεί ακόμη σταθερό ή κυρίαρχο θέμα για όλους τους εκπαιδευόμενους. Υπάρχει, επομένως, ένα περιθώριο ενημέρωσης και εξοικείωσης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του ΣΔΕ. Τέλος, η εικόνα της συχνότητας της αντιλαμβανόμενης χρήσης ΤΝ από τα μέλη της οικογένειας των εκπαιδευόμενων είναι ελαφρώς αυξημένη από αυτήν της χρήσης των ίδιων (ερώτημα 10).

4.1.2.2 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ερωτήματα που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με ένα ή περισσότερα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για κάθε περίπτωση παρατίθενται τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου Fisher (Fisher's Exact Test – FET), όπως προέκυψαν από την ανάλυση στο λογισμικό SPSS. Η βασική υπόθεση του ελέγχου είναι ότι οι υπό εξέταση μεταβλητές είναι μεταξύ τους ανεξάρτητες. Αποτελέσματα με τιμή p μικρότερη του 0,05 ερμηνεύθηκαν ως ένδειξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης, ως «αναμενόμενη» τιμή νοείται η τιμή που θα προέκυπτε υπό την προϋπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Φύλο

Η πρώτη ισχυρή συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ φύλου και ερωτήματος 4 ($V00$ FET=18,438 $p<0,001$) «Πόσο συχνά χρησιμοποιώ το διαδίκτυο», στο οποίο οι άντρες με 64% απάντησαν πολύ συχνά, ποσοστό μεγαλύτερο του αναμενόμενου ενώ οι γυναίκες απάντησαν με 28%. Οι άντρες, σύμφωνα με αυτό το εύρημα, φαίνεται να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για το διαδίκτυο.

Ηλικιακή ομάδα

Σε ότι αφορά τις ηλικιακές ομάδες, ισχυρή συσχέτιση εντοπίστηκε στο ερώτημα 1 ($V03$ FET=11,456 $p=0,019$) «Πόσο συχνά χρησιμοποιώ υπολογιστή στην καθημερινή μου ζωή» σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι έως τα 50 κάνουν χρήση σημαντικά χαμηλότερη (συχνά - πολύ συχνά 16%) από τους άνω των 50 (συχνά - πολύ συχνά 48%). Αυτό

μπορεί να εξηγηθεί λόγω και τις εξοικείωσης που είχαν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία «μεγαλώνοντας» με τους υπολογιστές σε σχέση με τις μικρότερες ηλικίες που «μεγάλωσαν» με έξυπνα κινητά.

Οικογενειακή κατάσταση

Ισχυρή συσχέτιση, επίσης, παρατηρείται μεταξύ οικογενειακής κατάστασης και ερωτήματος 6 (V04 FET=21,968 p=0,011) «Πόσο συχνά χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram και άλλα)», με τους Άγαμους και του Διαζευγμένους, που φαίνεται ότι έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεση τους, να έχουν απαντήσει πολύ συχνά με ποσοστά 59% και 50% αντίστοιχα ενώ οι Έγγαμοι έχουν μικρότερα ποσοστά. Οι Χήροι με ένα 60% απαντούν «μερικές φορές», ποσοστό πολύ πάνω του από το αναμενόμενο. Άρα, οι άγαμοι και οι διαζευγμένοι αξιοποιούν περισσότερο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός που δείχνει ότι αναζητούν περισσότερο την κοινωνική επαφή από τους έγγαμους.

Τέκνα

Μία ακόμη συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευόμενων που έχουν παιδιά και αυτών που δεν έχουν, στην ερώτηση 6 (V06 FET=9,830 p=0,030) «Πόσο συχνά χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, instagram και άλλα)», με τους άτεκνους να περνούν πολύ περισσότερο χρόνο (68% πολύ συχνά) από αυτούς που έχουν τέκνα (31% πολύ συχνά). Στο παράδειγμα αυτό παρατηρούμε ότι όντως οι άτεκνοι μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κάτι που οι υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων με τέκνα μπορεί να μην αφήνουν.

Εργασιακή κατάσταση

Μία ακόμη ισχυρή συσχέτιση εντοπίζεται στην κατηγορία μεταξύ των άνεργων και των εργαζόμενων-συνταξιούχων και του ερωτήματος 5 (V08 FET=9,983 p=0,032) «Πόσο συχνά κάνω αγορές μέσω διαδικτύου». Οι άνεργοι έχουν μικρότερη συχνότητα αγοράς (0% πολύ συχνά έναντι 8%) όπως και μεγαλύτερη άρνηση (30% καθόλου έναντι 27%) και είναι αρκετά μετριοπαθείς με τις αγορές τους (40%). Ισχυρή συσχέτιση επίσης βρίσκεται στο ερώτημα 2 (V07 FET=13,949 p=0,037) «Πόσο συχνά χρησιμοποιώ έξυπνο κινητό στην καθημερινή μου ζωή» στην κατηγορία με τρία στοιχεία (εργαζόμενοι-άνεργοι-συνταξιούχοι) με τους εργαζόμενους να δηλώνουν πολύ συχνά με 54%, τους άνεργους με 30% και τους συνταξιούχους με 0%. Οι συνταξιούχοι κάνουν μέτρια χρήση κινητού με 60% (εργαζόμενοι 7%, άνεργοι 10%) κάτι που πιθανόν μπορεί να αιτιολογηθεί λόγω

μειωμένων επαγγελματικών υποχρεώσεων ή και της μη εξοικείωσης με την τεχνολογία. Επιπλέον κανένας από τους συνταξιούχους δεν δηλώνει καμία ή σπάνια χρήση, συνεπώς το έξυπνο κινητό αποτελεί μία διέξοδο γι' αυτούς καθώς ο ελεύθερος τους χρόνος μπορεί να είναι περισσότερος από τους εργαζόμενους και από τους άνεργους. Στην κατηγορία της επαγγελματικής πίεσης έχουμε ξεχωρίσει σαν πρώτη μεταβλητή τους συνταξιούχους με τους εργαζόμενους δημοσίου, ως δεύτερη τους ιδιωτικούς υπάλληλους με τους ελεύθερους επαγγελματίες και ως τρίτη τους άνεργους. Σε αυτή τη κατηγορία εντοπίζονται δύο ισχυρές συσχετίσεις. Η πρώτη στο ερώτημα 4 (V09 FET=19,406 $p=0,004$) «Πόσο συχνά χρησιμοποιώ το διαδίκτυο», με τους εργαζόμενους στο δημόσιο και τους συνταξιούχους να μη κάνουν χρήση ή να κάνουν χρήση σπάνια με 54% (Ιδιωτικοί υπάλληλοι – Ελεύθεροι επαγγελματίες 5%, Άνεργοι 5%). Από την άλλη πολύ συχνή ή συχνή χρήση κάνουν με 85% οι ιδιωτικοί υπάλληλοι – ελεύθεροι επαγγελματίες αλλά και οι άνεργοι (δημόσιοι υπάλληλοι – συνταξιούχοι 39%). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι και οι συνταξιούχοι είναι πιο κατασταλαγμένοι στις θέσεις τους χωρίς να χρειάζονται το διαδίκτυο για τη δουλειά τους κάτι που είναι εμφανώς πιο χρήσιμο στις υπόλοιπες κατηγορίες. Η δεύτερη ισχυρή συσχέτιση εντοπίζεται στο ερώτημα 5 (V09 FET=14,555 $p=0,044$) «Πόσο συχνά κάνω αγορές μέσω διαδικτύου». Εδώ, εκτός από τους άνεργους που είναι πιο μετριοπαθείς από τις υπόλοιπες κατηγορίες (40%), διαπιστώνεται ότι οι εργαζόμενοι στο δημόσιο – συνταξιούχοι πραγματοποιούν πολύ λιγότερες αγορές μέσω διαδικτύου (καθόλου-σπάνια 76%, συχνά-πολύ συχνά 16%) από τους ιδιωτικούς υπάλληλους – ελεύθερους επαγγελματίες (καθόλου-σπάνια 45%, συχνά-πολύ συχνά 30%). Αυτό ίσως να δικαιολογεί ότι πολλές αγορές μέσω διαδικτύου ενδεχομένως να γίνονται και προς όφελος της εργασίας τους.

Εθνικότητα

Η σύγκριση της μεταβλητής της εθνικότητας με τα ερωτήματα έφερε αρκετά αποτελέσματα κοντά αλλά ελάχιστα πάνω από το όριο του $p \leq 0,05$. Η μόνη ισχυρή συσχέτιση, ωστόσο, στην τρέχουσα έρευνα, έχει να κάνει μεταξύ της εθνικότητας και του ερωτήματος 10 (V10 FET=16,502 $p=0,049$) «Πόσο συχνά χρησιμοποιεί η οικογένειά μου εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης», σύμφωνα με το οποίο οι αλλοδαποί (50% πολύ συχνά) δείχνουν μία τάση ότι η οικογένειά τους αξιοποιεί την ΤΝ περισσότερο από την αντίστοιχη των Ελλήνων πολιτών (66% καθόλου ή σπάνια). Αυτό μπορεί να αναδείξει ότι η ΤΝ βοηθά της πτυχές της ζωής των μεταναστών σε μία ξένη χώρα, όπως η επικοινωνία και η μετάφραση για παράδειγμα.

Επισημαίνουμε ότι το συγκεκριμένο εύρημα είναι σημαντικό και θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω και με μεγαλύτερο δείγμα.

4.1.3 Πεποιθήσεις σχετικά με την TN

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρήση εργαλείων TN, όπως το ChatGPT και αντίστοιχες εφαρμογές. Οι πεποιθήσεις αυτές περιλαμβάνουν τις στάσεις απέναντι στην TN, τα υποκείμενα πρότυπα, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, καθώς και τη μελλοντική πρόθεση αξιοποίησης της, στην εκπαιδευτική και καθημερινή ζωή.

Οι προτάσεις που χαρακτηρίζονται ως «κίνητρα - enablers» περιγράφουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων που ενδέχεται να θέσουν τις βάσεις ώστε να χρησιμοποιήσουν την TN. Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις δείχνουν μια συγκρατημένα θετική στάση απέναντι στην TN. Οι μέσοι όροι των περισσότερων ερωτημάτων που αποτελούν κίνητρα κινούνται πάνω από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας, δηλαδή πάνω από την τιμή 3. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν απορρίπτουν την TN, αλλά την αντιμετωπίζουν ως ένα πεδίο με εκπαιδευτικό και πρακτικό ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα υψηλές τιμές εμφανίζονται στις προτάσεις που αφορούν τη σημασία της TN για τη μαθησιακή εμπειρία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη και το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση.

Οι προτάσεις που χαρακτηρίζονται ως «φραγμοί» περιγράφουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων που μπορεί να τους αποθαρρύνουν από το να κάνουν χρήση TN. Τα ερωτήματα 3, 6, 10, 11 και 12 προσδιορίζουν την πεποίθηση αυτή. Στο σύνολο τους, οι απαντήσεις στα εμπόδια βρίσκονται ελάχιστα κάτω από το μέσο όρο δείχνοντας, όχι μία έντονη δυσκολία, αλλά μία μετριοπάθεια στα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν.

Πίνακας 8 Αποτελέσματα ερωτηματολόγιο μοντέλου TPB. AT=Attitude-Στάση, SN=Subjective Norm-Υποκείμενο Πρότυπο, BC=Perceived Behavioral Control-Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος. ATf=Attitude towards Future Use and Learning-Στάση ως προς Μελλοντική Χρήση και Μάθηση, E=Enabler-Κίνητρο, B=Barrier-Φραγμός. PE=Personal Expectations – Προσωπικές προσδοκίες, CE=Classroom Expectations – Συλλογικές προσδοκίες για τα μαθήματα στην τάξη.

A/A	Κωδικοί		DTPB	Πεποιθήσεις χρήσης τεχνητής νοημοσύνης	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Mean	Mode	Std. Dev.
1	AT	E	PU	Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζω εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης για να λύνω προβλήματα στην καθημερινή μου ζωή	11	10	42	32	4	3,08	3	1,025
2	AT	E	EU	Βρίσκω τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ChatGPT, Gemini κτλ) ευχάριστη.	11	11	37	31	10	3,17	3	1,121
3	AT	B	CO	Αν κάνω χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι πολύ πιθανό να βασίζομαι πολύ σε αυτήν χάνοντας τη δική μου κρίση - σκέψη	17	23	25	23	13	2,92	3	1,284

4	AT	E	PU	Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να με βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές μου υποχρεώσεις	6	14	38	37	13	3,28	3	1,031
5	SN	E	PI	Ο στενός οικογενειακός μου κύκλος κρατά μία θετική στάση στις τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης	8	20	38	31	3	3,00	3	0,986
6	SN	B	PI	Οι συμμαθητές μου δεν εκτιμούν ιδιαίτερα την Τεχνητή Νοημοσύνη.	10	23	54	13	1	2,73	3	0,861
7	SN	E	PI	Οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζω πιστεύουν ότι θα πρέπει να μάθω πώς να χρησιμοποιώ εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης	6	18	30	38	8	3,25	4	1,038
8	SN	E	SI	Οι καθηγητές μου θεωρούν την τεχνολογία Τεχνητής Νοημοσύνης σημαντική	7	6	35	42	10	3,42	4	0,995
9	BC	E	SE	Η εκμάθηση τεχνολογιών που σχετίζονται με Τεχνητή Νοημοσύνη (π.χ. ChatGPT) είναι σχετικά εύκολη για εμένα	10	17	28	38	8	3,20	4	1,154
10	BC	B	RC	Δεν έχω χρόνο λόγω υποχρεώσεων για να μάθω και να ασχοληθώ με τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης	13	15	25	41	6	2,92	4	1,284
11	BC	B	TC	Η εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι κάτι το οποίο μου προκαλεί άγχος, φόβο και ανασφάλεια.	18	14	39	21	8	2,89	3	1,190
12	BC	B	SE	Θεωρώ ότι δεν έχω αρκετές γνώσεις στην πληροφορική για να κάνω χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης	15	17	34	25	8	2,94	3	1,182
13	BC	E	SE	Με τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορώ να εκφράσω καλύτερα γραπτώς προσωπικές μου υποθέσεις και τις προσωπικές μου ιστορίες	8	17	30	30	15	3,27	3-4	1,171
14	ATf	E	PE	Θέλω να δω περισσότερα μαθήματα στο σχολείο σχετικά με τη Τεχνητή Νοημοσύνη στο μέλλον	8	10	35	35	11	3,31	3-4	1,077
15	ATf	E	PE	Έχω διάθεση να γνωρίσω εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης και τις χρήσεις τους στη καθημερινή ζωή	8	13	32	31	15	3,32	3	1,144
16	ATf	E	PE	Προσωπικά ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για την Τεχνητή Νοημοσύνη	7	10	35	31	17	3,41	3	1,103
17	ATf	E	CE	Πιστεύω ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα στη τάξη	10	15	42	38	4	3,01	3	1,077
18	ATf	E	CE	Πιστεύω ότι η χρήση τεχνολογίας και Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να βελτιώσει την εμπειρία μάθησης στα μαθήματα του σχολείου μου	10	8	30	35	17	3,41	4	1,166
19	ATf	E	CE	Η χρήση τεχνολογίας και Τεχνητής Νοημοσύνης θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη επικοινωνία σε μία τάξη με διαφορετικές εθνικότητες	7	6	38	37	13	3,42	3	1,023
20	ATf	E	CE	Θεωρώ ότι τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (π.χ. ChatGPT) πρέπει να διδάσκονται ως δεξιότητα στο σχολείο	17	15	27	31	10	3,01	4	1,254

4.1.3.1 Στάσεις

Τα ερωτήματα 1, 2, 3, και 4 περιγράφουν τις στάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στην ΤΝ. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν μετριοπαθείς με την ιδέα χρήσης ΤΝ για να λύνουν προβλήματα στην καθημερινή ζωή τους (1, 41%) ωστόσο οι θετικές απαντήσεις (1, 36%) ήταν περισσότερες από τις αρνητικές (1, 21%). Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι

οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν σε κάποιον βαθμό τη χρησιμότητα της ΤΝ, χωρίς όμως να εμφανίζεται έντονη ή καθολική συμφωνία. Στο αν βρίσκουν τη χρήση ΤΝ ευχάριστη, συμφώνησε το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων (2, 41%). Η τιμή αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να βιώνουν τη χρήση τέτοιων εργαλείων ως σχετικά θετική εμπειρία. Η παρουσία, όμως, αρκετών ουδέτερων απαντήσεων (2, 37%) δείχνει ότι η ευχαρίστηση από τη χρήση της ΤΝ δεν έχει ακόμη παγιωθεί ως κοινή εμπειρία για την πλειονότητα. Ενδεχομένως, ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους να μην κάνουν χρήση ΤΝ και, συνεπώς, δεν μπορούν να εκφέρουν παρά ουδέτερη γνώμη. Στο ερώτημα που αναφέρει αν μπορεί η ΤΝ να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, υπάρχει μεγάλη συμφωνία (4, 50%). Αυτό υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται πιο ξεκάθαρα τη δυνατότητα της ΤΝ να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η στάση αυτή είναι σημαντική, καθώς η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποδοχή και τη μελλοντική χρήση μιας τεχνολογίας. Στο ερώτημα που αναφέρει αν θα χαθεί η κρίση λόγω υπερβολικής χρήσης της ΤΝ, τα αποτελέσματα είναι αρκετά μοιρασμένα καθώς υπάρχει σχετικά μεγάλη απόκλιση. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαφώνησε με (3, 40%) αλλά και το ποσοστό συμφωνίας παρουσιάζεται αρκετά αυξημένο (3, 36%). Εδώ φαίνεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα δίχασε τους εκπαιδευόμενους. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η θετική στάση απέναντι στην ΤΝ συνυπάρχει με προβληματισμούς για την κριτική σκέψη και την αυτονομία του χρήστη.

4.1.3.2 Υποκείμενα Πρότυπα

Τα ερωτήματα 5, 6, 7 και 8 που αφορούν τα υποκείμενα πρότυπα εξετάζουν το βαθμό στον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την ΤΝ. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δεν αντιλαμβάνονται μία θετική στάση από το οικογενειακό τους περιβάλλον ως προς τη χρήση ΤΝ (5, 38%) αλλά ούτε αρνητική. Το ποσοστό που συμφωνεί είναι ελάχιστα μεγαλύτερο (5, 34%) από αυτό που διαφωνεί (5, 28%). Άρα στο συγκεκριμένο δείγμα δεν υπήρξε μία ιδιαίτερα έντονα θετική επιρροή από τον οικογενειακό κύκλο. Υπάρχει όμως μία αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση στο ερώτημα αν οι γνωστοί και φίλοι πιστεύουν ότι θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ, με τη πλειονότητα των εκπαιδευόμενων να συμφωνεί (7, 46%). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ασκεί μια πιο εμφανή θετική επιρροή. Οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η εκμάθηση εργαλείων ΤΝ αποτελεί μια κοινωνικά επιθυμητή ή αναγκαία δεξιότητα. Ακόμη πιο έντονη είναι η

θετική επίδραση που αποδίδεται στους εκπαιδευτές και το αν αυτοί θεωρούν τη χρήση ΤΝ σημαντική. Εδώ σχεδόν ένας στους δύο εκπαιδευόμενους συμφωνεί (8, 52%) με επικρατούσα τιμή την απάντηση «Συμφωνώ». Πρόκειται για ένα από τα υψηλότερα αποτελέσματα του πίνακα και δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τους καθηγητές τους ως σημαντικούς φορείς θετικής στάσης απέναντι στην ΤΝ. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία, καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτών μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής, πειραματισμού και κριτικής αξιοποίησης της ΤΝ.

Το ερώτημα 6 «Οι συμμαθητές μου δεν εκτιμούν ιδιαίτερα την τεχνητή νοημοσύνη» έχει μέσο όρο 2,73. Επειδή το ερώτημα είναι αρνητικά διατυπωμένο, η χαμηλότερη τιμή μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν συμφωνούν ιδιαίτερα με την άποψη πως οι συμμαθητές τους απαξιώνουν την ΤΝ. Επομένως, το μαθησιακό περιβάλλον φαίνεται να μην είναι έντονα αρνητικό απέναντι στη χρήση της.

4.1.3.3 Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς

Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς αναφέρεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι έχουν τις δυνατότητες, το χρόνο, τα μέσα, τις γνώσεις και την αυτοπεποίθηση να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ΤΝ.

Στο ερώτημα σχετικά με το αν η ΤΝ είναι εύκολη στη χρήση, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων απάντησε θετικά (9, 43%). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι αρκετοί εκπαιδευόμενοι αισθάνονται πως μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ. Η αντίληψη αυτή αποτελεί θετικό παράγοντα, καθώς η αίσθηση επάρκειας συνδέεται άμεσα με την πρόθεση χρήσης μιας νέας τεχνολογίας (Wolny et al., 2026). Στο ερώτημα που αναφέρει αν μπορούν να εκφράσουν γραπτώς τις προσωπικές ιστορίες και υποθέσεις τους, οι εκπαιδευόμενοι ήταν και πάλι θετικοί (13, 55%) γεγονός που δείχνει τη χρησιμότητα της ΤΝ ακόμη και στην έκφραση των εκπαιδευόμενων. Στην τρέχουσα διπλωματική εργασία καθώς παρουσιάζεται μία καλή πρακτική για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευόμενων μέσω της έκφρασης με τη βοήθεια εργαλείων ΤΝ, το αποτέλεσμα αυτό είναι σημαντικό γιατί η πρακτική μπορεί να αποδώσει καλύτερα αν υπάρχει η εν λόγω αντίληψη.

Από την πλευρά των φραγμών έχουμε τρία ερωτήματα. Στο ερώτημα 10 αναφέρεται το αν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν χρόνο λόγω υποχρεώσεων να ασχοληθούν με την ΤΝ, η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων απαντάει θετικά (10, 47%). Το στοιχείο αυτό είναι

ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς δείχνει ότι, παρότι ο συνολικός μέσος όρος δεν είναι υψηλός, υπάρχει μια σημαντική ομάδα εκπαιδευόμενων που αντιλαμβάνεται τον χρόνο ως ουσιαστική τροχοπέδη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το εύρημα αυτό ίσως να είναι αναμενόμενο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι συχνά συνδυάζουν τη φοίτηση με οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές υποχρεώσεις. Στο ερώτημα 11, που αφορά το άγχος, τον φόβο και την ανασφάλεια απέναντι στην εξέλιξη της ΤΝ, η σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει ότι οι στάσεις απέναντι στην ταχεία τεχνολογική εξέλιξη δεν είναι ενιαίες. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να την αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία, ενώ άλλοι ως πηγή αβεβαιότητας. Ο φόβος δεν κυριαρχεί στο σύνολο του δείγματος, αλλά παραμένει υπαρκτός για ένα μέρος των εκπαιδευόμενων (11, 29%). Τέλος, στο ερώτημα 12 που αναφέρει αν υπάρχει ανεπάρκεια γνώσεων ψηφιακού γραμματισμού ώστε να γίνει η χρήση ΤΝ, οι απόψεις των εκπαιδευόμενων είναι αρκετά μοιρασμένες (12, 32% διαφωνούν, 34% ουδέτεροι και 33% συμφωνούν). Το αποτέλεσμα δείχνει ότι η έλλειψη γνώσεων πληροφορικής δεν εμφανίζεται ως απόλυτος φραγμός, αλλά εξακολουθεί να επηρεάζει ένα μέρος των εκπαιδευόμενων. Συνεπώς, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΤΝ θα πρέπει να συνοδεύεται από κατάλληλη υποστήριξη και προετοιμασία από τον πληροφορικό γραμματισμό.

4.1.3.4 Μελλοντική πρόθεση χρήσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης της ΤΝ

Τα ερωτήματα που αφορούν τη μελλοντική πρόθεση χρήσης παρουσιάζουν τα πιο θετικά αποτελέσματα του πίνακα. Τα ερωτήματα έχουν χωριστεί σε προσωπικές προσδοκίες (PE – Personal Expectations) και συλλογικές προσδοκίες για τα μαθήματα στην τάξη (CE – Classroom Expectations).

Το ερώτημα 16 «Προσωπικά ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για την Τεχνητή Νοημοσύνη» παρουσιάζει μέσο όρο 3,41 με τους μισούς σχεδόν εκπαιδευόμενους να συμφωνούν (16, 47%). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι υπάρχει σαφής μαθησιακή διάθεση. Η ΤΝ φαίνεται να λειτουργεί ως αντικείμενο που προκαλεί περιέργεια και ενδιαφέρον, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Το ερώτημα 14 «Θέλω να δω περισσότερα μαθήματα στο σχολείο σχετικά με τη Τεχνητή Νοημοσύνη στο μέλλον» έχει μέσο όρο 3,31, ενώ το ερώτημα 15 «Έχω διάθεση να γνωρίσω εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης και τις χρήσεις τους στην καθημερινή ζωή» έχει μέσο όρο 3,32 με το 46% των εκπαιδευόμενων να συμφωνεί σε κάθε περίπτωση. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται σε μια παθητική αποδοχή της ΤΝ, αλλά εκφράζουν ενδιαφέρον για περαιτέρω

μάθηση και πρακτική γνωριμία με τα εργαλεία της. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την αποδοτικότερη εφαρμογή προγραμμάτων που να αφορούν την ΤΝ από τα ΣΔΕ. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και το ερώτημα 20, «Θεωρώ ότι τα εργαλεία ΤΝ πρέπει να διδάσκονται ως δεξιότητα στο σχολείο» που ναι μεν έχει μέσο όρο 3,01, αλλά επικρατούσα τιμή το 4, με το 41% των εκπαιδευόμενων να είναι θετικό. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι, παρά την ύπαρξη ουδέτερων ή επιφυλακτικών απαντήσεων, υπάρχει σημαντικό μέρος των εκπαιδευόμενων που θεωρεί αναγκαία τη θεσμική ένταξη της ΤΝ στη σχολική μάθηση. Η ΤΝ, επομένως, δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως τεχνολογικό εργαλείο, αλλά και ως νέα μορφή γραμματισμού που χρειάζεται να καλλιεργηθεί οργανωμένα στο σχολικό περιβάλλον.

Σε σχέση με τη χρήση της ΤΝ στην τάξη, τα αποτελέσματα είναι επίσης θετικά. Το ερώτημα 18, «Πιστεύω ότι η χρήση τεχνολογίας μπορεί να βελτιώσει την εμπειρία μάθησης στα μαθήματα του σχολείου μου», έχει μέσο όρο 3,41 και επικρατούσα τιμή πάλι το 4, με ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευόμενων να συμφωνεί (52%). Αντίστοιχα, το ερώτημα 19 που αφορά τη δυνατότητα της ΤΝ να βοηθήσει στην καλύτερη επικοινωνία σε μια τάξη με διαφορετικές εθνικότητες έχει μέσο όρο 3,42 με το 50% των εκπαιδευόμενων να συμφωνεί. Σε σχέση με τα άλλα αποτελέσματα, στο συγκεκριμένο ερώτημα, βρίσκεται το μικρότερο ποσοστό διαφωνίας (19, 13%). Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως πολλές φορές υφίσταται στα ΣΔΕ. καθώς η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη γλωσσική κατανόηση, στη διαμεσολάβηση νοημάτων και στη συμμετοχή εκπαιδευόμενων με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα.

Παρόλα αυτά, η πρόταση «Πιστεύω ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα στην τάξη» έχει χαμηλότερο μέσο όρο από τα υπόλοιπα ερωτήματα (3,01). Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν ακόμη σχηματίσει ξεκάθαρη άποψη για τη δημιουργική διάσταση της ΤΝ. Ενδεχομένως να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη χρήση της ως εργαλείο πληροφόρησης ή υποβοήθησης εργασιών και λιγότερο ως μέσο δημιουργικής έκφρασης, συνεργασίας και παραγωγής νέων ιδεών. Αυτό το αποτέλεσμα καλείται η παρούσα εργασία να αναδείξει.

Εν κατακλείδι, παρατηρείται ότι οι προσωπικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων (ΡΕ) απέναντι στη χρήση της ΤΝ εμφανίζονται θετικότερες σε σύγκριση με τις προσδοκίες τους για αντίστοιχα μαθήματα στο σχολικό πλαίσιο (CΕ). Το εύρημα αυτό ενδέχεται να

υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι διατηρούν θετική στάση απέναντι στη μελλοντική αξιοποίηση της ΤΝ, αναγνωρίζοντας πιθανές προσωπικές ή πρακτικές ωφέλειες από τη χρήση της. Ωστόσο, η χαμηλότερη προσδοκία από το σχολείο ως προς τη διδασκαλία της ΤΝ μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιλαμβάνονται ακόμη το ΣΔΕ ως τον βασικό φορέα μέσα από τον οποίο θα αποκτήσουν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες. Συνεπώς, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου του σχολείου στην καλλιέργεια εγγραμματισμού στην ΤΝ, ώστε η θετική προσωπική διάθεση των εκπαιδευομένων να συνδεθεί με οργανωμένες μαθησιακές ευκαιρίες μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4.1.3.5 Ανάλυση των δεικτών του μοντέλου DTPB

Οι δείκτες του μοντέλου DTPB είναι οι εξής:

- PU = αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα
- EU = ευκολία/ευχαρίστηση χρήσης
- CO = συμβατότητα ή προβληματισμός ως προς τις συνέπειες
- PI = επιρροή συνομηλίκων/κοινωνικού περιβάλλοντος
- SI = επιρροή καθηγητών/ανώτερων
- SE = αυτοαποτελεσματικότητα
- RC = διαθέσιμοι πόροι/χρόνος
- TC = τεχνολογικές ή ψυχολογικές συνθήκες.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, τα ερωτήματα 1 έως 4, που αποτελούν τις στάσεις των εκπαιδευομένων ως προς την ΤΝ (ΑΤ), δείχνουν ότι η στάση απέναντι στην ΤΝ διαμορφώνεται κυρίως από την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα (PU), καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις. Η διάσταση της ευκολίας της χρήσης (EU) δείχνει επίσης μια σχετικά θετική εμπειρία χρήσης, αφού αρκετοί εκπαιδευόμενοι τη βρίσκουν ευχάριστη. Ωστόσο, ο δείκτης της συμβατότητας (CO), όπως εμφανίζεται στο ερώτημα για την πιθανή απώλεια προσωπικής κρίσης, λειτουργεί ως φραγμός και δείχνει ότι η αποδοχή της ΤΝ δεν είναι άκριτη. Άρα, η στάση των εκπαιδευομένων είναι θετική κυρίως όταν η ΤΝ συνδέεται με πρακτική χρησιμότητα και εκπαιδευτική υποστήριξη, αλλά περιορίζεται από ανησυχίες για εξάρτηση και μείωση της αυτόνομης σκέψης.

Στα ερωτήματα 5 έως 8, που αφορούν την κοινωνική πίεση (SN), οι δείκτες της πίεσης από συμμαθητές/οικογένεια (PI) και από τους ανώτερους/καθηγητές (SI) δείχνουν ότι η κοινωνική επιρροή δεν είναι ομοιόμορφη. Η οικογένεια και οι συμμαθητές, που

εντάσσονται στο δείκτη PI δεν εμφανίζονται ως ιδιαίτερα ισχυροί παράγοντες θετικής ή αρνητικής πίεσης, ενώ το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (PI) φαίνεται να ενισχύει περισσότερο την ανάγκη εκμάθησης εργαλείων TN. Αντίθετα, ο δείκτης SI, δηλαδή η επιρροή των καθηγητών, εμφανίζεται πιο ισχυρός, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους θεωρούν την TN σημαντική.

Στα ερωτήματα 9 έως 13, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς (BC) εξηγείται κυρίως μέσα από τους δείκτες SE, RC και TC. Ο δείκτης SE λειτουργεί θετικά, αφού αρκετοί εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι μπορούν να μάθουν σχετικά εύκολα την TN και να τη χρησιμοποιήσουν για γραπτή έκφραση προσωπικών υποθέσεων και ιστοριών. Αντίθετα, οι δείκτες RC και TC αναδεικνύουν βασικούς φραγμούς, όπως η έλλειψη χρόνου, το άγχος, ο φόβος και η ανασφάλεια απέναντι στην τεχνολογική εξέλιξη.

Συμπερασματικά, οι επιμέρους δείκτες DTPB δείχνουν ότι η πρόθεση χρήσης της TN ενισχύεται από τη χρησιμότητα, την υποστήριξη των καθηγητών και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά περιορίζεται από προβληματισμούς για την κριτική σκέψη, την έλλειψη χρόνου και την τεχνολογική ανασφάλεια.

4.1.3.6 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων

Φύλο

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται ανάμεσα στο φύλο και στο ερώτημα 4 για την αντίληψη ότι τα εργαλεία TN μπορούν να βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις (V00 FET 12,976 $p=0,007$). Οι άνδρες εμφανίζονται αναλογικά πιο θετικοί, με 57% στις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» από τις γυναίκες (32%), ενώ στις γυναίκες καταγράφεται εντονότερη συγκέντρωση στην ουδέτερη κατηγορία (49%). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι το φύλο διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την πρακτική εκπαιδευτική χρησιμότητα της TN με τις γυναίκες να είναι πιο μετριοπαθείς στα οφέλη της TN από τους άντρες που είναι πιο θετικοί. Η ίδια εικόνα υφίσταται και στο ερώτημα 17 «Πιστεύω ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα στη τάξη» (V00 FET 9,585 $p=0,034$) με τους άντρες να είναι πιο θετικοί (43%) από τις γυναίκες (25%), με τις γυναίκες να είναι και πάλι στο μεγαλύτερο ποσοστό ουδέτερες.

Ηλικιακή ομάδα

Η ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επιθυμία για περισσότερα μαθήματα σχετικά με την ΤΝ του ερωτήματος 14 (V03 FET=10,408 $p=0,026$). Οι συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω εμφανίζουν αναλογικά μεγαλύτερη συγκέντρωση στις απαντήσεις συμφωνίας (60%), ενώ στην ομάδα έως 50 ετών καταγράφεται μεγαλύτερη διασπορά απαντήσεων (39% συμφωνία). Το αποτέλεσμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, γιατί θα περίμενε κανείς το αντίθετο, αλλά αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως ότι η μεγαλύτερη ηλικία δεν λειτουργεί απαραίτητα ως παράγοντας απόστασης από τη νέα τεχνολογία. Αντίθετα, μπορεί να συνδέεται με αυξημένη ανάγκη οργανωμένης εκπαίδευσης και καθοδήγησης.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται και στο ερώτημα 12, που αφορά την αίσθηση ανεπάρκειας δεξιοτήτων πληροφορικής για τη χρήση εργαλείων ΤΝ (V02 FET=9,377 $p=0,044$). Οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες (>40) φαίνεται να δηλώνουν συχνότερα ότι διαφωνούν με το ερώτημα από τους μεγαλύτερους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμφωνούν περισσότερο γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για υποστηρικτική, σταδιακή και πρακτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Το εύρημα δεν σημαίνει άμεσα την απόρριψη της ΤΝ, αλλά ίσως την ανάγκη ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και του ψηφιακού γραμματισμού.

Τέκνα

Παρατηρείται στατιστική συσχέτιση στους εκπαιδευόμενους που έχουν τέκνα από εκείνους που δεν έχουν καθόλου, σε συνδυασμό με την ανησυχία ότι η χρήση της ΤΝ μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική εξάρτηση και απώλεια προσωπικής κρίσης στο ερώτημα 3 (V06 FET=10,478 $p=0,026$). Οι εκπαιδευόμενοι με παιδιά εμφανίζουν διαφορετική κατανομή απαντήσεων σε σχέση με όσους δεν έχουν παιδιά, και συμφωνούν περισσότερο (39%) από τους άτεκνους (26%). Το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι οι οικογενειακοί ρόλοι και οι γονικές ευθύνες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται ο κίνδυνος της υπερβολικής χρήσης τεχνολογίας και ΤΝ. Πιθανόν οι γονείς να προσεγγίζουν την ΤΝ όχι μόνο ως προσωπικό εργαλείο μάθησης, αλλά και μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα ευθύνης, αυτονομίας και κριτικής σκέψης.

Εργασιακή κατάσταση

Στατιστικά σημαντική σχέση εντοπίζεται ανάμεσα στην εργασιακή κατάσταση και την ευχαρίστηση από τη χρήση της ΤΝ του ερωτήματος 2 (V08 FET=9,528 $p=0,036$). Οι άνεργοι εμφανίζουν αναλογικά μεγαλύτερη συγκέντρωση στην κατηγορία «Συμφωνώ

απόλυτα» (25%) σε σχέση με τους εργαζόμενους (4%). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι η ΤΝ γίνεται αντιληπτή από ορισμένους μη εργαζόμενους εκπαιδευόμενους ως ένα ευχάριστο, χρήσιμο ή εν δυνάμει ενδυναμωτικό εργαλείο, πιθανόν επειδή συνδέεται με νέες δεξιότητες, αυτοβελτίωση ή επαγγελματικές προοπτικές.

Περιφέρεια ΣΔΕ

Η περιοχή του ΣΔΕ συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το άγχος, τον φόβο και την ανασφάλεια απέναντι στην εξέλιξη της ΤΝ του ερωτήματος 11 ($V_{11} \text{ FET}=14,034 \text{ } p=0,049$). Οι εκπαιδευόμενοι από διαφορετικές περιοχές δεν εμφανίζουν ενιαία στάση απέναντι στην τεχνολογική εξέλιξη. Στο Βόρειο Αιγαίο καταγράφεται μεγαλύτερη τάση διαφωνίας με τη δήλωση περί άγχους και ανασφάλειας (45%), ενώ στη Θεσσαλία εμφανίζεται υψηλότερη συγκέντρωση απαντήσεων συμφωνίας (45%) όπως και της Μακεδονίας (33%). Το εύρημα δείχνει ότι το τοπικό εκπαιδευτικό ή κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάζει την αίσθηση ασφάλειας ή αβεβαιότητας απέναντι στην ΤΝ. Στα σχολεία που συμμετείχαν οι εκπαιδευόμενοι στο Βόρειο Αιγαίο διδάσκονται δεξιότητες αξιοποίησης ΤΝ, συνεπώς μπορεί η εν λόγω πρακτική να έχει συμβάλει στην εξομάλυνση του άγχους των εκπαιδευόμενων. Στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει και ανάμεσα στην περιοχή ΣΔΕ και την επιθυμία για περισσότερα μαθήματα σχετικά με την ΤΝ του ερωτήματος 14 ($V_{11} \text{ FET}=16,821 \text{ } p=0,014$). Οι εκπαιδευόμενοι του Βορείου Αιγαίου εμφανίζουν εντονότερη θετική στάση ως προς την ένταξη περισσότερων μαθημάτων ΤΝ στο σχολείο (51%), ενώ στις άλλες περιοχές η στάση είναι περισσότερο συγκρατημένη. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική ζήτηση εξαρτάται και από γεωγραφικά στοιχεία τα οποία μπορεί να επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες. Για παράδειγμα, η κατανόηση της χρησιμότητας των εργαλείων ΤΝ μετά από κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει θετικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, στο ερώτημα 17, που αφορά την πεποίθηση ότι η ΤΝ μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα στην τάξη ($V_{11} \text{ FET}=4,657 \text{ } p=0,033$), η διαφοροποίηση δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι από το Βόρειο Αιγαίο εμφανίζονται περισσότερο θετικοί ως προς τη δημιουργική αξιοποίηση της ΤΝ (51%), ενώ σε Θεσσαλία και Κεντρική Μακεδονία η θετική στάση είναι κατά πολύ ασθενέστερη (17% και 11% αντίστοιχα). Επομένως, η περιοχή φοίτησης φαίνεται να σχετίζεται όχι μόνο με τον βαθμό αποδοχής της ΤΝ, αλλά και με τον τρόπο που αυτή αξιοποιείται. Στο Βόρειο Αιγαίο εφαρμόζεται η δημιουργική δραστηριότητα «Εκφράσου μέσω ΤΝ» η οποία ανέδειξε

στους μαθητές τρόπους δημιουργικής αξιοποίησης του εργαλείων TN που αποσπάσματα της παρουσιάζονται και στην παρούσα εργασία.

Στη στατιστική συσχέτιση μεταξύ περιοχής ΣΔΕ και ερωτημάτων υπήρξε αρκετή διαφοροποίηση του Βορείου Αιγαίου με τις υπόλοιπες περιοχές. 5 ερωτήματα ακόμη εντοπίστηκαν να είναι ελάχιστα πάνω από το όριο της στατιστικής σημαντικότητας $p \leq 0,050$. Σε όλα τα ερωτήματα τα σχολεία του Βορείου Αιγαίου είχαν θετικότερα αποτελέσματα στις αντιλήψεις περί TN.

Κύκλος σπουδών

Ο κύκλος σπουδών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με την αντίληψη ότι τα εργαλεία TN μπορούν να βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις στο ερώτημα 4 (V12 FET=11,419 $p=0,016$). Οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου εμφανίζονται θετικότεροι (46%), ενώ οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζονται πιο αρνητικοί (22%). Αυτό μπορεί να δείχνει την αντίληψη που έχει προέλθει από πραγματική εμπειρία των εκπαιδευόμενων του Β' κύκλου σε σχέση με του Α' κύκλου.

Σημαντική σχέση υπάρχει και ανάμεσα στον κύκλο σπουδών και την επιθυμία για περισσότερα μαθήματα TN στο σχολείο στο ερώτημα 14 (FET = 10,439 $p=0,029$). Οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζουν εντονότερη αρνητική στάση (28% εκ του οποίου 17% διαφωνεί απόλυτα), ενώ στον Β' κύκλο παρατηρείται ήπια αρνητική στάση (9% διαφωνώ).

Πραγματική χρήση TN

Η πιο εκτεταμένη ομάδα στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων αφορά τη μεταβλητή πραγματικής χρήσης TN, η οποία βασίζεται στην απάντηση που δόθηκε στην ενότητα για τη συχνότητα χρήσης τεχνολογίας και TN (Πίνακας 7). Αυτό δείχνει ότι η προηγούμενη ή η υφιστάμενη σχέση των εκπαιδευόμενων με την τεχνολογία και την TN αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι της.

Στο ερώτημα 1, που αφορά τη σημαντικότητα της TN για βοήθεια στα καθημερινά προβλήματα (V13 FET=15,126 $p=0,003$), οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν τεχνολογία και TN εμφανίζονται σαφώς πιο θετικοί (54% συμφωνεί έναντι 11%). Το εύρημα δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν TN αντιλαμβάνονται καλύτερα και τα οφέλη της.

Στο ερώτημα 2, που αφορά το αν η χρήση της TN είναι ευχάριστη ($V_{13} FET=17,589$ $p=0,001$), οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν τεχνολογία και TN εμφανίζονται σαφώς πιο θετικοί (64% συμφωνεί έναντι 18%). Το εύρημα δείχνει ότι η εξοικείωση με την τεχνολογία ενισχύει όχι μόνο την αποδοχή αλλά και τη συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας χρήσης.

Στο ερώτημα 4, που αφορά τη βοήθεια της TN στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, ($V_{13} FET=16,648$ $p=0,001$), οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν TN φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο την πρακτική αξία της TN για τις σχολικές τους ανάγκες (59% των χρηστών TN συμφωνούν έναντι 18% των μη χρηστών).

Στο ερώτημα 9, που αφορά την ευκολία εκμάθησης τεχνολογιών σχετικών με την TN ($V_{13} FET=14,002$ $p=0,005$), οι χρήστες TN αντιλαμβάνονται την εκμάθηση εργαλείων όπως το ChatGPT ως ευκολότερη (61% συμφωνία έναντι 21%). Αυτό δείχνει ότι η τεχνολογική αυτοπεποίθηση λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας αποδοχής.

Στο ερώτημα 11 που αφορά το άγχος και τον φόβο που προκαλείται μέσα από την εξέλιξη της TN ($V_{13} FET=12,862$ $p=0,009$), οι μη χρήστες TN κυρίως συμφώνησαν (54%) σε σχέση με τους χρήστες TN (14%). Οι χρήστες TN ήταν κυρίως ουδέτερης άποψης (49%). Αυτό το εύρημα μας δείχνει ότι η χρήση TN απομυθοποιεί τους φόβους αλλά δεν τους ελαχιστοποιεί. Από την άλλη φαίνεται ότι οι μη χρήστες TN νιώθουν αυξημένη ανασφάλεια σχετικά με το που μπορεί να οδηγήσει η τεχνολογία αυτή, ενδεχομένως θεωρώντας την ως κάτι που μπορεί να ξεφύγει από τον έλεγχο.

Στο ερώτημα 13 που αφορά τη δυνατότητα να εκφράσουν οι εκπαιδευόμενοι καλύτερα τις προσωπικές τους υποθέσεις και ιστορίες μέσω της TN ($V_{13} FET=13,721$ $p=0,006$), η χρήση TN συνδέεται άμεσα με την αντίληψη ότι μέσα από την TN, οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να εκφραστούν καλύτερα (61%). Οι μη χρήστες, ωστόσο, είναι ουδέτεροι (43%). Σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι συμφώνησε το 22% των μη χρηστών κάτι που μπορεί να αποτελέσει ενδεχομένως κίνητρο για μελλοντική τους εμπλοκή με την TN.

Στο ερώτημα 14 που αφορά την επιθυμία για περισσότερα μαθήματα σχετικά με την TN στο σχολείο ($V_{13} FET=22,163$ $p<0,001$), η χρήση TN συνδέεται άμεσα με αυξημένη ζήτηση για περισσότερα θέματα TN στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς ένα ποσοστό 66% συμφώνησε, εν αντιθέσει με τους μη χρήστες που συμφώνησαν μόνο με 18%. Χαρακτηριστικό είναι ότι ένα ποσοστό των μη χρηστών TN διαφώνησε με ποσοστό 39%.

Στο ερώτημα 15, που αφορά τη διάθεση γνωριμίας με εργαλεία ΤΝ και τις χρήσεις τους στην καθημερινή ζωή (V13 FET=21,241 $p<0,001$), η στατιστική σημαντικότητα επιβεβαιώνει ότι η ήδη υπάρχουσα τεχνολογική πρακτική σχετίζεται με μεγαλύτερη προθυμία πειραματισμού και πρακτικής αξιοποίησης της ΤΝ (66% συμφωνία των χρηστών ΤΝ έναντι 18% των μη χρηστών). Παρατηρείται επίσης ότι είναι το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας των μη χρηστών σε ερώτημα που αποτελεί κίνητρο (43%).

Στο ερώτημα 16, που αφορά το προσωπικό ενδιαφέρον για περισσότερη μάθηση γύρω από την ΤΝ (V13 FET=26,337 $p<0,001$), οι χρήστες τεχνολογίας και ΤΝ εκδηλώνουν εντονότερο ενδιαφέρον για περαιτέρω γνώση (70%) με ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας σε ερώτημα που αποτελεί κίνητρο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ίσως αναμενόμενο, καθώς η εξοικείωση μπορεί να μειώσει την αβεβαιότητα και να ενισχύσει την περιέργεια. Από την άλλη, οι μη χρήστες ΤΝ κράτησαν κυρίως ουδέτερη στάση (46%).

Στο ερώτημα 17, που αφορά τη δυνατότητα της ΤΝ να προωθήσει τη δημιουργικότητα στην τάξη (V13 FET=15,239 $p=0,002$), οι χρήστες ΤΝ φαίνεται να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη δημιουργική διάσταση της ΤΝ με ένα ποσοστό συμφωνίας 47% σε σχέση με τους μη χρήστες (11%). Αυτό δείχνει ότι η εξοικείωση με την τεχνολογία δεν περιορίζεται στη λειτουργική χρήση, αλλά επηρεάζει και τη φαντασιακή ή δημιουργική υλοποίηση των ψηφιακών εργαλείων. Σημαντικό εύρημα επίσης είναι ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα υπήρξε η μεγαλύτερη διαφωνία των μη χρηστών ΤΝ με 45% που αποτελεί και την πλειονότητα. Αυτό το στοιχείο ίσως να δείχνει ότι οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι δεν έχουν γνωρίσει δημιουργικές αξιοποιήσεις της ΤΝ στην τάξη.

Στο ερώτημα 18, που αφορά τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας μέσω ΤΝ (V13 FET=22,212 $p<0,001$), οι χρήστες τεχνολογίας και ΤΝ εμφανίζονται περισσότερο πεπεισμένοι ότι η τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση, συμφωνώντας με ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά του ερωτηματολογίου (72%). Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η βιωματική εμπειρία χρήσης ΤΝ επηρεάζει θετικά τις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική καινοτομία. Επομένως, η εμπειρία με την ΤΝ φαίνεται, να συνδέεται με θετικότερη αντίληψη για τη μαθησιακή χρησιμότητα της. Από την άλλη οι μη χρήστες ΤΝ είναι κυρίως ουδέτεροι (46%).

Τέλος, στο ερώτημα 19 που αφορά τη βελτίωση της μαθησιακής επικοινωνίας μέσω ΤΝ σε μία πολυπολιτισμική τάξη (V13 FET=15,555 $p=0,002$), οι χρήστες τεχνολογίας και ΤΝ

εμφανίζονται περισσότερο πεπεισμένοι ότι η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία με 61%. Από την άλλη, η μη χρήστες TN συμφώνησαν με 32%, ποσοστό υποδιπλάσιο από τους χρήστες TN αλλά σχετικά μεγάλο ποσοστό για τις συνολικές απαντήσεις που αφορούν κίνητρα. Συνεπώς, η αντίληψη αυτή μπορεί να δώσει ώθηση στους μη χρήστες να αξιοποιήσουν εργαλεία TN. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι τα ποσοστά διαφωνίας για το συγκεκριμένο ερώτημα ήταν αρκετά χαμηλά.

4.1.4 Άγχος για την TN και Τεχνοφοβία

Στο πίνακα 9 φαίνεται η κατανομή των ερωτημάτων με βάση τις κατηγορίες που εξετάστηκαν.

Πίνακας 9 Αποτελέσματα ερωτηματολόγιο άγχους TN : L – Learning (Μάθηση) , J – Job Replacement (Άγχος για την εργασία και τις ικανότητες), S - Sociotechnical blindness (Κοινωνικοτεχνική άγνοια), C - AI configuration (Φυσική επαφή με μορφές TN)

Κωδικός	Κωδικός στο - Wang & Wang (2022)	Ερωτήματα	Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
L1	L1, L2, L3, L4, L5, L7	1. Με αγχώνει να μάθω να αλληλεπιδρώ με ένα σύστημα Τεχνητής Νοημοσύνης	3,08	3	4	1,066	-0,464	-0,605
L2	L6	2. Με αγχώνει να παρακολουθήσω ένα μάθημα για την Τεχνητή Νοημοσύνη	3,07	3	3-4	0,99	-0,242	-0,571
L3	L8	3. Φοβάμαι ότι δεν έχω την ευχέρεια να ακολουθήσω τις εξελίξεις στην Τεχνητή Νοημοσύνη	2,99	3	4	1,105	-0,308	-0,836
J1	J1	4. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να μας κάνουν εξαρτημένους	3,3	3	4	1,108	-0,232	-0,638
J2	J2	5. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να μας κάνουν πιο τεμπέληδες	3,29	3	3-4	1,193	-0,262	-0,754
J3	J3	6.Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να αντικαταστήσουν τους	3,04	3	3	1,164	-0,308	-0,663

		ανθρώπους στις προσωπικές σχέσεις						
J4	J4, J6	7. Φοβάμαι ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη και τα ρομπότ θα πάρουν αρκετές θέσεις εργασίας από τους ανθρώπους στο μέλλον	3,52	4	4	1,023	-0,611	0,01
J5	J5	8. Φοβάμαι ότι υπερβολική χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να αφαιρέσει την κρίση από τους ανθρώπους	3,3	4	4	1,232	-0,552	-0,63
S1	S1, S4	9. Φοβάμαι ότι ένα σύστημα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να ξεφύγει από τον έλεγχο και να γίνει επικίνδυνο	3,23	3	4	1,106	-0,405	-0,48
S2	S2	10. Φοβάμαι ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να χρησιμοποιηθούν καταχρηστικά	3,31	3,5	4	1,161	-0,59	-0,303
S3	S3	11. Φοβάμαι ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα	3	3	3	1,022	0,168	-0,347
C1	C1, C2, C3	12. Βρίσκω αποκρουστικά τα ανθρωποειδή-ρομπότ που δουλεύουν με Τεχνητή Νοημοσύνη	3,3	3	4	1,184	-0,395	-0,568

4.1.4.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Από τα αποτελέσματα του πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν μέτρια προς αυξημένα επίπεδα άγχους απέναντι στην ΤΝ. Οι μέσοι όροι των ερωτημάτων κυμαίνονται από 2,99 έως 3,52, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις συγκεντρώνονται κυρίως γύρω από τη μεσαία και ελαφρώς θετική περιοχή της κλίμακας. Επομένως, δεν καταγράφεται ακραία τεχνοφοβική στάση, αλλά υπάρχει σαφής παρουσία ανησυχίας, επιφυλακτικότητας και προβληματισμού.

Η διάσταση του άγχους για τη μάθηση περιλαμβάνει τα ερωτήματα L1, L2 και L3. Οι μέσοι όροι είναι πολύ κοντά μεταξύ τους, από 2,99 έως 3,08 και επικρατούσες τιμές κυρίως το 3 ή το 4. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν απορρίπτουν την ιδέα της μάθησης γύρω από

την ΤΝ, αλλά αρκετοί αισθάνονται ανασφάλεια ως προς την ικανότητα τους να κατανοήσουν, να παρακολουθήσουν ή να συμβαδίσουν με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό για ένα ΣΔΕ, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν διαφορετικές προηγούμενες εμπειρίες με την ΤΝ και διαφορετικό βαθμό ψηφιακής αυτοπεποίθησης.

Η υψηλότερη ένταση άγχους εμφανίζεται στα ερωτήματα που αφορούν την εργασία, τις δεξιότητες και την ανθρώπινη αυτονομία. Ιδιαίτερα το ερώτημα J4, «Φοβάμαι ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη και τα ρομπότ θα πάρουν αρκετές θέσεις εργασίας από τους ανθρώπους στο μέλλον», έχει τον υψηλότερο μέσο όρο του πίνακα, 3,52, με επικρατούσα τιμή το 4. Αυτό δείχνει ότι ο φόβος απώλειας θέσεων εργασίας αποτελεί την ισχυρότερη πηγή ανησυχίας για τους συμμετέχοντες. Ένα από τα μεγαλύτερα κίνητρα των εκπαιδευόμενων που έρχονται στα ΣΔΕ είναι η βελτίωση της εργασίας και της ποιότητας ζωής τους. Συνεπώς, προκαλεί έντονη ανησυχία το γεγονός της επίπτωσης που θα έχει η ΤΝ στις θέσεις εργασίας. Παρόμοια υψηλοί είναι και οι μέσοι όροι στα ερωτήματα J1, J2 και J5, με τιμές γύρω στο 3,29–3,30, που αφορούν την εξάρτηση από την ΤΝ, την πιθανή οκνηρία και την απώλεια ανθρώπινης κρίσης. Συνεπώς, το άγχος δεν περιορίζεται μόνο στην επαγγελματική αντικατάσταση, αλλά συνδέεται και με έναν ευρύτερο φόβο υποβάθμισης ανθρώπινων δεξιοτήτων.

Η διάσταση της κοινωνικοτεχνικής άγνοιας παρουσιάζει επίσης αξιοσημείωτη ένταση. Τα ερωτήματα S1, S2 και S3 αφορούν τον φόβο ότι η ΤΝ μπορεί να ξεφύγει από τον έλεγχο, να χρησιμοποιηθεί καταχρηστικά ή να προκαλέσει προβλήματα, αντίστοιχα. Ο υψηλότερος μέσος όρος σε αυτή την κατηγορία εμφανίζεται στο S2, με 3,31, που αφορά την καταχρηστική αξιοποίηση της ΤΝ. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν ανησυχούν μόνο για τη δική τους ικανότητα χρήσης της ΤΝ, αλλά και για τις κοινωνικές συνέπειες της τεχνολογίας. Η ΤΝ γίνεται αντιληπτή ως μια δύναμη που μπορεί να έχει απρόβλεπτες ή επικίνδυνες επιπτώσεις, ειδικά όταν δεν υπάρχει επαρκής έλεγχος ή ηθική χρήση.

Η τέταρτη διάσταση, που αφορά τη φυσική επαφή με μορφές ΤΝ, αποτυπώνεται στο ερώτημα C1 σχετικά με τα ανθρωποειδή ρομπότ. Ο μέσος όρος είναι 3,30 και η επικρατούσα τιμή 4. Αυτό δείχνει ότι η ανθρωπόμορφη παρουσία της ΤΝ προκαλεί σε αρκετούς εκπαιδευόμενους δυσφορία ή αποστροφή. Το εύρημα δείχνει ότι το άγχος δεν

προκύπτει μόνο από τη λειτουργία της TN, αλλά και από τη μορφή με την οποία αυτή εμφανίζεται, ιδιαίτερα όταν αποκτά ανθρωποειδή χαρακτηριστικά.

Ως προς τα μέτρα διασποράς, οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται περίπου από 0,99 έως 1,232, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις δεν είναι απόλυτα ομοιογενείς. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων, κάτι αναμενόμενο σε πληθυσμό ενηλίκων με διαφορετικές εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και τεχνολογικές εμπειρίες. Η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση εμφανίζεται στο J5, που αφορά τον φόβο απώλειας της ανθρώπινης κρίσης λόγω υπερβολικής χρήσης TN, δείχνοντας ότι στο συγκεκριμένο ζήτημα οι απόψεις είναι περισσότερο διαφοροποιημένες.

Η ασυμμετρία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις αρνητική, γεγονός που σημαίνει ότι οι απαντήσεις τείνουν να συγκεντρώνονται προς τις υψηλότερες τιμές της κλίμακας. Με άλλα λόγια, αρκετοί συμμετέχοντες δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τις δηλώσεις φόβου ή άγχους. Η πιο έντονη αρνητική ασυμμετρία παρατηρείται στα ερωτήματα J4 και S2, δηλαδή στον φόβο απώλειας θέσεων εργασίας και στον φόβο καταχρηστικής χρήσης της TN. Αυτό ενισχύει την ερμηνεία ότι τα κοινωνικά και επαγγελματικά ζητήματα είναι οι ισχυρότεροι πυρήνες ανησυχίας.

Η κύρτωση είναι κυρίως αρνητική, γεγονός που δείχνει πιο «πλατιά» κατανομή απαντήσεων και όχι έντονη συγκέντρωση γύρω από μία μόνο τιμή. Εξαιρέση αποτελεί το J4, όπου η κύρτωση είναι σχεδόν μηδενική (0,01), στοιχείο που δείχνει πιο κανονική κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα που αφορά την απώλεια θέσεων εργασίας. Αυτό υποδηλώνει ότι ο συγκεκριμένος φόβος είναι γενικότερα αναγνωρίσιμος από τους συμμετέχοντες και δεν αφορά μόνο μια μικρή υποομάδα.

4.1.4.2 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων

Φύλο

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο εμφανίζεται στο αρχικό ερώτημα S3, δηλαδή στον φόβο ότι η TN μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα ($V00\ FET=9,223\ p=0,044$). Οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις θετικές απαντήσεις σε σχέση με τους άνδρες (34% έναντι 21%), των οποίων οι απαντήσεις συγκεντρώνονται περισσότερο στη μεσαία τιμή (46% έναντι 36%). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες του δείγματος φαίνεται να εκφράζουν εντονότερη ανησυχία για τις πιθανές αρνητικές συνέπειες της TN.

Ηλικιακή ομάδα

Η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση στο ερώτημα 6, το οποίο αφορά τον φόβο ότι τα συστήματα ΤΝ μπορεί να αντικαταστήσουν τους ανθρώπους στις προσωπικές σχέσεις (V02 FET=9,770 $p=0,034$). Οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας έως 40 ετών εμφανίζουν μεγαλύτερη συγκέντρωση στις απαντήσεις συμφωνίας, ενώ οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 41 ετών και άνω παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά απαντήσεων και υψηλότερα ποσοστά στις χαμηλότερες βαθμίδες της κλίμακας. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς θα μπορούσε κανείς να αναμένει ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες θα εμφανίζουν υψηλότερο άγχος απέναντι στην ΤΝ. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι νεότεροι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο για τις επιπτώσεις της ΤΝ στις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτό μπορεί να συνδέεται με την εντονότερη καθημερινή τους επαφή με ψηφιακά περιβάλλοντα μέσα από τις οποίες η ΤΝ γίνεται πιο άμεσα ορατή στην κοινωνική ζωή, καθώς και με την αντίληψη ότι οι μικρότεροι σε ηλικία έχουν μεγαλύτερη μελλοντική επαγγελματική πορεία από τους μεγαλύτερους.

Εργασιακή κατάσταση

Η εργασιακή κατάσταση παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με τα ερωτήματα J1 (V08 FET=9,221 $p=0,044$), και J2 (V08 FET=9,030 $p=0,050$), τα οποία αφορούν τον φόβο εξάρτησης από την ΤΝ και τον φόβο ότι η ΤΝ μπορεί να κάνει τους ανθρώπους πιο οκνηρούς. Οι άνεργοι συμμετέχοντες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις έντονης συμφωνίας, ιδιαίτερα στο ερώτημα J2, όπου σημαντικό μέρος τους επιλέγει την υψηλότερη βαθμίδα της κλίμακας. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η εργασιακή ανασφάλεια μπορεί να συνδέεται με εντονότερη ανησυχία απέναντι στην ΤΝ. Για τους άνεργους εκπαιδευόμενους, η ΤΝ μπορεί να γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως τεχνολογική καινοτομία, αλλά και ως παράγοντας που επηρεάζει τις δεξιότητες, τις εργασιακές ευκαιρίες και τη μελλοντική επαγγελματική τους ένταξη. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι παρουσιάζουν πιο κατανομημένες απαντήσεις, γεγονός που πιθανώς δείχνει λιγότερο άμεσο αίσθημα απειλής για τις εργασίες τους.

Εθνικότητα

Η εθνικότητα παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με το ερώτημα L1, το οποίο αφορά το άγχος για την εκμάθηση αλληλεπίδρασης με ένα σύστημα ΤΝ. Οι συμμετέχοντες με άλλη εθνικότητα εμφανίζουν πολύ υψηλό ποσοστό στην απάντηση συμφωνίας, ενώ οι συμμετέχοντες ελληνικής εθνικότητας παρουσιάζουν πιο ισορροπημένη κατανομή

απαντήσεων ($V_{10} FET=9,277$ $p=0,037$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι μη ελληνικής εθνικότητας ενδέχεται να βιώνουν εντονότερο άγχος μπροστά στην ανάγκη εκμάθησης και χρήσης της ΤΝ. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να σχετίζεται με γλωσσικά εμπόδια, προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, διαφορετικό βαθμό πρόσβασης στην τεχνολογία ή χαμηλότερη αίσθηση αυτοπεποίθησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της ελληνικής επικράτειας.

Περιφέρεια ΣΔΕ

Η περιοχή του ΣΔΕ παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με περισσότερα ερωτήματα, και ειδικότερα με τα ερωτήματα J4, J5, S3 και C1 του πίνακα. Αυτό δείχνει ότι η γεωγραφική και εκπαιδευτική περιοχή φοίτησης φαίνεται να συνδέεται με διαφορετικές στάσεις απέναντι στην ΤΝ.

Στα ερωτήματα J4 ($V_{11} FET=15,827$ $p=0,020$) και J5 ($V_{11} FET=17,014$ $p=0,015$), που αφορούν τον φόβο απώλειας θέσεων εργασίας από την ΤΝ και τον φόβο ότι η υπερβολική χρήση της ΤΝ μπορεί να αφαιρέσει την κρίση από τους ανθρώπους, οι εκπαιδευόμενοι από τις περιοχές του Βορείου Αιγαίου και της Θεσσαλίας συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις συμφωνίας. Αντίθετα, στην Κεντρική Μακεδονία παρατηρείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση των απαντήσεων, με σημαντική παρουσία στις ουδέτερες απαντήσεις όσο και σε αυτές των ακραίων τιμών. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τις διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, τις τοπικές επαγγελματικές προοπτικές και το βαθμό τεχνολογικής εξοικείωσης στις επιμέρους περιοχές. Ιδιαίτερα σε περιοχές όπου η εργασιακή ανασφάλεια είναι εντονότερη ή οι ευκαιρίες επαγγελματικής κινητικότητας περιορισμένες, η ΤΝ μπορεί να γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως απειλή παρά ως ευκαιρία.

Κύκλος σπουδών

Ο κύκλος σπουδών εμφανίζει σημαντικές συσχετίσεις με αρκετά ερωτήματα, κυρίως με τα ερωτήματα J2 ($V_{12} FET=10,858$ $p=0,027$), J3 ($V_{12} FET=10,214$ $p=0,033$), J4 ($V_{12} FET=12,475$ $p=0,009$), J5 ($V_{12} FET=13,766$ $p=0,007$) και S1 ($V_{12} FET=13,773$ $p=0,006$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχόντων στο ΣΔΕ συνδέεται με διαφοροποιήσεις στο άγχος απέναντι στην ΤΝ.

Οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζουν συχνότερα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις έντονης συμφωνίας, ιδιαίτερα σε ερωτήματα που σχετίζονται με την πιθανή απώλεια ανθρώπινων δεξιοτήτων, την αντικατάσταση ανθρώπων από την ΤΝ και τις

αρνητικές κοινωνικές συνέπειες της τεχνολογίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου και οι απόφοιτοι τείνουν σε αρκετές περιπτώσεις να συγκεντρώνονται περισσότερο στις μεσαίες ή μέτρια θετικές απαντήσεις.

Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να υποδηλώνει ότι η μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία μέσα στο ΣΔΕ συμβάλλει σε πιο συγκροτημένη ή λιγότερο ακραία στάση απέναντι στην ΤΝ. Οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται σε προχωρημένο στάδιο φοίτησης ενδέχεται να έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη και εξοικείωση με νέα γνωστικά αντικείμενα, στοιχεία που μπορούν να περιορίσουν την ένταση του φόβου.

Χρήση ΤΝ

Η μεταβλητή της χρήσης τεχνολογίας εμφανίζει σημαντικές συσχετίσεις με τα ερωτήματα J1, S2 και S3 του πίνακα. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι η προηγούμενη ή τρέχουσα σχέση των εκπαιδευόμενων με την τεχνολογία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ΤΝ. Ειδικότερα, στο ερώτημα J1 ($V_{13} FET=9,600$ $p=0,039$) που αφορά τον φόβο ότι τα συστήματα ΤΝ μπορεί να κάνουν τους ανθρώπους εξαρτημένους, όσοι δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν ΤΝ εμφανίζουν μεγαλύτερη συγκέντρωση στις απαντήσεις συμφωνίας. Αυτό δείχνει ότι η μη χρήση ή η περιορισμένη χρήση ΤΝ μπορεί να συνδέεται με εντονότερο φόβο εξάρτησης από την ΤΝ. Στο ερώτημα S2 ($V_{13} FET=12,558$ $p=0,011$), που αφορά τον φόβο καταχρηστικής χρήσης της ΤΝ, οι χρήστες ΤΝ εμφανίζουν κυρίως μεσαίες και θετικές απαντήσεις, ενώ οι μη χρήστες παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά, με αξιοσημείωτη παρουσία και στις χαμηλές και στις υψηλές τιμές. Αυτό δείχνει ότι η τεχνολογική εξοικείωση δεν εξαλείφει απαραίτητα την ανησυχία για την ΤΝ, αλλά μπορεί να οδηγεί σε πιο μετριοπαθή ή πιο συγκροτημένη αντίληψη των κινδύνων. Στο ερώτημα S3 ($V_{13} FET=37,383$ $p<0,001$), αν η ΤΝ ήρθε να φέρει προβλήματα, όσοι χρησιμοποιούν ΤΝ συγκεντρώνονται κυρίως στις χαμηλές και μεσαίες τιμές, ενώ όσοι δεν χρησιμοποιούν ΤΝ εμφανίζουν πολύ υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις συμφωνίας. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η τεχνολογική απόσταση μπορεί να αυξάνει τον φόβο για τις πιθανές αρνητικές συνέπειες της ΤΝ.

4.1.5 Η αντίληψη της μετασχηματίζουσας δράσης των ΣΔΕ από τους εκπαιδευόμενους

4.1.5.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Η αρχική περιγραφική ανάλυση των 24 ερωτήσεων δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν συνολικά θετικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου ως προς τα ερωτήματα που συνδέονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Πίνακας 10). Οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 1,52 έως 4,18, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το περιεχόμενο κάθε ερώτησης. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι εμφανίζονται σε ερωτήσεις που αφορούν το συμμετοχικό κλίμα, την ισότιμη έκφραση και τη συμβολή των εκπαιδευτών στην αλλαγή οπτικής. Ειδικότερα, η υψηλότερη τιμή εμφανίζεται στο ερώτημα ΠΕ19, όπου οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα άκρως συμμετοχικό κλίμα, με μέσο όρο 4,18. Ακολουθεί το ερώτημα ΠΕ23, που αφορά το κλίμα ισότιμης συμμετοχής, με μέσο όρο 4,08, και το ερώτημα ΠΕ20, που αφορά τη βοήθεια των εκπαιδευτών ώστε οι εκπαιδευόμενοι να δουν τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία, με μέσο όρο 4,04. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως χώρο διαλόγου, συμμετοχής και διεύρυνσης της σκέψης.

Πίνακας 10 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου TLES για την αντιλαμβανόμενη μετασχηματίζουσα επίδραση του σχολείου

A/A	Μετασχηματίζουσες εμπειρίες	ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ	Mean	Mode	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
ΠΕ01	Τα μαθήματα στο σχολείο με έκαναν να αναρωτηθώ για τον τρόπο που σκεφτόμουν παλαιότερα για ορισμένα πράγματα στη ζωή μου	10	4	49	20	17	3,30	3	1,113	-,297	-,016
ΠΕ02	Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις και οι υποθέσεις μου αμφισβητήθηκαν από τους άλλους.	38	24	30	7	1	2,10	1	1,044	,495	-,652
ΠΕ03	Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις μου ένιωθα να καταπιέζονται	61	17	16	4	1	1,67	1	,989	1,358	1,070
ΠΕ04	Αναλογίζομαι μετά το μάθημα στο σχολείο αυτά που έχω πει μέσα στην τάξη	30	14	24	24	8	2,68	1	1,350	,080	-1,280
ΠΕ05	Στα μαθήματα του σχολείου έπρεπε να εξετάζω τις δικές μου αξίες γιατί δε συμφωνούσαν με αυτές άλλων	34	24	32	4	6	2,24	1	1,140	,642	-,130
ΠΕ06	Στα μαθήματα του σχολείου έβλεπα τα πράγματα όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά αλλά και από την σκοπιά των άλλων	18	3	35	31	13	3,17	3	1,253	-,508	-,591
ΠΕ07	Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις των άλλων επηρέαζαν και τη δική μου γνώμη	44	13	28	13	3	2,18	1	1,211	,482	-1,006

ΠΕ08	Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα	4	8	27	38	23	3,66	4	1,055	-,630	,031
ΠΕ09	Στα μαθήματα του σχολείου ανέπτυξα νέους τρόπους σκέψης που μπορούν να με βοηθήσουν στη ζωή μου	4	6	26	40	24	3,74	4	1,031	-,765	,427
ΠΕ10	Στα μαθήματά του σχολείου άλλαξε η αντίληψη που είχα για ορισμένα θέματα	15	4	28	35	17	3,34	4	1,264	-,627	-,483
ΠΕ11	Στα μαθήματα του σχολείου υπήρχε θετικό κλίμα για να μοιραστούμε τις προσωπικές μας ιστορίες	6	6	15	31	42	3,99	5	1,153	-1,124	,592
ΠΕ12	Το κλίμα στα μαθήματα του σχολείου μου προκαλούσε αρκετές φορές έντονα συναισθήματα και συγκίνηση	11	11	28	32	17	3,32	4	1,216	-,458	-,589
ΠΕ13	Οι εκπαιδευτές έθεσαν ερωτήματα τα οποία άλλαξαν τον τρόπο που σκέφτομαι	9	16	34	26	16	3,24	3	1,160	-,207	-,613
ΠΕ14	Οι εκπαιδευτές, μας παρείχαν απόψεις που με έκαναν να αισθανθώ άβολα	68	18	10	3	1	1,52	1	,892	1,860	3,247
ΠΕ15	Οι εκπαιδευτές μας, σκεφτόταν διαφορετικά από τον τρόπο που σκεφτόμουν εγώ	37	17	21	14	10	2,43	1	1,379	,478	-1,046
ΠΕ16	Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πως προκύπτανε οι απόψεις μου που έλεγα μέσα στην τάξη	41	19	24	13	3	2,17	1	1,191	,558	-,849
ΠΕ17	Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πάνω στο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι κάποια θέματα	32	14	31	17	6	2,49	1	1,263	,213	-1,079
ΠΕ18	Οι εκπαιδευτές μας παρουσίαζαν τα πράγματα σφαιρικά και από όλες τις πλευρές	7	7	27	37	23	3,61	4	1,127	-,702	,022
ΠΕ19	Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα κλίμα άκρως συμμετοχικό και ένιωθα ότι μπορούσα να συμμετέχω και να εκφέρω τη γνώμη μου άνετα	4	1	15	30	49	4,18	5	1,032	-1,421	1,905
ΠΕ20	Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία	3	3	21	34	39	4,04	5	,992	-,990	,844
ΠΕ21	Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν στον να εκφράσω νέες απόψεις που δεν φανταζόμουν ότι θα εξέφραζα πριν	4	3	23	41	30	3,89	4	1,008	-,975	1,031

ΠΕ22	Οι εκπαιδευτές με παρακίνησαν στο να μοιραστώ προσωπικές μου ιστορίες μέσα στην τάξη	14	10	21	31	24	3,41	4	1,337	-,536	-,814
ΠΕ23	Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν κλίμα για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών	4	7	13	28	48	4,08	5	1,131	-1,207	,698
ΠΕ24	Οι εκπαιδευτές, με παρακίνησαν να συμμετέχω στα κοινά και να γίνω ενεργός πολίτης	6	4	19	34	37	3,93	5	1,121	-1,065	,672

Αντίθετα, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι εμφανίζονται σε ερωτήσεις που αφορούν αρνητικές ή πιεστικές εμπειρίες. Το ερώτημα ΠΕ14, που αναφέρεται στο αν οι απόψεις των εκπαιδευτών έκαναν τους εκπαιδευόμενους να αισθανθούν άβολα, έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο, 1,52. Το ερώτημα ΠΕ03, που αφορά το αν οι απόψεις των εκπαιδευομένων ένιωθαν να καταπιέζονται, έχει επίσης χαμηλό μέσο όρο, 1,67. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν βιώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως καταπιεστικό ή δυσάρεστα προκλητικό. Με όρους της θεωρίας του Mezirow (1991), η μετασχηματιστική εμπειρία φαίνεται να προκύπτει περισσότερο μέσα από την ασφάλεια, τη συμμετοχή και τον διάλογο. Ωστόσο, για να συντελεστεί η μετασχηματίζουσα μάθηση χρειάζεται ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα. Συνήθως αυτό το προκαλεί μία άβολη κατάσταση. Συνεπώς, το παρόν αποτέλεσμα συμφωνεί με την έρευνα του Walker (2018) στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θέλουν να νιώθουν γενικά άβολα, κάτι το οποίο συμβαίνει στο σχολείο και ενδεχομένως να μην έχει μεγάλη μετασχηματιστική επιρροή.

Η τυπική απόκλιση δείχνει ότι σε αρκετά ερωτήματα υπάρχει μέτρια διασπορά των απαντήσεων. Οι τιμές κυμαίνονται περίπου από 0,89 έως 1,38. Η μικρότερη τυπική απόκλιση εμφανίζεται στο ερώτημα ΠΕ14 (0,892), γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις είναι αρκετά συγκεντρωμένες γύρω από τις χαμηλές τιμές. Δηλαδή υπάρχει σχετική συμφωνία των εκπαιδευόμενων ότι δεν ένιωσαν άβολα από τις απόψεις των εκπαιδευτών. Αντίθετα, μεγαλύτερη διασπορά εμφανίζεται σε ερωτήματα όπως το ΠΕ15 (1,379), το ΠΕ04 (1,350) και το ΠΕ22 (1,337), γεγονότα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν απόλυτα ενιαία εμπειρία ως προς το αν οι εκπαιδευτές σκέφτονταν διαφορετικά από τους ίδιους, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονταν μετά το μάθημα ή αν παρακινήθηκαν να μοιραστούν προσωπικές ιστορίες.

Η ασυμμετρία των κατανομών ενισχύει τα παραπάνω συμπεράσματα. Στα ερωτήματα με θετικό περιεχόμενο, όπως το ΠΕ19, το ΠΕ23, το ΠΕ20, το ΠΕ21 και το ΠΕ24, η ασυμμετρία

είναι αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στις υψηλές τιμές της κλίμακας, δηλαδή οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι απαντούν «συχνά» ή «πολύ συχνά». Αντίθετα, στις ερωτήσεις ΠΕ14 και ΠΕ03, η ασυμμετρία είναι θετική, 1,860 και 1,358 αντίστοιχα, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στις χαμηλές τιμές. Άρα οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δεν ένιωσαν αμηχανία ούτε καταπίεση.

Τέλος, η κύρτωση δείχνει πόσο συγκεντρωμένες ή απλωμένες είναι οι απαντήσεις. Το ερώτημα ΠΕ14 παρουσιάζει υψηλή θετική κύρτωση (3,247), κάτι που δείχνει έντονη συγκέντρωση των απαντήσεων στο «καθόλου». Αντίστοιχα, το ερώτημα ΠΕ19 έχει θετική κύρτωση (1,905), δείχνοντας συγκέντρωση στις υψηλές τιμές. Αντίθετα, ερωτήματα όπως το ΠΕ04, με κύρτωση -1,280, και το ΠΕ07, με κύρτωση -1,006, παρουσιάζουν πιο απλωμένες κατανομές, άρα μεγαλύτερη διαφοροποίηση εμπειριών.

Εν κατακλείδι, τα αρχικά αποτελέσματα δείχνουν ότι το σχολείο λειτουργεί ως υποστηρικτικό και συμμετοχικό περιβάλλον που προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν περισσότερο στις θετικές διαστάσεις της εμπειρίας, όπως η συμμετοχή, η ισότιμη αντιμετώπιση, η αλλαγή οπτικής και η ενθάρρυνση νέων απόψεων, ενώ διαφοροποιούνται περισσότερο στις πιο προσωπικές διαδικασίες του αναστοχασμού και τις επανεξέτασης αξιών.

4.1.5.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τους παράγοντες της σκοπιότητας και της διάστασης του εργαλείου TLES

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς τον παράγοντα της σκοπιότητας (εκπαιδευόμενος – περιβάλλον) δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν θετικότερα τον ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτών σε σχέση με την προσωπική τους μετασχηματιστική εμπειρία (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα, ο συνολικός μέσος όρος της σκοπιότητας του «περιβάλλοντος» είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της σκοπιότητας του «εκπαιδευόμενου». Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν πως το σχολείο και οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα υποστηρικτικό, συμμετοχικό και ασφαλές πλαίσιο μάθησης, το οποίο ευνόησε τη συμμετοχή, την έκφραση απόψεων και την αλλαγή οπτικής. Ωστόσο, η προσωπική εσωτερική μεταβολή των ίδιων των εκπαιδευόμενων εμφανίζεται κάπως πιο συγκρατημένη, γεγονός που δείχνει ότι το περιβάλλον λειτούργησε θετικά, αλλά η μετασχηματιστική επίδραση δεν βιώθηκε με την ίδια ένταση από όλους.

Ως προς τις διαστάσεις του εργαλείου TLES, οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στη διάσταση της δράσης/ενεργοποίησης (AC) και στη διάσταση της νοηματοδότησης και του

κριτικού διαλόγου (MP). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως το σχολείο συνέβαλε κυρίως στην ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης, στην αλλαγή οπτικής, στην έκφραση νέων απόψεων και στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους. Παράλληλα, η υψηλή τιμή στη διάσταση του κριτικού διαλόγου (MP) δείχνει ότι το σχολείο έγινε αντιληπτό ως χώρος όπου μπορούσαν να ακουστούν διαφορετικές απόψεις, να υπάρξει ισότιμη συμμετοχή και να καλλιεργηθεί ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας. Αντίθετα, χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στον αυτοστοχασμό (SF) και κυρίως στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα (DD), γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν βίωσαν έντονα εμπειρίες αμφισβήτησης, πίεσης, αμηχανίας ή εσωτερικής σύγκρουσης.

4.1.5.3 Σχέσεις μεταξύ ερωτημάτων και δημογραφικών στοιχείων

Φύλο

Στατιστικά σημαντικό εύρημα στο ερώτημα ΠΕ10: «Άλλαξε η αντίληψη που είχα για ορισμένα θέματα» ($V00\ FET = 11,468\ p = 0,015$) στο οποίο οι γυναίκες είναι θετικές με ποσοστό (61%) σε σχέση με τους άντρες (39%), με τους άντρες να κυμαίνονται κυρίως στη μέση (46%) σε σχέση με τις γυναίκες (16%). Οι γυναίκες φαίνεται να βιώνουν εντονότερα την αλλαγή αντίληψης μέσα από τα μαθήματα, ενώ οι άνδρες τείνουν να τοποθετούνται πιο συχνά σε ενδιάμεση ουδέτερη στάση. Επίσης στατιστική συσχέτιση παρατηρείται στο ερώτημα ΠΕ17: «Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι κάποια θέματα» ($V00\ FET = 13,652\ p = 0,006$) στο οποίο οι γυναίκες συμφώνησαν με ποσοστό 32% ενώ οι άντρες με μόλις 7%, με τους περισσότερους να είναι αρνητικοί με 57%. Αν και οι εκπαιδευόμενοι γενικά διαφώνησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι γυναίκες φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο ότι οι εκπαιδευτές τις οδήγησαν σε αναστοχασμό για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Στους άνδρες, ο αναστοχασμός αυτός φαίνεται αρκετά ασθενής. Το τρίτο ερώτημα που βρέθηκε σημαντική συσχέτισή είναι το Π20: «Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία» ($V00\ FET = 16,967\ p = 0,001$). Στο εν λόγω ερώτημα οι γυναίκες συμφώνησαν με 91% ενώ καμία τους δεν διαφώνησε. Οι άντρες ήταν λιγότερο συγκαταβατικοί με 52% να συμφωνεί και το 39% να κρατά μετριοπαθή στάση. Συνεπώς οι γυναίκες φαίνεται να βιώνουν πολύ πιο καθαρά τον ρόλο των εκπαιδευτών ως προσώπων που βοηθούν στην αλλαγή οπτικής σε σχέση με τους άντρες. Τέλος, σημαντικό στατιστικό εύρημα υφίσταται στο ερώτημα ΠΕ21: «Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να εκφράσω νέες απόψεις» ($V00\ FET = 11,183\ p = 0,012$) με τις γυναίκες να είναι και πάλι θετικές,

συμφωνώντας με ποσοστό 82% ενώ καμία δε διαφώνησε. Από την άλλη οι άντρες ήταν λιγότερο συγκαταβατικοί με ποσοστό 51%. Συνεπώς οι γυναίκες φαίνεται να ένιωσαν περισσότερο ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον τις ενθάρρυνε να εκφράσουν νέες απόψεις από τους άντρες.

Ηλικία

Στην ηλικία στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε στο ερώτημα ΠΕ11: «Υπήρχε θετικό κλίμα για να μοιραστούμε προσωπικές ιστορίες» (V01 FET = 14,910 $p = 0,030$) στο οποίο οι άνω των 50 είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας από τις υπόλοιπες κατηγορίες ηλικίας. Γεγονός αυτό ενδέχεται να δείχνει κι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν μεγαλύτερη τάση να μοιράζονται τις ιστορίες τους και το αντιλήφθηκαν αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό.

Στη συνέχεια, στατιστικά σημαντικό εύρημα στο ερώτημα ΠΕ08: «Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα» (V02 FET = 10,754 $p = 0,019$) οι νεότεροι σε ηλικία συμφώνησαν με 64% και δεν διαφώνησε κανείς, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διαφώνησα με 18% κάτι που δείχνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν περισσότερο παγιωμένες αντιλήψεις κάτι που συμφωνεί και με τα ευρήματα των ερευνητών (Coureau 2005).

Επίσης, στατιστική συσχέτιση υπήρξε στο ερώτημα ΠΕ14: «Οι εκπαιδευτές μας παρείχαν απόψεις που με έκαναν να αισθανθώ άβολα» (V02 FET = 8,669 $p = 0,035$) όπου η άνω των 40 διαφώνησαν με ένα 90% και κανείς τους δεν συμφώνησε, ενώ ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό 14% των μικρότερων σε ηλικία συμφώνησε. Αυτό δείχνει ότι οι νεότεροι φαίνεται να βιώνουν περισσότερο την πρόκληση ή την αμηχανία όταν έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές απόψεις.

Τέλος, εύρημα στατιστικής συσχέτισης παρατηρήθηκε στο ερώτημα 20: «Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία» (V02 FET = 8,669 $p = 0,035$). Εδώ υπάρχει αντίστροφη σχέση με το ερώτημα ΠΕ08 που εξετάστηκε προηγουμένως, με τους άνω των 40 να συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους κάτω των 40. Το ερώτημα ΠΕ08 έχει να κάνει με τους ίδιους ενώ το ερώτημα ΠΕ20 με το περιβάλλον της μάθησης και τους εκπαιδευτές. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία στο παρόν ερώτημα αντιλήφθηκαν περισσότερη βοήθεια από τους εκπαιδευτές για να αλλάξουν οπτική ασχέτως, όμως, αν στο τέλος δεν πραγματοποιήθηκε.

Οικογενειακή κατάσταση

Στην οικογενειακή κατάσταση εντοπίζονται τέσσερις ισχυρές συσχετίσεις. Στο ερώτημα ΠΕ07: «Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις των άλλων επηρέαζαν και τη δική μου γνώμη» ($V05\ FET = 9,219\ p = 0,038$) οι μη άγαμοι φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τις απόψεις των άλλων (73% έναντι 49% των άγαμων). Αυτό συμβαίνει, πιθανόν, επειδή οι οικογενειακοί και κοινωνικοί ρόλοι έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη διαπραγμάτευση, το συμβιβασμό και την ακρόαση διαφορετικών απόψεων. Στο ερώτημα ΠΕ08: «Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα» ($V05\ FET = 12,233\ p < 0,009$) οι μη άγαμοι φαίνεται να οδηγούνται περισσότερο σε σφαιρικές αντιλήψεις (69% έναντι 41% των άγαμων). Πιθανόν οι εμπειρίες οικογένειας, συμβίωσης ή κοινωνικών υποχρεώσεων κάνουν πιο άμεση τη σύνδεση της μάθησης με πολύπλευρα ζητήματα ζωής. Στο ερώτημα ΠΕ18 «Οι εκπαιδευτές μας παρουσίαζαν τα πράγματα σφαιρικά και από όλες τις πλευρές» ($V05\ FET = 9,801\ p = 0,032$) υπάρχει ισχυρή συσχέτιση στο οποίο οι μη άγαμοι αναγνωρίζουν περισσότερο την πολύπλευρη παρουσίαση των θεμάτων από τους εκπαιδευτές. Αυτό ίσως συνδέεται με περισσότερες έντονες και οικογενειακές βιωματικές αναφορές που τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται πιο καθαρά τις διαφορετικές πλευρές ενός ζητήματος. Τέλος, στατιστικά σημαντικό είναι το ερώτημα ΠΕ20: «Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία» ($V05\ FET = 16,787\ p = 0,031$) στο οποίο οι μη άγαμοι βιώνουν πιο έντονα την αλλαγή οπτικής (86% έναντι 46% των άγαμων). Η οικογενειακή ζωή πιθανόν δημιουργεί περισσότερες περιστάσεις όπου χρειάζεται να δεις τα πράγματα από άλλη πλευρά, άρα η εκπαιδευτική παρέμβαση συναντά ήδη ένα βιωματικό υπόβαθρο.

Τέκνα

Σε όσους έχουν τέκνα βρέθηκαν τέσσερις ισχυρές στατιστικές συσχετίσεις σε σχέση με τους άτεκνους. Το πρώτο εύρημα αφορά το ερώτημα ΠΕ08: «Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα» ($V06\ FET = 12,504\ p = 0,008$) στο οποίο οι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι απέκτησαν σφαιρικότερη σκέψη (67% έναντι 42%) με τους άτεκνους να είναι κυρίως μετριοπαθείς με ποσοστό 58%. Η γονική εμπειρία πιθανόν να τους κάνει να βλέπουν τα ζητήματα πιο πρακτικά και πολυδιάστατα. Επόμενο εύρημα στο ερώτημα ΠΕ13: «Οι εκπαιδευτές έθεσαν ερωτήματα που άλλαξαν τον τρόπο που σκέφτομαι» ($V06\ FET = 10,313\ p = 0,025$) στο οποίο τα ερωτήματα των εκπαιδευτών φαίνεται να λειτουργούν πιο

μετασχηματιστικά στους γονείς (50% έναντι 17%). Αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει επειδή οι γονείς συνδέουν ευκολότερα τα ερωτήματα της τάξης με πραγματικές ευθύνες, διλήμματα και εμπειρίες ζωής. Επόμενη ισχυρή συσχέτιση παρατηρείται στο ερώτημα 20: «Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία» (V06 FET = 20,272 $p < 0,001$) στο οποίο οι γονείς συμφώνησαν με ποσοστό 86% σε αντίθεση με τους άτεκνους που συμφώνησαν με ποσοστό 37%. Ενδεχομένως, οι γονείς βιώνουν πολύ εντονότερα την αλλαγή οπτικής. Το να είσαι γονιός, πιθανόν, δημιουργεί περισσότερες εμπειρίες σύγκρισης, ευθύνης και αναστοχασμού, άρα οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποκτούν μεγαλύτερο νόημα. Τέλος, ισχυρή συσχέτιση εντοπίζεται και στο ερώτημα 23: «Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν κλίμα για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών» » (V06 FET = 8,652 $p = 0,046$), στο οποίο οι γονείς φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία που έδιναν οι εκπαιδευτές ώστε να υφίσταται ισότιμη μεταχείριση. Αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει επειδή αξιολογούν την τάξη και ως χώρο αποδοχής ενηλίκων με μέτρο σύγκρισης της ίδιας της οικογένειας και της ισότιμης μεταχείρισης των μελών της.

Εργασιακή κατάσταση

Στην εργασιακή κατάσταση υφίσταται ισχυρή στατιστική συσχέτιση στο ερώτημα ΠΕ05: «Έπρεπε να εξετάζω τις δικές μου αξίες γιατί δεν συμφωνούσαν με αυτές άλλων» (V07 FET = 13,782 $p = 0,041$) στο οποίο οι εργαζόμενοι φαίνεται να βιώνουν λιγότερο την ανάγκη επανεξέτασης αξιών (4%), ενώ άνεργοι και συνταξιούχοι εμφανίζουν μεγαλύτερη σχετική ένταση (15% και 40% αντίστοιχα). Αυτό μπορεί να σχετίζεται με μεταβατικές ή πιο ευάλωτες κοινωνικές θέσεις, όπου η επανεξέταση αξιών γίνεται πιο πιθανή. Στο ερώτημα ΠΕ20: «Οι εκπαιδευτές με βοήθησαν να δω πράγματα από άλλη οπτική γωνία» (V07 FET = 13,913 $p = 0,041$) οι άνεργοι φαίνεται να αναγνωρίζουν εντονότερα τη βοήθεια των εκπαιδευτών στην αλλαγή οπτικής (95%) σε σχέση με τους συνταξιούχους (80%) και τους εργαζόμενους (63%). Πιθανόν επειδή η εκπαίδευση λειτουργεί ως χώρος επαναπροσδιορισμού και αναζήτησης νέων δυνατοτήτων. Επίσης, ισχυρή συσχέτιση εντοπίστηκε στο ερώτημα ΠΕ08: «Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα» (V09 FET = 21,816 $p = 0,006$) στο οποίο οι άνεργοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η σκέψη τους διευρύνεται (80%) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εργασιακής κατάστασης (> 50%). Η ανεργία μπορεί να κάνει τη μαθησιακή εμπειρία πιο άμεσα συνδεδεμένη με αναζήτηση λύσεων, νέων προοπτικών και προσωπικής ανασυγκρότησης κάτι που μπορεί να πυροδοτήσει τις

εναλλακτικές οπτικές στη μάθηση. Τέλος, ισχυρή συσχέτιση υπάρχει στο ερώτημα ΠΕ16 «Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πως προέκυπταν οι απόψεις μου που έλεγα μέσα στην τάξη» ($V08\ FET = 19,114\ p < 0,001$) στο οποίο οι άνεργοι φαίνεται να βιώνουν πολύ περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία ως αφορμή κριτικού αναστοχασμού (43% έναντι 6% των εργαζομένων). Η ανεργία μπορεί να λειτουργεί ως μεταβατική εμπειρία, άρα κάνει πιο έντονη την ανάγκη επανεξέτασης απόψεων και ταυτότητας.

Εθνικότητα

Στην εθνικότητα υπάρχουν δύο ευρήματα που φαίνεται να συσχετίζονται στατιστικά. Το πρώτο βρίσκεται στο ερώτημα ΠΕ07: «Στα μαθήματα του σχολείου οι απόψεις των άλλων επηρέαζαν και τη δική μου γνώμη» ($V10\ FET = 11,979, p = 0,009$) στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τις απόψεις των άλλων (35% έναντι 10%) ενώ οι ελληνικής εθνικότητας κυρίως διαφώνησαν (65% έναντι 30%). Αυτό μπορεί να συνδέεται με την εμπειρία ένταξης σε ένα διαφορετικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο διάλογος με άλλους λειτουργεί πιο έντονα ως μηχανισμός αναπροσαρμογής αντιλήψεων. Το δεύτερο εύρημα αφορά το ερώτημα ΠΕ08: «Στα μαθήματα του σχολείου άρχισα να σκέφτομαι πιο σφαιρικά και να κάνω περισσότερες ερωτήσεις για κάποια θέματα» ($V10\ FET = 8,745, p = 0,049$) στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τις απόψεις των άλλων (47% συμφωνώ απολύτως έναντι 15%). Αυτό μπορεί να συνδέεται με την εμπειρία ένταξης σε ένα διαφορετικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο διάλογος με άλλους λειτουργεί πιο έντονα ως μηχανισμός αναπροσαρμογής αντιλήψεων.

Συμπερασματικά, τα δύο ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας μπορεί να βιώνουν εντονότερα τη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πιο δεκτικοί στην επίδραση των απόψεων των άλλων και δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι άρχισαν να σκέφτονται πιο σφαιρικά και να διατυπώνουν περισσότερα ερωτήματα. Αυτό πιθανόν συνδέεται με την ιδιαίτερη εμπειρία ένταξής τους σε ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου ο διάλογος, η επαφή με διαφορετικές οπτικές και η συμμετοχή στην ομάδα ενισχύουν τον αναστοχασμό και την αναπροσαρμογή των αντιλήψεων. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι ελληνικής εθνικότητας φαίνεται να εμφανίζονται πιο συγκρατημένοι απέναντι στην επίδραση των απόψεων των άλλων, στοιχείο που ενδέχεται να συνδέεται με μεγαλύτερη σταθερότητα ή εδραιωμένη αυτοπεποίθηση στις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους.

Κύκλος Σπουδών

Ισχυρή συσχέτιση εντοπίστηκε στο ερώτημα ΠΕ11: «Στα μαθήματα του σχολείου υπήρχε θετικό κλίμα για να μοιραστούμε τις προσωπικές μας ιστορίες» ($V_{12} FET = 9,133, p = 0,042$), όπου οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εξέφρασαν αρνητικότερη στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευόμενους του Β' κύκλου. Το εύρημα αυτό μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν ήδη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα έχουν πιθανότατα προσαρμοστεί καλύτερα στη μαθησιακή ομάδα και αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα και ασφάλεια ώστε να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες. Χαρακτηριστικό είναι ότι στον Α' κύκλο το 15% των εκπαιδευόμενων διαφώνησε, με το 11% να διαφωνεί πλήρως.

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζεται και στο ερώτημα ΠΕ16: «Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πώς προέκυπταν οι απόψεις μου» ($V_{12} FET = 9,323, p = 0,039$). Οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζονται λιγότερο θετικοί, καθώς το 75% δεν συμφωνεί με τη συγκεκριμένη διατύπωση, ενώ οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου παρουσιάζονται πιο δεκτικοί. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την προσπάθεια των εκπαιδευτών να τους οδηγήσουν σε βαθύτερο αναστοχασμό. Πιθανή ερμηνεία είναι ότι, όσο προχωρά η φοίτηση, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται περισσότερο με αναστοχαστικές ερωτήσεις και με διαδικασίες διερεύνησης των προσωπικών τους αντιλήψεων.

Παρόμοια διαφοροποίηση παρατηρείται και στο ερώτημα ΠΕ17: «Οι εκπαιδευτές μου ζητούσαν να σκεφτώ πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι κάποια θέματα» ($V_{12} FET = 12,356, p = 0,011$). Και στη παρούσα περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου εμφανίζονται πιο θετικοί σε σχέση με εκείνους του Α' κύκλου. Το εύρημα αυτό μπορεί να συνδεθεί με τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική διαδρομή των εκπαιδευόμενων του Β' κύκλου, οι οποίοι φαίνεται να είναι περισσότερο έτοιμοι να εξετάσουν όχι μόνο το περιεχόμενο των απόψεών τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμορφώνονται.

Στο ερώτημα ΠΕ18: «Οι εκπαιδευτές μας παρουσίαζαν τα πράγματα σφαιρικά και από όλες τις πλευρές» ($V_{12} FET = 9,362, p = 0,044$), οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό, με ποσοστό 65%, σε σύγκριση με τους εκπαιδευόμενους του Α' κύκλου, όπου το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 53%. Παράλληλα, ο Α' κύκλος εμφάνισε εντονότερη διαφωνία, με ποσοστό 22%, έναντι 6% του Β' κύκλου. Το εύρημα αυτό δείχνει

ότι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων του Α΄ κύκλου είναι περισσότερο πολωμένες, ενώ οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου φαίνεται να αντιλαμβάνονται περισσότερο την σφαιρική προσέγγιση των εκπαιδευτών.

Στο ερώτημα ΠΕ19: «Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα κλίμα άκρως συμμετοχικό και ένιωθα ότι μπορούσα να συμμετέχω και να εκφέρω τη γνώμη μου άνετα» ($V_{12} FET = 10,287$, $p = 0,018$), οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου εξέφρασαν διαφωνία σε ποσοστό 13%, ενώ στον Β΄ κύκλο δεν καταγράφηκε καμία διαφωνία. Το στοιχείο αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου βιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον ως πιο συμμετοχικό και υποστηρικτικό.

Τέλος, στο ερώτημα ΠΕ24: «Οι εκπαιδευτές με παρακίνησαν να συμμετέχω στα κοινά και να γίνω ενεργός πολίτης» ($V_{12} FET = 10,929$, $p = 0,016$), παρατηρείται μία αντίστοιχη τάση με τα προηγούμενα ερωτήματα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου διαφώνησαν σε ποσοστό 19%, ενώ στον Β΄ κύκλο δεν υπήρξε καμία διαφωνία. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου αντιλαμβάνονται εντονότερα τον ρόλο των εκπαιδευτών στην ενίσχυση της συμμετοχής, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και της ενεργού πολιτειότητας.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου αξιολογούν θετικότερα το μαθησιακό κλίμα, τη συμμετοχικότητα, την αναστοχαστική διάσταση της διδασκαλίας και την ενθάρρυνση προς την ενεργό πολιτειότητα. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με τη μεγαλύτερη διάρκεια φοίτησης και την αυξημένη εξοικείωση των εκπαιδευόμενων του Β΄ κύκλου με την ομάδα, τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί ή και περισσότερο αρνητικοί, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι βρίσκονται ακόμη σε στάδιο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και στις απαιτήσεις μιας συμμετοχικής και αναστοχαστικής μαθησιακής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία του χρόνου, της εμπιστοσύνης και της σταδιακής ένταξης στην ομάδα για την ανάπτυξη θετικού κλίματος, ουσιαστικής συμμετοχής και μετασχηματιστικής μάθησης.

Χρήση ΤΝ

Συγκρίνοντας στατιστικώς τους χρήστες ΤΝ με τα δημογραφικά δεδομένα προέκυψαν πέντε σημαντικές συσχετίσεις. Η πρώτη αφορά το ερώτημα ΠΕ02: «Τα μαθήματα στο σχολείο με έκαναν να αναρωτηθώ για τον τρόπο που σκεφτόμουν παλαιότερα για ορισμένα

πράγματα στη ζωή μου» (V13 FET = 8,859 p = 0,042) στο οποίο η χρήση TN φαίνεται να συνδέεται με μεγαλύτερη έκθεση σε διαφορετικές απόψεις και με μεγαλύτερη πιθανότητα αμφισβήτησης των προσωπικών υποθέσεων. Οι χρήστες TN είχαν μόνο συμφωνία με το ερώτημα αυτό με 14% ενώ από τους μη χρήστες δεν συμφώνησε κανείς. Οι μη χρήστες TN διαφώνησαν απολύτως με ένα ποσοστό 57% έναντι 26% των χρηστών TN. Αυτό συνδέεται άμεσα με τον Mezirow (1991), γιατί η μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκινά όταν ο εκπαιδευόμενος έρχεται αντιμέτωπος με ιδέες που αμφισβητούν όσα θεωρούσε δεδομένα και η TN αποτελεί μία τέτοια τεχνολογία.

Η δεύτερη αφορά το ερώτημα ΠΕ05: «Στα μαθήματα του σχολείου έπρεπε να εξετάζω τις δικές μου αξίες γιατί δε συμφωνούσαν με αυτές άλλων» (V13 FET = 16,045 p = 0,001) στο οποίο οι χρήστες TN φαίνεται να έρχονται περισσότερο σε επαφή με διαφορετικές απόψεις και άρα να οδηγούνται συχνότερα, έστω «μερικές φορές», σε επανεξέταση αξιών. Οι μη χρήστες εμφανίζονται πιο αποστασιοποιημένοι από αυτή τη διαδικασία (87% διαφωνούν έναντι 40%). Όσοι χρησιμοποιούν TN φαίνεται να μπαίνουν συχνότερα σε διαδικασία επανεξέτασης αξιών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή η τεχνολογία αυξάνει την επαφή με διαφορετικές πληροφορίες, εμπειρίες και οπτικές.

Η τρίτη αφορά το ερώτημα ΠΕ06: «Στα μαθήματα του σχολείου έβλεπα τα πράγματα όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά αλλά και από την σκοπιά των άλλων» (V13 FET = 10,552 p = 0,022) στο οποίο η χρήση TN φαίνεται να συνδέεται με μεγαλύτερη έκθεση σε διαφορετικές οπτικές. Έτσι οι χρήστες TN δηλώνουν συχνότερα ότι μπορούν να δουν τα πράγματα και από τη σκοπιά των άλλων. Ενώ η μη χρήστες δηλώνουν με ποσοστό 32% ότι διαφωνούν απόλυτα σε σχέση με τους χρήστες TN (5%). Οι χρήστες TN φαίνεται να είναι περισσότερο ανοιχτοί στη λήψη της οπτικής των άλλων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι η τεχνολογία διευρύνει τα ερεθίσματα, την επικοινωνία και την πρόσβαση σε διαφορετικές απόψεις.

Η τέταρτη αφορά το ερώτημα ΠΕ09: «Στα μαθήματα του σχολείου ανέπτυξα νέους τρόπους σκέψεις που μπορούν να με βοηθήσουν στη ζωή μου» (V13 FET = 9,694 p = 0,030) στο οποίο όσοι χρησιμοποιούν TN φαίνεται να συνδέουν περισσότερο τα μαθήματα με την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης χρήσιμων για τη ζωή τους (73% έναντι 52%). Η TN πιθανόν να λειτουργεί ως μέσο διεύρυνσης εμπειριών και πρακτικής εφαρμογής της γνώσης γιατί και η χρήση TN απαιτεί αλλαγές στην σκέψη για να αξιοποιηθεί καταλλήλως στη καθημερινή ζωή.

Τέλος, η πέμπτη αφορά το ερώτημα ΠΕ19: «Οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα κλίμα άκρως συμμετοχικό και ένιωθα ότι μπορούσα να συμμετέχω και να εκφέρω τη γνώμη μου άνετα» ($V_{13} FET = 12,195$ $p = 0,007$) στο οποίο οι χρήστες ΤΝ φαίνεται να βιώνουν πιο σταθερά το συμμετοχικό κλίμα, χωρίς έντονες αρνητικές απαντήσεις (86%). Οι μη χρήστες, παρόλο απαντούν πολύ θετικά (68%), παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η τεχνολογική εξοικείωση βοηθά κάποιους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν πιο άνετα, να εκφράζονται και να εντάσσονται ενεργότερα στη μαθησιακή διαδικασία.

4.2. Η εκπαιδευτική παρέμβαση

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στηρίχθηκε στα επτά βήματα της προηγούμενης πιλοτικής παρέμβασης (Terzis & Koutrounidis, 2026) που πλαισιώνονται από τις προϋποθέσεις εφαρμογής και τον ρόλο του εκπαιδευτή:

- Προϋποθέσεις εφαρμογής της πρακτικής παρέμβασης
- 1. Διερεύνηση των αναγκών και των αντιλήψεων της ομάδας
- 2. Παρουσίαση του διαλογικού εργαλείου παραγωγικής ΤΝ και επιλογή θέματος
- 3, Αφήγηση μέσω ΤΝ και συναισθηματική εμπλοκή
- 4. Δραστηριότητες σύσφιξης σχέσεων
- 5. Αισθητική εμπειρία μέσω ΤΝ
- 6. Κριτικός αναστοχασμός
- 7. Επιμέλεια και παρουσίαση ενός τελικού έργου
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Μία από τις μεγαλύτερες διαφορές της παρούσας δραστηριότητας σε σχέση με την προηγούμενη (Terzis & Koutrounidis, 2026) έγκειται στο πλήθος των εκπαιδευόμενων της Β' τάξης. Μετά τις απρόσμενες διαρροές κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν ανήλθαν στους 6, εν αντιθέσει με τη προηγούμενη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με 11 εκπαιδευόμενους. Αυτό σίγουρα είχε επιπτώσεις στην πρακτική, καθώς περιορίστηκε η πολυφωνία που είναι απαραίτητη για την αποδοτικότερη εφαρμογή της.

4.2.1 Προϋποθέσεις εφαρμογής

Για την αποδοτικότερη έκβαση της παρέμβασης, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει γνωρίσει τη δυναμική της ομάδας πριν εφαρμόσει τη διδακτική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό, είναι επιθυμητό, η πρακτική, να πραγματοποιηθεί από το δεύτερο τετράμηνο του Α' κύκλου των ΣΔΕ και έπειτα. Επιπροσθέτως, για να εφαρμοστούν μέθοδοι που προωθούν την μετασχηματίζουσα μάθηση και την κριτική συνειδητοποίηση απαιτείται αρκετός χρόνος (Taylor, 2000; Taylor, 2009). Τα ΣΔΕ παρέχουν ένα εύφορο έδαφος για την υλοποίηση της πρακτικής από την στιγμή που δεν υπάρχει κάποια πίεση χρόνου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Προτείνεται ένα συνεχόμενο τρίωρο την εβδομάδα. Ο κατακερματισμός βέβαια των τριώρων και δίωρων μαθημάτων αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή της τρέχουσας παρέμβασης. Επιπλέον, μέσα από τον πληροφορικό γραμματισμό, θα πρέπει να έχει επιτευχθεί μία στοιχειώδη εκμάθηση βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων, όπως η

πληκτρολόγηση, βασική επεξεργασία κειμένου, χειρισμός ποντικιού και παραθυρικού περιβάλλοντος του λειτουργικού συστήματος.

Η δραστηριότητα ακολουθεί και αξιοποιεί τα ευρήματα καλών πρακτικών που έχουν κατά καιρούς προκύψει στις έρευνες της μετασχηματίζουσας μάθησης (Taylor, 2000; Taylor, 2009). Σημαντικοί κοινοί παράγοντες για την καλλιέργεια της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι:

- να δημιουργείται ασφαλές και εύφορο μαθησιακό κλίμα
- να αξιοποιούνται μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές
- να δίνεται έμφαση στην αυτοαποκάλυψη
- να γίνεται διαχείριση των συναισθημάτων πριν τον κριτικό αναστοχασμό
- να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αφήγηση των προσωπικών ιστοριών και εμπειριών
- να δημιουργούνται αυθεντικές και γνήσιες σχέσεις
- να δημιουργείται επίγνωση σχετικά με τα πλαίσια που εξετάζονται
- να προσεγγίζονται τα θέματα ολιστικά
- να υπάρχει εστίαση στο διάλογο και στον αναστοχασμό

Η παρέμβαση μπορεί να πραγματοποιηθεί ατομικά ή σε μικρές ομάδες των δύο ατόμων, ανάλογα με την επιθυμία, την ετοιμότητα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Η ατομική εργασία ευνοεί την προσωπική εμπάθυνση και την αυτοβιογραφική έκφραση, ενώ η εργασία σε ζεύγη μπορεί να διευκολύνει όσους αισθάνονται ανασφάλεια απέναντι στη συγγραφή ή στη χρήση της τεχνολογίας. Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή της μορφής εργασίας είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευόμενων και το επίπεδο εμπιστοσύνης που έχει διαμορφωθεί στην ομάδα.

Επίσης, η δημιουργία ενός χαλαρού, ασφαλούς και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη είναι καθοριστικό για την επιτυχία της δραστηριότητας (Mezirow, 1991; Taylor, 2009). Η συναισθηματική έκθεση που συνεπάγεται από την αφήγηση προσωπικών εμπειριών απαιτεί εμπιστοσύνη, σεβασμό και διακριτικότητα. Όταν οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο απαξίωσης ή κριτικής, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες για ουσιαστική συμμετοχή, αυθεντική επικοινωνία και εποικοδομητική αλλαγή αντιλήψεων (Mezirow, 1991). Με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση μέσω της παραγωγικής ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως δραστηριότητα γραμματισμού και δημιουργικής γραφής, αλλά και ως πεδίο συναισθηματικής εμπλοκής, αναστοχασμού και μετασχηματιστικής μάθησης.

Τέλος, είναι άξιο να αναφερθεί ότι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται εκεί για να μάθουν κάτι, και σπάνια ο στόχος τους είναι να μεταβάλουν τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους. Ωστόσο, οι μετασχηματισμοί προοπτικής συμβαίνουν ορισμένες φορές, ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτές που εφαρμόζουν συνειδητά πρακτικές με σκοπό την προώθηση αυτού του είδους μάθησης, παράλληλα με τους υπόλοιπους μαθησιακούς στόχους που σχετίζονται με το γνωστικό περιεχόμενο (Merriam & Bierema, 2014). Συνεπώς, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διερευνήσει τις προτιμήσεις των μαθητών και δε θα πρέπει ποτέ να πιέσει καταστάσεις αν διαπιστώσει ότι υπάρχει έντονη αντίσταση από τους εκπαιδευόμενους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν ως προσδοκία την προετοιμασία για τις εξετάσεις της πιστοποίησης της πληροφορικής αντί για να πραγματοποιήσουν αυτή τη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτής πρέπει να σταθμίσει σωστά τις ανάγκες ώστε να εφαρμόσει αυτό που είναι πιο ωφέλιμο για τους εκπαιδευόμενους.

4.2.2 Διερεύνηση των αναγκών και των αντιλήψεων της ομάδας.

Η διερεύνηση των αναγκών, των αντιλήψεων και των προϋπάρχουσων στάσεων των εκπαιδευόμενων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας αποτελεσματικής πρακτικής εφαρμογής. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τους στόχους που επηρεάζουν τη μαθησιακή διεργασία (Shapiro et al., 2012). Ωστόσο, στην περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτής συνεργάζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα με μια συγκεκριμένη ομάδα, είναι πιθανό να έχει ήδη διαμορφώσει μια αρκετά σαφή εικόνα για τη σύνθεση, τη δυναμική και τις ιδιαίτερες ανάγκες της. Στην παρούσα περίπτωση, το συγκεκριμένο τμήμα παρουσίαζε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Οι δεξιότητες τις ελληνικής γλώσσας ήταν περιορισμένες για όλους τους εκπαιδευόμενους. Η αφήγηση δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια της TN.
- Τρεις από τους άνδρες εκπαιδευόμενους διατηρούσαν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις και είχαν συγκροτήσει έναν ισχυρό άτυπο πυρήνα μέσα στην τάξη. Επρόκειτο για άτομα με έντονες προσωπικότητες, τα οποία συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματα, αλλά συχνά εμφάνιζαν τάσεις αμφισβήτησης ή παραβίασης όρων του αρχικού μαθησιακού συμβολαίου. Βασικό κίνητρο της φοίτησής τους ήταν η απόκτηση απολυτηρίου, ενώ η επαγγελματική τους καθημερινότητα χαρακτηριζόταν από υψηλές απαιτήσεις. Παράλληλα, η συμπεριφορά τους προς τις γυναίκες της ομάδας φανέρωνε σε αρκετές περιπτώσεις στοιχεία απαξίωσης ή έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων, γεγονός που επηρέαζε τη συνοχή και την ισορροπία της ομάδας. Ο ψηφιακός τους εγγραμματισμός βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο.

- Ο τέταρτος άνδρας εκπαιδευόμενος ήταν άτομο ήπιων τόνων, χαμηλής αυτοπεποίθησης και διατηρούσε καλές σχέσεις με την ομάδα των τριών ανδρών, χωρίς ωστόσο να εντάσσεται πλήρως στον άτυπο αυτό πυρήνα. Η εργασία του ήταν ιδιαίτερα απαιτητική, με αποτέλεσμα να προσέρχεται συχνά στο σχολείο εμφανώς κουρασμένος και να αποφεύγει την ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρερμήνευε συμπεριφορές τόσο των συνεκπαιδευόμενων του όσο και των εκπαιδευτών, γεγονός που δημιουργούσε περιστασιακές προσωπικές του εντάσεις. Η εγγραφή του στο σχολείο συνδεόταν με έναν σαφή και στοχευμένο προσωπικό και επαγγελματικό σκοπό. Την ολοκλήρωση, δηλαδή, των σπουδών του έως και το επίπεδο του λυκείου, προκειμένου να ενισχύσει τις επαγγελματικές του προοπτικές. Ο ψηφιακός του εγγραμματισμός βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο.
- Μία από τις γυναίκες εκπαιδευόμενες είχε ως βασικό κίνητρο φοίτησης την επιθυμία της, ήδη από μικρή ηλικία, να ολοκληρώσει τη σχολική της εκπαίδευση. Η δέσμευση της αποτυπωνόταν και στην καθημερινή της μετακίνηση με λεωφορείο, με προσωπικά της έξοδα, από χωριό που απέιχε περίπου 20 χιλιόμετρα από το σχολείο. Ήταν συνεπής, συνεργάσιμη και ήπιων τόνων. Παρότι δεν φαινόταν να εκδηλώνει εμφανείς προκαταλήψεις, η στάση της παρέπεμπε σε σχετικά χαμηλό επίπεδο κριτικής συνειδητοποίησης, καθώς συχνά υιοθετούσε συγκαταβατική στάση απέναντι σε καταστάσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού ή αμφισβήτησης. Ο ψηφιακός της γραμματισμός κυμαινόταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα.
- Η δεύτερη εκπαιδευόμενη, ηλικιακά μικρότερη από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αντιμετώπιζε σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και πολλαπλές δυσκολίες στην προσωπική της ζωή. Πρόσφατες και ιδιαίτερα καθοριστικές αλλαγές στην καθημερινότητα της φαίνεται ότι συνέβαλαν στην απόφαση της να φοιτήσει στο σχολείο, το οποίο λειτουργούσε για εκείνη και ως χώρος διαφυγής, στήριξης και επαναπροσδιορισμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις ερχόταν σε αντιπαράθεση με τους άνδρες της άτυπης ομάδας, γεγονός που αντανakλούσε τις εντάσεις που υπήρχαν στο εσωτερικό της τάξης. Θεωρούσε ότι υπήρχε εμπαιγμός στο πρόσωπο της και επικρητικότητα. Το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού της ήταν στοιχειώδες.

Επιπλέον, με τους εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου είχαν προκύψει αρκετές εντάσεις και αψιμαχίες, οι οποίες επηρέασαν αρνητικά το παιδαγωγικό κλίμα και τη σχέση των εκπαιδευόμενων τόσο μεταξύ τους όσο και με ορισμένους εκπαιδευτές. Ως εκ τούτου, η υλοποίηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής παρέμβασης στην εν λόγω ομάδα απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή, ευαισθησία και παιδαγωγικό χειρισμό, με στόχο την ενίσχυση της εμπιστοσύνης, της συμμετοχής και της κριτικής επεξεργασίας των αντιλήψεων των

εκπαιδευόμενων. Να σημειωθεί εδώ ότι πολλές αντιλήψεις αναδύθηκαν και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας

4.2.3 Παρουσίαση του διαλογικού εργαλείου παραγωγικής ΤΝ και επιλογή θέματος.

Το δεύτερο βήμα για την εφαρμογή της παρέμβασης αφορά την παρουσίαση ενός διαλογικού εργαλείου παραγωγικής ΤΝ. Η παρουσίαση του περιβάλλοντος χρήσης δεν απαιτεί εκτεταμένο χρόνο, καθώς η εφαρμογή χαρακτηρίζεται από μινιμαλιστικό και σχετικά εύχρηστο περιβάλλον (Adeshola & Adepoju, 2024). Παράλληλα, προϋποθέτει μόνο στοιχειώδεις δεξιότητες πληροφορικού γραμματισμού, στοιχείο που την καθιστά κατάλληλη για αξιοποίηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βασικός μαθησιακός στόχος στο συγκεκριμένο στάδιο είναι να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι δύο κεντρικά χαρακτηριστικά της παραγωγικής ΤΝ. Από τη μία μεριά, τη διαλογικότητα της, δηλαδή τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω φυσικής γλώσσας, και από την άλλη, την ικανότητα της να παράγει συγκεκριμένο περιεχόμενο ως απάντηση στα ερωτήματα και στις διορθώσεις των εκπαιδευόμενων. Η κατανόηση αυτών των δυνατοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με το εύρος της τεχνολογικής εξέλιξης και καλούνται να επανεξετάσουν τις προηγούμενες αντιλήψεις τους σχετικά με το τι μπορεί να επιτελέσει η τεχνολογία.

Στο ίδιο στάδιο πραγματοποιείται και η επιλογή του θεματικού άξονα της παρέμβασης, με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά της ομάδας. Ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το θέμα που θεωρεί περισσότερο κατάλληλο, λαμβάνοντας υπόψη στο προηγούμενο βήμα τη δυναμική της τάξης και τους μαθησιακούς στόχους της παρέμβασης.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή επιλέχθηκε η αξιοποίηση του ChatGPT ως εργαλείου παραγωγικής ΤΝ. Βέβαια η επιλογή του τεχνολογικού μέσου παραγωγικής ΤΝ μπορεί να προσαρμοστεί στις υπάρχουσες διαθέσιμες επιλογές (για παράδειγμα Gemini ή Claude) και στην προτίμηση και εξοικείωση του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων, καθώς η τεχνολογία παραγωγικής ΤΝ καλπάζει με γοργούς ρυθμούς σε ένα πεδίο το οποίο μεταλλάσσεται συχνά. Δεδομένου ότι υπήρχε αρκετή ανομοιομορφία στις πρότερες αντιλήψεις επιλέχθηκε το θέμα της εξιστόρησης μίας παιδικής ιστορίας, με σκοπό να

ανιχνευτούν πρότερες αντιλήψεις όπως πραγματοποιήθηκε και στην προηγούμενη παρέμβαση (Terzis & Koutrounidis, 2026).

Αρχικά παρουσιάστηκε το περιβάλλον χρήσης της εφαρμογής, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν με τον τρόπο πρόσβασης και βασικής αλληλεπίδρασης με το εργαλείο TN. Έπειτα έγινε η εγγραφή τους στο ChatGPT. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν ενδεικτικά μικρά παραδείγματα προτροπών (prompts), τα οποία συνδέονταν με απλές καθημερινές χρήσεις.

4.2.4 Αφήγηση μέσω TN και συναισθηματική εμπλοκή.

Το τρίτο βήμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης αφορά την αξιοποίηση της παραγωγικής TN ως μέσου αφήγησης και έκφρασης προσωπικών εμπειριών. Σε αυτό το στάδιο παρουσιάζονται στους εκπαιδευόμενους ενδεικτικά παραδείγματα ιστοριών που έχουν δημιουργηθεί ή αναπτυχθεί με τη συνδρομή ενός διαλογικού εργαλείου παραγωγικής TN. Τα παραδείγματα αυτά μπορεί να προέρχονται είτε από παλαιότερες εξιστορήσεις εκπαιδευομένων είτε από προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτή. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται σταδιακά στη διαδικασία της αφήγησης μέσα από τη διαλογικότητα, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων τεχνολογικών εργαλείων (Adeshola & Adepoju, 2024).

Στη συγκεκριμένη εφαρμογή αξιοποιήθηκαν προηγούμενες ιστορίες των εκπαιδευόμενων από την εργασία του Terzis (Terzis & Koutrounidis, 2026). Η παρέμβαση ανακοινώθηκε στους εκπαιδευόμενους ως προτεινόμενη δραστηριότητα με την ολομέλεια να συμφωνεί. Έπειτα δόθηκε στους εκπαιδευόμενους μία εβδομάδα προθεσμία να αναλογιστούν την ιστορία που θα ήθελαν να διηγηθούν.

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου σταδίου είναι η ενεργοποίηση των βιωμάτων, του συναισθήματος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων. Η παραγωγική TN δεν αξιοποιείται απλώς ως τεχνικό εργαλείο παραγωγής κειμένου, αλλά ως υποστηρικτικό μέσο που μπορεί να διευκολύνει τη διατύπωση, την οργάνωση και την επεξεργασία προσωπικών αφηγήσεων (Chu & Liu, 2024). Αυτό δίνει μεγάλο κίνητρο στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ διότι διαθέτουν περιορισμένο επίπεδο δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο. Μέσα από τον διάλογο με την παραγωγική TN, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να μετατρέψουν εμπειρίες, μνήμες και συναισθήματα σε αφηγηματικό λόγο, γεγονός που

μπορεί να ενισχύσει τόσο τη γλωσσική έκφραση όσο και τη βαθύτερη προσωπική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Για την ανάδυση του συναισθήματος προτείνεται η επιλογή αυτοβιογραφικών, σημαντικών και έντονων εμπειριών (Brookfield, 2017). Η αφήγηση τέτοιων εμπειριών θεωρείται ιδιαίτερα γόνιμη, καθώς συνδέεται με τη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας και με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί τη ζωή του (Habermas, 2019). Ιδιαίτερα οι ιστορίες των παιδικών χρόνων μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλη αφετηρία, καθώς συχνά συνδέονται με πρότερες εμπειρίες, διαμορφωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα ή εσφαλμένες πεποιθήσεις (Mezirow, 1991). Συνεπώς, στο σημείο αυτό μπορεί να συντελεστεί η πρώτη ουσιαστική συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, καθώς οι προσωπικές ιστορίες αρχίζουν να αναδύονται και να αποκτούν αφηγηματική μορφή. Ο Habermas (2019) εξηγεί ότι η αφήγηση προκαλεί μια συναισθηματική εμπειρία με δύο βασικούς τρόπους. Πρώτα, ο αφηγητής ξαναμπαίνει στην αρχική εμπειρία και ξαναζεί τα παλιά συναισθήματα. Έπειτα, η αφήγηση τον αναγκάζει να οργανώσει την εμπειρία χρονικά, αιτιακά και νοηματικά: τι έγινε, γιατί έγινε, ποιο συναίσθημα δημιουργήθηκε και πώς μπορεί να εξηγηθεί.

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί είτε σε εργαστήριο πληροφορικής είτε με τη χρήση κινητών τηλεφώνων, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην εφαρμογή. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων, ενώ κάθε συμμετέχων είχε στη διάθεση του έναν φορητό υπολογιστή. Η δραστηριότητα ξεκίνησε με μία κοινή αρχική προτροπή προς το εργαλείο παραγωγικής ΤΝ: «Θέλω να γράψω μία ιστορία για τα παιδικά μου χρόνια». Η συγκεκριμένη διατύπωση επιλέχθηκε ως αφετηρία, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εισαχθούν με απλό και άμεσο τρόπο στη διαδικασία της αυτοβιογραφικής αφήγησης μέσω διαλόγου με το ChatGPT. Οι Sun και Deng (2024) διαπίστωσαν ότι οι προτροπές των εκπαιδευόμενων επηρεάζονται από την πρώτη προτροπή που τους παρέχεται από τους διδάσκοντες. Το αποτέλεσμα αυτό ανέδειξε τη σημασία του ρόλου του διδάσκοντα ως διαμεσολαβητή για την ενίσχυση της αφηγηματικής και βιωματικής μάθησης που βασίζεται στην ΤΝ. Συνεπώς η πρώτες προτροπές είναι πολύ σημαντικές για την ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης. Οι προτροπές επίσης δεν θα πρέπει να είναι μεγάλες σε μέγεθος καθώς μειώνει την ευελιξία του ChatGPT στο δημιουργικό κομμάτι. Αντ' αυτού θα πρέπει να γίνεται διάλογος με μικρές προτάσεις για την ανάπτυξη της ιστορίας (Chu & Liu, 2024).

Κατά την έναρξη της διαδικασίας παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι είχαν την προσδοκία πως η ιστορία θα παραγόταν αυτόματα και ολοκληρωμένα από το εργαλείο TN, χωρίς τη δική τους ουσιαστική συμβολή. Ωστόσο, αντί για μια άμεση και πλήρως διαμορφωμένη αφήγηση, ήρθαν αντιμέτωποι με τις διαλογικές δυνατότητες του εργαλείου, το οποίο ζητούσε διευκρινίσεις, πληροφορίες και περαιτέρω καθοδήγηση. Η εμπειρία αυτή λειτούργησε ως αφορμή για την κατανόηση ότι η παραγωγική TN δεν υποκαθιστά πλήρως τον χρήστη, αλλά προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία παραγωγής νοήματος. Η TN λειτουργεί περισσότερο ως συνοδοιπόρος της αφήγησης και λιγότερο ως αυτόνομος δημιουργός.

Για παράδειγμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η αρχική στάση των ανδρών εκπαιδευόμενων, οι οποίοι εμφάνισαν μια πρώτη μορφή αντίστασης απέναντι στη δραστηριότητα. Χαρακτηριστική ήταν η αντίδρασή τους: «Ωχ, τι θα κάνουμε τώρα; Θα τη γράφουμε εμείς;». Η αντίδραση αυτή ανέδειξε αφενός την αρχική αμηχανία απέναντι στη διαλογική φύση του εργαλείου και αφετέρου την προσδοκία για μια περισσότερο αυτοματοποιημένη διαδικασία. Αντίθετα, οι γυναίκες εκπαιδευόμενοι υιοθέτησαν πιο άμεσα τη διαδικασία διαλόγου με το ChatGPT, καθώς φάνηκε ότι είχαν ήδη στο μυαλό τους το βασικό περιεχόμενο της ιστορίας που επιθυμούσαν να αφηγηθούν. Η αφήγηση εμπειριών που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό κίνητρο συμμετοχής (Brookfield, 2017). Η δυνατότητα να δουν τις προσωπικές τους μνήμες να αποκτούν δομή, ύφος και αφηγηματική συνέχεια μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους και να δημιουργήσει αίσθημα αναγνώρισης (Habermas, 2019).

Η ενεργητικότερη εμπλοκή των γυναικών όπως και η σταδιακή εύρεση κατάλληλων προσωπικών ιστοριών, λειτούργησε σταδιακά ως κίνητρο και για τους άνδρες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι άρχισαν να περιγράφουν στο εργαλείο TN τις δικές τους εμπειρίες από τα παιδικά τους χρόνια. Καθώς η διαδικασία εξελισσόταν, το αρχικό κλίμα αμηχανίας μετατράπηκε σε ενδιαφέρον και στη συνέχεια σε ενθουσιασμό. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι εντυπωσιάστηκαν από τη συνοχή των παραγόμενων κειμένων, καθώς και από την ικανότητα του εργαλείου να προσαρμόζει την αφήγηση στις πληροφορίες και στις οδηγίες που του παρείχαν.

Η σταδιακή διαμόρφωση των ιστοριών προκάλεσε έντονη συναισθηματική εμπλοκή. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν συναισθηματικά κατά την ανάγνωση της ιστορίας τους, ιδιαίτερα όταν αυτή άρχισε να αποκτά δομή, ύφος και

αφηγηματική συνέχεια με τις βελτιώσεις που οι εκπαιδευόμενοι εισάγανε. Ιδιαίτερη αίσθηση έκανε, επίσης, και η επιλογή που είχαν στη διάθεση τους να διαμορφώσουν και το ύφος του κειμένου (για παράδειγμα συγκινησιακό ύφος).

Παράλληλα, οι άνδρες εκπαιδευόμενοι φάνηκαν πιο δραστήριοι ως προς τη διερεύνηση πρακτικών εφαρμογών της ΤΝ στην καθημερινή και επαγγελματική τους ζωή. Διατύπωσαν ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο το εργαλείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε διάφορες εργασιακές ή προσωπικές τους ανάγκες, αναγνωρίζοντας σταδιακά πιθανά πεδία εφαρμογής του. Η παρατήρηση αυτή δείχνει ότι, παρότι αρχικά εκδήλωσαν μεγαλύτερη αντίσταση στη δραστηριότητα, στη συνέχεια ανέπτυξαν αυξημένο ενδιαφέρον για τις λειτουργικές και πρακτικές δυνατότητες της παραγωγικής ΤΝ.

Καθ' όλη τη διάρκεια της φάσης αυτής, ο ρόλος του εκπαιδευτή ήταν υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, διευκρινίσεις και παρεμβάσεις, επιδιώχθηκε να γίνει κατανοητό ότι η ποιότητα, η σαφήνεια και η ακρίβεια της διατύπωσης των προτροπών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το παραγόμενο αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να αντιληφθούν ότι η παραγωγή ενός ικανοποιητικού κειμένου δεν εξαρτάται μόνο από τις δυνατότητες του εργαλείου, αλλά και από την ποιότητα της ανθρώπινης καθοδήγησης, την επιλογή των πληροφοριών και τη διαρκή ανατροφοδότηση.

Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην ανάγκη κριτικής στάσης απέναντι στα παραγόμενα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνθηκαν να κατανοήσουν ότι οι απαντήσεις της παραγωγικής ΤΝ δεν είναι πάντοτε ιδανικές, αξιόπιστες ή κατάλληλες. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι ελλιπείς, ανακριβείς ή ακόμη και παραπλανητικές. Επομένως, η χρήση του εργαλείου απαιτεί διαρκή έλεγχο, αξιολόγηση και αναστοχασμό, ώστε η ΤΝ να λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο και όχι ως άκριτη πηγή γνώσης και αυθεντίας.

Η ενότητα ολοκληρώθηκε σε τρεις τρίωρες συναντήσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν, επεξεργάστηκαν και ολοκλήρωσαν τις προσωπικές τους ιστορίες. Ορισμένοι τροποποίησαν τις ιστορίες τους και εκτός σχολείου. Η πορεία από την αρχική αμηχανία έως τη συναισθηματική εμπλοκή και την ολοκλήρωση των αφηγήσεων ανέδειξε τη δυνατότητα της παραγωγικής ΤΝ να λειτουργήσει ως εργαλείο ενεργοποίησης της μνήμης, ενίσχυσης της έκφρασης και υποστήριξης της δημιουργικής γραφής. Παράλληλα, η διαδικασία ανέδειξε τη σημασία της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης, καθώς

η ουσιαστική αξιοποίηση του εργαλείου προϋποθέτει καθοδήγηση, κριτική επεξεργασία και σύνδεση της τεχνολογικής εμπειρίας με τους μαθησιακούς στόχους της παρέμβασης.

Στην κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η δυνατότητα κοινοποίησης των ιστοριών στον εκπαιδευτή. Η κοινοποίηση αυτή δεν έχει ελεγκτικό χαρακτήρα, αλλά παιδαγωγικό και υποστηρικτικό. Επιτρέπει στον εκπαιδευτή να παρακολουθεί την πορεία της δραστηριότητας, να εντοπίζει ζητήματα που αναδύονται μέσα από τις αφηγήσεις και να προετοιμάζεται κατάλληλα για τη διαχείρισή τους. Μέσα από τις ιστορίες μπορεί να αναδειχθούν προκαταλήψεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις, εσφαλμένες παραδοχές ή βαθύτερες κοσμοθεωρίες των εκπαιδευόμενων, οι οποίες μπορούν στη συνέχεια να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού διαλόγου και επεξεργασίας.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη ενότητα μπορεί να υποστηρίζει τη γλωσσική ετερογένεια των εκπαιδευόμενων μέσω της αξιοποίησης της ΤΝ. Εκπαιδευόμενοι που προέρχονται από άλλες χώρες και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας έχουν τη δυνατότητα να καταγράψουν αρχικά την ιστορία τους στη μητρική τους ή σε άλλη γλώσσα στην οποία αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση. Στη συνέχεια, μπορούν να ζητήσουν από το εργαλείο παραγωγικής ΤΝ να μεταφράσει το κείμενο στα ελληνικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προηγούμενη παρέμβαση (Terzis & Koutrounidis 2026), κατά την οποία μία εκπαιδευόμενη δημιούργησε αρχικά την ιστορία της στα ρουμανικά και στη συνέχεια τη μετάφρασε στα ελληνικά με τη βοήθεια του ChatGPT.

Στο τέλος ο εκπαιδευτικός συλλέγει τις ιστορίες πραγματοποιώντας μία γενική επιμέλεια για τυχόν λάθη όπως συντακτικά και εκφραστικά. Δεν πραγματοποιείται πλήρης διόρθωση λόγω ότι είναι καίριας σημασίας αυτό να γίνει στην ολομέλεια. Κύριο μέλημα, στη τρέχουσα διεργασία, είναι να διορθωθεί η ιστορία έτσι ώστε να υπάρχει μία συνοχή. Ο εκπαιδευτικός έπειτα συγκεντρώνει της ιστορίες σε ένα έγγραφο και ετοιμάζει ένα αντίγραφο για κάθε συμμετέχοντα για την επόμενη φάση.

4.2.5 Δραστηριότητες σύσφιξης σχέσεων

Στο επόμενο βήμα της παρέμβασης πραγματοποιείται η αφήγηση των ιστοριών στην ολομέλεια, η διόρθωσή τους, η εύρεση τίτλου και η καταγραφή των συναισθημάτων που αναδύονται από την ομάδα. Στη συγκεκριμένη φάση επιδιώκεται η ενεργός και ισότιμος εμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων, καθώς και η συμμετοχή εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων. Βασικός σκοπός είναι η ενίσχυση της ομάδας, η καλλιέργεια κλίματος

εμπιστοσύνης και η βαθύτερη γνωριμία των μελών της μέσα από την ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων.

Η παρουσίαση της ιστορίας έγινε στην ολομέλεια της Β' τάξης με την παρουσία του εκπαιδευτή του γλωσσικού γραμματισμού. Η αφήγηση της ιστορίας από κάθε εκπαιδευόμενο αποτελεί μια ιδιαίτερα προσωπική και ευαίσθητη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκτεθούν ενώπιον της ολομέλειας, να «ανοίξουν την καρδιά τους» και να μοιραστούν εμπειρίες τόσο ευχάριστες όσο και δυσάρεστες. Η έκθεση αυτή, παρότι ενδέχεται αρχικά να προκαλεί αμηχανία ή ανασφάλεια, μπορεί να έχει σημαντικά παιδαγωγικά και μετασχηματιστικά αποτελέσματα (Taylor & Cranton 2012). Σχετικά με την εν λόγω «έκθεση», υπήρξε εκπαιδευόμενη, η οποία είχε άρνηση στο να διηγηθεί την ιστορία της καθώς θεώρησε ότι οι συνεκπαιδευόμενοι της θα επέκριναν και θα χλεύαζαν την ιστορία της. Το περιστατικό λύθηκε με έντονη υποστήριξη από τον εκπαιδευτή, καθώς και από τους συνεκπαιδευόμενους. Επίσης, εκπαιδευόμενος που δεν ήθελε να συμμετέχει ενεργά σε κατάθεση προφορικών εμπειριών και γενικά είχε ενδοιασμούς στο να είναι το κέντρο της προσοχής, αφηγήθηκε με μεγάλη ικανοποίηση την ιστορία του στην ολομέλεια.

Παράλληλα με την αφήγηση πραγματοποιείται και η επεξεργασία της κάθε ιστορίας. Η διαδικασία αυτή δεν περιορίζεται στη διόρθωση γραμματικών και συντακτικών λαθών, αλλά επεκτείνεται στη βελτίωση της διατύπωσης, της σαφήνειας, της συνοχής και του ύφους του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, η ιστορία αποκτά πιο ολοκληρωμένη μορφή, ενώ ο εκπαιδευόμενος ενισχύει τη γλωσσική του έκφραση και κατανοεί πώς η επιλογή των λέξεων, η δομή και το ύφος επηρεάζουν το τελικό νόημα του αφηγηματικού κειμένου. Στην προκειμένη περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά στη διόρθωση, αλλά σε περιορισμένο βαθμό σε σχέση με την προηγούμενη εφαρμογή (Terzis & Koutrounidis, 2026). Σε αυτό συνέβαλαν και οι μειωμένες δεξιότητες στο γλωσσικό γραμματισμό, καθώς σε τρεις από τους έξι εκπαιδευόμενους τα ελληνικά δεν ήταν η μητρική γλώσσα.

Μετά την ολοκλήρωση κάθε αφήγησης ακολουθεί η εύρεση τίτλου για κάθε ιστορία. Ο τίτλος δεν έχει σκόπιμα οριστεί εκ των προτέρων, ώστε αυτός να προκύψει μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια. Η διαδικασία αυτή παρέχει στους εκπαιδευόμενους ισχυρό κίνητρο να ακούσουν προσεκτικά την ιστορία, να εντοπίσουν το κεντρικό της νόημα και να αποδώσουν με σύντομο και συμβολικό τρόπο την ουσία της. Μέσα από την αναζήτηση τίτλου, οι συμμετέχοντες δεν παραμένουν παθητικοί ακροατές, αλλά εμπλέκονται ενεργά στην ερμηνεία της ιστορίας, αφογκράζονται το βίωμα του αφηγητή και επιχειρούν να το

νοηματοδοτήσουν συλλογικά. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν έντονα συμμετοχική από τους εκπαιδευόμενους, δείχνοντας ότι η εκπαιδευόμενοι έδωσαν προσοχή στις ιστορίες των συνεκπαιδευόμενων τους.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η καταγραφή των συναισθημάτων και των συνθηκών που αναδύονται από κάθε ιστορία. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η αφήγηση, να αναγνωρίσουν στοιχεία με τα οποία ταυτίστηκαν και να εντοπίσουν πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και στις εμπειρίες τους. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Yorks & Kasl, 2002), καθώς κάθε μέλος της ομάδας καλείται να μπει στη θέση του άλλου, να ακούσει ενεργητικά και να αναστοχαστεί πάνω σε βιώματα διαφορετικά ή παρόμοια με τα δικά του. Συχνά, οι ιστορίες λειτουργούν ως αφορμή για την ανάδυση αντίστοιχων προσωπικών εμπειριών, γεγονός που ενισχύει τον διάλογο και τη συναισθηματική σύνδεση της ομάδας. Κι εδώ υπήρξε μία έντονη συμμετοχή από τους εκπαιδευόμενους. Ορισμένες φορές υπήρξε δυσκολία έκφρασης στην εύρεση της κατάλληλης λέξης που περιέγραφε το συναίσθημα, γεγονός το οποίο πηγάζει από τις χαμηλές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων στο γλωσσικό γραμματισμό. Οι εκπαιδευτές βοήθησαν τους εκπαιδευόμενους να βρουν και να επιλέξουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστούν.

Στη συνέχεια, εν αντιθέσει με την προηγούμενη εφαρμογή (Terzis & Koutrouvidis, 2026), οι δραστηριότητες που εξετάστηκαν (εύρεση τίτλου και η αναγνώριση των συναισθημάτων της ιστορίας), πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια του εργαλείου TN, ChatGPT. Το εργαλείο κλήθηκε να προτείνει πιθανούς τίτλους, να εντοπίσει τα βασικά συναισθήματα που αποτυπώνονται στην αφήγηση και να περιγράψει το συναισθηματικό κλίμα του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις δικές τους ερμηνείες με τις απαντήσεις της TN και να εξετάσουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο το εργαλείο επεξεργάζεται το ανθρώπινο βίωμα.

Η σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις της ολομέλειας και στις προτάσεις του εργαλείου παραγωγικής TN αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό σημείο της παρέμβασης, για την κριτική αξιολόγηση της τεχνολογίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα αποτελέσματα του εργαλείου είναι εύστοχα, καθώς αναγνωρίζουν βασικά νοήματα, συναισθήματα ή αφηγηματικούς άξονες της ιστορίας. Σε άλλες περιπτώσεις, ωστόσο, οι προτάσεις του μπορεί να είναι γενικές, επιφανειακές, ακατάλληλες ή να μην αποδίδουν με ακρίβεια τη βιωματική και συναισθηματική φόρτιση της αφήγησης. Η συζήτηση γύρω από αυτές τις διαφοροποιήσεις

βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν ότι η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, αλλά δεν διαθέτει ανθρώπινη εμπειρία, βιωματική μνήμη ή αυθεντική συναισθηματική κατανόηση.

Στο σημείο αυτό αρχίζει να διαμορφώνεται ένα νέο αποπροσανατολιστικό δίλημμα για τους εκπαιδευόμενους. Από τη μία πλευρά, έρχονται αντιμέτωποι με τις εντυπωσιακές δυνατότητες της παραγωγικής ΤΝ, η οποία μπορεί να προτείνει τίτλους, να συνοψίζει νοήματα και να αναγνωρίζει συναισθηματικές αποχρώσεις. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνουν τους περιορισμούς της, καθώς οι απαντήσεις της δεν είναι πάντοτε ακριβείς, πλήρεις ή συντονισμένες με το βαθύτερο βίωμα του αφηγητή. Η αντίφαση αυτή προκαλεί αναστοχασμό και οδηγεί σταδιακά στην αναθεώρηση αρχικών αντιλήψεων για την ΤΝ, είτε αυτές ήταν υπερβολικά ενθουσιώδεις είτε υπερβολικά απορριπτικές.

Επομένως, η συγκεκριμένη φάση δεν λειτουργεί μόνο ως δραστηριότητα αφήγησης και γλωσσικής επεξεργασίας, αλλά και ως πεδίο κριτικού γραμματισμού απέναντι στην ΤΝ. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιολογήσουν, να συγκρίνουν, να αμφισβητήσουν και να επανανοηματοδοτήσουν τα παραγόμενα αποτελέσματα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ενισχύεται η κριτική τους στάση, ενώ η ΤΝ παύει να αντιμετωπίζεται είτε ως «μαγική» λύση είτε ως απειλητική τεχνολογία. Αντίθετα, αναγνωρίζεται ως ένα εργαλείο με σημαντικές δυνατότητες, αλλά και σαφείς περιορισμούς, του οποίου η παιδαγωγική αξία εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης, την ανθρώπινη κρίση και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αξιοποιείται.

4.2.6 Αισθητική εμπειρία μέσω ΤΝ

Στο πέμπτο βήμα της παρέμβασης, μέσα από τη χρήση εργαλείων παραγωγικής ΤΝ, παράγονται εικόνες βασισμένες στο περιεχόμενο κάθε ιστορίας. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται πρώτα να δημιουργήσουν και έπειτα να επιλέξουν, ανάμεσα στο παραγόμενο οπτικό υλικό, εκείνες τις εικόνες που θεωρούν καταλληλότερες για να συνοδεύσουν ή να αποδώσουν νοηματικά την αφήγηση τους. Η επιλογή συνοδεύεται από αιτιολόγηση και συζήτηση στην ολομέλεια, ώστε να αναδειχθούν τα κριτήρια με τα οποία κάθε εκπαιδευόμενος συνδέει την εικόνα με το προσωπικό του βίωμα.

Πέρα από την παραγωγή κειμένου για προσωπικές και βιογραφικές αφηγήσεις, τα εργαλεία παραγωγικής ΤΝ παρέχουν πλέον τη δυνατότητα παραγωγής εικόνων σε μεγάλη ποικιλία τεχνολογιών. Η δημιουργία εικαστικού υλικού μέσω ΤΝ αποτελεί σήμερα μια πρακτική

που έχει τεράστιες προοπτικές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρέως τόσο σε επαγγελματικά όσο και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bansal et al., 2024) και όπως κάθε νέα τεχνολογία έχει θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις (Belanche et al., 2025). Στο πλαίσιο της παρούσας παρέμβασης, η δυνατότητα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιτρέπει τη μεταφορά της προσωπικής ιστορίας από το επίπεδο της γραπτής έκφρασης στο επίπεδο της οπτικής αναπαράστασης, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική εμπλοκή, τη φαντασία και την ερμηνευτική προσέγγιση του βιώματος.

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ζητήσουν από τα εργαλεία ΤΝ να δημιουργήσουν εικόνες, οι οποίες αντλούν το περιεχόμενό τους από τις ίδιες τις ιστορίες που έχουν παραχθεί. Με άλλα λόγια, οι αφηγήσεις των εκπαιδευόμενων λειτουργούν ως είσοδος για την παραγωγή οπτικών αναπαραστάσεων, οι οποίες αποδίδουν πρόσωπα, καταστάσεις, συναισθήματα, μνήμες και συμβολισμούς που εμπεριέχονται στα κείμενα. Η μετάβαση αυτή από τον λόγο στην εικόνα προσφέρει ένα πρόσθετο επίπεδο νοηματοδότησης.

Στη φάση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνική κωδικοποίησης του Freire (Freire, 1977). Οι παραγόμενες εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως συμβολικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, οι οποίες ενεργοποιούν το διάλογο, την ερμηνεία και την κριτική επεξεργασία. Υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παρατηρήσουν τις εικόνες, να περιγράψουν τι βλέπουν, καθώς και να αναρωτηθούν ποια νοήματα, αξίες, αντιλήψεις ή στερεότυπα αναδύονται μέσα από αυτές. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται στην παθητική αποδοχή της εικόνας, αλλά την προσεγγίζουν ως αντικείμενο ανάλυσης και αναστοχασμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται όχι μόνο η ικανότητα ερμηνείας και ανάλυσης, αλλά και η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, η προσωπική έκφραση και ο αναστοχασμός. Η ολομέλεια, από την πλευρά της, μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές αναγνώσεις, να διατυπώσει παρατηρήσεις ή να εντοπίσει στοιχεία που ίσως ο ίδιος ο αφηγητής δεν είχε συνειδητοποιήσει. Η διερεύνηση αυτή μπορεί να φέρει στην επιφάνεια εσφαλμένες αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αναγνώσεις, οι οποίες διαφορετικά θα παρέμεναν αφανείς.

Η προετοιμασία της δραστηριότητας αυτής από τον εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ενδείκνυται, μάλιστα, να υπάρχει συνεργασία και με άλλους εκπαιδευτές, ιδίως με όσους δραστηριοποιούνται στον κοινωνικό γραμματισμό, καθώς και στην πολιτισμική και

αισθητική αγωγή. Μια τέτοια διεπιστημονική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ποιότητα της παρέμβασης, καθώς επιτρέπει την οπτική επεξεργασία των ιστοριών όχι μόνο ως τεχνικό προϊόν της ΤΝ, αλλά και ως πολιτισμικό, κοινωνικό και αισθητικό γεγονός. Στην κατεύθυνση αυτή, ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιοποιήσει και πραγματικά έργα τέχνης ή έργα υψηλής αισθητικής αξίας, όπως προτείνει και ο Kokkos (2021), ώστε να διευρύνει το πεδίο της συζήτησης και να ενισχύσει την αισθητική εμπειρία των εκπαιδευόμενων.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε μια διαφοροποίηση σε σχέση με την προηγούμενη εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026). Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής των ιστοριών και την επιλογή των εικόνων που παρήχθησαν μέσω παραγωγικής ΤΝ, ακολούθησε η παρουσίαση των ολοκληρωμένων ιστοριών στην ολομέλεια, με τη συμμετοχή τόσο του Β΄ όσο και του Α΄ κύκλου του ΣΔΕ. Η επιλογή αυτή είχε ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς η αφήγηση των βιωμάτων του Β΄ κύκλου πραγματοποιήθηκε εθελοντικά από εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου, γεγονός που ενίσχυσε τη συμμετοχική διάσταση της παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πραγματοποιήθηκε εκ νέου η δραστηριότητα αναγνώρισης και καταγραφής των συναισθημάτων που προκαλούσε κάθε ιστορία. Στη διαδικασία συμμετείχαν, εκτός από τους εκπαιδευόμενους του Α΄ και του Β΄ κύκλου και τον εκπαιδευτή του γλωσσικού γραμματισμού, η σύμβουλος ψυχολόγος του σχολείου, ο εκπαιδευτής της πολιτισμικής και αισθητικής αγωγής του παραρτήματος του ΣΔΕ, καθώς και ο εκπαιδευτής του περιβαλλοντικού γραμματισμού. Η διεπιστημονική αυτή συμμετοχή επέτρεψε την προσέγγιση των ιστοριών και των εικόνων από διαφορετικές οπτικές, ενισχύοντας τη συναισθηματική, κοινωνική, αισθητική και περιβαλλοντική διάσταση της δραστηριότητας.

Βασικός σκοπός της συνάντησης ήταν η βελτίωση των ήδη τεταμένων σχέσεων μεταξύ του Α΄ και του Β΄ κύκλου του ΣΔΕ. Η κοινή παρουσίαση των ιστοριών λειτούργησε ως πεδίο επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης και επαναπροσδιορισμού των σχέσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Μέσα από την ακρόαση προσωπικών αφηγήσεων, την έκφραση συναισθημάτων και τη συζήτηση πάνω στις επιλεγμένες εικόνες, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η ενίσχυση της συνοχής της σχολικής κοινότητας.

Εικόνα 1 Εικόνα που επιλέχθηκε σε μία από τις ιστορίες



Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυναμικής που αναπτύχθηκε αποτέλεσε η επιλογή της Εικόνας 1 από έναν εκπαιδευόμενο. Η εικόνα επιλέχθηκε επειδή, σύμφωνα με τον ίδιο, αντιπροσώπευε το περιστατικό που ήθελε να αφηγηθεί. Η ιστορία του περιέγραφε ένα συμβάν σύμφωνα με το οποίο κράτησε έναν σκύλο από τα αυτιά, προκειμένου να προστατεύσει τους φίλους του από επίθεση. Κατά την αρχική παρουσίαση της ιστορίας στην ολομέλεια του Β' κύκλου, η εικόνα θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς οι συμμετέχοντες είχαν ακούσει το πλήρες αφηγηματικό πλαίσιο και συνέδεσαν την οπτική αναπαράσταση με την πρόθεση του αφηγητή. Ο αφηγητής είχε υποστεί πολλαπλά τραύματα από τον σκύλο με αποτέλεσμα ο μόνος τρόπος να τον αποτρέψει ήταν να τον κρατήσει σε αυτήν την στάση.

Ωστόσο, κατά την παρουσίαση της ίδιας ιστορίας στην κοινή ολομέλεια με τη συμμετοχή του Α' κύκλου, προέκυψαν έντονες αντιδράσεις σχετικά με την εικόνα. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εστίασαν αποκλειστικά στο οπτικό περιεχόμενο και εξέφρασαν την άποψη ότι η εικόνα παρέπεμπε σε κακοποίηση ζώου. Η διαφοροποίηση αυτή ανέδειξε με σαφή τρόπο ότι το νόημα μιας εικόνας δεν είναι αυτονόητο ούτε μονοσήμαντο, αλλά εξαρτάται από το πλαίσιο, την πρότερη γνώση, τις εμπειρίες και τις αξίες του παρατηρητή.

Η συζήτηση που ακολούθησε υπήρξε ιδιαίτερα ουσιαστική. Αρχικά επικεντρώθηκε στο ζήτημα της κακοποίησης των ζώων, καθώς η εικόνα ενεργοποίησε ευαισθησίες και ηθικούς προβληματισμούς των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, όμως, η συζήτηση επεκτάθηκε σε ευρύτερα ζητήματα που αφορούσαν την ερμηνεία της πληροφορίας, τη δύναμη της εικόνας

και τον τρόπο με τον οποίο ένα οπτικό ερέθισμα μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες, όταν αποκόπτεται από το αφηγηματικό ή κοινωνικό του πλαίσιο.

Με αφορμή το συγκεκριμένο περιστατικό, αναδείχθηκε το ζήτημα της χειραγώγησης μέσω της εικόνας και της πληροφορίας. Οι εκπαιδευόμενοι προβληματίστηκαν πάνω στο πώς μια εικόνα ή ένα κείμενο μπορεί να αποκτήσει διαφορετικά νοήματα ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται και τις ερμηνευτικές προϋποθέσεις του αποδέκτη. Η δραστηριότητα λειτούργησε, επομένως, ως αφετηρία για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού απέναντι στην εικόνα, στην πληροφορία και στα ψηφιακά μέσα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη σχέση της συγκεκριμένης εμπειρίας με τα φαινόμενα της παραπληροφόρησης και της υπερπληροφόρησης, τα οποία χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω στο πώς οι εικόνες μπορούν να προκαλέσουν άμεσες συναισθηματικές αντιδράσεις, να διαμορφώσουν εντυπώσεις και να επηρεάσουν τη στάση του κοινού, ακόμη και όταν δεν συνοδεύονται από επαρκές πλαίσιο ή αξιόπιστη τεκμηρίωση. Με τον τρόπο αυτό, η συζήτηση μετακινήθηκε από την ανάλυση μιας μεμονωμένης εικόνας στη βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων παράγεται, διακινείται και ερμηνεύεται η πληροφορία.

Συνεπώς, η συγκεκριμένη φάση της παρέμβασης ανέδειξε τη σημασία της εικόνας ως παιδαγωγικού ερεθίσματος και αφετηρίας κριτικού διαλόγου. Η αρχική διαφωνία γύρω από την καταλληλότητα της εικόνας δεν λειτούργησε ανασταλτικά, αλλά μετατράπηκε σε ευκαιρία αναστοχασμού, διαλόγου και κριτικής συνειδητοποίησης. Παράλληλα, συνέβαλε στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο κύκλων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να ακούσουν διαφορετικές ερμηνείες, να αιτιολογήσουν τις θέσεις τους και να επανεξετάσουν τις αρχικές τους αντιδράσεις μέσα από τη συλλογική συζήτηση.

4.2.7 Κριτικός αναστοχασμός

Στο έκτο βήμα της παρέμβασης πραγματοποιείται ο κριτικός αναστοχασμός και η συνολική αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η φάση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι προηγούμενες διαδικασίες αφήγησης, επεξεργασίας, ακρόασης και οπτικής αναπαράστασης των προσωπικών ιστοριών έχουν ήδη συμβάλει στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας και στη διαμόρφωση ενός κλίματος μεγαλύτερης εμπιστοσύνης.

Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να μοιραστούν πιο ανοιχτά σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς, καθώς έχουν ήδη επενδύσει συναισθηματικά στη διαδικασία. Η προσωπική έκθεση μέσα από την αφήγηση των ιστοριών, η ανταλλαγή βιωμάτων και η συλλογική επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων και εικόνων έχουν λειτουργήσει ως παράγοντες βαθύτερης γνωριμίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εμπιστευθούν περισσότερο ο ένας τον άλλον και να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση και ειλικρίνεια.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο στάδιο αυτό είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτής συγκεντρώνει και διατυπώνει ερωτήματα που μπορούν να ενεργοποιήσουν τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευόμενων πάνω στις πρότερα διαμορφωμένες αντιλήψεις τους. Τα ερωτήματα αυτά δεν αποσκοπούν στην παροχή έτοιμων απαντήσεων, αλλά στη δημιουργία ενός πλαισίου διαλόγου, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν εκ νέου τις απόψεις, τις στάσεις και τις παραδοχές τους.

Ο αναστοχασμός μπορεί να αφορά τόσο την προσωπική εμπειρία της αφήγησης όσο και τη χρήση της παραγωγικής ΤΝ. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με το πώς βίωσαν τη διαδικασία συγγραφής της ιστορίας τους, ποια συναισθήματα αναδύθηκαν, πώς ένιωσαν όταν άκουσαν τις ιστορίες των άλλων, αλλά και αν η δραστηριότητα τους βοήθησε να κατανοήσουν βαθύτερα τις εμπειρίες και τις οπτικές των συμμαθητών τους. Παράλληλα, μπορούν να εξετάσουν αν και με ποιον τρόπο μεταβλήθηκε η στάση τους απέναντι στην ΤΝ, στις δυνατότητες, στους περιορισμούς και στις πιθανές χρήσεις της στην προσωπική, κοινωνική ή επαγγελματική τους ζωή. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση συζητήθηκαν μία σειρά από ερωτήματα τα οποία στόχο είχαν να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους λαμβάνοντας υπόψη αντιλήψεις οι οποίες εμφανίστηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης. Μερικά παραδείγματα είναι: Τα έμφυλα στερεότυπα, η διαφορά της κοινωνίας του παρελθόντος και του παρόντος, η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η κακοποίηση, οι προκαταλήψεις, καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων για την πορεία των ίδιων και των παιδιών τους στο μέλλον.

Επομένως, το έκτο βήμα αποτελεί το στάδιο στο οποίο η παρέμβαση αποκτά τον αναστοχαστικό και μετασχηματιστικό της χαρακτήρα. Η συναισθηματική εμπλοκή, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και η συλλογική εμπειρία της ομάδας αξιοποιούνται παιδαγωγικά, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να επανεξετάσουν προϋπάρχουσες αντιλήψεις, να

αναγνωρίσουν νέες δυνατότητες και να διαμορφώσουν μια πιο ώριμη, κριτική και συνειδητή στάση απέναντι τόσο στον εαυτό τους και στην κοινωνία όσο και στην ΤΝ.

4.2.8 Επιμέλεια και παρουσίαση ενός τελικού έργου

Για την περαιτέρω ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν στη διδακτική πρακτική, η δημιουργία ενός τελικού συλλογικού έργου μπορεί να λειτουργήσει ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας νοηματοδότησης της μαθησιακής διαδικασίας. Η ύπαρξη ενός απτού αποτελέσματος προσδίδει στη δραστηριότητα μεγαλύτερη συνοχή, συνέπεια και σκοπό, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι η προσωπική τους προσπάθεια εντάσσεται σε ένα ευρύτερο δημιουργικό και παιδαγωγικό πλαίσιο.

Το τελικό έργο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με τους στόχους της παρέμβασης, τις δυνατότητες της ομάδας και τις διαθέσιμες υποδομές. Ενδεικτικά, μπορεί να δημιουργηθεί μια συλλογή ιστοριών σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή, ένα μικρό βιβλίο με τα αφηγηματικά κείμενα των εκπαιδευόμενων, μια έκθεση με τις ιστορίες και τις εικόνες που παρήχθησαν μέσω ΤΝ ή μια παρουσίαση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία των εκπαιδευόμενων αποκτά ορατότητα και αναγνωρίζεται ως προϊόν προσωπικής έκφρασης, συνεργασίας και δημιουργικής μάθησης.

Η προοπτική δημιουργίας ενός τελικού έργου μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα ενισχυτικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Η γνώση ότι οι ιστορίες τους θα συγκεντρωθούν, θα επιμεληθούν και ενδεχομένως θα παρουσιαστούν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα δημιουργεί αίσθημα ευθύνης, προσμονής και περηφάνειας. Παράλληλα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων, καθώς βλέπουν τις προσωπικές τους εμπειρίες να μετατρέπονται σε ένα ολοκληρωμένο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό από αποτέλεσμα.

Επιπλέον, το τελικό έργο συμβάλλει στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, καθώς αναδεικνύει τη συλλογική διάσταση της παρέμβασης. Παρότι κάθε ιστορία έχει προσωπικό χαρακτήρα, η συγκέντρωσή τους σε ένα ενιαίο έργο αποτυπώνει τη διαδρομή της ομάδας, τις κοινές εμπειρίες, τις διαφοροποιήσεις, τις συναισθηματικές ανταλλαγές και τις αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, το τελικό προϊόν δεν αποτελεί απλώς αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας, αλλά τεκμήριο της πορείας, της συμμετοχής και του αναστοχασμού των εκπαιδευόμενων.

Αντίστοιχα, η δημιουργία ενός τέτοιου έργου μπορεί να ενισχύσει και τη συμμετοχή των εκπαιδευτών. Η συνεργασία για την επιμέλεια, την οργάνωση και την παρουσίαση του

τελικού αποτελέσματος δημιουργεί πεδίο διεπιστημονικής σύμπραξης και παιδαγωγικής ανταλλαγής. Οι εκπαιδευτές μπορούν να συμβάλουν ανάλογα με την ειδικότητα τους, είτε στη γλωσσική επιμέλεια των κειμένων είτε στην αισθητική παρουσίαση είτε στην τεχνολογική υποστήριξη είτε στη σύνδεση του έργου με ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτισμικούς προβληματισμούς.

Συνεπώς, η παραγωγή ενός τελικού έργου λειτουργεί ως νευραλγικό μέρος της διδακτικής πρακτικής και όχι ως απλή καταληκτική δραστηριότητα. Αποτελεί μέσο ενίσχυσης των κινήτρων, αναγνώρισης της προσπάθειας, ενδυνάμωσης της ομάδας και ανάδειξης της μαθησιακής εμπειρίας. Μέσα από τη δημιουργία ενός συλλογικού αποτελέσματος, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να δουν τη φωνή, τις μνήμες και τις εμπειρίες τους να αποκτούν μορφή, αξία και θέση μέσα στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία γενικότερα.

Το βήμα αυτό δεν εξετάστηκε στην συγκεκριμένη εργασία, λόγω του χρόνου της παράδοσης της παρούσας εργασίας που είχε απόκλιση από τις τελικές δραστηριότητες του σχολείου. Το βήμα αυτό διερευνήθηκε στην προηγούμενη εργασία και διαπιστώθηκε ότι είναι σημαντικός παράγοντας στην όλη παρέμβαση (Terzis & Koutrounidis, 2026).

4.2.9 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην παρέμβαση

Η επιτυχία της αφήγησης προϋποθέτει ιδιαίτερη στάση από την πλευρά του εκπαιδευτή. Σύμφωνα με τον Tyler (2009), η επιτυχία της αφηγηματικής διαδικασίας συνδέεται με την προθυμία, τη δυνατότητα και την εσωτερική ασφάλεια του εκπαιδευτή να αποδεχθεί την απώλεια ενός μέρους του ελέγχου της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο συγκεκριμένο στάδιο γίνεται κυρίως υποστηρικτικός και εμπνευστικός. Ο έλεγχος δεν παραμένει αποκλειστικά στον εκπαιδευτή, αλλά μετατοπίζεται στη συλλογική συνείδηση της ομάδας και στις ίδιες τις ιστορίες που αναδύονται, γεγονός που ενδέχεται να προκαλέσει αίσθημα ανασφάλειας σε ορισμένους εκπαιδευτές. Η μετατόπιση αυτή μπορεί να είναι απαιτητική, ωστόσο είναι παιδαγωγικά σημαντική, καθώς επιτρέπει στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων να αποκτήσουν κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει την αυτενέργεια, την προσωπική έκφραση και τη συμμετοχική μάθηση.

Ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να επιβάλλει το περιεχόμενο της αφήγησης, αλλά στηρίζει τους εκπαιδευόμενους στη διαμόρφωση, αποσαφήνιση και βελτίωση της ιστορίας τους. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες βοηθούν

τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στην εμπειρία τους, να αναπτύξουν τους χαρακτήρες, να αποσαφηνίσουν το συναισθηματικό πλαίσιο και να αναδείξουν τα νοήματα της αφήγησης. Καθώς οι ιστορίες εξελίσσονται και οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν τα βιώματα τους να «ζωντανεύουν» στο κείμενο, είναι πιθανό να αναπτυχθεί ένα συγκινησιακό κλίμα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω αναστοχασμό, αλλά και για την ανάδυση αποπροσανατολιστικών διλημμάτων, εφόσον το παιδαγωγικό κλίμα και η δυναμική της ομάδας το επιτρέπουν. Για την αποδοτικότερη εφαρμογή των παραπάνω ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει τις θεωρίες που παρουσιάζονται σε αυτήν την εργασία, να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και να κάνει εύστοχα ερωτήματα που να προκαλούν κριτική σκέψη.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ικανότητα ενεργητικής και ενσυναισθητικής ακρόασης από την πλευρά του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής δεν αρκεί να ακούει απλώς το περιεχόμενο των αφηγήσεων, αλλά χρειάζεται να αντιλαμβάνεται και όσα δεν διατυπώνονται ρητά, αναγνωρίζοντας υπαινιγμούς, συναισθηματικές αποχρώσεις, παύσεις, δισταγμούς και μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας. Η μη λεκτική επικοινωνία, όπως η στάση του σώματος, η γλώσσα του σώματος, ο τόνος της φωνής και οι εκφράσεις του προσώπου, μπορεί να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν την αφηγηματική διαδικασία. Επομένως, η ειλικρινής προσοχή, το πραγματικό ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού πλαισίου.

Η διαδικασία της αφήγησης προτείνεται να ξεκινά σταδιακά, μέσα από μικρές ομάδες ή ακόμη και μέσα από ατομική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή (Tyler, 2009). Η σταδιακή αυτή προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εξοικειωθούν με την έκθεση του προσωπικού βιώματος και να αναπτύξουν την απαραίτητη εμπιστοσύνη. Καθώς οι εκπαιδευόμενοι αρχίζουν να αναγνωρίζουν τόσο την ασφάλεια του χώρου που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτής όσο και τη δυναμική της αφήγησης ως μαθησιακής διεργασίας, οι μικρές ομάδες μπορούν σταδιακά να διευρύνονται. Η διαδικασία μπορεί να καταλήξει σε ανταλλαγές ιστοριών στην ολομέλεια, εφόσον οι ίδιοι οι αφηγητές αισθάνονται έτοιμοι και επιθυμούν να μοιραστούν την εμπειρία τους με το σύνολο της ομάδας.

4.3. Τα ευρήματα των συνεντεύξεων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μία σημαντική διαφορά σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση (Terzis & Koutrounidis, 2026) είναι ότι οι συνεντεύξεις έγιναν 7 με 8 μήνες μετά το πέρας της. Στην τρέχουσα παρέμβαση όμως έγινε ακριβώς μετά τη λήξη της, χωρίς όμως να δημιουργηθεί το τελικό έργο και να παρουσιαστεί στη τελική γιορτή του σχολείου. Αυτή η διαφορά είναι σημαντική γιατί πραγματοποιώντας συνεντεύξεις μετά από κάποιο εύλογο διάστημα μπορεί να παρατηρηθεί η μετασχηματιστική επίδραση της παρέμβασης κάτι που δεν μπορεί να γίνει ευκόλως αντιληπτό στην παρούσα εργασία, εκτός εξαιρέσεων, όπως η χρήση ΤΝ. Στη θετική πλευρά όμως, και αυτό που παρατηρήθηκε στην τρέχουσα παρέμβαση, μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων, είναι η υποστήριξη που παρείχε σε ορισμένα θέματα στα οποία ήδη οι εκπαιδευόμενοι είχαν βρεθεί αντιμέτωποι με αποπροσανατολιστικά διλήμματα.

4.3.1 Χρήση ΤΝ

Στην αρχή της δραστηριότητας παρατηρήθηκε άγχος και αμηχανία στους εκπαιδευόμενους, καθώς δεν γνώριζαν με ακρίβεια τι θα συναντούσαν ούτε ποια εμπειρία θα μπορούσαν να αφηγηθούν. Οι περισσότεροι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία χρήσης εργαλείων ΤΝ, με εξαίρεση τον Μανώλη, ο οποίος είχε έρθει σε μια πρώτη επαφή με ορισμένες λειτουργίες μέσω της κόρης του. Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί απέναντι στη διαδικασία της αφήγησης, καθώς ανησυχούσαν για το ενδεχόμενο οι υπόλοιποι να αντιδράσουν επικριτικά στην προσωπική τους ιστορία.

Επιπλέον, κατά την έναρξη της δραστηριότητας, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι είχαν την προσδοκία ότι η ιστορία θα παραγόταν αυτόματα, απλώς με τη διατύπωση μιας αρχικής προτροπής. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της χρήσης του ChatGPT για τη συγγραφή των ιστοριών, η στάση τους άρχισε σταδιακά να μεταβάλλεται. Η αλληλεπίδραση με το εργαλείο ΤΝ ανέδειξε τη διαλογικότητα, την αμεσότητα, την ευκολία χρήσης και τη δυνατότητα παραμετροποίησης του παραγόμενου κειμένου, στοιχεία που προκάλεσαν έντονο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στους εκπαιδευόμενους.

Ιδιαίτερα έντονος ήταν ο ενθουσιασμός των ανδρών εκπαιδευόμενων για τις πρακτικές εφαρμογές της ΤΝ. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας διατυπώθηκαν αρκετά ερωτήματα σχετικά με πιθανές χρήσεις σε προσωπικά και επαγγελματικά πεδία που τους ενδιέφεραν. Το εν λόγω ενδιαφέρον δεν περιορίστηκε στο πλαίσιο της παρέμβασης, καθώς

αρκετοί από τους άνδρες εκπαιδευόμενους ανέφεραν ότι αξιοποίησαν στη συνέχεια την ΤΝ και στην εργασία τους. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η αρχική αμηχανία και επιφυλακτικότητα μετασχηματίστηκαν σταδιακά σε πρακτικό ενδιαφέρον, διερεύνηση και θετικότερη στάση απέναντι στη χρήση της ΤΝ.

Η Μαρία είπε χαρακτηριστικά για την εύρεση ιστορίας: *«Τι να θυμηθούμε από τα παιδικά χρόνια; Δε θυμάμαι τίποτε.»*.

Από την άλλη για την ΤΝ ο Φώτης είπε *«Ήμουν επιφυλακτικός. Δεν ήξερα, για να πω την αλήθεια»*.

Ο Φώτης μίλησε, έπειτα, με πολύ ενθουσιασμό για την ΤΝ: *«Εμένα, αυτό με την αλληλεπίδραση με το ChatGPT, με την τεχνητή νοημοσύνη, μου έκανε... μου έκανε πολύ εντύπωση, είναι πολύ καλό, βοηθάει σε πάρα πολλά.»*.

Η Στέλλα πρόσθεσε: *«Και τα φτιάχνει ωραία, έχω πολλά ακόμη να πω, και τα φτιάχνει πολύ ωραία.»*

Ο Φώτης είπε επίσης για τη μετέπειτα χρήση της ΤΝ στην εργασία: *«Εγώ το χρησιμοποιώ συνέχεια από τότε. Και στις δουλειές μας και στην καθημερινότητα, παντού. Ενθουσιάστηκα, πολύ. Μέχρι και άμα θέλω να βρω πόσα μέτρα είναι αυτό το σπίτι, το βγάζω φωτογραφία, του λέω και μου το βγάζει»*.

Ο Πέτρος πρόσθεσε: *«Γιατί εμείς αυτό που λέμε τώρα, και στη δουλειά το χρειαζόμαστε. Γιατί το λέμε αυτό; Πριν καμία εβδομάδα κόψαμε ένα μεγάλο δέντρο στη ΔΕΗ. Και δεν μπορείς να πάρεις 15 μέτρα να κρατάς το μέτρο να το μετρήσεις. Και τι κάναμε; Βγάλαμε μία φωτογραφία και του είπαμε πόσα μέτρα είναι. Και μας έγραψε... μας το έγραψε πόσο. Είπε 13 έως 15 μέτρα. Ναι, αλλά πρέπει να το πούμε στη ΔΕΗ αυτό. Δεν μπορεί να πει μετά η ΔΕΗ ότι: «Ξέρεις κάτι; Ήταν 9 μέτρα». Γιατί εμείς πληρωνόμαστε με το μέτρο. Και (πράγματι) ήταν τόσα. Το μετρήσαμε μετά. 15 μέτρα. Είναι φοβερό εργαλείο»*

4.3.2 Όταν οι ιστορίες ζωντανεύουν

Πολλοί από τους εκπαιδευόμενους εξέφρασαν έντονη συγκίνηση κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας τους. Η διαδικασία ενεργοποίησε μνήμες και βιώματα του παρελθόντος, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί στην τάξη ένα ιδιαίτερα φορτισμένο συναισθηματικό κλίμα. Οι εκπαιδευόμενοι ανακάλεσαν παλιές ιστορίες, επανέφεραν στη μνήμη τους σημαντικά γεγονότα και, σε αρκετές περιπτώσεις, φάνηκε να ξαναβιώνουν εμπειρίες που είχαν έντονη συναισθηματική χροιά.

Η ανάδυση αυτών των βιωμάτων δεν περιορίστηκε στην απλή αναπόληση, αλλά συνέβαλε στη βαθύτερη εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη δραστηριότητα. Καθώς οι ιστορίες αποκτούσαν μορφή μέσω της αλληλεπίδρασης με την ΤΝ, οι συμμετέχοντες συνδέονταν περισσότερο με το παραγόμενο κείμενο, αναγνωρίζοντας σε αυτό στοιχεία της προσωπικής τους διαδρομής. Με τον τρόπο αυτό, η δραστηριότητα λειτούργησε ως πεδίο συναισθηματικής έκφρασης, μνήμης και αναστοχαστικής επεξεργασίας προσωπικών εμπειριών.

Η Στέλλα είπε: *«Είναι σαν να τα έζησα ξανά, η ιστορία μου μπροστά στα μάτια μου»*,.

Ο Μανώλης πρόσθεσε: *«Μου έκανε εντύπωση πώς κατάφερε να μου ξυπνήσει παλιές αναμνήσεις, λες και τα είχα γράψει εγώ. Γιατί έγραφα παλιά. Και δεν το κρύβω, συγκινήθηκα με την μία που το διάβασα, γιατί πραγματικά το διηγήθηκε πολύ ωραία»* και πρόσθεσε για τον τρόπο που διδάχθηκαν την ΤΝ: *«Με αυτόν τον τρόπο που το μάθαμε ήταν πιο... ήταν πιο ωραία, πολύ πιο ωραία που έγινε μέσα από ιστορίες. Για μένα. Γιατί πάντα μου άρεσε, όπως σου είπα και προηγουμένως, να διαβάσω ιστορίες ή να μοιράσω τις δικές μου»*

Ο Φώτης είπε: *«εγώ όπως το είπα την ιστορία, έτσι ήτανε, έτσι ήταν, έτσι βγήκε. Πολύ ωραία τα έγραψε από αυτά που του είπα και ότι ήθελα το διόρθωνα. Μαζί με τις εικόνες και το κείμενο ήταν σαν να τα ξαναζούσα, σαν να ήμουν εκεί. Μου άρεσε πολύ»*

4.3.3. Φόβοι για την τεχνολογία

Το άγχος και η τεchnοφοβία είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για τους εκπαιδευόμενους, καθώς ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο τη στάση τους απέναντι στην ΤΝ όσο και την πρόθεση τους να αξιοποιήσουν σχετικά εργαλεία στο μέλλον. Η επαφή με μια νέα και ραγδαία εξελισσόμενη τεχνολογία μπορεί να προκαλέσει αβεβαιότητα, επιφυλακτικότητα ή φόβο, ιδίως σε εκπαιδευόμενους που δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία χρήσης αντίστοιχων εφαρμογών.

Ωστόσο, η ύπαρξη άγχους ή τεchnοφοβίας δεν φέρνει απαραίτητα την απόρριψη της ΤΝ. Αντίθετα, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για κριτικό διάλογο και αναστοχασμό, εφόσον ενταχθεί σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο. Μέσα από την καθοδηγούμενη χρήση, την πρακτική εξοικείωση και τη συζήτηση γύρω από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ΤΝ, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μεταβούν από

την αρχική ανησυχία σε μια πιο ενημερωμένη, κριτική και ισορροπημένη στάση απέναντι στην τεχνολογία.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εκφράστηκε ανησυχία σχετικά με τη μελλοντική πορεία της ΤΝ και τις πιθανές συνέπειες της, στην καθημερινή, επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Οι προβληματισμοί αυτοί δεν αφορούσαν μόνο την τεχνική χρήση των εργαλείων, αλλά και ευρύτερα ζητήματα, όπως η πιθανή αντικατάσταση επαγγελματιών, η εξάρτηση από την τεχνολογία, η αξιοπιστία των παραγόμενων αποτελεσμάτων και η επίδραση της ΤΝ στην ανθρώπινη κρίση.

Στο πλαίσιο αυτό, αναφερόμενος και στην ιστορία του, ο Γιάννης είπε: *«Η ιστορία βγήκε πολύ ωραία, δεν το περίμενα. Όλες τις λεπτομέρειες που του είπα τις έβαλε και τις πρόσθετε. Έφερνα για λίγες μέρες μετά εικόνες την ιστορία στο μυαλό μου από τότε. Θα μπορούσα να προσθέσω κι αλλά. Σκεφτόμουν εκείνες τις μέρες συχνά για ένα διάστημα. Με επηρέασε. Βέβαια, αυτό με έκανε να αναλογίζομαι συχνά και για την τεχνητή νοημοσύνη. Το έψαξα και με την κόρη μου, τη χρήση που κάνει. Δεν πολυσυμπαθώ, τελικά, την τεχνητή νοημοσύνη. Τη φοβάμαι. εξελίσσεται πολύ γρήγορα... και φοβάμαι αυτό το πώς θα είναι στο μέλλον. Ναι, δημιουργεί... δημιουργεί. Μας βοηθά. Αλλά το θέμα είναι ότι επειδή εξελίσσεται και αυτό... μονίμως, συνέχεια, και δεν ξέρουμε σε ποιο στάδιο και τι, που αν υπάρχει περίπτωση κάποια στιγμή να μην μπορεί να ξεφύγει. Να πάρει κάποιον έλεγχο. Να αποκτήσει, δηλαδή, δική του γνώμη και άποψη και να αποφασίζει... Τον έλεγχο, αυτό φοβάμαι. Γιατί όλα πλέον, όλα, δηλαδή, εξελίσσονται όλα ηλεκτρονικά. Ναι. Και φοβάμαι αυτό, ότι κάποια στιγμή μπορεί, δεν ξέρω τι προστασίες έχει και τι γίνεται, μην μπορεί κάποια στιγμή, ας πούμε, μπορεί να ξεφύγει η κατάσταση»*

4.3.4. Σύσφιξη σχέσεων

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε ως στόχο τη διαμόρφωση ενός γόνιμου και υποστηρικτικού κλίματος, το οποίο θα συνέβαλλε στην ενίσχυση της σύσφιξης των σχέσεων της ομάδας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν μετά την υλοποίηση της παρέμβασης. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι ταυτίστηκαν με τις ιστορίες και τα βιώματα των άλλων, γεγονός που φαίνεται ότι ενίσχυσε την αμοιβαία κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα στην ομάδα.

Ιδιαίτερη σημασία είχε και η επίδραση της παρέμβασης στις σχέσεις με τον Α΄ κύκλο. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, οι σχέσεις ανάμεσα στους δύο κύκλους ήταν

αρκετά τεταμένες, εξαιτίας περιστατικών που είχαν συμβεί στα μέσα της σχολικής χρονιάς, στα οποία φαίνεται ότι υπήρξαν και ευθύνες από την πλευρά της διεύθυνσης. Σε σχετική ερώτηση για το αν η παρέμβαση συνέβαλε στη βελτίωση των σχέσεων, οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι, αν και οι σχέσεις δεν έφτασαν στο επιθυμητό επίπεδο, παρουσίασαν σαφή βελτίωση.

Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση λειτούργησε ως πεδίο διαλόγου και επαναπροσέγγισης μεταξύ των ομάδων. Η ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών και η ακρόαση βιωμάτων δημιούργησαν ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση των άλλων, μείωση της έντασης και σταδιακή αποκατάσταση της επικοινωνίας. Συνεπώς, η δραστηριότητα δεν συνέβαλε μόνο στην προσωπική έκφραση και στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, αλλά και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του συνολικού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Μανώλης: *«Γνωρίσαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον, είδαμε ότι έχουμε πολλά κοινά»*. Στη συνέχεια είπε: *«Και εμείς που έχουμε μεγαλώσει στα χωριά, πιστεύω ότι έχουμε πολλές ιστορίες να διηγηθούμε, αν κάτσουμε και βάλουμε το μυαλό μας για να σκεφτεί. Και πραγματικά, όταν τις άκουσα και διάβασα τη δική μου, θυμήθηκα κι άλλες κι άλλες κι αμέτρητες. Πέρασαμε ωραία.»*.

Η Μαρία είπε: *«Είχα άγχος για την ιστορία μου, αλλά μόλις την είπα στους άλλους και χειροκροτήσανε μου άρεσε, ένιωσα στην (σαν) ομάδα»*.

Ο Γιάννης πρόσθεσε: *«Μας έκανε πολύ καλό. Και το καλύτερο είναι ότι μάθαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον. Είναι πολύ ευχάριστο αυτό. Εμένα μου άρεσε πολύ αυτή η εμπειρία.»*

Για τις σχέσεις με τον Α' κύκλο ο Μανώλης πρόσθεσε: *«Ε, δεν έχουμε τίποτα να χωρίσουμε, προς Θεού, δεν είναι αυτό. Απλούστατα, ξεκίνησε στραβά και μάλλον έτσι και θα τελειώσει. Δεν έχω να μοιραστώ τίποτα. Αλλά πιστεύω με τις ιστορίες και οτιδήποτε έχει να κάνει, δηλαδή... με το να εκφραστεί κάποιος, είτε αυτός είναι αθλητισμός, είτε να γράψεις κάποιο ποίημα και να συμμετέχουν όλοι θετικό είναι. Γίνεται θετικό το κλίμα. Και ναι, καλό θα ήτανε, δηλαδή, να ήταν και η Α' και η Β' τάξη μαζί, να γράψουν ιστορίες. Θα έκανε καλό στις σχέσεις τώρα που το σκέφτομαι»*

4.3.5. Συμμετοχή στις ιστορίες των άλλων

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή της ολομέλειας και περιλάμβανε την αφήγηση, τη διόρθωση, την εύρεση κατάλληλου τίτλου, καθώς και την εξέταση και

καταγραφή των συναισθημάτων που αναδύονταν από κάθε ιστορία. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις ιστορίες των άλλων αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, καθώς ενίσχυσε την αλληλεπίδραση, την αμοιβαία κατανόηση και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Αρχικά, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν ενδοιασμούς ως προς το να μοιραστούν την προσωπική τους ιστορία με την ομάδα. Η επιφύλαξη αυτή συνδεόταν με τον φόβο έκθεσης, την πιθανότητα κριτικής ή την αμηχανία που μπορεί να προκαλεί η αφήγηση προσωπικών βιωμάτων στην ολομέλεια. Ωστόσο, το υποστηρικτικό κλίμα που διαμορφώθηκε σταδιακά συνέβαλε στη μείωση των αναστολών και διευκόλυνε την ενεργότερη συμμετοχή τους.

Μέσα από την ακρόαση, τον σχολιασμό, την αναζήτηση τίτλου και την καταγραφή συναισθημάτων, οι εκπαιδευόμενοι δεν παρέμειναν παθητικοί ακροατές, αλλά συμμετείχαν ουσιαστικά στη νοηματοδότηση κάθε ιστορίας. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την ανάδυση κοινών βιωμάτων, την αναγνώριση διαφορετικών εμπειριών και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, συμβάλλοντας έτσι στη σύσφιξη των σχέσεων και στη διαμόρφωση ενός πιο ανοιχτού και συνεργατικού μαθησιακού κλίματος.

Όπως χαρακτηριστικά λέει η Μαρία: «Μου άρεσε που παρακολουθούσα τις ιστορίες και λέγαμε πράγματα για τις άλλες, μου άρεσε και πιο πολύ (αυτά) που είπαν για τη δική μου.»

4.3.6. Αξία στις ιστορίες

Η αξία που δόθηκε στις προσωπικές ιστορίες φάνηκε και από το πόσο οι εκπαιδευόμενοι τις μοιράστηκαν και με τους δικούς τους ανθρώπους εκτός σχολείου. Πολλοί από τους δικούς τους ανθρώπους δε γνώριζαν για τις εν λόγω ιστορίες. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε στους εκπαιδευόμενους η αναγνώριση και η αξία που αποδόθηκε στις ιστορίες τους από τους εκπαιδευτές. Η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτών φαίνεται ότι ενίσχυσε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και επιβεβαίωσε τη σημασία της προσωπικής τους έκφρασης μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον. Η υποστήριξη αυτή αναδεικνύει ότι οι ιστορίες δεν αντιμετωπίστηκαν απλώς ως γραπτές εργασίες, αλλά ως βιωματικά κείμενα με συναισθηματικό και προσωπικό βάθος. Αντίστοιχες αναφορές έγιναν και για τον εκπαιδευτή της Αισθητικής Αγωγής, ο οποίος συμμετείχε για μία μέρα στη διαδικασία προερχόμενος από το παράρτημα του ΣΔΕ. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, ο εκπαιδευτής εξέφρασε τον θαυμασμό του για την ποιότητα και την ομορφιά των ιστοριών τους, καθώς και τη χαρά του για το γεγονός ότι μοιράστηκαν προσωπικά βιώματα στην

ολομέλεια της τάξης. Η αναγνώριση αυτή λειτούργησε ενισχυτικά για τους εκπαιδευόμενους, καθώς συνέβαλε στην αίσθηση ότι οι εμπειρίες τους έχουν αξία και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αναγνώρισης. Παράλληλα, ανέδειξε τη σημασία της υποστηρικτικής στάσης των εκπαιδευτών στη δημιουργία ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού μαθησιακού κλίματος.

Ο Μανώλης αναφέρθηκε στη δική του οικογένεια: *«Να μην πω ψέματα, τη μέρα που γράψαμε, δηλαδή το κείμενο αυτό, μας έδωσες ένα αντίγραφο, λέω» στη σύζυγο «πάρ' το να το διαβάσεις».* Η σύζυγός μου ξέρει πως έχω μεγαλώσει, η σύζυγός μου, της το έχω πει και τα λοιπά. Η μεγάλη μου κόρη, ναι μεν ξέρει από τις ιστορίες μας, δεν έχει πάει στο χωριό μου, δηλαδή όταν πήγε ήταν τεσσάρων και θυμάται λίγα πράγματα, και της άρεσε πολύ. Και στη σύζυγο, δηλαδή, και πιο πολύ συγκινήθηκε...».

Ο Γιάννης είπε: *«Κι εγώ το έδειξα και στη κόρη μου και στη γυναίκα μου και εντύπωση μου έκανε που η κόρη μου συγκινήθηκε»*

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Πέτρου, ο οποίος σημείωσε: *«Ο φιλόλογος μας είπε ότι συγκινήθηκε όταν διάβαζε τις ιστορίες όταν τις διορθώναμε».*

4.3.7. Η δύναμη της εικόνας

Οι εικόνες που παρήχθησαν μέσω της παραγωγικής ΤΝ λειτούργησαν ως οπτικές αναπαραστάσεις των ιστοριών και είχαν ως βασικό σκοπό να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν το γραπτό κείμενο. Οι εκπαιδευόμενοι προσπάθησαν να περιγράψουν όσο το δυνατόν ακριβέστερα στο ChatGPT τις εικόνες που επιθυμούσαν να συνοδεύουν τις ιστορίες τους, προχωρώντας συχνά σε πολλαπλές δοκιμές και αναδιατυπώσεις των προτροπών τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένα και ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους, ενώ σε άλλες οι παραγόμενες εικόνες δεν απέδιδαν με ακρίβεια το νόημα ή το συναισθηματικό περιεχόμενο της ιστορίας.

Ωστόσο, ο βασικός σκοπός της δραστηριότητας δεν περιοριζόταν στη συνοδευτική υποστήριξη των αφηγήσεων. Αντίθετα, οι εικόνες αξιοποιήθηκαν ως αφορμές για συζήτηση, ερμηνεία και κριτική επεξεργασία. Μέσα από την παρατήρηση και τον σχολιασμό τους, οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν πρότερες εσφαλμένες αντιλήψεις και να εξετάσουν κριτικά τις παραδοχές που αναδύονταν από την οπτική αναπαράσταση των ιστοριών.

Ένα χαρακτηριστικό περιστατικό που ανέδειξε τη δυναμική αυτής της διαδικασίας έχει ήδη παρουσιαστεί στην ενότητα 4.2.6. Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται ορισμένες από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, με στόχο να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι αντιλήφθηκαν τη σημασία των εικόνων, τη σύνδεση τους με τις προσωπικές ιστορίες και τη συμβολή τους στον διάλογο και στον κριτικό αναστοχασμό.

Ο Μανώλης είπε σχετικά με τις εικόνες: *«Ήταν πολύ ωραίες, μπορώ να πω. Οντως, δηλαδή η εικόνα λέει το κείμενο. Δηλαδή, είναι κολλητά, ρε παιδί μου, μιλάει η εικόνα για το κείμενο ή το αντίθετο.»*.

Ο Γιάννης πρόσθεσε: *«Στη φωτογραφία δεν προσαρμοζότανε σωστά. Και έκανα αρκετές προσπάθειες.»*.

Ο Μανώλης για το περιστατικό στην ενότητα 4.2.6. κατέθεσε: *«Γιατί εμείς οι άνθρωποι κάπου έχουμε χάσει την μπάλα. Ναι, μεν, αγαπάμε τα ζώα, χωριατόπαιδα είμαστε όλοι, όμως έχουν ξεχάσει τον άνθρωπο. Έχουν βάλει τα ζώα πάνω... και πολύ από τον άνθρωπο. Λοιπόν, όχι, εμένα δεν μου έκανε αίσθηση, δηλαδή αυτό ότι κακομεταχειρίζεται το ζώο, γιατί καταρχήν δεν το χτυπάει το ζώο.»* αναφερόμενος στην Εικόνα 1 στην ενότητα 4.2.6. και συνεχίζει *«Το κρατάει. Και όποιος έχει γεννηθεί στο χωριό, δεν νομίζω κανένα παιδάκι, χωριατόπαιδο, να μην ξέρει πώς πιάνουν το σκύλο, δηλαδή να το ακινητοποιήσεις, από τα αυτιά... ή από τον σβέρκο. Από πού αλλού να το πιάσεις; Θα σε δαγκώσει. Άρα, η εικόνα ήταν πετυχημένη»*. Έπειτα είπε και γι' αυτούς που είχαν αντίθετη γνώμη για την εικόνα: *«Πάντα αυτοί περιμένουν στη γωνία. Είναι κάποιοι, περιμένουν στη γωνία για το κάθε τι, να βρουνε κάτι να ασχοληθούν... δηλαδή να το μετατρέψουν σε αυτό που θέλουν αυτοί, γιατί πάντα το νόμισμα έχει δύο όψεις. Όμως, εμείς για τη συγκεκριμένη εικόνα, εμένα ούτε καν πέρασε από το μυαλό μου, όχι. Διάβασε το κείμενο και μετά βγάλε συμπέρασμα. Για αυτό και είπα... είπα προηγουμένως ότι εμείς οι άνθρωποι κάπου έχουμε χάσει την μπάλα. Δηλαδή, ναι μεν τα αγαπάμε τα ζωντανά, από εκεί, με αυτά μεγαλώσαμε, όμως κάπου έχουμε χάσει την μπάλα. Δηλαδή, έχουμε δώσει περισσότερη αξία στα ζωντανά, ναι, αλλά πρώτα για μένα, πρώτα και το κυριότερο, έχει σημασία ο άνθρωπος. Δηλαδή, όσο καλό είναι το ζωντανό, είναι κάτω από τον άνθρωπο»*.

Ο Φώτης πρόσθεσε: *«Αυτό λέει ο Πέτρος στην ιστορία του. Και εγώ είχα μικρός μία τέτοια τραυματική εμπειρία με τα ξαδέλφια μου. Εγώ, επειδή ήμουν πιο γρήγορος και έτρεξα πιο μπροστά, δηλαδή από το σκύλο και τους υπόλοιπους, τη γλίτωσα. Ενώ τον ξάδερφο τον*

δάγκωσε στα πόδια, στις γάμπες. Και πιστεύω και όλοι μας...για μένα η εικόνα έλεγε ότι έλεγε το κείμενο, δηλαδή ο Πέτρος προστατεύτηκε, προσπαθούσε να σταματήσει το σκύλο, όχι να τον κακοποιήσει» και καταλήγει στην κριτική παραδοχή: «Καταρχήν, έχει αλλάξει πια η κοινωνία. Δεν είναι τόσο απλοί οι άνθρωποι, όπως ήτανε κάποτε. Και εσύ το ξέρεις πολύ καλά. Τώρα πια το ζυγίζεις το τι θα πεις, τι, πώς, πού... Είδες, με μια φωτογραφία είναι χίλιες λέξεις όμως. Το μεταφράζει ο καθένας όπως θέλει, όπως τον συμφέρει. Όχι όπως είναι. Μπορείς να διαβάσεις πρώτα το κείμενο και μετά να κρίνεις...»

Ο Πέτρος ήταν ενθουσιασμένος γιατί η φωτογραφία ήταν ακριβώς αυτό που θυμόταν και απογοητεύτηκε λίγο από την παρερμηνεία που μπορεί να γίνει. Είπε στην συνέντευξη: *«Βρες τους φίλους μου, δείξε την εικόνα και χωρίς να το ξέρεις αν τον ρωτήσεις «μήπως αυτή η φωτογραφία σου θυμίζει κάτι, κάποτε που είχες πάει» θα σου πει σίγουρα αυτό το περιστατικό» και πρόσθεσε «με είχε δαγκώσει παντού και μου είχε βγάλει κομμάτι από την γάμπα. Δεν καταλαβαίναμε τίποτε όμως τότε. Μπήκα στη θάλασσα μετά και είχε ιώδιο. Το βράδυ οι γονείς με πήγαν Νοσοκομείο, με μάλωναν. Οι γιατροί τρόμαζαν. Ευτυχώς δεν ήταν άρρωστο το σκυλί.»*

4.3.8. Παραδείγματα υποστήριξης μετασχηματισμού

1ο παράδειγμα

Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα (1^ο βήμα) για τον Μανώλη εμφανίζεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον, πριν ακόμη έρθει στο σχολείο. Όταν απευθύνθηκε στο Υπουργείο για την επαγγελματική του εξέλιξη, ήρθε αντιμέτωπος με το γεγονός ότι η έλλειψη απολυτηρίου γυμνασίου αποτελούσε ανυπέρβλητο εμπόδιο. Αυτό το βιωματικό «αδιέξοδο» τον ανάγκασε να αναθεωρήσει την πορεία του και να γραφτεί στο ΣΔΕ. Έπειτα λέει: *«Έχω μετανιώσει που δεν το κυνήγησα πιο πριν»* αναφορικά με την επιστροφή του στο σχολείο (2^ο βήμα). Αναγνωρίζει με μια δόση πικρίας τα χαμένα χρόνια, καθώς επέστρεψε στα θρανία μετά από 30 χρόνια, παρόλο που από την αρχή είχε μία θετική επιρροή από τους γονείς του γιατί ήταν εκπαιδευτικοί. Ο Μανώλης παραδέχεται ότι πριν έρθει στο σχολείο είχε την παγιωμένη αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν πολύ αυστηρό, με δασκάλους που έχουν υπερβολικές απαιτήσεις. Μέσα από την εμπειρία του στο ΣΔΕ, αυτή η παραδοχή καταρρίπτεται κριτικά, καθώς ανακαλύπτει ένα κλίμα χαλαρό, ανθρώπινο και υποστηρικτικό, το οποίο λειτουργεί τελικά *«προς το καλύτερο»*, όπως λέει, για τον ίδιο (3^ο βήμα). Το 4^ο βήμα αποτυπώνεται έντονα μέσω της συμμετοχής του Μανώλη στην εκπαιδευτική παρέμβαση της δημιουργίας προσωπικών ιστοριών μέσω ΤΝ. Ακούγοντας τις

ιστορίες των συμμαθητών του (του Φώτη, του Πέτρου, της Μαρίας), ο Μανώλης αναγνωρίζει κοινά βιώματα. Μάλιστα, περιγράφει ότι οι άνθρωποι που έχουν μεγαλώσει σε χωριά μοιράζονται τις ίδιες αντιλήψεις: *«Μην ξεχνάμε ότι όλοι έχουμε κοινά. Και ειδικά, ένας λόγος παραπάνω, τα παιδιά που έχουν ζήσει σε χωριά, ξέρουν πολύ καλά τι σημαίνει η αγάπη, να είναι όλοι μαζί.»*. Ο Μανώλης, στη συνέχεια, εξερευνά το νέο του ρόλο ως «ψηφιακά εγγράμματος» ενήλικας. Μέσω του σχολείου, πειραματίζεται με την ΤΝ (ChatGPT) για τη δημιουργία κειμένων. Παράλληλα, εξερευνά νέες δράσεις για το μέλλον, δηλώνοντας ότι θέλει να «κυνηγήσει» και να μάθει περισσότερο αυτό το εργαλείο, καθώς αναγνωρίζει ότι μπορεί να μετασχηματίσει και να διευκολύνει την ίδια του τη δουλειά για να κάνει τη ζωή του πιο εύκολη (βήμα 5^ο). Συνεπώς, θεωρούμε ότι η δραστηριότητα είχε μεγάλη επιρροή και υποστήριξε το 4^ο και 5^ο βήμα της μετασχηματιστικής διεργασίας του Mezirow (1991). Ο Μανώλης κατέληξε με την εξής φράση: *«Εμείς λέμε, «η μόρφωση δεν έχει τέλος». Δεν μπορώ να το σκεφτώ τώρα ακριβώς πως το λέγαν», δεν έχει ταβάνι, να το πω έτσι. Είναι ατελείωτη.»*

2^ο παράδειγμα

Στις περιγραφές του Μανώλη είχαμε την ευκαιρία να ζήσουμε και ένα σημαντικό κλείσιμο μίας υπόθεσης, ενός μετασχηματισμού, που υπόβοσκε συνέχεια στη ζωή του, την επιστροφή στο χωριό του στην Αλβανία. Το γεγονός αυτό το περιγράφει μεταφορικά σαν «φως» στην ιστορία που έγραψε μέσω ChatGPT η οποία είχε υπόθεση τη ζωή με τη γιαγιά του στο χωριό (Παράρτημα Β). Όπως μας λέει ο ίδιος *«Και με λίγα λόγια, το φως, πραγματικά το φως που λέει μέσα το κείμενο, μου ζυπνάει τις παλιές αναμνήσεις και ξέρω πολύ καλά ότι όλοι εκεί είναι συγχωρεμένοι, αλλά σαν να ξέρω ότι θα βγει κάπου από μια γωνία η γιαγιά και θα μου πει ήρθες;»*, όπως επίσης: *«δηλαδή το φως, εγώ προσωπικά σαν Μανώλης το μεταφράζω ότι πάντα, όπου και να πάει, το σπίτι αυτό για μένα είναι μία ζεστή φωλιά, δηλαδή άσχετα που έχουν φύγει οι παππούδες, οι γονείς μου δηλαδή που ήταν εκεί, πάντα ξέρω ότι το σπίτι αυτό είχε αγάπη και θα έχει αγάπη, άσχετο που δεν είναι κανείς εκεί»*. Κάθε Σαββατοκύριακο ήταν στην γιαγιά και τον παππού, όταν ήταν μικρός. Λέει για τον τελευταίο χαιρετισμό όταν ήταν 15 χρονών: *«Τελευταία μέρα, ήταν η μέρα που θα φεύγαμε και θα ερχόμασταν στην Ελλάδα, και αγκάλιασα τη γιαγιά μου και λέω «φεύγω, αλλά θα έρθω σύντομα».* Δεν το νομίζω, μου είπε. Θα γυρίσω, αλλά δεν ξέρω πότε και αν θα είμαι εγώ ο ίδιος.» Το ότι όταν θα έφευγε και θα άλλαζε είχε την αυτογνωσία να το γνωρίζει από μικρός. Αλλά το ότι θα γυρίσει ήταν για πάντα χαραγμένο βαθιά στη καρδιά του. Η διδακτική

παρέμβαση έγινε, ο Μανώλης έγραψε την ιστορία του, μας έδειξε τη προσωπική του πάλη και έφυγε για λίγο στην Αθήνα. Επέστρεψε, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη και είπε: «Και μάλιστα, ας το πω, πρόσφατα, επειδή την περασμένη εβδομάδα ήμουν στην Αθήνα, κι όντως, τα 'δα σκούρα, εκτός τόπου και χρόνου. Και το είπα με την ψυχή μου, άμα θέλεις, μπορεί να το επιβεβαιώσει κι η γυναίκα μου να ακούσεις τις κουβέντες που είπα όταν έφτασα στο σπίτι. Λέω, «ναι μεν γεννήθηκα στη Μαλλακάστρα, μεγάλωσα, αγαπάω τη χώρα μου και το χωριό μου, αλλά είναι ίσως με τη Σάμο, δηλαδή είναι, νομίζω, κάτι παραπάνω η Σάμος. Ναι μεν, την αγαπάω τη Μαλλακάστρα, το χωριό μου και τα λοιπά, αλλά πλέον θα πάω σαν επισκέπτης». Και λόγω τιμής, όταν κατέβηκα από το αεροπλάνο προχθές συγκεκριμένα, το Σάββατο, και ήρθα, λέω «ήρθα στα λιμέρια μου». Και ακριβώς είπα αυτή την κουβέντα στην γυναίκα μου, λέω «ναι μεν αγαπάω το χωριό μου, την Αλβανία, τι, πώς, πού, όμως πλέον σαν επισκέπτης». Αυτή είναι πλέον η πατρίδα, 32 χρόνια, να βάλεις κάτω κατά πού γέρνει η ζυγαριά. Είναι αλήθεια.». Για τον Μανώλη η επιστροφή στην «πατρίδα» πάντα ήταν ένα μεγάλο και βαρύ δίλλημα. Η ιστορία του ήταν το κύκνειο άσμα για μία υπόσχεση που ο ίδιος έδωσε: «Θα γυρίσω». Ήταν το «φως» που πάντα έψαχνε να βρει. Δεν πραγματοποιήθηκε τελικά. Έσβησε όμως το αυτό το περιβόητο «φως»; Πιστεύουμε ότι για τον ίδιο δεν έσβησε, απλά άλλαξε τόπο. Το «φως» είναι πλέον εδώ στη Σάμο και στην οικογένεια του. Απλώς «μετασχηματίστηκε».

4.3.9. Παράδειγμα υποστήριξης κριτικής συνειδητοποίησης

Η Στέλλα είναι μία εκπαιδευόμενη που μέσα από την ιστορία της μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι περιστάσεις της ζωής είναι πιθανό να γίνουν άδικες για κάποιους μέσα από τις προκαταλήψεις και τα έμφυλα στερεότυπα. Ο πατέρας της σκοτώθηκε όταν ήταν 8 χρονών και από εκεί και πέρα η ζωή της άρχισε να έχει πολλές δυσκολίες. Ενώ ήθελε να πάει στο γυμνάσιο η μητέρα της δεν μπορούσε να τη συντηρήσει γιατί ήταν μακριά από το χωριό της και «δεν ήξερε από αυτά» όπως εύστοχα είπε η Στέλλα. Η μητέρα της δέχθηκε την ίδια στερεοτυπική συμπεριφορά με την Στέλλα. Οι γονείς της, ο παππούς και η γιαγιά της Στέλλας, άρχιζαν να πιέζουν τη μητέρα για να παντρευτεί ξανά στα 37, ενώ αυτή δεν ήθελε γιατί φοβόταν ποια θα είναι η συμπεριφορά του νέου συζύγου στα παιδιά της. Τότε τα πράγματα όμως ήταν διαφορετικά, ο γαμπρός είχε μάλλον περιουσία γιατί έζησε στην Αμερική αλλά ήταν, βέβαια, και 18 χρόνια μεγαλύτερος. Την έπεισαν όμως. «Όταν τον επήρε η μάνα μου, ήτανε... μόλις τελείωσα το δημοτικό εγώ.» λέει η Στέλλα. Εκεί άρχισε να γίνεται ακόμη δυσκολότερη η ζωή της Στέλλας. Δεν τη στείλανε πάλι στο σχολείο, δεν

ήταν αυτός ο σκοπός για τον πατριό της. Σκοπός του ήταν «να την παντρεύσει». Όπως λέει και η ίδια : «η μάνα μου, ότι της έλεγε εκείνος έκανε, και με πάντρεψε 17 χρονών, ανήλικη. Δεν ήθελα εγώ, με το ζόρι, από έναν από τους Μυτιληνιούς που ήταν. Ε, χωρίσαμε, δυο-τρία χρόνια κράτησε, χωρίσαμε.». Μετά από αυτό πήγε στο Βαθύ της Σάμου για δουλειά. Ήθελε να πάει σχολείο αλλά εκείνη τη περίοδο, λίγο μετά το 2000, δεν υπήρχε ΣΔΕ στη Σάμο. Μέσα σε 5 χρόνια έκανε μία σχέση: «Και αυτός επέμενε να παντρευτούμε, επέμενε να παντρευτούμε, με κατάφερε... εγώ δεν ήθελα ξανά άλλα (ενέδωσα) ...και ξαναπαντρεύτηκα... Και ξαναπαντρεύτηκα δεύτερη φορά, ναι. Ξαναπαντρεύτηκα δεύτερη φορά. Και ζήσαμε πολλά χρόνια με τον σύζυγο μαζί, αυτόν, τον σύζυγο μου, εδώ στο Βαθύ. 16 χρόνια ζήσαμε.» Εκεί πάλι έζησε τα έντονα έμφυλα στερεότυπα: «Ναι, ζήσαμε μαζί, αλλά επειδή ήταν πιο νέος, όλοι του βάζανε λόγια, λένε «αυτός είναι πιο νέος, γιατί εκείνη είναι πιο μεγάλη...». Εδώ και 7 χρόνια ωστόσο είναι σε διάσταση: «Αλλά ακόμα είμαστε τώρα 7 χρόνια που δεν μένουμε μαζί και... αλλά δεν έχουμε πάρει διαζύγιο, δεν θέλει. Δεν θέλει. Εγώ του λέω να το πάρουμε, να βρεις μια άλλη... δεν θέλει, δεν θέλει. Δεν έχει δηλαδή σπίτι, δεν έχει δουλειά, δεν έχει τίποτα. Πότε τον φιλοξενούν από εδώ, πότε τον φιλοξενούν από εκεί. Παίρνει επίδομα της πρόνοιας μόνο». Η Στέλλα δέχθηκε όλες αυτές τις καταστάσεις χωρίς να μιλήσει, με μία άβουλη αποδοχή όπως η ίδια λέει συχνά: «αν είναι θέλημα του Θεού». Ο πατέρας της έπινε στο καφενείο πριν να επιστρέψει από τη δουλειά, συμπεριφορά που ήταν φυσιολογική τότε, μετά τον κάματο της ημέρας, αλλά ήταν και ο λόγος που έχασε τον έλεγχο του τρικύκλου και σκοτώθηκε. «Ήταν γραφτό», είπε η Στέλλα. Ο πατριός της έγραψε το σπίτι που πήρανε μαζί με την μητέρα της στο όνομα του. Η μητέρα της φοβήθηκε ότι θα τα αφήσει στα παιδιά του από τον προηγούμενο γάμο αλλά όπως λέει η Στέλλα: «αλλά μετά από πολλά χρόνια, άμα γέρασε πια και τα παιδιά του δεν τον ήθελαν... το έγραψε σε μένα. Ευτυχώς, τον φώτισε η Παναγία». Η Στέλλα όμως, έστω και μεγάλη, δεν ξέχασε ποτέ το όνειρο της, ήρθε στο σχολείο και άρχισε να αλλάζει. Η Στέλλα αρχίζει να αποδομεί τις παλιές, στερεοτυπικές παραδοχές με τις οποίες μεγάλωσε. Εξετάζει κριτικά την πεποίθηση ότι η ζωή της καθορίζεται μόνο από τις αποφάσεις των άλλων. Αντιλαμβάνεται ότι η έλλειψη μόρφωσης της μάνας της δεν σημαίνει ότι και η ίδια πρέπει να μείνει στάσιμη. Αμφισβητεί το στερεότυπο ότι «είμαστε μεγάλοι άνθρωποι τώρα για γράμματα» που είχε στο παρελθόν, και αποφασίζει να ανατρέψει αυτή την υπόθεση. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η τρέχουσα παρέμβαση στην αποδόμηση αυτών των προκαταλήψεων. Ακούγοντας τις ιστορίες των συμμαθητών της, η Στέλλα συνειδητοποίησε ότι τα βάσανα, οι προκαταλήψεις αλλά και οι χαρές των παιδικών χρόνων είναι κοινά, ανεξάρτητα από την καταγωγή του καθενός. Οι

συμμαθητές της μπήκαν στη θέση της, είπαν τις δικές τους ιστορίες και τη βοήθησαν με τις συμβουλές τους να πάρει δύναμη. Η ιστορία άνοιξε το δρόμο για δράση. Περιγράφει με ενθουσιασμό τη νέα της κατάσταση: «Εγώ πάντως είμαι αλλιώς τώρα ψυχολογικά νιώθω ότι πήρα κάποια ανωτερότητα, κατάφερα κάτι». Έχει επαναπροσδιορίσει τη σχέση με τον εαυτό της, έχει ήδη κινήσει νήματα για να ξεκαθαρίσει τη θέση της απέναντι στον πρώην σύζυγο της και, το κυριότερο, σχεδιάζει με αυτοπεποίθηση το μέλλον της, δηλώνοντας έτοιμη να συνεχίσει τις σπουδές της στο Λύκειο.

5. Συζήτηση και συμπεράσματα

5.1 Συζήτηση ευρημάτων

5.1.1 Χρήση TN

Η αξιοποίηση της TN από τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ της ελληνικής επικράτειας είναι ερευνητικό δεδομένο το οποίο δεν έχει έως τώρα διερευνηθεί συνολικά. Η αξιοποίηση των νέων μέσων τεχνολογίας και της TN στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προκαλέσει αμηχανία ή ανασφάλεια τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (Masood & Haque, 2021). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο εξοικείωσης με την τεχνολογία και τη χρήση υπολογιστή, στοιχείο που δημιουργεί θετικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση μιας παρέμβασης που βασίζεται στην παραγωγική TN (Tlili et al., 2023). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, άλλωστε, είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν εργαλεία παραγωγικής TN μόνον όταν θεωρούν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες και ότι η αξιοποίηση τους μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους, χωρίς να απαιτεί δυσανάλογο επίπεδο προσπάθειας (Wolny et al., 2025). Η τεχνολογική επάρκεια των εκπαιδευόμενων δεν φαίνεται να αποτελεί απόλυτο εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στην προτεινόμενη πρακτική. Ωστόσο, η χρήση εργαλείων TN παραμένει περιορισμένη για σημαντικό μέρος του δείγματος, γεγονός που δείχνει ότι η TN δεν έχει ακόμη ενταχθεί συστηματικά στην καθημερινή ή εκπαιδευτική τους πρακτική, δεδομένο το οποίο συναντάται και σε άλλες έρευνες (Laupichler et al., 2022; Tlili et al., 2023; Wolny et al., 2025). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την ποιοτική έρευνα, όπου αρκετοί εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με εργαλεία TN ή ότι είχαν διαμορφώσει λανθασμένες προσδοκίες για τον τρόπο λειτουργίας τους (Terzis & Koutrouvidis, 2026).

Παρά τη σχετικά περιορισμένη χρήση, οι εκπαιδευόμενοι δεν εμφανίζονται απορριπτικοί απέναντι στην TN. Οι μέσοι όροι των περισσότερων ερωτημάτων που αφορούν τα κίνητρα και τις στάσεις κινούνται πάνω από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας, γεγονός που δείχνει ότι η TN αντιμετωπίζεται ως πεδίο με πρακτικό ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα θετικές είναι οι στάσεις που σχετίζονται με τη σημασία της TN για τη μαθησιακή εμπειρία, τη δυνατότητα υποστήριξης της επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση. Συνεπώς, όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Tlili et al., 2023), οι

εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν την ΤΝ με ενδιαφέρον και αποδοχή, αλλά ταυτόχρονα με επιφυλακτικότητα και ανάγκη για κατάλληλη καθοδήγηση.

Η αποδοχή της ΤΝ (Τερζής, 2026; Schiavo et al., 2024) φαίνεται να ενισχύεται περισσότερο μέσα από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον παρά από τον οικογενειακό κύκλο. Η υποστήριξη των εκπαιδευτών, η ένταξη της ΤΝ στο σχολικό περιβάλλον και η πρακτική γνωριμία με τα εργαλεία της, φαίνεται ότι λειτουργούν ενισχυτικά για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων. Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι αισθάνονται πως μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η αίσθηση επάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται άμεσα με την πρόθεση χρήσης μιας νέας τεχνολογίας (Wolny et al., 2026).

Ωστόσο, η θετική στάση δεν αναιρεί την ύπαρξη εμποδίων. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευόμενων αναφέρει ότι δεν διαθέτει τον απαραίτητο χρόνο για να ασχοληθεί με την ΤΝ, λόγω προσωπικών, οικογενειακών ή επαγγελματικών υποχρεώσεων. Επιπλέον, ο φόβος απέναντι στην ΤΝ δεν κυριαρχεί στο σύνολο του δείγματος, αλλά παραμένει υπαρκτός για ένα μέρος των εκπαιδευόμενων. Οι ανησυχίες αυτές σχετίζονται κυρίως με την πιθανή εξάρτηση από την ΤΝ, την απώλεια ανθρώπινων δεξιοτήτων, την υποκατάσταση της προσωπικής επαφής και τις ευρύτερες κοινωνικές συνέπειες της τεχνολογίας, ανησυχίες που διασταυρώνονται και με άλλες έρευνες (Schiavo et al., 2024; Tlili et al., 2023; Wang & Wang, 2022).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα που αφορά την επάρκεια ψηφιακού γραμματισμού. Οι απόψεις των εκπαιδευομένων εμφανίζονται αρκετά μοιρασμένες ως προς το αν η έλλειψη γνώσεων πληροφορικής αποτελεί εμπόδιο για τη χρήση της ΤΝ. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η έλλειψη ψηφιακών γνώσεων δεν λειτουργεί ως απόλυτος φραγμός, αλλά εξακολουθεί να επηρεάζει ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευόμενων. Άλλωστε, ο εγγραμματισμός στην ΤΝ έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στη χρήση του και σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στις φοβίες απέναντι στην ΤΝ (Τερζής, 2026; Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022). Επιπλέον, στην περίπτωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων με χαμηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, όπως στα ΣΔΕ, και ανομοιογενές επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις συνίσταται στον εντοπισμό και την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων ώστε να περιοριστεί η διαφορά του χάσματος μεταξύ των ατόμων που διαθέτουν επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες και εκείνων που στερούνται αντίστοιχων ικανοτήτων (Wolny et al., 2026). Συνεπώς, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΤΝ

στα ΣΔΕ χρειάζεται να συνοδεύεται από κατάλληλη υποστήριξη, σταδιακή εξοικείωση και σύνδεση με τον πληροφορικό γραμματισμό (Schiavo et al., 2024; Tlili et al., 2023; Wolny et al., 2026).

Παράλληλα, τα αποτελέσματα δείχνουν σαφές ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων να μάθουν περισσότερα για την ΤΝ, αποτέλεσμα που εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (Tlili et al., 2023). Τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας στα ερωτήματα που αφορούν την επιθυμία για περισσότερα μαθήματα, τη γνωριμία με εργαλεία ΤΝ και την προσωπική διάθεση για μάθηση φανερώνουν ότι η ΤΝ προκαλεί περιέργεια και μαθησιακό ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευόμενοι δεν φαίνεται να περιορίζονται σε μια γενική αποδοχή της τεχνολογίας, αλλά δείχνουν διάθεση να κατανοήσουν τις εφαρμογές της και να εξοικειωθούν πρακτικά με τη χρήση της στην καθημερινή και εκπαιδευτική ζωή. Η θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία της ΤΝ ως νέας δεξιότητας στο σχολείο αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου των ΣΔΕ στην καλλιέργεια εγγραμματισμού της ΤΝ.

Επιπλέον, οι προσωπικές προσδοκίες των εκπαιδευόμενων απέναντι στη χρήση της ΤΝ εμφανίζονται θετικότερες σε σύγκριση με τις προσδοκίες τους για αντίστοιχα μαθήματα στο σχολικό πλαίσιο. Το εύρημα αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν πιθανές προσωπικές ή πρακτικές ωφέλειες από τη χρήση της ΤΝ, αλλά δεν αντιλαμβάνονται ακόμη πλήρως το ΣΔΕ ως βασικό φορέα μέσα από τον οποίο θα αποκτήσουν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη να συνδεθεί η θετική προσωπική διάθεση των εκπαιδευομένων με οργανωμένες μαθησιακές ευκαιρίες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η πραγματική χρήση της ΤΝ αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης των στάσεων των εκπαιδευομένων. Όσοι χρησιμοποιούν ήδη τεχνολογία και εργαλεία ΤΝ εμφανίζουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς τη χρησιμότητα, την ευκολία, τη μαθησιακή αξία, την ευχαρίστηση και τη δημιουργική αξιοποίηση της ΤΝ. Παράλληλα, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση, περισσότερα μαθήματα και πρακτική γνωριμία με τα εργαλεία της. Αντίθετα, οι μη χρήστες παρουσιάζουν συχνότερα ουδέτερη ή επιφυλακτική στάση, ενώ εκφράζουν μεγαλύτερο άγχος και ανασφάλεια απέναντι στην εξέλιξη της ΤΝ, ευρήματα τα οποία εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες (Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022).

Η πραγματική χρήση της ΤΝ επηρεάζει επίσης τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τους κινδύνους της (Carolus et al., 2023; Schiavo et al., 2024, Wang & Wang, 2022). Οι μη χρήστες εμφανίζουν εντονότερους φόβους σχετικά με την εξάρτηση από την ΤΝ και τις πιθανές αρνητικές συνέπειές της, γεγονός που δείχνει ότι η έλλειψη εξοικείωσης μπορεί να ενισχύει την ανασφάλεια και την επιφυλακτικότητα. Αντίθετα, οι χρήστες ΤΝ φαίνεται να διαμορφώνουν πιο μετριοπαθείς και συγκροτημένες αντιλήψεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζει πλήρως ο προβληματισμός τους. Επομένως, η πρακτική επαφή με την ΤΝ φαίνεται να συμβάλλει στην απομυθοποίηση ορισμένων φόβων και στην ανάπτυξη μιας πιο ισορροπημένης κατανόησης των δυνατοτήτων και των περιορισμών της.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι αυτό που εστιάζει στον αν η χρήση της ΤΝ φαίνεται να συνδέεται με πιο ενεργή και μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία. Οι χρήστες ΤΝ εμφανίζονται περισσότερο ανοιχτοί στην αμφισβήτηση προηγούμενων αντιλήψεων, στην επαφή με διαφορετικές απόψεις, στην επανεξέταση αξιών και στην προσπάθεια να δουν τα πράγματα από την οπτική των άλλων. Παράλληλα, συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μαθήματα με την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης χρήσιμων για τη ζωή τους και βιώνουν εντονότερα το συμμετοχικό κλίμα της τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι η εξοικείωση με μία τόσο επαναστατική τεχνολογία όπως η ΤΝ δεν λειτουργεί μόνο ως τεχνολογική δεξιότητα, αλλά και ως παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει τον αναστοχασμό, την ανοιχτότητα σε νέες οπτικές και την ενεργότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η σύνδεση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ικανή, αλλά όχι αναγκαία συνθήκη για την ενίσχυση της μετασχηματιστικής μαθησιακής εμπειρίας. Με άλλα λόγια, η εκμάθηση και η χρήση εργαλείων ΤΝ δεν οδηγεί αυτομάτως σε αλλαγή οπτικής ή σε βαθύτερο αναστοχασμό, μπορεί όμως να λειτουργήσει ως σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας. Μέσα από την εξοικείωση με τα εργαλεία ΤΝ, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με νέους τρόπους σκέψης, διαφορετικές ερμηνείες και εναλλακτικές προσεγγίσεις, γεγονότα που μπορούν να συμβάλουν στο άνοιγμα νέων οπτικών και στην επανεξέταση προηγούμενων εσφαλμένων αντιλήψεων. Το εύρημα αυτό ενισχύει περισσότερο την ανάγκη ενσωμάτωσης διδασκαλίας της ΤΝ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΣΔΕ.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ διαθέτουν τις βασικές τεχνολογικές προϋποθέσεις για να συμμετάσχουν σε παρεμβάσεις που αξιοποιούν

την ΤΝ, αλλά χρειάζονται συστηματική υποστήριξη, καθοδήγηση και χρόνο εξοικείωσης. Η ΤΝ αντιμετωπίζεται θετικά ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και πρακτικής υποστήριξης, ενώ η δημιουργική της διάσταση χρειάζεται περαιτέρω ανάδειξη μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Η προτεινόμενη παρέμβαση μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς συνδέει την ΤΝ με την προσωπική έκφραση, την αφήγηση, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό. Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση της ΤΝ στα ΣΔΕ μπορεί να μετατραπεί από μια τεχνολογική καινοτομία σε παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχής, της αυτοπεποίθησης, της κριτικής σκέψης και της μετασχηματιστικής μάθησης.

5.1.2 Συγγραφή ιστοριών και συναισθηματική εμπλοκή

Τα εργαλεία παραγωγικής ΤΝ μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικά εργαλεία στην παραγωγή λογοτεχνικής αφήγησης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση, στην οργάνωση και στη γλωσσική επεξεργασία αφηγηματικών κειμένων (Bellot et al., 2025; Seo, 2024; Tlili et al., 2023). Προκλήσεις που εντοπίζονται στην αλληλεπίδραση των ενήλικων εκπαιδευόμενων με την ΤΝ, αφορούν τόσο τον επιφανειακό χαρακτήρα ορισμένων παραγόμενων απαντήσεων, όσο και την έλλειψη συναισθηματικής σύνδεσης (Lin & Schmidt, 2025). Από την άλλη πλευρά, η εξιστόρηση μέσω ΤΝ μπορεί να προκαλέσει αφηγηματική μεταφορά και κατ' επέκταση να διεγείρει το συναίσθημα (Chu & Liu, 2024).

Ακόμη και σε μαθήματα στα οποία η αφήγηση ιστοριών δεν θα θεωρούνταν αυτονόητη επιλογή, οι ιστορίες μπορούν να μεταφέρουν τη «μαγεία» των εμπειριών των άλλων και να συμβάλουν στην κατανόηση σχεδόν οποιουδήποτε θέματος (Cranton, 2008). Στη παρούσα εργασία, η συγγραφή προσωπικών ιστοριών με τη βοήθεια της παραγωγικής ΤΝ αποτέλεσε ένα στοιχείο που ενθουσίασε και συγκίνησε τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αν και αρχικά προκάλεσε επιφυλάξεις, αμηχανία και λανθασμένες προσδοκίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εργαλείου (Masood & Haque, 2021). Οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά αντιλήφθηκαν ότι η ΤΝ δεν παράγει απλώς ένα έτοιμο κείμενο, αλλά λειτουργεί διαλογικά, απαιτώντας από τον χρήστη να δώσει κατευθύνσεις, να ανακαλέσει εμπειρίες, να διατυπώσει σκέψεις και να προβεί σε διορθώσεις στο παραγόμενο αποτέλεσμα.

Θετική εμφανίζεται και η στάση των εκπαιδευόμενων στην ποσοτική έρευνα ως προς το κατά πόσο η ΤΝ μπορεί να τους βοηθήσει να εκφράσουν γραπτώς καλύτερα τις προσωπικές τους ιστορίες και εμπειρίες. Το εύρημα αυτό δείχνει τη χρησιμότητα της ΤΝ όχι μόνο ως

τεχνολογικού εργαλείου, αλλά και ως μέσου ενίσχυσης της προσωπικής έκφρασης (Bellot et al., 2025). Η στάση αυτή υποστηρίζει την καταλληλότητα της παρούσας παρέμβασης, καθώς η παραγωγική ΤΝ αξιοποιείται ακριβώς για να διευκολύνει την αφήγηση, να ενισχύσει τη γλωσσική αποτύπωση των βιωμάτων και να δώσει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να δουν την προσωπική τους εμπειρία να μετατρέπεται σε συγκροτημένο αφηγηματικό κείμενο (Bellot et al., 2025; Seo, 2024; Tlili et al., 2023). Δεν εστιάζει μόνο όμως εκεί, αλλά και στους εκπαιδευόμενους που εκφέρουν αρνητική άποψη με σκοπό να τους βοηθήσει να αλλάξουν οπτική σε σχέση με το θέμα αυτό.

Καθώς οι ιστορίες άρχισαν να αποκτούν μορφή, οι εκπαιδευόμενοι φορτίστηκαν συναισθηματικά. Σύμφωνα με τα ποσοτικά ευρήματα, το σχολικό κλίμα φαίνεται ότι έχει ήδη προκαλέσει συναισθήματα σε σημαντικό μέρος των εκπαιδευόμενων του δείγματος (50%). Στην παρούσα παρέμβαση επιχειρήθηκε η περαιτέρω διεύρυνση αυτής της συναισθηματικής διάστασης, μέσα από την αφήγηση προσωπικών βιωμάτων και τη διαλογική επεξεργασία τους με τη βοήθεια της ΤΝ. Σύμφωνα με τον Dirkx (2001), τα συναισθήματα αποτελούν κρίσιμο στοιχείο του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους. Συνεπώς, η συναισθηματική εμπλοκή δεν αποτελεί δευτερεύον στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ουσιαστική προϋπόθεση για βαθύτερη κατανόηση, αναστοχασμό και πιθανή μετασχηματιστική μάθηση.

Οι συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής και μαθησιακής ζωής. Χωρίς αυτές, το εκπαιδευτικό έργο θα έμοιαζε άψυχο, αδύναμο, χωρίς έμπνευση και χωρίς τη δυνατότητα να εμπνεύσει τους άλλους. Μέσα από τέτοιες εμπειρίες αποκαλύπτονται το βάθος και η πολυπλοκότητα του εαυτού, συχνά μέσω ισχυρών εικόνων και μεταφορών που εμπεριέχονται σε αυτές. Οι εικόνες και οι μεταφορές αυτές δεν λειτουργούν απλώς ως εκφραστικά μέσα, αλλά μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία βαθύτερης γνώσης τόσο του κόσμου όσο και του εαυτού μας (Dirkx, 2008). Η παρέμβαση ενεργοποίησε μνήμες και βιώματα του παρελθόντος, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί στην τάξη ένα ιδιαίτερα φορτισμένο συναισθηματικό κλίμα. Οι εκπαιδευόμενοι ανακάλεσαν παλιές ιστορίες, επανέφεραν στη μνήμη τους σημαντικά γεγονότα και, σε αρκετές περιπτώσεις, φάνηκε να ξαναβιώνουν εμπειρίες με έντονο συναισθηματικό αποτύπωμα. Η ανάδυση αυτών των βιωμάτων δεν περιορίστηκε στην απλή αναπόληση, αλλά συνέβαλε

στην απελευθέρωση των εκπαιδευόμενων οδηγώντας στη βαθύτερη εμπλοκή τους στη πρακτική παρέμβαση (Habermas, 2019).

Καθώς οι ιστορίες αποκτούσαν μορφή μέσα από την αλληλεπίδραση με την ΤΝ, οι συμμετέχοντες συνδέονταν περισσότερο με το παραγόμενο κείμενο, αναγνωρίζοντας σε αυτό στοιχεία της προσωπικής τους διαδρομής. Με αυτόν τον τρόπο, η παραγωγική ΤΝ δεν λειτούργησε ως αποστασιοποιημένο τεχνολογικό εργαλείο, αλλά ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη μνήμη, στο συναίσθημα και στη γλωσσική έκφραση. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη βιωματική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και δημιούργησε προϋποθέσεις για αναστοχαστική επεξεργασία των προσωπικών τους εμπειριών, γεγονότα τα οποία συγκαταλέγονται στις καλές πρακτικές για μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991; Taylor, 2000; Taylor, 2009)

5.1.3 Σύσφιξη σχέσεων

Η απομόνωση και η περιθωριοποίηση στις ζωές των ενήλικων εκπαιδευόμενων μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, όπως η σχολική διαρροή ή η τοξικότητα που πιθανόν να δημιουργεί συγκρούσεις. Ανάμεσα στα συναισθήματα που έχουν παρατηρηθεί στα σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνονται η μοναξιά και μια βαθιά επιθυμία να συνδεθούν με άλλους με ουσιαστικούς τρόπους (Dirkx, 2008). Από την άλλη, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα τα οποία περιλαμβάνουν τη συγγραφή προσωπικών αφηγήσεων παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και διαπροσωπικής κατανόησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευόμενους που συμμετέχουν σε παραδοσιακού τύπου μαθήματα (Habermas, 2019). Η Cranton (2008), επίσης, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτές αξιοποιούν ιστορίες, και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να μοιραστούν τις δικές τους, προκειμένου να δημιουργήσουν στενότερες σχέσεις μεταξύ τους.

Η τρέχουσα παρέμβαση, μέσα από τις δραστηριότητες της αφήγησης, της διόρθωσης, της αναζήτησης συναισθημάτων και της εύρεσης τίτλου για κάθε ιστορία στην ολομέλεια, αποσκοπεί στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας και στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Η ενεργός εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας αποτέλεσε βασικό στοιχείο της δραστηριότητας, καθώς κάθε εκπαιδευόμενος είχε τη δυνατότητα να συμμετάσχει ισότιμα στις επιμέρους δραστηριότητες και να μοιραστεί τη δική του προσωπική ιστορία, γεγονότα τα οποία συμβάλουν στην ενίσχυση του μετασχηματιστικού περιβάλλοντος της παρέμβασης (Taylor, 2000; Taylor, 2009). Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από εκπαιδευόμενο που περιέγραψε παραστατικά το κλίμα στη συγκεκριμένη

δραστηριότητα: «Είχαν υπομονή όλοι να ακούνε. Δεν είχανε αυτό «τι ώρα είναι, πάμε, τι κάνει, έλα πιο γρήγορα», δεν ήταν έτσι... Όλοι είχαν υπομονή και γελούσαμε, μιλήσαμε...» (Terzis & Koutrouvidis, 2026).

Η παρουσίαση της ιστορίας από κάθε εκπαιδευόμενο αποτελεί αναμφίβολα μια ιδιαίτερα προσωπική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να «ανοίξουν την καρδιά τους» και να μοιραστούν εμπειρίες τόσο ευχάριστες όσο και δυσάρεστες. Η έκθεση αυτή μπροστά στην ολομέλεια μπορεί αρχικά να προκαλέσει αμηχανία ή δισταγμό, ωστόσο, όταν πραγματοποιείται μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο, μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους όσο και για τις σχέσεις της ομάδας (Taylor & Cranton, 2012). Μέσα από την ακρόαση, την αναγνώριση και τον σχολιασμό των ιστοριών, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται πιο κοντά, ανακαλύπτουν κοινά βιώματα και αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση για τις εμπειρίες των άλλων (Taylor & Cranton, 2012).

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας για τη μετασχηματιστική δράση του σχολείου φαίνεται να υποστηρίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής μιας τέτοιας παρέμβασης. Συγκεκριμένα, σχεδόν το 80% των εκπαιδευόμενων δήλωσε ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτές δημιούργησαν κλίμα ισότιμης συμμετοχής, καθώς και ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να εκφράζουν άνετα τη γνώμη τους, ενώ τα ποσοστά διαφωνίας ήταν περιορισμένα. Στο ίδιο πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενοι αναγνώρισαν σε σημαντικό βαθμό ότι η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη επικοινωνία μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και μέσα από την ώθηση που έδιναν οι εκπαιδευτές, αντιλαμβάνονταν το κλίμα ως ευνοϊκό για τον διαμοιρασμό προσωπικών ιστοριών, αν και καταγράφηκαν και ορισμένες αρνητικές στάσεις (25%). Παράλληλα στην ποιοτική έρευνα της παρούσας εργασίας, εκφράστηκε από εκπαιδευόμενους, ότι δεν τους δόθηκε αρκετός χρόνος για να γνωριστούνε μεταξύ τους «εις βάθος», όπως έγινε με τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις.

Το συνολικό κλίμα, όπως αποτυπώνεται στα ευρήματα, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετικό για την εφαρμογή της παρέμβασης. Ωστόσο, η παρέμβαση δεν απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευόμενους που ήδη αισθάνονται άνετα να συμμετάσχουν, αλλά εστιάζει και σε εκείνους που εκφράζουν δισταγμό, άγχος ή αρνητική στάση. Βασική επιδίωξή της είναι να τους δώσει φωνή, να μειώσει την αμηχανία και τον φόβο της έκθεσης και να τους βοηθήσει

να αισθανθούν ενεργά και ισότιμα μέλη της ομάδας. Σημαντικός παράγοντας είναι και το εύρος χρόνου που απαιτείται από την τρέχουσα παρέμβαση (Taylor, 2009). Η γνωριμία σε βάθος, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης και η ουσιαστική ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών δεν μπορούν να επιτευχθούν μέσα από σύντομες ή αποσπασματικές δραστηριότητες. Αντίθετα, απαιτούν χρόνο, σταδιακή εμπλοκή και ένα σταθερό παιδαγωγικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς να εκφραστούν, να ακούσουν τους άλλους και να μοιραστούν βιώματα με προσωπική και συναισθηματική αξία.

Η σημασία αυτής της διαδικασίας επιβεβαιώνεται και από τις δηλώσεις των εκπαιδευομένων τόσο της τρέχουσας όσο και της προηγούμενης παρέμβασης (Terzis & Koutrounidis, 2026). Οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι ένιωσαν πως αλληλοσυμπληρώθηκαν, ξεπέρασαν φόβους και δισταγμούς, ανακάλυψαν κοινά στοιχεία μεταξύ τους, ήρθαν πιο κοντά ο ένας με τον άλλον και αισθάνθηκαν περισσότερο αποδεκτοί από την ομάδα. Παράλληλα, δήλωσαν ότι οι σχέσεις τους με άλλα μέλη του σχολείου βελτιώθηκαν. Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση εκπαιδευόμενου, σύμφωνα με την οποία η παρέμβαση τους έκανε να νιώσουν άνετα και να συμμετέχουν ισότιμα, όπως όταν «είσαι μικρός και πας εκδρομή για κάποιες μέρες και το βράδυ είμαστε όλοι και συζητάμε, λέμε ιστορίες» (Terzis & Koutrounidis, 2026).

Ιδιαίτερη σημασία είχε και η επίδραση της παρέμβασης στις σχέσεις με τον Α' κύκλο, καθώς φάνηκε να συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων και στη μείωση προηγούμενων εντάσεων. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση λειτούργησε ως πεδίο διαλόγου και επαναπροσέγγισης μεταξύ των ομάδων. Η ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών και η ακρόαση βιωμάτων δημιούργησαν ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση των άλλων, μείωση της έντασης και σταδιακή αποκατάσταση της επικοινωνίας.

Συνεπώς, η δραστηριότητα δεν συνέβαλε μόνο στην προσωπική έκφραση και στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, αλλά και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του συνολικού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, όταν συνδυάζεται με ισότιμη συμμετοχή, ενεργητική ακρόαση και συλλογικό αναστοχασμό, γεγονότα που προωθεί η παρούσα παρέμβαση, μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό μέσο ενίσχυσης της ομάδας, καλλιέργειας εμπιστοσύνης και ανάπτυξης ενός περισσότερο συμμετοχικού και μετασχηματιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Taylor, 2000; Taylor, 2009).

5.1.4 Αξία στις ιστορίες

Είτε πρόκειται για έναν εκπαιδευτή είτε για εκπαιδευόμενο, οι ιστορίες μπορούν να προσδώσουν αξία και σημασία στα καθημερινά γεγονότα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη (Cranton, 2008). Η αξία που αποδόθηκε στις ιστορίες των εκπαιδευομένων και έξω από το πλαίσιο της τάξης και του σχολείου θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τον βαθμό εμπλοκής τους στην τρέχουσα παρέμβαση. Οι ιστορίες δεν παρέμειναν αποκλειστικά στο επίπεδο μιας μαθησιακής δραστηριότητας, αλλά απέκτησαν ευρύτερη προσωπική, οικογενειακή και εκπαιδευτική σημασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μέλη των οικογενειών των εκπαιδευομένων δεν γνώριζαν την ιστορία που αφηγήθηκε ο εκπαιδευόμενος όταν την άκουσαν. Το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε τόσο στην παρούσα παρέμβαση όσο και στην προηγούμενη εφαρμογή της πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026).

Η διάχυση των ιστοριών στο οικογενειακό περιβάλλον προκάλεσε έντονο συγκινησιακό κλίμα, καθώς ανέδειξε βιώματα, μνήμες και εμπειρίες που σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είχαν προηγουμένως μοιραστεί. Παράλληλα, σε ορισμένες ιστορίες αναδύθηκαν περιστατικά έντονης ενδοοικογενειακής προκατάληψης, γεγονός που ανέδειξε ακόμη περισσότερο τη σημασία της αφήγησης ως μέσου έκφρασης, αναγνώρισης και κριτικού αναστοχασμού (Terzis & Koutrounidis, 2026). Με τον τρόπο αυτό, η παρέμβαση δεν περιορίστηκε στη σχολική αίθουσα, αλλά επεκτάθηκε στο ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε και η αξία που αποδόθηκε στις ιστορίες από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές, καθώς και από τη σχολική κοινότητα κατά την τελική γιορτή του σχολείου. Η αναγνώριση αυτή λειτούργησε ενισχυτικά για την πορεία και τη μετασχηματιστική δυναμική της παρέμβασης. Η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτών φαίνεται ότι ενίσχυσε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και επιβεβαίωσε τη σημασία της προσωπικής τους έκφρασης μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον.

Η υποστήριξη αυτή αναδεικνύει ότι οι ιστορίες δεν αντιμετωπίστηκαν απλώς ως γραπτές εργασίες ή ως προϊόντα μιας δραστηριότητας δημιουργικής γραφής, αλλά ως βιωματικά κείμενα με συναισθηματικό, προσωπικό και παιδαγωγικό βάθος. Η αναγνώριση της αξίας τους από την οικογένεια, τους εκπαιδευτές και τη σχολική κοινότητα συνέβαλε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση της συμμετοχής τους και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου όπου η προσωπική εμπειρία μπορούσε να αποκτήσει συλλογικό νόημα και μετασχηματιστική προοπτική.

5.1.5 Η δύναμη της εικόνας και της αισθητικής εμπειρίας

Ο Freire (1977), μέσα από την τεχνική της «κωδικοποίησης - αποκωδικοποίησης», αξιοποιεί εικόνες με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων. Οι εικόνες λειτουργούν ως ερεθίσματα που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν, να ερμηνεύσουν και να αμφισβητήσουν κοινωνικές σχέσεις, αντιλήψεις και δομές που συχνά παραμένουν αθέατες στην καθημερινή εμπειρία. Από την άλλη πλευρά, ο Kokkos (2021), επηρεασμένος από τη Σχολή της Φρανκφούρτης (Adorno, 2000), αξιοποιεί στη μέθοδο της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω αισθητικής εμπειρίας», έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας. Τα έργα αυτά, και κατ' επέκταση οι εικόνες, έχουν ως στόχο να διεγείρουν τη φαντασία, να διαρρήξουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να ενεργοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους νοηματοδότησης. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι και τα έργα μαζικής κουλτούρας μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό, εφόσον ενταχθούν σε κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές διαδικασίες (Tisdell, 2008).

Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, και στις τρεις προσεγγίσεις αναγνωρίζεται ότι μια εικόνα, όταν υποβληθεί σε κατάλληλη παιδαγωγική επεξεργασία, μπορεί να αποκτήσει σημαντική κριτική και μετασχηματιστική δύναμη (Freire, 1977; Kokkos, 2021; Tisdell, 2008). Η εικόνα δεν λειτουργεί απλώς ως αισθητικό αντικείμενο ή ως συμπληρωματικό εποπτικό υλικό, αλλά ως πεδίο ερμηνείας, διαλόγου, αμφισβήτησης και αναστοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, το ερώτημα που τίθεται στην παρούσα εργασία είναι κατά πόσο οι εικόνες που παράγονται από την παραγωγική ΤΝ μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή να υποστηρίξουν διαδικασίες κριτικής συνειδητοποίησης και μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ξεκινώντας από μια κριτική προσέγγιση των παραπάνω μεθόδων, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η πρακτική του Freire, όπως έχει υποστηρίξει και ο ίδιος, δεν μπορεί να εφαρμόζεται με στατικό τρόπο, αλλά χρειάζεται να προσαρμόζεται και να επαναδιατυπώνεται ανάλογα με το πολιτισμικό, τεχνολογικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο κάθε εποχής και κοινωνίας (Βιτόρια, 2023). Συνεπώς, η εν λόγω πρακτική χρειάζεται επικαιροποίηση στις σύγχρονες πολιτισμικές συνθήκες (Akinsanya & Ojotule, 2023; Farag et al., 2021), αλλά και στην περίοδο έντονου τεχνολογικού μετασχηματισμού που διανύουμε. Το ερώτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια εποχή υπερπληροφόρησης και παραπληροφόρησης, όπου η εικόνα κυκλοφορεί μαζικά, καταναλώνεται γρήγορα και συχνά αποκόπτεται από το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό της πλαίσιο (Allen & Wilson,

2004; Heinelt, 2019). Επομένως, οι μέθοδοι του Freire χρειάζονται προσαρμογή σε μια σύγχρονη μέθοδο που απαιτεί όχι μόνο κριτική συνειδητοποίηση, αλλά και αντιμετώπιση του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού (Farag et al., 2021; Masood & Haque, 2021).

Από την άλλη πλευρά, στη μέθοδο του Κόκκου (2021), οι εκπαιδευτές χρειάζεται να λάβουν υπόψη ότι δεν διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι την ίδια εξοικείωση με την τέχνη. Όπως επισημαίνει ο Bourdieu (1991), η κατανόηση της τέχνης επηρεάζεται από τα πολιτισμικά εφόδια που διαθέτει το άτομο. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι που δεν έχουν προηγούμενη επαφή με έργα υψηλής αισθητικής αξίας ενδέχεται να δυσκολευτούν να αποκρυπτογραφήσουν τα νοήματα τους ή, ακόμη περισσότερο, να αποθαρρυνθούν κατά τη διαδικασία ερμηνείας τους (Bourdieu & Darbel, 1991). Παράλληλα, τα έργα μαζικής κουλτούρας, αν και μπορούν να προκαλέσουν ενδιαφέρον και να λειτουργήσουν ως οικεία πολιτισμικά ερεθίσματα, δεν προσεγγίζουν πάντοτε ένα θέμα με ολιστικό τρόπο ούτε αναδεικνύουν απαραίτητα τις βαθύτερες όψεις που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια του (Κόκκος, 2017).

Στην παρούσα εργασία υποστηρίζεται ότι οι εικόνες που παράγονται από την TN, αλλά και άλλες μορφές δημιουργικού περιεχομένου, όπως ποιήματα ή αφηγηματικά κείμενα, μπορούν να υποστηρίξουν την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων. Η συζήτηση που αναπτύχθηκε με αφορμή την εικόνα που παρουσιάστηκε στην ενότητα 4.2.6 δείχνει ότι οι εικόνες της παραγωγικής TN μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά ερεθίσματα διαλόγου, καθώς προκάλεσαν έντονη συζήτηση στην ολομέλεια. Παρόμοια παραδείγματα παρατηρήθηκαν και στην προηγούμενη παρέμβαση, ιδίως σε σχέση με το μεταναστευτικό ζήτημα (Terzis & Koutrounidis, 2026). Τα περιστατικά αυτά δείχνουν ότι οι εικόνες που παράγονται από την TN δεν έχουν μόνο διακοσμητική λειτουργία, αλλά μπορούν να αποτελέσουν πεδίο προβληματισμού, αντιπαράθεσης, ερμηνείας και αναστοχασμού.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι μετατοπίζει το κέντρο βάρους από μια δασκαλοκεντρική σε μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση. Οι εικόνες δεν επιλέγονται και προετοιμάζονται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτή, αλλά μπορούν να παραχθούν, να τροποποιηθούν και να επιλεγούν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, με βάση τις προσωπικές τους ιστορίες, τα βιώματα και τις ερμηνείες τους. Με τον τρόπο αυτό, η διαδικασία μειώνει ορισμένους περιορισμούς των προηγούμενων μεθόδων και δημιουργεί νέες δυνατότητες συμμετοχής και νοηματοδότησης.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν εικόνες που τους εκφράζουν μέσα από ένα ευρύ φάσμα παραγόμενων οπτικών αποτελεσμάτων, χωρίς η αρχική επιλογή να ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτή. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής διατηρεί την ευελιξία να ενσωματώσει εικόνες της δικής του επιλογής, εφόσον αυτό εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να τεκμηριώσουν στην ολομέλεια τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τις συγκεκριμένες εικόνες, ενώ η ομάδα μπορεί να διατυπώσει αντίλογο, να προτείνει εναλλακτικές ερμηνείες και να αναδείξει στοιχεία που ο δημιουργός της εικόνας δεν είχε αρχικά αντιληφθεί. Επιπλέον, η διαδικασία δεν προϋποθέτει εξειδικευμένο πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς οι εικόνες συνδέονται άμεσα με τις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευόμενων. Δεν υφίσταται, επίσης, αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε έργα υψηλής αισθητικής αξίας και έργα μαζικής κουλτούρας, ενώ υπάρχει η δυνατότητα επιλογής διαφορετικών τεχνοτροπιών μέσω των εργαλείων TN, ανάλογα με το ύφος, το περιεχόμενο και το συναίσθημα της κάθε ιστορίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του Γιάννη, ο οποίος πραγματοποίησε αρκετές αποτυχημένες προσπάθειες μέχρι να καταλήξει στην εικόνα που θεωρούσε κατάλληλη για την ιστορία του. Η επιμονή του να αναζητήσει επί μέρες την εικόνα που ταίριαζε στο βίωμά του δείχνει ότι η διαδικασία παραγωγής εικόνας δεν ήταν επιφανειακή, αλλά συνδέθηκε με μια βαθύτερη προσπάθεια νοηματοδότησης, της προσωπικής του αφήγησης. Στη συνέχεια, όταν εξήγησε στην ολομέλεια τι θεωρούσε κατάλληλη εικόνα, προχώρησε ουσιαστικά σε μια πρόσθετη μικρή αφήγηση, η οποία άνοιξε νέο πεδίο συζήτησης και ερμηνείας από την ομάδα.

Τέλος, στην προτεινόμενη πρακτική υποστηρίζεται ότι οι μέθοδοι του Freire (1977), του Κόκκου (2021) και η προοπτική της Tisdell (2008) μπορούν να ενσωματωθούν κατά την κρίση του εκπαιδευτή, ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας, τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο των ιστοριών. Η παραγωγική TN δεν αντικαθιστά τις παραπάνω παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς αυτές, προσφέροντας νέα εργαλεία οπτικής έκφρασης, διαλόγου και αναστοχασμού.

5.1.6 Άγχος για την TN

Το άγχος για την TN και για κάθε νέα τεχνολογία αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός για την υποδοχή τους από τους ανθρώπους (Heinssen et al., 1987). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν μέτρια προς αυξημένη ανησυχία απέναντι στην TN, χωρίς όμως να διαμορφώνεται εικόνα έντονης τεχνοφοβίας ή απόλυτης απόρριψης. Η στάση τους

φαίνεται περισσότερο επιφυλακτική και προβληματισμένη, καθώς αναγνωρίζουν την παρουσία και τη σημασία της ΤΝ, αλλά ταυτόχρονα εκφράζουν ανασφάλεια για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να την κατανοήσουν, να την αξιοποιήσουν και να προσαρμοστούν στις τεχνολογικές εξελίξεις. Ιδιαίτερα έντονη εμφανίζεται η ανησυχία για τις επιπτώσεις της ΤΝ στην εργασία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να φοβούνται ότι η τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει τις θέσεις εργασίας, τις επαγγελματικές δεξιότητες και την ανθρώπινη αυτονομία. Παράλληλα, οι απαντήσεις τους δείχνουν προβληματισμό για την πιθανή εξάρτηση από την ΤΝ, την αποδυνάμωση της ανθρώπινης κρίσης και τη μείωση της ενεργητικής σκέψης. Σημαντική είναι επίσης η ανησυχία για τις κοινωνικές και ηθικές συνέπειες της ΤΝ, όπως η καταχρηστική αξιοποίηση της, η απώλεια ελέγχου και οι απρόβλεπτες επιπτώσεις της στην κοινωνία. Επιπλέον, η ανθρωπόμορφη παρουσία της ΤΝ, όπως τα ρομπότ με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, φαίνεται να προκαλεί σε αρκετούς εκπαιδευόμενους δυσφορία ή αμηχανία. Με λίγα λόγια, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν την ΤΝ αποκλειστικά αρνητικά, αλλά τη νοηματοδοτούν ως μια ισχυρή τεχνολογική αλλαγή που δημιουργεί ευκαιρίες, αλλά και σημαντικές αβεβαιότητες για το μέλλον της εργασίας, της κοινωνίας και της ανθρώπινης δράσης γεγονός τα οποία μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες στην αποδοχή της ΤΝ από τους εκπαιδευόμενους (Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022).

Στο Terzis & Koutrouvidis (2026) εκπαιδευόμενη αισθανόταν ότι παραβιαζόταν τα προσωπικά της δεδομένα. Δεν ένιωθε ο εαυτός μέσα από την εξιστόρηση ιστοριών. Στη παρούσα εργασία, μέσα από την ποιοτική έρευνα, ο Γιάννης εκφράζει έντονο δέος ως προς την ΤΝ. Ο φόβος έχει να κάνει με την έλλειψη ελέγχου για την ΤΝ με αποτέλεσμα η κατάσταση να μπορεί να ξεφύγει από τον ανθρώπινο έλεγχο.

Ωστόσο, η ύπαρξη άγχους ή τεchnοφοβίας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν φέρνει απαραίτητα την απόρριψη της ΤΝ (Wang & Wang, 2022). Αντίθετα, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για κριτικό διάλογο και αναστοχασμό, εφόσον ενταχθεί σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο. Μέσα από την καθοδηγούμενη χρήση, την πρακτική εξοικείωση και τη συζήτηση γύρω από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ΤΝ, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μεταβούν από την αρχική ανησυχία σε μια πιο ενημερωμένη, κριτική και ισορροπημένη στάση απέναντι στην τεχνολογία (Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022)..

Στην παρούσα παρέμβαση, οι εκπαιδευόμενοι εκδήλωσαν αρχικά μια μορφή επιφυλακτικότητας απέναντι στη δραστηριότητα που αξιοποιούσε την ΤΝ. Ωστόσο, στη συνέχεια, μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους στη συγγραφή αυτοβιογραφικών ιστοριών και την αναγνώριση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των περιορισμών της, υιοθέτησαν μια περισσότερο θετική και ενθουσιώδη στάση (Schiavo et al., 2024). Η αποδοχή της ΤΝ δεν υπήρξε άκριτη, αλλά συνοδεύτηκε από προβληματισμό, αναστοχασμό και κριτική θεώρηση ως προς τους τρόπους αξιοποίησης της. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση δεν οδήγησε απλώς σε μεγαλύτερη εξοικείωση με την ΤΝ, αλλά συνέβαλε και στην ανάπτυξη μιας πιο συνειδητής, ισορροπημένης και κριτικής στάσης απέναντι στη χρήση της.

5.1.7 Αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική δράση του σχολείου

Η μετασχηματιστική δράση των ΣΔΕ διερευνάται στην παρούσα εργασία μέσω ποσοτικού ερωτηματολογίου, για πρώτη φορά στο πλαίσιο των ΣΔΕ της ελληνικής επικράτειας. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η υψηλότερη συμφωνία των εκπαιδευομένων εμφανίζεται σε ερωτήματα που αφορούν το συμμετοχικό κλίμα, την ισότιμη έκφραση και τη συμβολή των εκπαιδευτών στην αλλαγή οπτικής. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν θετικότερα τον ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτών σε σχέση με την προσωπική τους μετασχηματιστική εμπειρία.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν πως το σχολείο και οι εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα υποστηρικτικό, συμμετοχικό και ασφαλές πλαίσιο μάθησης, το οποίο ευνόησε τη συμμετοχή, την έκφραση απόψεων και την αλλαγή οπτικής. Ωστόσο, η προσωπική εσωτερική μεταβολή των ίδιων των εκπαιδευομένων εμφανίζεται πιο συγκρατημένη. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ το εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτούργησε θετικά και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μετασχηματιστική μάθηση, η μετασχηματιστική επίδραση δεν βιώθηκε με την ίδια ένταση από όλους τους εκπαιδευόμενους.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν και οι επιμέρους διαστάσεις του ερευνητικού εργαλείου TLES. Οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στη διάσταση της δράσης και ενεργοποίησης, καθώς και στη διάσταση της νοηματοδότησης και του κριτικού διαλόγου. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως το σχολείο συνέβαλε κυρίως στην ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης, στην αλλαγή οπτικής, στην έκφραση νέων απόψεων και στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους. Παράλληλα, η υψηλή τιμή στη διάσταση του κριτικού διαλόγου υποδηλώνει ότι το σχολείο έγινε αντιληπτό ως χώρος όπου μπορούσαν

να ακουστούν διαφορετικές απόψεις, να υπάρξει ισότιμη συμμετοχή και να καλλιεργηθεί ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας.

Αντίθετα, χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στον αυτοστοχασμό και κυρίως στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν βίωσαν σε έντονο βαθμό εμπειρίες αμφισβήτησης, πίεσης, αμηχανίας ή εσωτερικής σύγκρουσης. Ωστόσο, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα αποτελεί νευραλγικό παράγοντα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς συχνά ενεργοποιείται μέσα από μια άβολη ή προβληματική κατάσταση, η οποία οδηγεί το άτομο να επανεξετάσει προηγούμενες παραδοχές και τρόπους σκέψης (Mezirow, 1991).

Το παρόν εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα του Walker (2018), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν επιθυμούν γενικά να νιώθουν άβολα στο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να εξηγεί γιατί, παρότι το σχολείο αξιολογείται θετικά ως ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, ενδέχεται να μην προκαλεί πάντοτε έντονες εμπειρίες αμφισβήτησης, οι οποίες είναι απαραίτητες για βαθύτερες μετασχηματιστικές διεργασίες. Συνεπώς, ένα υπερβολικά προστατευτικό μαθησιακό περιβάλλον, αν δεν συνοδεύεται από κατάλληλα παιδαγωγικά ερεθίσματα, μπορεί να περιορίζει την ένταση της μετασχηματιστικής επίδρασης.

Μέσα από την τρέχουσα εκπαιδευτική παρέμβαση, ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους, ενώ παράλληλα αναδύθηκαν αρκετές περιπτώσεις που λειτούργησαν ως αποπροσανατολιστικά διλήμματα και τους οδήγησαν σε στιγμές αμηχανίας, προβληματισμού και κριτικού αναστοχασμού. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λανθασμένη επικοινωνία μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όπως έχει αναδειχθεί και σε προηγούμενη παρέμβαση (Terzis & Koutrounidis, 2026). Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί η διαπίστωση ότι βιώματα και εμπειρίες του παρελθόντος μπορούν να επηρεάζουν, να αναπαράγουν ή ακόμη και να νομιμοποιούν εσφαλμένες συμπεριφορές στο παρόν, όπως αναλύεται στο παράδειγμα που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 3.6.

Επομένως, η παρέμβαση φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς τη γενικότερη μετασχηματιστική δράση του σχολείου με μεθόδους που συνδέονται με την καλλιέργεια της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, καθώς προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη διαλογική διερεύνηση, τον αναστοχασμό και τη μεταγνωστική

εμπλοκή (Akinsanya & Ojotule, 2023). Επιπλέον, από τη μία, αξιοποιεί το ασφαλές και συμμετοχικό κλίμα που ήδη αναγνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Από την άλλη, εισάγει ελεγχόμενα παιδαγωγικά ερεθίσματα που μπορούν να προκαλέσουν αμηχανία, αμφισβήτηση και κριτική επανεξέταση προηγούμενων παραδοχών. Με αυτόν τον τρόπο, η παρέμβαση ενδέχεται να ενισχύσει εκείνες ακριβώς τις διαστάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης που εμφανίζονται πιο αδύναμες στα ποσοτικά ευρήματα, όπως είναι ο αυτοστοχασμός και το αποπροσανατολιστικό δίλημμα.

5.1.8 Δημογραφικά στοιχεία

5.1.8.1 Φύλο

Ένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που κρίνεται αναγκαίο να συζητηθεί ιδιαίτερα είναι το φύλο, καθώς στην παρούσα εργασία παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αποτελέσματα των ανδρών και των γυναικών, όπως έχουν παρατηρηθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025; Sublime & Rena, 2024; Wolny et al., 2026). Για τον λόγο αυτό, είναι σκόπιμο τα σχετικά ευρήματα να παρουσιαστούν συγκεντρωτικά στην παρούσα ενότητα.

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι άνδρες εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ΤΝ και την τεχνολογία γενικότερα. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με άλλες έρευνες, οι οποίες καταγράφουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο στη στάση απέναντι στην ΤΝ και στις ψηφιακές τεχνολογίες (Sublime & Rena, 2024; Wolny et al., 2026). Αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικές απέναντι στην ΤΝ, ενώ εκφράζουν μεγαλύτερο φόβο και εντονότερη ανησυχία για τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025; Wolny et al., 2026). Η επιφυλακτικότητα αυτή μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την αποδοχή και τη χρήση εργαλείων ΤΝ, ιδιαίτερα όταν δεν συνοδεύεται από επαρκή εξοικείωση και υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο (Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σημαντικό ποσοστό των ανδρών θεωρεί πως η ΤΝ μπορεί να προωθήσει τη δημιουργικότητα στην τάξη, σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες εμφανίζονται πιο επιφυλακτικές και ουδέτερες ως προς αυτή τη δυνατότητα. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με την παρούσα πρακτική, η οποία αξιοποιεί την ΤΝ για την προώθηση της δημιουργικότητας μέσα από τη συγγραφή προσωπικών ιστοριών και την οπτική τους ανάδειξη μέσω εικόνων. Η δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης της ΤΝ υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύεται ότι τα εργαλεία

παραγωγικής ΤΝ μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπους που ενισχύουν τη δημιουργική έκφραση και τη μαθησιακή εμπλοκή (Chu & Liu, 2024; Vinchon et al., 2024).

Μέσα από τις παρεμβάσεις διαπιστώθηκε, εν αντιθέσει με τις πεποιθήσεις της προηγούμενης παραγράφου, ότι η δημιουργική και επικοινωνιακή διάσταση των εργαλείων ΤΝ λειτούργησε ιδιαίτερα ενισχυτικά για τις γυναίκες παρά για τους άντρες, καθώς τις έδωσε κίνητρο να συμμετάσχουν στη συγγραφή και στην παρουσίαση των προσωπικών τους ιστοριών. Οι άνδρες, παρά την αρχική αντίσταση που εκδήλωσαν σε ορισμένες περιπτώσεις, ακολούθησαν την ροή της παρέμβασης. Ωστόσο, το ενδιαφέρον τους επεκτάθηκε και σε άλλες πρακτικές εφαρμογές της ΤΝ, ιδίως σε σχέση με την προσωπική, επαγγελματική και εκπαιδευτική τους ζωή. Η τάση αυτή ενισχύεται και από τα ποσοτικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι άνδρες συμφώνησαν σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες ότι τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις. Στα αποτελέσματα αυτής της παραγράφου συμφωνούν και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών οι οποίες δείχνουν ότι οι άνδρες είναι πιθανότερο να εμπλέκονται σε πιο σύνθετες και τεχνικού χαρακτήρα δραστηριότητες, ενώ οι γυναίκες τείνουν συχνότερα να αξιοποιούν την τεχνολογία για σκοπούς επικοινωνίας και συνεργασίας (Wolny et al., 2026).

Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες εμφανίζονται πιο θετικές σε σχέση με τους άνδρες ως προς τη μετασχηματιστική δράση του σχολείου και τις επιδράσεις που αυτή έχει στις ίδιες. Φαίνεται ότι οι γυναίκες, μέσα από τα ευρήματα της τρέχουσας εργασίας, αντιλήφθηκαν εντονότερα τη συμβολή των εκπαιδευτών στην αλλαγή οπτικής, στον αναστοχασμό και στη διαμόρφωση νέων τρόπων σκέψης. Αντίθετα, οι άνδρες έδωσαν πιο επιφυλακτικές απαντήσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι η μετασχηματιστική επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έγινε αντιληπτή από αυτούς σε μικρότερο βαθμό.

Από τα ευρήματα τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας προκύπτει ότι οι άνδρες αντιλαμβάνονται περισσότερο την πρακτική χρησιμότητα της ΤΝ και εμφανίζονται πιο ανοιχτοί απέναντι στην τεχνολογία. Ωστόσο, φαίνεται να είναι περισσότερο συγκρατημένοι απέναντι στις μετασχηματιστικές πρακτικές του σχολείου, όπως είναι η αφήγηση προσωπικών ιστοριών. Αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζονται πιο επιφυλακτικές απέναντι στην ΤΝ και στις πρακτικές εφαρμογές της, όπως και στη δημιουργικότητα που μπορεί να συνεισφέρει, αλλά ταυτόχρονα πιο δεκτικές στις μετασχηματιστικές πρακτικές

του σχολείου και πιο θετικές απέναντι στην αφήγηση προσωπικών βιωμάτων, όπως επίσης και στο διαμοιρασμό τους (Matobobo, 2026).

Η τρέχουσα πρακτική φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει γεφυρωτικά ανάμεσα σε αυτές τις διαφοροποιήσεις, μία ανάγκη που έχει εκφραστεί ότι πρέπει να υποστηρίζεται από την ερευνητική κοινότητα (Matobobo, 2026; Wolny et al., 2026). Από τη μία πλευρά, αξιοποιεί την πρακτική και τεχνολογική διάσταση της TN, στοιχείο που φαίνεται να κινητοποιεί περισσότερο τους άνδρες. Από την άλλη, ενσωματώνει τη δημιουργικότητα, την αφήγηση, τη συναισθηματική εμπλοκή και τον αναστοχασμό, στοιχεία που φαίνεται να ενισχύουν περισσότερο τη συμμετοχή των γυναικών. Με αυτόν τον τρόπο, η παρέμβαση προσαρμόζεται στις διαφορετικές αφετηρίες, ανάγκες και αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής και ολιστικής αντίληψης τόσο για την επίδραση της TN όσο και για τη μετασχηματιστική δράση του σχολείου (Matobobo, 2026; Wolny et al., 2026).

5.1.8.2 Εθνικότητα

Η εθνικότητα αποτελεί επίσης σημαντικό δημογραφικό χαρακτηριστικό στην παρούσα εργασία. Μια έντονα πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να ενισχύσει τη μετασχηματιστική δυναμική της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς και καλούνται να επανεξετάσουν το δικό τους πολιτισμικά διαμορφωμένο πλαίσιο σκέψης μέσα από τον διάλογο με εναλλακτικές οπτικές (Ukrokodu, 2009). Τα ΣΔΕ χαρακτηρίζονται από έντονη πολυπολιτισμική διάσταση, καθώς σημαντικό ποσοστό (25%) των εκπαιδευόμενων τους αποτελείται από αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους (Βεργίδης, 2024). Το ΣΔΕ Σάμου, στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, παρουσιάζει ακόμη εντονότερη πολυπολιτισμική παρουσία με πληθυσμό άνω του 50%, λόγω των μεταναστευτικών ροών που επηρεάζουν το νησί.

Το γεγονός αυτό φαίνεται ότι ενίσχυσε τη μετασχηματιστική δυναμική της παρέμβασης, καθώς στην ομάδα συνυπήρχαν διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς, τα οποία ανέδειξαν πολλές διαφορές αλλά και ομοιότητες μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ενδείξεις αυτής της δυναμικής παρατηρήθηκαν τόσο στην παρούσα παρέμβαση όσο και στην προηγούμενη εφαρμογή της πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026). Τα κοινά πλαίσια αναφοράς συνέβαλαν στην ταύτιση, ενώ οι πολλές διαφοροποιήσεις ενίσχυσαν τον διάλογο, την αμοιβαία κατανόηση και τη σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας. Οι αφηγήσεις, άλλωστε, μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να

κατανοήσουν μέλη άλλων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων, όπως διαφορετικές εθνικότητες, φυλετικές ομάδες και θρησκευτικές κοινότητες. Αυτή η εμπλοκή μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και στη μείωση προκαταλήψεων (Green & Appel, 2024).

Σύμφωνα με τα ποσοτικά ευρήματα της παρούσας εργασίας, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι η TN μπορεί να συμβάλει στην επικοινωνία μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Η TN αποτελεί πράγματι ένα ιδιαίτερα δυναμικό εργαλείο στον τομέα της μετάφρασης και μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά παρεμβάσεις αυτού του τύπου, ιδίως όταν συμμετέχουν εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Fitas, 2025). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προηγούμενη παρέμβαση, κατά την οποία μία εκπαιδευόμενη δημιούργησε αρχικά την ιστορία της εξ ολοκλήρου στα ρουμανικά, με στόχο να τη μεταφράσει στη συνέχεια στα ελληνικά. Η δυνατότητα αυτή της επέτρεψε να συμμετάσχει ενεργά στην διδακτική παρέμβαση, παρά τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε.

Παράλληλα, τα ευρήματα που αφορούν τη συχνότητα χρήσης της TN έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα χρήσης TN. Στατιστικά σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η συχνότητα με την οποία το οικογενειακό τους περιβάλλον χρησιμοποιεί εργαλεία TN, καθώς οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας δήλωσαν συχνότερη χρήση TN στην οικογένειά τους. Το εύρημα αυτό μπορεί να συνδέεται με πρακτικές ανάγκες, όπως η μετάφραση, η επικοινωνία, η πρόσβαση σε πληροφορίες ή η προσαρμογή σε ένα νέο κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον και φαίνεται να συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες για τη χρήση τεχνολογίας (Aesaert, 2015).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να εκφράζουν μεγαλύτερο άγχος ως προς την εκμάθηση και την αλληλεπίδραση με ένα σύστημα TN. Στην εκπαιδευτική παρέμβαση οι εκπαιδευόμενοι μη ελληνικής εθνικότητας εξέφρασαν ότι είχαν έντονο άγχος πριν την παρέμβαση με τη χαρακτηριστική έκφραση «Ωχ! Τι θα κάνουμε τώρα». Η ανησυχία αυτή ενδέχεται να σχετίζεται με γλωσσικά εμπόδια, προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, διαφορετικό βαθμό πρόσβασης στην τεχνολογία ή χαμηλότερη αίσθηση αυτοπεποίθησης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της ελληνικής επικράτειας. Συνεπώς, η αξιοποίηση της TN σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα χρειάζεται να συνοδεύεται από κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη, ώστε να μην ενισχύει υπάρχουσες ανισότητες, αλλά να λειτουργεί ως μέσο ένταξης και συμμετοχής.

Τα ευρήματα δείχνουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας ενδέχεται να βιώνουν εντονότερα τη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται πιο δεκτικοί στην επίδραση των απόψεων των άλλων και δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι άρχισαν να σκέφτονται πιο σφαιρικά και να διατυπώνουν περισσότερα ερωτήματα. Η τάση αυτή πιθανόν συνδέεται με την εμπειρία ένταξής τους σε ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου ο διάλογος, η επαφή με διαφορετικές οπτικές και η συμμετοχή στην ομάδα ενισχύουν τον αναστοχασμό και την αναπροσαρμογή των αντιλήψεων.

Συμπερασματικά, η διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη. Σύμφωνα με την Ukrokođu (2009), η προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να ενισχυθεί μέσα από πρακτικές όπως η δημιουργία διαλογικών σχέσεων σε μια κοινότητα μάθησης, η συγγραφή αφηγηματικών κειμένων, η συμμετοχή σε δομημένες συζητήσεις, ο κριτικός διάλογος, οι βιωματικές δραστηριότητες και η μαθητοκεντρική μάθηση. Η παρούσα παρέμβαση ενσωματώνει τα παραπάνω στοιχεία, καθώς στηρίζεται στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών, στη συλλογική ακρόαση, στον διάλογο, στην ανταλλαγή οπτικών και στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων.

Τέλος, τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να ενισχύσουν την επικοινωνία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, μειώνοντας τον αποκλεισμό που μπορεί να προκαλούν τα γλωσσικά εμπόδια. Με τη δυνατότητα μετάφρασης, γλωσσικής υποστήριξης και διαλογικής αλληλεπίδρασης, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενδυνάμωσης της συμμετοχής των αλλόγλωσσων εκπαιδευόμενων. Με αυτόν τον τρόπο, η παρέμβαση δεν υποστηρίζει μόνο την εκμάθηση της ΤΝ, αλλά συμβάλλει και στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού, διαλογικού και μετασχηματιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

5.1.8.3 Ηλικία

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία του δείγματος δεν εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας. Το στοιχείο αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η τεχνολογία λειτουργεί για αυτούς ως δυνατότητα επικοινωνίας, συμμετοχής και σύνδεσης με το κοινωνικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται εντονότερα το θετικό κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο για την έκφραση προσωπικών ιστοριών, καθώς και τη συμβολή των εκπαιδευτών στην αλλαγή οπτικής. Ωστόσο, δεν εμφανίζονται στον ίδιο

βαθμό θετικοί ως προς την επίδραση που έχει το κλίμα αυτό στη δική τους προσωπική αλλαγή οπτικής.

Στον αντίποδα, οι νεότεροι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζονται περισσότερο δεκτικοί στο να σκέφτονται σφαιρικά, να διατυπώνουν περισσότερα ερωτήματα και να έρχονται αντιμέτωποι με απόψεις που ενδέχεται να τους προκαλούν αμηχανία ή προβληματισμό. Όσον αφορά το θετικό κλίμα για την έκφραση προσωπικών ιστοριών δεν είναι τόσο θετικό. Από την άλλη πλευρά, εκφράζουν μεγαλύτερη ανησυχία για το ενδεχόμενο η ΤΝ να αντικαταστήσει την προσωπική επαφή και την ανθρώπινη επικοινωνία.

Με άλλα λόγια, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο την υποστήριξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτών, ενώ οι νεότεροι ενεργοποιούνται περισσότερο σε επίπεδο προσωπικής διερεύνησης, αμφισβήτησης και κριτικού προβληματισμού. Η εικόνα αυτή παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση, η οποία μπορεί να εξομαλυνθεί μέσα από την προτεινόμενη παρέμβαση.

Η παρέμβαση δίνει στους νεότερους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να εκφράσουν ισότιμα τις προσωπικές τους ιστορίες και να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία δημιουργικής αξιοποίησης της ΤΝ. Μέσα από την αφήγηση, την ακρόαση και τη συλλογική επεξεργασία των ιστοριών, μπορούν να διαπιστώσουν ότι η ΤΝ δεν λειτουργεί απαραίτητα ως υποκατάστατο της ανθρώπινης σχέσης, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας, της έκφρασης και της σύσφιξης των σχέσεων μέσα στην ομάδα. Παράλληλα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερα μαθήματα σχετικά με την ΤΝ, ενώ δεν φαίνεται να διαθέτουν υψηλή αυτοπεποίθηση ως προς τις προηγούμενες γνώσεις τους για τη χρήση της (Hutton et al., 2026). Η προτεινόμενη παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις τους και να συμβάλει στην ανάπτυξη μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης απέναντι στα εργαλεία ΤΝ. Το στοιχείο αυτό επιτυγχάνεται μέσα από έναν τρόπο μάθησης που οι ίδιοι φαίνεται να αναγνωρίζουν ως σημαντικό στο σχολικό περιβάλλον, ήτοι, την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, τη στήριξη των εκπαιδευτών και τη συμμετοχή σε ένα ασφαλές μαθησιακό κλίμα. Τα γεγονότα σχετικά με την ΤΝ δείχνουν να συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες σχετικά με την ηλικία και την αποδοχή της ΤΝ (Kotsis & Konti, 2026)

Συνεπώς, η μετασχηματιστική δυναμική της παρέμβασης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά και για τις δύο ηλικιακές ομάδες. Για τους νεότερους εκπαιδευόμενους, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση ότι η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει και όχι να αντικαταστήσει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση μέσα από την έκφραση προσωπικών ιστοριών. Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους, μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή τους απέναντι στην τεχνολογία και να ενισχύσει την πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αλλαγή της οπτικής τους.

5.1.8.4 Κύκλος σπουδών

Αν και δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στη συχνότητα χρήσης τεχνολογίας και ΤΝ ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους του Α' και του Β' κύκλου των ΣΔΕ, ο Β' κύκλος φαίνεται να εμφανίζει μια ελαφρά υπεροχή. Οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου εκφράζουν, στην πλειονότητα τους, μεγαλύτερη επιθυμία για περισσότερα μαθήματα σχετικά με την ΤΝ, ενώ εμφανίζονται και θετικότεροι ως προς τη βοήθεια που μπορεί να τους προσφέρει η ΤΝ στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά το άγχος απέναντι στην ΤΝ, οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζουν συχνότερα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις έντονης συμφωνίας, ιδιαίτερα σε ερωτήματα που σχετίζονται με την πιθανή απώλεια ανθρώπινων δεξιοτήτων, την αντικατάσταση ανθρώπων από την ΤΝ και τις αρνητικές κοινωνικές συνέπειες της τεχνολογίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου και οι απόφοιτοι τείνουν, σε αρκετές περιπτώσεις, να συγκεντρώνονται περισσότερο στις μεσαίες ή μέτρια θετικές απαντήσεις. Το στοιχείο αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται σε πιο προχωρημένο στάδιο φοίτησης έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη και εξοικείωση με νέα γνωστικά αντικείμενα, στοιχεία που ενδέχεται να περιορίζουν την ένταση του φόβου απέναντι στην ΤΝ.

Σε σχέση με τη μετασχηματιστική δράση του σχολείου, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου αξιολογούν θετικότερα το μαθησιακό κλίμα, τη συμμετοχικότητα, την αναστοχαστική διάσταση της διδασκαλίας και την ενθάρρυνση προς την ενεργό πολιτειότητα. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με τη μεγαλύτερη διάρκεια φοίτησης και με την αυξημένη εξοικείωση των εκπαιδευόμενων του Β' κύκλου με την ομάδα, τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η σταδιακή ένταξη στη σχολική κοινότητα φαίνεται ότι ενισχύει την εμπιστοσύνη, την ενεργότερη συμμετοχή και

την αποδοχή πρακτικών που στηρίζονται στον διάλογο, την προσωπική έκφραση και τον αναστοχασμό.

Αντιθέτως, οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί και περισσότερο αρνητικοί σε ορισμένες διαστάσεις, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι βρίσκονται ακόμη σε στάδιο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και στις απαιτήσεις μιας συμμετοχικής και αναστοχαστικής μαθησιακής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία του χρόνου, της εμπιστοσύνης και της σταδιακής ένταξης στην ομάδα για την ανάπτυξη θετικού κλίματος, ουσιαστικής συμμετοχής και μετασχηματιστικής μάθησης (Taylor, 2009).

Από τη στιγμή που δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά στη χρήση τεχνολογικών μέσων ανάμεσα στους δύο κύκλους, η παρέμβαση θα μπορούσε θεωρητικά να εφαρμοστεί και στον Α' κύκλο, ιδίως προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με το σχολικό περιβάλλον και με τη δυναμική της ομάδας. Η δυνατότητα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτής του Β' κύκλου είναι διαφορετικός από εκείνον του Α' κύκλου, γεγονός που μπορεί να δυσχεραίνει την εφαρμογή μιας παρέμβασης που προϋποθέτει γνώση της ομάδας και σταθερή παιδαγωγική σχέση.

Μια τέτοια εφαρμογή στον Α' κύκλο θα μπορούσε να συμβάλει στη μείωση πιθανών φόβων απέναντι στην ΤΝ, στην ενίσχυση μιας θετικότερης στάσης προς την τεχνολογία και, μέσω της μετασχηματιστικής δυναμικής της παρέμβασης, στην ενίσχυση της αντίληψης των εκπαιδευόμενων για τη μετασχηματιστική δράση του σχολείου. Ωστόσο, η υπόθεση αυτή παραμένει θεωρητική, καθώς η παρέμβαση έχει υλοποιηθεί μόνο σε εκπαιδευόμενους του Β' κύκλου, από εκπαιδευτή που είχε σταθερή παρουσία και στους δύο κύκλους, για λόγους που αναλύονται στο κεφάλαιο 4.2. Κεντρική προϋπόθεση της παρέμβασης αποτελεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτής χρειάζεται να έχει γνωρίσει επαρκώς τη δυναμική της ομάδας, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Συνεπώς, η εφαρμογή της παρέμβασης στον Α' κύκλο θα πρέπει να προσεγγιστεί με προσοχή. Από τη μία πλευρά, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά, προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους μια πρώιμη εμπειρία δημιουργικής αξιοποίησης της ΤΝ, προσωπικής έκφρασης και συλλογικού αναστοχασμού. Από την άλλη πλευρά, εάν δεν έχει προηγηθεί επαρκής γνωριμία, εμπιστοσύνη και συνοχή στην ομάδα, ο εκπαιδευτής

ενδέχεται να συναντήσει σημαντικές αντιστάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να περιορίσουν τη δυναμική της παρέμβασης ή να δυσκολέψουν την επίτευξη των παιδαγωγικών της στόχων.

Εν κατακλείδι, προτείνεται το στάδιο εφαρμογής της παρέμβασης να αποφασίζεται μετά από ώριμη παιδαγωγική εκτίμηση του εκπαιδευτή, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που διαθέτει για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη δυναμική της ομάδας, τον βαθμό συνοχής των εκπαιδευόμενων και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Η απόφαση αυτή είναι σημαντικό να λαμβάνεται και σε συνεννόηση με τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, καθώς η επιτυχία της παρέμβασης προϋποθέτει ένα ελάχιστο επίπεδο εμπιστοσύνης, αποδοχής και ετοιμότητας για συμμετοχή. Ένας έμπειρος εκπαιδευτής ενηλίκων, ο οποίος έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τη δυναμική της ομάδας, πιθανές αντιστάσεις και ζητήματα προσωπικής έκθεσης, θα μπορούσε να εφαρμόσει την πρακτική ακόμη και στον Α' κύκλο, ιδιαίτερα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αντίθετα, για έναν εκπαιδευτή με μικρότερη πρακτική εμπειρία, ενδέχεται να είναι καταλληλότερη η εφαρμογή της παρέμβασης στον Β' κύκλο, δηλαδή σε μια ομάδα που έχει ήδη αναπτύξει μεγαλύτερη συνοχή, οικειότητα και εμπιστοσύνη στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες ουσιαστικής συμμετοχής, ασφαλούς έκφρασης προσωπικών βιωμάτων και αξιοποίησης της μετασχηματιστικής δυναμικής της παρέμβασης.

5.1.8.5 Περιοχή ΣΔΕ

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ συνδέεται με διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στην ΤΝ. Ειδικότερα, στο Βόρειο Αιγαίο καταγράφονται θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες περιοχές, τόσο ως προς τη χαμηλότερη αίσθηση άγχους και ανασφάλειας όσο και ως προς την επιθυμία για περισσότερη διδασκαλία και δημιουργική αξιοποίηση της ΤΝ στο μαθησιακό περιβάλλον. Η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να συνδέεται με το γεγονός ότι στα συγκεκριμένα σχολεία έχουν ήδη υλοποιηθεί δράσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικές με την ΤΝ, οι οποίες φαίνεται να συμβάλλουν στην εξοικείωση, την αποδοχή και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων. Συνεπώς, το τοπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων απέναντι στην ΤΝ.

5.2 Ερευνητικό ερώτημα RQ1 - Συχνότητα χρήσης

RQ1. Ποια είναι η συχνότητα χρήσης της τεχνολογίας και των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης από τους εκπαιδευόμενους και πώς αυτή σχετίζεται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ εμφανίζουν βασική εξοικείωση με την τεχνολογία, κυρίως σε καθημερινές και απλές ψηφιακές πρακτικές, όπως η χρήση κινητού, διαδικτύου και κοινωνικών δικτύων. Παρόλα αυτά, η περιορισμένη χρήση ηλεκτρονικών υπηρεσιών, ηλεκτρονικών αγορών και εργαλείων ΤΝ δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη για ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού σε πιο λειτουργικό, κριτικό και πρακτικό επίπεδο.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν σε αρκετές περιπτώσεις τη συχνότητα και τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας και της ΤΝ (Hutton et al., 2026; Kotsis & Konti, 2026; Matobobo, 2026; Russo et al., 2025; Sublime & Rena, 2024; Wolny et al., 2026). Ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με τη χρήση του διαδικτύου, καθώς οι άντρες δήλωσαν συχνότερη χρήση σε σχέση με τις γυναίκες. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι το φύλο μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο και τη συχνότητα ψηφιακής δραστηριοποίησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλα τα ερωτήματα υπήρχε μία υπεροχή των αντρών ως προς τη συχνότητα χρήσης χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικώς σημαντική. Η εικόνα αυτή προέκυψε και στην ποιοτική έρευνα στους εκπροσώπους των δύο φύλων. Οι άντρες έδειξαν περισσότερο πρακτικό ενδιαφέρον για την τεχνολογία και την ΤΝ.

Η ηλικία φαίνεται επίσης να συνδέεται με τη χρήση υπολογιστή. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν συχνότερα υπολογιστή σε σχέση με τους νεότερους, οι οποίοι αξιοποιούν περισσότερο τα έξυπνα κινητά, γεγονός που μπορεί να συνδέεται με το πότε άρχισαν και αναπτύχθηκαν οι συγκεκριμένες τεχνολογίες. Συνεπώς ο κάθε εκπαιδευόμενος αισθάνεται άνετα και χρησιμοποιεί το τεχνολογικό εργαλείο με το οποίο έχει «ωριμάσει τεχνολογικά».

Η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη τέκνων συνδέονται κυρίως με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι άγαμοι, οι διαζευγμένοι και οι άτεκνοι φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα τα κοινωνικά δίκτυα, πιθανόν λόγω μεγαλύτερης διαθεσιμότητας χρόνου ή διαφορετικών κοινωνικών αναγκών.

Η εργασιακή κατάσταση παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με τη χρήση έξυπνου κινητού, διαδικτύου και ηλεκτρονικών αγορών. Οι εργαζόμενοι, οι άνεργοι και οι

συνταξιούχοι διαφοροποιούνται ως προς τη χρήση των ψηφιακών μέσων, γεγονός που δείχνει ότι οι επαγγελματικές ανάγκες, ο διαθέσιμος χρόνος, το εισόδημα και ο βαθμός εξοικείωσης με την τεχνολογία επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης.

Ως προς την εθνικότητα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την αντιλαμβανόμενη χρήση εργαλείων ΤΝ από την οικογένεια. Οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι φαίνεται να δηλώνουν συχνότερη χρήση ΤΝ στο οικογενειακό τους περιβάλλον, εύρημα που μπορεί να συνδέεται με πρακτικές ανάγκες, όπως η μετάφραση, η επικοινωνία ή η προσαρμογή σε ένα νέο κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον (Aesaert, 2015).

Αντίθετα, ο κύκλος σπουδών δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τη χρήση τεχνολογίας και ΤΝ. Παρότι θα μπορούσε να αναμένεται ότι οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου ή οι απόφοιτοι θα είχαν υψηλότερη ψηφιακή εξοικείωση, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα.

Επομένως, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο ΣΔΕ θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση, καθώς και την εθνικότητα, ώστε η επιμόρφωση στην τεχνολογία και την ΤΝ να είναι πιο στοχευμένη και αποτελεσματική (Wolny et al., 2026).

5.3 Ερευνητικό ερώτημα RQ2 - Πεποιθήσεις και οι στάσεις

RQ2α. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη και πώς αυτές συνδέονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Γενικά, οι στάσεις των εκπαιδευόμενων που αποτελούν κίνητρα απέναντι στην ΤΝ εμφανίζονται συγκρατημένα θετικές. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι η ΤΝ μπορεί να είναι χρήσιμη τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, ενώ αρκετοί τη θεωρούν και ευχάριστη στη χρήση. Άλλωστε, για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους που καλούνται να συνδυάσουν πολλαπλές υποχρεώσεις, όπως η εργασία και η οικογένεια, ο ασύγχρονος και άμεσα ανταποκρινόμενος χαρακτήρας των εργαλείων ΤΝ αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για τη δημιουργία ευέλικτων μαθησιακών πλαισίων (Lin & Schmidt, 2025). Ωστόσο, η θετική αυτή στάση δεν είναι απόλυτη, καθώς συνυπάρχει με τον προβληματισμό σχετικά με την πιθανή απώλεια κριτικής σκέψης λόγω υπερβολικής χρήσης. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι δεν απορρίπτουν την ΤΝ, αλλά φαίνεται να τη δέχονται επιφυλακτικά, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες της αλλά και τους κινδύνους που

μπορεί να προκύψουν από μη κριτική αξιοποίηση της (Wang et al., 2025a; Wang et al., 2025b).

Τα υποκείμενα πρότυπα δείχνουν ότι η κοινωνική επιρροή παίζει σημαντικό, αλλά όχι ομοιόμορφο ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων. Η οικογένεια δεν φαίνεται να ασκεί έντονη θετική ή αρνητική πίεση, ενώ το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως φίλοι και γνωστοί, φαίνεται να ενισχύει περισσότερο την αντίληψη ότι η χρήση εργαλείων ΤΝ αποτελεί αναγκαία δεξιότητα. Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτών, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους θεωρούν τη χρήση της ΤΝ σημαντική. Συνεπώς, το σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην αποδοχή, εξοικείωση και κριτική αξιοποίηση της ΤΝ.

Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς παρουσιάζει μια μικτή εικόνα. Από τη μία πλευρά, αρκετοί εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η ΤΝ είναι σχετικά εύκολη στη χρήση και ότι μπορεί να τους βοηθήσει στην έκφραση προσωπικών ιστοριών και σκέψεων, γεγονός που δείχνει μια θετική αίσθηση επάρκειας και δυνατότητας αξιοποίησης. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα και για την διδακτική πρακτική της παρούσας εργασίας. Η πρακτική μπορεί να τους παρακινήσει ακόμη περισσότερο ώστε να αξιοποιούν εργαλεία ΤΝ και να τους τονίσει το ενδιαφέρον, κάτι το οποίο διαπιστώνεται και από την ποιοτική έρευνα της παρούσας εργασίας αλλά και από την προηγούμενη έρευνα (Terzis & Koutrouvidis, 2026). Από την άλλη πλευρά ο χρόνος, το άγχος απέναντι στην τεχνολογική εξέλιξη και οι ελλείψεις στον ψηφιακό γραμματισμό λειτουργούν ως υπαρκτοί φραγμοί για ένα μέρος των εκπαιδευόμενων (Schiavo et al, 2024; Wang & Wang, 2022). Άρα, η πρόθεση χρήσης της ΤΝ μπορεί να ενισχυθεί, εφόσον υπάρξει κατάλληλη υποστήριξη, καθοδήγηση και σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τα εν λόγω εργαλεία.

Η μελλοντική πρόθεση χρήσης της ΤΝ εμφανίζεται ιδιαίτερα θετική, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα, να γνωρίσουν εργαλεία ΤΝ και να δουν περισσότερα σχετικά μαθήματα στο σχολείο. Η ΤΝ φαίνεται να αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως ένα τεχνολογικό βοήθημα, αλλά και ως νέα δεξιότητα που αξίζει να καλλιεργηθεί οργανωμένα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τη συμβολή της στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στην επικοινωνία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, η δημιουργική διάσταση της ΤΝ δεν έχει ακόμη γίνει πλήρως αντιληπτή, γεγονός που δείχνει ότι χρειάζονται εκπαιδευτικές

πρακτικές που θα αναδείξουν όχι μόνο τη χρηστική αλλά και τη δημιουργική της αξία όπως η διδακτική πρακτική που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη εργασία.

Ως προς το φύλο, παρατηρείται ότι οι άνδρες εμφανίζονται πιο θετικοί από τις γυναίκες απέναντι στην εκπαιδευτική χρησιμότητα της ΤΝ και στη δυνατότητα της να προωθήσει τη δημιουργικότητα στην τάξη. Οι γυναίκες, αντίθετα, συγκεντρώνονται περισσότερο στις ουδέτερες απαντήσεις, γεγονός που δείχνει μια πιο μετριοπαθή ή επιφυλακτική στάση. Συνεπώς, το φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί κυρίως τον βαθμό βεβαιότητας απέναντι στα οφέλη της ΤΝ και όχι απαραίτητα να οδηγεί σε απόρριψή της. Αυτό το εύρημα διασταυρώνεται και με τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας στα οποία οι άντρες έδειξαν περισσότερο πρακτικό ενδιαφέρον για την ΤΝ, όπως και με άλλες έρευνες (Wolny et al., 2026).

Η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει τόσο την ανάγκη για εκπαίδευση όσο και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στη χρήση της ΤΝ. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι εκφράζουν εντονότερη επιθυμία για περισσότερα μαθήματα σχετικά με την ΤΝ, γεγονός που δείχνει ότι η ηλικία δεν λειτουργεί απαραίτητα ως εμπόδιο, αλλά μπορεί να συνδέεται με αυξημένη ανάγκη καθοδήγησης. Παράλληλα, οι μεγαλύτεροι δηλώνουν συχνότερα ότι δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις πληροφορικής, στοιχείο που αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης του ψηφιακού γραμματισμού (Hutton et al., 2026).

Η ύπαρξη τέκνων φαίνεται να σχετίζεται με μεγαλύτερη ανησυχία για την υπερβολική χρήση της ΤΝ και την πιθανή απώλεια προσωπικής κρίσης. Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν παιδιά εμφανίζονται πιο προβληματισμένοι σε σχέση με τους άτεκνους, πιθανόν επειδή προσεγγίζουν την ΤΝ όχι μόνο ως προσωπικό εργαλείο μάθησης, αλλά και μέσα από τον ρόλο του γονέα. Έτσι, η γονική ευθύνη φαίνεται να ενισχύει την ανάγκη για κριτική και ελεγχόμενη χρήση της τεχνολογίας.

Η εργασιακή κατάσταση διαφοροποιεί κυρίως τη διάσταση ικανοποίησης της χρήσης της ΤΝ. Οι άνεργοι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται πιο θετικοί ως προς την ευχαρίστηση από τη χρήση της ΤΝ σε σχέση με τους εργαζόμενους. Αυτό μπορεί να δείχνει ότι η ΤΝ γίνεται αντιληπτή από τους μη εργαζόμενους ως εργαλείο αυτοβελτίωσης, ενδυνάμωσης και πιθανής επαγγελματικής εξέλιξης, ενώ για τους εργαζόμενους η χρήση της ίσως συνδέεται λιγότερο με άμεση προσωπική ανάγκη.

Η περιφέρεια φοίτησης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων. Οι εκπαιδευόμενοι από το Βόρειο Αιγαίο εμφανίζονται πιο θετικοί σε αρκετές διαστάσεις, όπως η επιθυμία για περισσότερα μαθήματα ΤΝ, η δημιουργική αξιοποίηση της και η χαμηλότερη ανασφάλεια απέναντι στην τεχνολογική εξέλιξη. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι το τοπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και η προηγούμενη επαφή με πρακτικές αξιοποίησης της ΤΝ στο σχολείο μπορούν να ενισχύσουν την αποδοχή και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων.

Ο κύκλος σπουδών σχετίζεται με την αντίληψη της εκπαιδευτικής χρησιμότητας της ΤΝ. Οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου εμφανίζονται θετικότεροι ως προς τη δυνατότητα της ΤΝ να βοηθήσει στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, πιθανόν επειδή έχουν περισσότερη εμπειρία ή μεγαλύτερη εξοικείωση μέσω σχολικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου εμφανίζουν μεγαλύτερη επιφύλαξη, κυρίως ως προς την ανάγκη ένταξης περισσότερων μαθημάτων ΤΝ.

Η πραγματική χρήση ΤΝ αναδεικνύεται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας διαφοροποίησης των στάσεων. Οι εκπαιδευόμενοι που ήδη χρησιμοποιούν τεχνολογία και ΤΝ εμφανίζονται σαφώς πιο θετικοί ως προς τη χρησιμότητα, την ευκολία, την ευχάριστη εμπειρία, τη μαθησιακή αξία, τη δημιουργικότητα και την επιθυμία για περισσότερη μάθηση. Αντίθετα, οι μη χρήστες εκφράζουν μεγαλύτερο άγχος και επιφυλακτικότητα. Συνεπώς, η βιωματική επαφή με την ΤΝ φαίνεται να μειώνει την αβεβαιότητα και να ενισχύει την αποδοχή, γεγονός που καθιστά σημαντική την πρακτική εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τα εργαλεία ΤΝ. Επομένως η ένταξη μίας πρακτικής παρέμβασης στα ΣΔΕ, όπως της συγκεκριμένης πρακτικής που προτείνεται στην παρούσα εργασία, έχει τη δυνατότητα να προωθήσει και την αξιοποίηση της ΤΝ από τους εκπαιδευόμενους.

RQ2β. Σε ποιον βαθμό το άγχος απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη και η τεχνοφοβία επηρεάζουν τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης από τους εκπαιδευομένους και ποια είναι η σχέση των παραγόντων αυτών με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Το άγχος είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη χρήση της τεχνολογίας (Heinssen et al., 1987) καθώς τα συναισθήματα απέναντι στην τεχνολογία και στην ΤΝ παίζουν καταλυτικό ρόλο στην αποδοχή της (Russo et al., 2025). Στη παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το άγχος των εκπαιδευομένων απέναντι στην ΤΝ είναι υπαρκτό αλλά όχι ακραίο. Οι μεγαλύτερες ανησυχίες δεν αφορούν τόσο τη διαδικασία μάθησης της

TN, όσο τις πιθανές επιπτώσεις της στην εργασία, στην ανθρώπινη κρίση, στην κοινωνία και στον έλεγχο της τεχνολογίας και γενικότερα στην ηθική πλευρά της αξιοποίησης της TN, ευρήματα που συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες (Russo et al., 2025; Schiavo et al 2024; Wang & Wang, 2022). Ιδιαίτερα έντονος εμφανίζεται ο φόβος ότι η TN μπορεί να αντικαταστήσει ανθρώπινες θέσεις εργασίας, να οδηγήσει σε εξάρτηση ή να χρησιμοποιηθεί καταχρηστικά. Το άγχος και ο φόβος του ελέγχου της TN διασταυρώνεται και με την ποιοτική έρευνα, στην οποία εκφράστηκε η ανησυχία ότι μπορεί να χαθεί: «*Τι θα γίνει αν η TN γίνει εξυπνότερη από τους ανθρώπους;*». Επίσης η επικείμενη ενασχόληση με την TN, σε εκπαιδευόμενους που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία, φαίνεται να επιφέρει σημαντικό άγχος (Terzis & Koutrouvidis, 2026).

Οι σημαντικές συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία δείχνουν ότι το άγχος απέναντι στην TN δεν είναι ανεξάρτητο από τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025). Στη παρούσα εργασία, φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την περιοχή φοίτησης, την ηλικία, τον κύκλο σπουδών, την εθνικότητα, τη χρήση TN και την εργασιακή κατάσταση.

Στο φύλο, σύμφωνα με την ερευνητική κοινότητα, οι άντρες ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρακτική αποτελεσματικότητα της TN από τις γυναίκες, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικές και συγκεντρώνονται στο επικοινωνιακό και δημιουργικό κομμάτι της (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025; Wolny et al., 2026). Στις συγκεκριμένες απόψεις συμφωνούν τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικές εμφανίζονται οι μεταβλητές της περιοχής ΣΔΕ, του κύκλου σπουδών και της χρήσης τεχνολογίας, καθώς συνδέονται με περισσότερα από ένα ερωτήματα άγχους. Αυτό δείχνει ότι οι στάσεις απέναντι στην TN διαμορφώνονται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων, το οποίο περιλαμβάνει την εκπαιδευτική εμπειρία, την τεχνολογική εξοικείωση, τις τοπικές κοινωνικές συνθήκες και την επαγγελματική προοπτική.

Τα ευρήματα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Δείχνουν ότι η εισαγωγή θεμάτων TN σε ένα ΣΔΕ δεν πρέπει να γίνεται με ενιαίο τρόπο για όλους τους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες και ανησυχίες των ομάδων (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025). Οι εκπαιδευόμενοι που δεν χρησιμοποιούν τεχνολογία, οι άνεργοι, οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου και όσοι

αντιμετωπίζουν γλωσσικά ή εκπαιδευτικά εμπόδια φαίνεται ότι μπορεί να χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, εξοικείωση και ενδυνάμωση.

Επομένως, η διδασκαλία της ΤΝ στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να συνδυάζει την πρακτική εξοικείωση πάνω στα εργαλεία ΤΝ, με την κριτική συζήτηση γύρω από τις κοινωνικές, ηθικές και επαγγελματικές επιπτώσεις (Matobobo, 2026; Russo et al., 2025; Schiavo et al., 2024; Wang & Wang, 2022). Με αυτόν τον τρόπο, το άγχος μπορεί να μετατραπεί σε αφορμή για μάθηση, προβληματισμό και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, αντί να λειτουργήσει ως παράγοντας απόρριψης ή αντίστασης απέναντι στην τεχνολογική αλλαγή (Wang & Wang, 2022).

5.4 Ερευνητικό ερώτημα RQ3 - Μετασχηματιστική λειτουργία

RQ3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την ανατιλαμβανόμενη μετασχηματιστική λειτουργία του σχολείου και πώς αυτές σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Η περιγραφική ανάλυση των 24 ερωτήσεων δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν θετικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και το συνδέουν με βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματίζουσας μάθησης. Το σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ως ένας χώρος όπου ενισχύονται ο διάλογος, η συμμετοχή, η ισότιμη έκφραση και η δυνατότητα επανεξέτασης απόψεων και εμπειριών. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτές συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο μπορούν να εκφράζονται, να ακούνε διαφορετικές απόψεις και να βλέπουν τα πράγματα από νέες οπτικές γωνίες. Αυτό συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Mezirow (1991), σύμφωνα με την οποία ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Παράλληλα, οι χαμηλές τιμές στις ερωτήσεις που αφορούν την αμηχανία, την καταπίεση ή τη δυσάρεστη πρόκληση δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν βιώνουν το σχολείο ως απειλητικό ή πιεστικό περιβάλλον. Αντίθετα, η μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης φαίνεται να αναπτύσσεται κυρίως μέσα από την αποδοχή, την ασφάλεια, την ενθάρρυνση και τη συνεργασία. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης για να μπορέσουν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες, να αμφισβητήσουν προηγούμενες

αντιλήψεις και να επαναπροσδιορίσουν στάσεις και αξίες (Mezirow, 1991; Taylor, 2000; Taylor, 2009).

Ωστόσο, η ύπαρξη μεγαλύτερης διασποράς σε ορισμένες ερωτήσεις δείχνει ότι η εμπειρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν είναι ίδια για όλους τους εκπαιδευόμενους. Οι πιο προσωπικές διαδικασίες, όπως ο αναστοχασμός μετά το μάθημα, η επανεξέταση αξιών ή η διάθεση για μοίρασμα προσωπικών ιστοριών, φαίνεται να διαφοροποιούνται περισσότερο από άτομο σε άτομο. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς ο μετασχηματισμός της σκέψης αποτελεί βαθιά προσωπική διαδικασία και επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες, τις ανάγκες, τις αντιστάσεις και τον βαθμό ετοιμότητας κάθε εκπαιδευόμενου (Mezirow, 1991).

Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το σχολείο διαθέτει σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μετασχηματίζουσας μάθησης. Το θετικό κλίμα, η ενεργός συμμετοχή, η ισότιμη επικοινωνία και η υποστήριξη από τους εκπαιδευτές αποτελούν ισχυρά στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, διαφαίνεται η ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης δραστηριοτήτων που προωθούν τον προσωπικό αναστοχασμό, τη σύνδεση της μάθησης με τις πρότερες εμπειρίες και την κριτική επανεξέταση αντιλήψεων (Walker, 2018).

Ως προς το φύλο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γυναίκες φαίνεται να βιώνουν εντονότερα τη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Εμφανίζονται πιο θετικές σε ερωτήσεις που αφορούν την αλλαγή αντίληψης, τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής και την έκφραση νέων απόψεων. Αντίθετα, οι άνδρες παρουσιάζονται πιο συγκρατημένοι και τοποθετούνται συχνότερα σε ενδιάμεσες ή αρνητικότερες απαντήσεις. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται να λειτουργεί πιο έντονα για τις γυναίκες ως χώρος αναστοχασμού, ενδυνάμωσης και διαμόρφωσης νέων τρόπων σκέψης.

Η ηλικία διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τη μαθησιακή εμπειρία. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο άνετα να μοιράζονται προσωπικές ιστορίες και να αναγνωρίζουν τη συμβολή των εκπαιδευτών στην αλλαγή οπτικής, ασχέτως, αν στο τέλος οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονται ότι άλλαξαν οπτική. Αντίθετα, οι νεότεροι εμφανίζονται πιο δεκτικοί στη σφαιρική σκέψη και στη διατύπωση περισσότερων ερωτημάτων, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αμηχανία ή την πρόκληση όταν έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές απόψεις, γεγονός που ενισχύει το κλίμα για αποπροσανατολιστικά διλήμματα (Mezirow, 1991). Συνεπώς, οι

νεότεροι φαίνεται να ενεργοποιούνται περισσότερο μέσω της αμφισβήτησης, ενώ οι μεγαλύτεροι μέσω της εμπειρίας και της υποστήριξης των εκπαιδευτών.

Η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να σχετίζεται με τον βαθμό δεκτικότητας στη σφαιρική σκέψη και στην αλλαγή οπτικής. Οι μη άγαμοι εκπαιδευόμενοι εμφανίζονται πιο θετικοί ως προς την επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διεύρυνση της σκέψης τους, στην αναγνώριση διαφορετικών πλευρών ενός ζητήματος και στη βοήθεια των εκπαιδευτών να δουν τα πράγματα από άλλη οπτική. Αντίθετα, οι άγαμοι φαίνεται να επηρεάζονται λιγότερο από τις απόψεις των άλλων. Συνεπώς, οι οικογενειακές και κοινωνικές εμπειρίες πιθανόν ενισχύουν την ικανότητα διαπραγμάτευσης, ακρόασης και αποδοχής διαφορετικών οπτικών.

Η ύπαρξη τέκνων φαίνεται να ενισχύει τη μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης. Οι γονείς εμφανίζονται πιο θετικοί σε ερωτήσεις που αφορούν τη σφαιρική σκέψη, την αλλαγή τρόπου σκέψης, την αλλαγή οπτικής και την αναγνώριση ισότιμου κλίματος συμμετοχής. Η γονική εμπειρία πιθανόν λειτουργεί ως βιωματικό υπόβαθρο που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να συνδέουν τη μάθηση με πραγματικές ευθύνες, διλήμματα και κοινωνικές εμπειρίες. Έτσι, οι γονείς φαίνεται να προσλαμβάνουν πιο έντονα τη μαθησιακή διαδικασία ως ευκαιρία αναστοχασμού και προσωπικής ανάπτυξης.

Η εργασιακή κατάσταση συνδέεται με διαφορετικούς τρόπους βίωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι άνεργοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται εντονότερα τη συμβολή της εκπαίδευσης στη διεύρυνση της σκέψης, στην αλλαγή οπτικής και στον κριτικό αναστοχασμό. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι η ανεργία αποτελεί μεταβατική κατάσταση, κατά την οποία το σχολείο λειτουργεί ως χώρος αναζήτησης νέων δυνατοτήτων και προσωπικού επαναπροσδιορισμού. Οι εργαζόμενοι, αντίθετα, εμφανίζονται λιγότερο συνδεδεμένοι με την ανάγκη επανεξέτασης αξιών, πιθανόν επειδή διαθέτουν πιο σταθερό κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο.

Ως προς την εθνικότητα, οι εκπαιδευόμενοι άλλης εθνικότητας φαίνεται να βιώνουν εντονότερα τη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εμφανίζονται πιο δεκτικοί στην επίδραση των απόψεων των άλλων και δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι άρχισαν να σκέφτονται πιο σφαιρικά και να διατυπώνουν περισσότερα ερωτήματα. Αυτό μπορεί να συνδέεται με την εμπειρία ένταξης σε ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να προσαρμοστούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι

ελληνικής εθνικότητας εμφανίζονται πιο συγκρατημένοι ως προς την επίδραση των άλλων απόψεων, πιθανόν λόγω πιο σταθερά διαμορφωμένων αντιλήψεων.

Ο κύκλος σπουδών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης. Οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου αξιολογούν θετικότερα το μαθησιακό κλίμα, τη συμμετοχικότητα, τη σφαιρική παρουσίαση των θεμάτων, τον αναστοχασμό και την ενθάρρυνση προς την ενεργό πολιτειότητα. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου εμφανίζονται πιο ουδέτεροι και αρνητικοί σε ορισμένες διαστάσεις. Αυτό δείχνει ότι η διάρκεια φοίτησης, η εξοικείωση με την ομάδα και η σταδιακή ανάπτυξη εμπιστοσύνης ενισχύουν τη συμμετοχή, τον αναστοχασμό και τη μετασχηματιστική μάθηση.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η χρήση ΤΝ φαίνεται να συνδέεται με μεγαλύτερη δεκτικότητα σε διαδικασίες αναστοχασμού και αλλαγής οπτικής. Οι χρήστες ΤΝ εμφανίζονται πιο θετικοί σε ερωτήσεις που αφορούν την αμφισβήτηση προηγούμενων τρόπων σκέψης, την επανεξέταση αξιών, την κατανόηση της οπτικής των άλλων, την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης και τη συμμετοχή στο μαθησιακό κλίμα. Η εξοικείωση με την ΤΝ πιθανόν να αποτελεί κι αυτό ένα παράδειγμα μετασχηματισμού και οι εκπαιδευόμενοι που είναι δεκτικοί σε κάτι νέο και επαναστατικό όπως είναι η ΤΝ, ίσως να είναι περισσότερο δεκτικοί και σε άλλες αντιλήψεις.

5.5 Γενικά συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας (RQ1-RQ3)

Ένα θετικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη εντάξει στοιχειώδη τεχνολογικά εργαλεία στην καθημερινή τους ζωή. Ωστόσο, η χρήση αυτή φαίνεται να παραμένει επιφανειακή και χωρίς ουσιαστική εμβάθυνση. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς καλείται να συμβάλει στην περαιτέρω καλλιέργεια των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την τεχνολογία και την ΤΝ.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι το σχολείο δεν φαίνεται να επιδρά ουσιαστικά στη συχνότητα χρήσης της τεχνολογίας από τους εκπαιδευόμενους, όπως προκύπτει από τη σύγκριση των δεδομένων του Α΄ και του Β΄ κύκλου. Το στοιχείο αυτό δημιουργεί προβληματισμό ως προς την αποτελεσματικότητα του πληροφορικού γραμματισμού αλλά και την τεχνολογική προώθηση των υπόλοιπων ειδικοτήτων, τουλάχιστον ως προς την αύξηση της συχνότητας χρήσης τεχνολογικών εργαλείων. Συνεπώς, φαίνεται ότι η απλή

επαφή με την τεχνολογία στο πλαίσιο του σχολείου δεν αρκεί, εάν δεν συνοδεύεται από στοχευμένες, βιωματικές και ουσιαστικές παρεμβάσεις όλων των ειδικοτήτων.

Οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της ΤΝ, να διατηρούν πιο ουδέτερη στάση απέναντι σε πιθανά εμπόδια που σχετίζονται με πεποιθήσεις για την ΤΝ, καθώς και να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με αυτή. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η επιμόρφωση και η εξοικείωση με την τεχνολογία μπορούν να λειτουργήσουν κατευναστικά απέναντι σε δυσλειτουργικές αντιλήψεις που ενδέχεται να υπάρχουν για την ΤΝ.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη διερεύνησης των τοπικών παραγόντων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της τοπικής κοινωνίας, ώστε να σχεδιαστούν πιο εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης στην ΤΝ. Η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε μεταξύ των εκπαιδευόμενων του Βορείου Αιγαίου και των εκπαιδευόμενων άλλων περιοχών φαίνεται να συνδέεται με το γεγονός ότι στα σχολεία του Βορείου Αιγαίου διδάσκονται έννοιες της ΤΝ. Όπως, επίσης, υλοποιείται η εκπαιδευτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία και προωθεί τη δημιουργικότητα, μία χρήσιμη δεξιότητα που αρμόζει σε τουριστικές περιοχές όπως αυτές του Βόρειου Αιγαίου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το φύλο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παρούσα έρευνα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι άνδρες κάνουν συχνότερη χρήση της τεχνολογίας και της ΤΝ, διατηρούν θετικότερη στάση ως προς την πρακτική αξιοποίηση της και φαίνεται να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος που σχετίζεται με αυτή. Αντίθετα, οι γυναίκες φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη μετασχηματιστική αξία του ΣΔΕ, τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Περισσότερα από τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Sublime & Rena, 2024; Walker, 2018; Wolny et al., 2026).

Η ηλικία αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση ως προς τις ψηφιακές τους δεξιότητες και δηλώνουν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση (Hutton et al., 2026). Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως έντονα συμμετοχικό και μετασχηματιστικό, καθώς φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία ανταλλαγής προσωπικών ιστοριών και εμπειριών. Ωστόσο, δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν

στον ίδιο βαθμό την επίδραση του σχολείου στην αλλαγή της οπτικής τους. Αντίθετα, στους νεότερους εκπαιδευόμενους η εικόνα αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται, καθώς εμφανίζονται πιο δεκτικοί στην αλλαγή οπτικής αλλά όχι τόσο στην αναγνώριση της επιρροής του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία.

Επιπλέον, η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι άνεργοι εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν θετικότερη στάση απέναντι στα εργαλεία ΤΝ, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται εντονότερα τον μετασχηματιστικό ρόλο του σχολείου. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα των διαδικασιών αυτοπροσδιορισμού που συχνά βιώνουν τα άτομα σε κατάσταση ανεργίας, καθώς αναζητούν νέες προοπτικές, δεξιότητες και δυνατότητες ένταξης στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Η πραγματική χρήση της ΤΝ φαίνεται να επιδρά θετικά σε όλες σχεδόν τις επιμέρους διαστάσεις που εξετάστηκαν στην έρευνα. Ειδικότερα, συνδέεται με θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις, με μείωση του φόβου απέναντι στην ΤΝ, καθώς και με ενισχυμένη αντίληψη της μετασχηματιστικής επιρροής του σχολείου. Συνεπώς, μια καλά οργανωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση για την ΤΝ μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους. Πέρα από τη χρηστική της αξία στην καθημερινότητα, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση των αντιλήψεων τους, στην ανάπτυξη εναλλακτικών οπτικών και, τελικά, στην ενεργοποίηση διαδικασιών μετασχηματίζουσας μάθησης. Πρόκειται για ένα τεχνολογικό εργαλείο με έντονα καινοτομικό και επαναστατικό χαρακτήρα, το οποίο, όταν αξιοποιείται παιδαγωγικά, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία κριτικού στοχασμού και προσωπικού μετασχηματισμού.

Τέλος, όσον αφορά την μετασχηματιστική αντίληψη του σχολείου, οι σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την εν λόγω αντίληψη, δείχνουν ότι η μετασχηματίζουσα επίδραση του σχολείου συνδέεται περισσότερο με το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, τη συμμετοχή, τον διάλογο και την ενθάρρυνση από την πλευρά των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτών, παρά με τις εμπειρίες έντονης αμφισβήτησης και αποσταθεροποίησης αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων (Walker, 2018). Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες εντοπίζεται στη διάσταση της νοηματοδότησης και του κριτικού διαλόγου, όπου οι εκπαιδευτές και το μαθησιακό περιβάλλον αξιολογούνται ιδιαίτερα θετικά. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν πως υπήρξαν οι

κατάλληλες συνθήκες για διάλογο και συμμετοχή, ακόμη κι αν η προσωπική αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων δεν εκδηλώθηκε στον ίδιο βαθμό σε όλους.

5.6 Ερευνητικό ερώτημα RQ4 - Καλή πρακτική

RQ4. Με ποιον τρόπο μπορεί η παραγωγική TN να συμβάλει στη μετασχηματίζουσα μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων; Είναι δυνατόν να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική καλή πρακτική, η οποία να αξιοποιεί ως βασικό άξονα εργαλεία παραγωγικής TN, με σκοπό την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης;

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, από την ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι δεν εντοπίζεται καμία σύνδεση μεταξύ της TN, της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης. Επιπλέον, δεν φαίνεται να υπάρχει καταγεγραμμένη διδακτική παρέμβαση ή καλή πρακτική που να συνδυάζει συστηματικά τα παραπάνω πεδία, με εξαίρεση την προηγούμενη εφαρμογή του ίδιου συγγραφέα (Terzis & Koutrounidis, 2026). Συνεπώς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να προτείνει μια καινοτόμο καλή πρακτική, η οποία μπορεί, ενδεχομένως, να αξιοποιηθεί άμεσα από εκπαιδευτές που δραστηριοποιούνται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πρακτική αυτή στηρίζεται στη δημιουργία συναισθηματικού και υποστηρικτικού κλίματος μέσα από την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, αξιοποιώντας παράλληλα εργαλεία παραγωγικής TN. Συνεπώς, στην παρούσα εργασία υποστηρίζεται ότι η TN έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη μετασχηματίζουσα μάθηση και στην κριτική συνειδητοποίηση μέσα από την προτεινόμενη καλή πρακτική.

Ο Freire ενώ εξέφρασε την επιφύλαξη του για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, δεν απέκλεισε το γεγονός ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ενισχυτικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Farag, 2021) και λαμβάνοντας υπόψη τόσο την τρέχουσα παρέμβαση όσο και την προηγούμενη εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026) διαπιστώνεται ότι μπορεί να ενισχυθεί ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός μπορεί να υποστηριχθεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα (DiPadova, 2024; Hall, 2018)

Πρώτον, μέσα από την ποιοτική έρευνα διαπιστώνεται ότι η ίδια η TN λειτούργησε ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα για τους εκπαιδευόμενους. Κανένας από τους συμμετέχοντες, τόσο στην παρούσα όσο και στην προηγούμενη έρευνα, δεν είχε αξιοποιήσει αντίστοιχα εργαλεία στο παρελθόν. Η πρώτη επαφή με την TN προκάλεσε

αρχικά άγχος και αμηχανία, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν εντονότερες μορφές αντίστασης και φόβου. Ωστόσο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να αλληλεπιδρούν με τα εργαλεία ΤΝ και να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες τους, η αρχική επιφυλακτικότητα σταδιακά υποχώρησε. Στη συνέχεια, εμφανίστηκαν ενδείξεις ενδιαφέροντος, έκπληξης και ενθουσιασμού, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι διαπίστωναν ότι η ΤΝ μπορούσε να ανταποκριθεί στις προσωπικές τους αφηγήσεις, να συμβάλει στη διαμόρφωση των ιστοριών τους και να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η εμπειρία της χρήσης της ΤΝ ενεργοποίησε μια διαδικασία επανεξέτασης των αρχικών τους αντιλήψεων, λειτουργώντας ως αφετηρία για κριτικό αναστοχασμό και πιθανή μεταβολή της στάσης τους απέναντι στην τεχνολογία και την ΤΝ.

Για παράδειγμα, ο Φώτης είναι ένας εκπαιδευόμενος που αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση εκπαιδευόμενου που δυσκολεύεται να παρακολουθήσει μαθησιακές ενότητες οι οποίες δεν συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα του. Η τρέχουσα παρέμβαση προκάλεσε αρχικά μια αμυντική στάση από την πλευρά του, καθώς η επαφή με την ΤΝ συνιστούσε μια νέα και άγνωστη τεχνολογική εμπειρία. Αντίδραση επίσης υπήρξε από την μεριά του και στην προοπτική εξιστόρησης προσωπικών ιστοριών. Με βάση το μετασχηματιστικό μοντέλο της Taylor (1989), ο εκπαιδευτής επιδίωξε αρχικά τη δημιουργία επίγνωσης γύρω από την ΤΝ, διαμορφώνοντας τις συνθήκες ώστε ο εκπαιδευόμενος να έρθει αντιμέτωπος με μια νέα τεχνολογική πραγματικότητα. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως σημείο ενεργοποίησης, καθώς ο εκπαιδευόμενος κλήθηκε να επανεξετάσει τις αρχικές του αντιλήψεις και να διαχειριστεί την αμηχανία ή την επιφύλαξη που του προκάλεσε το εργαλείο. Παρά την αρχική απόρριψη της παρέμβασης, ο Φώτης σταδιακά προσαρμόστηκε στη διαδικασία και άρχισε να αναγνωρίζει τις δυνατότητες της ΤΝ. Η αλληλεπίδραση του με το εργαλείο φαίνεται ότι συνέβαλε στη μετατόπιση της στάσης του, καθώς από την αρχική άμυνα οδηγήθηκε σε αυξανόμενο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για όσα μπορούσε να επιτελέσει η ΤΝ. Άρχισε να διατυπώνει διερευνητικά και ουσιώδη ερωτήματα. Ο εκπαιδευόμενος αντιλήφθηκε τη χρησιμότητα της ΤΝ, γεγονός που δεν είχε καταστεί εμφανές στην αρχή της παρέμβασης, έναν μήνα νωρίτερα. Η Taylor (1989) ονομάζει αυτή την συμπεριφορά «άλμα πίστης (leap of faith)» στην οποία το άτομο δέχεται μία νέα οπτική. Δύο μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης, ο Φώτης εξέφρασε τις απόψεις του στο πλαίσιο των συνεντεύξεων και ερωτήθηκε αν είχε εντάξει τη χρήση της παραγωγικής ΤΝ στην καθημερινή ή μαθησιακή του πρακτική και δήλωσε: «Ναι, ναι, πολύ! Όχι λίγο, πολύ.

Και στις δουλειές μας και στην καθημερινότητα, παντού. Εγώ, πολύ. Μέχρι και άμα θέλω να βρω πόσα μέτρα είναι αυτό το σπίτι για τη δουλειά μου, το βγάζω φωτογραφία, του λέω και μου το βγάζει».

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευόμενοι ρωτήθηκαν αν θα προτιμούσαν μια διαφορετική μορφή διδασκαλίας για την εκμάθηση της ΤΝ, περισσότερο δομημένη και τεχνικά προσανατολισμένη. Ενδεικτικά, τέθηκε το ενδεχόμενο η διδασκαλία να βασίζεται σε εκτενή τεχνικά παραδείγματα και ασκήσεις, αντίστοιχα με τον τρόπο προετοιμασίας για εξετάσεις πιστοποίησης πληροφορικής, και όχι σε μια πιο δημιουργική, βιωματική και ελεύθερη προσέγγιση, όπως αυτή που εφαρμόστηκε στην παρούσα παρέμβαση. Κανένας από τους εκπαιδευόμενους δεν δήλωσε προτίμηση για μια τέτοια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας τόσο στην παρούσα εργασία όσο και την προηγούμενη (Terzis & Koutrounidis, 2026). Αντίθετα, όλοι εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίστηκε η εκμάθηση της ΤΝ μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ότι η δημιουργική αξιοποίηση της ΤΝ, σε σύνδεση με την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, λειτούργησε ως πιο ελκυστικό και βιωματικό μαθησιακό πλαίσιο για τους εκπαιδευόμενους. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Μανώλη, ο οποίος συνέδεσε τη θετική του στάση με το ενδιαφέρον του για τις ιστορίες: *«Ήταν πιο... ήταν πιο ωραία, πολύ πιο ωραία αυτό το πράγμα. Για μένα. Γιατί πάντα μου άρεσε, όπως σου είπα και προηγουμένως, να διαβάσω ιστορίες και να ακούω ιστορίες»*. Η τοποθέτηση του δείχνει ότι η παρέμβαση δεν έγινε αντιληπτή απλώς ως τεχνική εκμάθηση ενός ψηφιακού εργαλείου, αλλά ως μια μαθησιακή εμπειρία που συνδέθηκε με προσωπικά ενδιαφέροντα, βιώματα και τρόπους έκφρασης.

Σε δεύτερο επίπεδο, η παρέμβαση μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για τον μετασχηματισμό πρότερων εσφαλμένων αντιλήψεων και την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Οι ιστορίες «ενηλικίωσης» που επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη πρακτική συνδέουν το παρόν με το παρελθόν, καθώς μέσα από την ερμηνεία των προηγούμενων εμπειριών το άτομο επιχειρεί να κατανοήσει τις παρούσες στάσεις και πράξεις του, αλλά και να νοηματοδοτήσει τη μελλοντική του πορεία (Brooks, 2001). Οι εν λόγω αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο ενίσχυσης της ανθρώπινης κατανόησης και της σύνδεσης μεταξύ των ατόμων, καθώς η αυτοβιογραφική γραφή μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Η ικανότητα τους να αναλύουν κριτικά και να

αναστοχάζονται πάνω στις προσωπικές τους εμπειρίες και στις ιστορίες της ζωής τους δεν συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη μεγαλύτερης αυτογνωσίας, αλλά παράλληλα τους ενθαρρύνει να ασκούν την κριτική τους σκέψη σε σχέση με τις ίδιες τους τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις (DiPadova, 2024). Επειδή οι ιστορίες παρουσιάζονται και εξετάζονται ταυτόχρονα στην ολομέλεια, αναδύεται ένα πολυεπίπεδο πεδίο αντιλήψεων, εμπειριών και ερμηνειών. Άλλωστε η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν προσεγγίζεται μονοδιάστατα, αλλά εξετάζεται μέσα από ποικίλες οπτικές, οι οποίες εμπλουτίζουν τόσο τη θεωρητική της κατανόηση όσο και την πρακτική της εφαρμογή (Κοκκος, 2017).

Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ταυτιστούν με ορισμένες ιστορίες, να διαφοροποιηθούν από άλλες, να αναγνωρίσουν κοινά βιώματα ή να έρθουν αντιμέτωποι με διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας (Habermas, 2019). Η νοηματοδότηση μέσω της αφήγησης, επίσης, επιτρέπει στο άτομο να διαχειριστεί και να υπερβεί τον πρωταρχικό φόβο που προκαλεί το άγνωστο περιβάλλον. Η αφηγηματική προσομοίωση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο επανάκτησης του ελέγχου απέναντι σε μια πραγματικότητα που ενδέχεται να βιώνεται ως απειλητική και να υπερβαίνει τις δυνατότητες αντιμετώπισης του ατόμου. Υπό αυτή την έννοια, η αφήγηση λειτουργεί ως ένα είδος εργαλείο μάθησης, η οποία όχι μόνο διευκολύνει την προσαρμογή, αλλά συμβάλλει και στη διαχείριση του άγχους που συνδέεται με τα γεγονότα της πραγματικότητας, την επίγνωση των προσωπικών περιορισμών και την αντιμετώπιση του αγνώστου. Στο πλαίσιο αυτό, η αφηγηματική αυτοβιογραφία αναδεικνύεται σε πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς επιτρέπει τη βαθύτερη ενδοσκόπηση και διευρύνει την κατανόηση της πραγματικότητας μέσα από το πρίσμα των προσωπικών εμπειριών του ατόμου (DiPadova, 2024). Ωστόσο, ανακύπτουν κάποια κρίσιμα ερωτήματα: Τι μπορεί να θεωρηθεί εσφαλμένη ή περιοριστική αντίληψη; Ποια στοιχεία χρειάζεται να τεθούν υπό κριτική διερεύνηση; Ποιες εμπειρίες μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμές μετασχηματισμού; Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, μέσα σε ένα γόνιμο και υποστηρικτικό κλίμα, με στόχο την αναζήτηση πιθανών μετασχηματιστικών κατευθύνσεων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ιστορία της Στέλλας, στην οποία οι προκαταλήψεις και τα έμφυλα στερεότυπα εμφανίζονται επαναλαμβανόμενα στην ιστορία της. Οι εμπειρίες αυτές μοιάζουν να επανέρχονται κυκλικά, σαν μια μορφή προ-αφήγησης, κατά τον Boje (2001), όπου ορισμένα μοτίβα ζωής επαναλαμβάνονται πριν ακόμη αποκτήσουν

ολοκληρωμένη αφηγηματική μορφή. Η Στέλλα παρουσιάζεται για μεγάλο μέρος της βιογραφικής της διαδρομής ως παθητική απέναντι σε γεγονότα, σχέσεις και κοινωνικές αλλαγές που την επηρεάζουν. Ωστόσο, μέσα από την κριτική επεξεργασία της ιστορίας της στο πλαίσιο της παρέμβασης και της σχολικής εμπειρίας, η αφήγηση της αρχίζει να αποκτά διαφορετική δυναμική. Στο σημείο αυτό, η αφήγηση της μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως ριζωματική και μετασχηματιστική, καθώς απομακρύνεται από τα επαναλαμβανόμενα και προκαθορισμένα σχήματα του παρελθόντος. Η Στέλλα δεν περιορίζεται πλέον στην αναπαραγωγή μιας ιστορίας που αντιμετωπίζει με παθητική στάση, αλλά αρχίζει να επανανοηματοδοτεί την εμπειρία της και να διεκδικεί ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της. Με άλλα λόγια, η ίδια φαίνεται να αποκτά τη δύναμη να παρέμβει στην αφήγηση της, να μεταβάλλει την πορεία της και να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό της. Η ιστορία της, επομένως, δεν παραμένει στατική, αλλά ανοίγει προς μια νέα προοπτική δράσης και αυτοπροσδιορισμού, γίνεται ριζωματική (Boje, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η περίπτωση της Μαρίας αναδεικνύει τη σημασία του ασφαλούς μαθησιακού κλίματος. Η Μαρία εμφάνισε από την αρχή της παρέμβασης έντονες αναστολές και φόβο ότι η ιστορία της θα κρινόταν ή θα απαξιωνόταν από τους συμμαθητές της. Η στάση αυτή εκφράστηκε πριν ακόμη οι ιστορίες αρχίσουν να αποκτούν μορφή, όταν δήλωσε χαρακτηριστικά: «Δεν θυμάμαι τίποτα. Τι να γράψω;», για την συγγραφή της ιστορίας της, χωρίς ωστόσο να εξηγήσει τους βαθύτερους λόγους αυτής της άρνησης. Η φράση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη αμηχανίας, άμυνας ή φόβου έκθεσης απέναντι στην ομάδα. Παρά τις αρχικές της αναστολές, η Μαρία κατόρθωσε τελικά να αφηγηθεί την ιστορία της. Η εξέλιξη αυτή φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το γόνιμο κλίμα εμπιστοσύνης που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (Brookfield, 2017). Η σταδιακή ενίσχυση της ασφάλειας, η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως, η αποδοχή από την ομάδα και η υποστηρικτική παρουσία του εκπαιδευτή δημιούργησαν τις προϋποθέσεις ώστε να υπερβεί την αρχική της επιφύλαξη και να εμπλακεί ουσιαστικά στη διαδικασία. Το γεγονός ότι στο τέλος εξέφρασε ικανοποίηση και δήλωσε πως θα ήθελε να επιχειρήσει ξανά μια αντίστοιχη δραστηριότητα δείχνει ότι η εμπειρία της αφήγησης λειτούργησε ενδυναμωτικά. Οι δύο αυτές περιπτώσεις αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις της μετασχηματιστικής δυναμικής της παρέμβασης. Στην περίπτωση της Στέλλας, η αφήγηση συνέβαλε στην κριτική επεξεργασία εσωτερικευμένων στερεοτύπων και στην

αναδιαμόρφωση της προσωπικής της ιστορίας. Στην περίπτωση της Μαρίας, η παρέμβαση λειτούργησε ως πλαίσιο υπέρβασης του φόβου έκθεσης και ενίσχυσης της εμπιστοσύνης. Και στις δύο περιπτώσεις, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών από όλη την ομάδα, σε συνδυασμό με το ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, την αμοιβαία κατανόηση και το συναίσθημα, δημιούργησε συνθήκες που μπορούν να υποστηρίξουν τον κριτικό αναστοχασμό, την αυτοέκφραση και τον μετασχηματισμό πρότερων αντιλήψεων (Taylor, 2000; Taylor, 2009).

Επιπλέον, μέσα από την αναδρομή στο παρελθόν και την αφήγηση προσωπικών εμπειριών με τη βοήθεια του ChatGPT, οι εκπαιδευόμενοι τόσο στην παρούσα εργασία όσο και στην προηγούμενη εφαρμογή της πρακτικής (Terzis & Koutrouvidis, 2026) φαίνεται, σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, ότι ενεπλάκησαν συναισθηματικά στη διαδικασία. Η συναισθηματική αυτή εμπλοκή συνέβαλε και στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Μέσα από την αφήγηση, την ακρόαση και τη συλλογική επεξεργασία των ιστοριών, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν βαθύτερα ο ένας τον άλλον, να αναγνωρίσουν κοινά βιώματα, να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές και να αναπτύξουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη. Έτσι, η παρέμβαση λειτούργησε όχι μόνο ως δραστηριότητα εκμάθησης της TN, αλλά και ως μέσο ενίσχυσης της σύσφιξης των σχέσεων της ομάδας. Παράλληλα, η TN «έντυσε» τις ιστορίες των εκπαιδευόμενων με εικόνες, προσθέτοντας μια επιπλέον οπτική και αισθητική διάσταση στη δραστηριότητα. Οι εικόνες αυτές δεν λειτούργησαν απλώς ως συνοδευτικό υλικό των αφηγήσεων, αλλά αποτέλεσαν αφορμή για ουσιαστικό διάλογο και κριτική επεξεργασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι παραγόμενες εικόνες προκάλεσαν συζητήσεις που παρέπεμπαν στη λογική της κωδικοποίησης του Freire (1977), καθώς αποτέλεσαν ερεθίσματα για την ανάδειξη νοημάτων, αντιλήψεων, παρερμηνειών και κοινωνικών προβληματισμών. Συνεπώς, η αξιοποίηση της TN στην παρέμβαση δεν περιορίστηκε στην παραγωγή κειμένου ή εικόνας. Αντίθετα, τα παραγόμενα προϊόντα λειτούργησαν ως αφετηρίες διαλόγου, συναισθηματικής εμπλοκής και κριτικού αναστοχασμού. Η TN υποστήριξε τη δημιουργική έκφραση των εκπαιδευόμενων, διευκόλυνε την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας και συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι προσωπικές ιστορίες μπορούσαν να μετατραπούν σε συλλογική μαθησιακή και μετασχηματιστική εμπειρία.

5.7 Συμπεράσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η παρέμβαση αξιοποίησε βασικά πλεονεκτήματα που αποδίδονται στη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η ενίσχυση της προσβασιμότητας, η εξατομίκευση της μάθησης, η άμεση ανατροφοδότηση και η αύξηση της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων (Edwards-Fapohunda & Adediji, 2024; Laupichler et al., 2022; Milana et al., 2024; Storey & Wagner, 2024). Ειδικότερα, οι ευκαιρίες που προσφέρουν τα εργαλεία παραγωγικής ΤΝ μέσα από τη δυναμική των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (LLMs – Large Language Models) ως εργαλείων υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αδιαμφισβήτητη και αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο από την ερευνητική κοινότητα (Wolny et al., 2026). Η μέθοδος επίσης ακολούθησε τις σύγχρονες αρχές και πρακτικές του Hall για την αφήγηση μέσω τεχνολογίας στην τάξη, που αποτελούνται από την υλικότητα (materiality), που αναφέρεται στη σημασία του φυσικού χώρου και του περιβάλλοντος, την αφηγηματικότητα (narrativity), δηλαδή την αξιοποίηση της αφήγησης ως μέσου νοηματοδότησης της εμπειρίας, την κοινωνικότητα (sociality), που αφορά την αλληλεπίδραση και το διάλογο με άλλους, την δραστηριότητα (activity), που δίνει έμφαση στη μαθητοκεντρική μάθηση, την πολυτροπικότητα (multi-modality), δηλαδή την αξιοποίηση πολλαπλών αισθητηριακών προσεγγίσεων (κείμενο, ήχος, εικόνα), την εμπλοκή (engagement), που αφορά τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των εκπαιδευόμενων, την τεχνολογία ως εργαλείο ενίσχυσης (computer as augmentation tool), σύμφωνα με την οποία η τεχνολογία πρέπει να ενισχύει και όχι να υποκαθιστά τη παιδαγωγική εμπειρία, και, τέλος την παιδαγωγική δραστηριότητα (pedagogical activity), που διασφαλίζει ότι η χρήση της τεχνολογίας και της αφήγησης υπηρετεί σαφείς μαθησιακούς στόχους, τον μετασχηματισμό αντιλήψεων στην προκειμένη περίπτωση (Hall, 2018).

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδείχθηκαν ήταν η δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν την προσωπική τους ιστορία, ανεξάρτητα από το επίπεδο των δεξιοτήτων τους στον γλωσσικό γραμματισμό. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η απλή ανάθεση συγγραφής μιας ιστορίας χωρίς την υποστήριξη της ΤΝ θα μπορούσε να δημιουργήσει ανισότητες, καθώς η αφηγηματική γραφή απαιτεί μεγάλη γλωσσική επάρκεια (Ellis & Yuan, 2004), δεδομένου ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά και, ενδεχομένως να μην επαρκούν. Η παραγωγική ΤΝ λειτούργησε ως

υποστηρικτικό εργαλείο, αξιοποιώντας την άμεση απόκριση και τη διαλογικότητα φυσικής γλώσσας που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα εργαλεία αυτού του τύπου. Μέσα από τη συνομιλία με το ChatGPT, οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να διατυπώνουν σκέψεις, να προσθέτουν στοιχεία, να αναδιαμορφώνουν σημεία της ιστορίας τους και να βλέπουν άμεσα το αποτέλεσμα των επιλογών τους. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνθηκε η συμμετοχή τους, ενισχύθηκαν τα κίνητρα και αυξήθηκε η ενεργός εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στην ουσία, κάθε εκπαιδευόμενος διαμόρφωσε την ιστορία του με βάση τις δικές του εμπειρίες, ανάγκες και επιθυμίες. Ενσωμάτωσε τις προσωπικές του ανησυχίες, τις χαρές, τις λύπες και τα βιώματα του, ενώ το εργαλείο προσαρμόστηκε στις οδηγίες και στις επιλογές του. Η δυνατότητα αυτή ανέδειξε ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη, την εξατομίκευση. Η ΤΝ δεν παρείχε ένα ενιαίο και προκαθορισμένο αποτέλεσμα για όλους, αλλά συνέβαλε στη δημιουργία διαφορετικών ιστοριών, προσαρμοσμένων στο προσωπικό περιεχόμενο, στο ύφος και στις ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου.

Η παρέμβαση ακολούθησε βασικές αρχές και καλές πρακτικές που έχουν αναδειχθεί στη βιβλιογραφία για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991; Taylor, 2000; Taylor, 2009; Ukrokođu, 2009). Ειδικότερα, μέσα από τον διαμοιρασμό προσωπικών ιστοριών και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, δημιουργήθηκε ένα περισσότερο ασφαλές, ανοιχτό και γόνιμο μαθησιακό κλίμα. Η αφήγηση προσωπικών βιωμάτων συνέβαλε στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να ακουστούν και να αναγνωριστούν μέσα από τις εμπειρίες τους (Brookfield 2017). Λόγω της φύσης της παρέμβασης, η οποία βασίζεται στην ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών και την ενεργό συμμετοχή, αναδείχθηκαν κοινές οπτικές, μέσα από το δημοκρατικό και ελεύθερο διάλογο, οξύνοντας τις αντιλήψεις της ομάδας (Akinsanya & Ojotule, 2023). Ωστόσο, το ζητούμενο δεν ήταν μόνο η επιβεβαίωση μιας ενιαίας αντίληψης, αλλά η διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων κατανόησης της εμπειρίας. Η λογική της παρέμβασης στηρίχθηκε στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να «μπουν στη θέση του άλλου», να ακούσουν ενεργητικά, να αναγνωρίσουν διαφορετικά βιώματα και να επανεξετάσουν πιθανές αρχικές κρίσεις ή παραδοχές. Με αυτόν τον τρόπο, η παρέμβαση ενίσχυσε τον διάλογο, την ενσυναίσθηση και τον κριτικό αναστοχασμό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρακτική δεν προϋποθέτει αποκλειστικά από τον εκπαιδευτή να προκαλέσει την επίγνωση γύρω από τις αντιλήψεις

των εκπαιδευόμενων. Αντίθετα, οι ίδιες οι ιστορίες των εκπαιδευόμενων λειτουργούν ως αφετηρία ανάδυσης νοημάτων, στάσεων, αντιλήψεων, στερεοτύπων και εμπειριών. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίξει τη διαδικασία, να εντοπίσει τα κρίσιμα σημεία που αναδύονται μέσα από τις αφηγήσεις και να τα μετατρέψει σε αφορμές διαλόγου και στοχαστικής επεξεργασίας (Mezirow, 1991). Όπως έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενη ενότητα, η πρακτική αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαποκάλυψη και στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών και εμπειριών (Taylor, 2009).

Το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώθηκε μέσα από την παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί υποστηρικτικό για την ενεργοποίηση μιας μετασχηματιστικής διεργασίας. Παράλληλα, φαίνεται ότι λειτούργησε ενισχυτικά και για εκπαιδευόμενους που βρίσκονταν ήδη σε πορεία προσωπικού ή μαθησιακού μετασχηματισμού. Η συναισθηματική ασφάλεια, η ανταλλαγή βιωμάτων, η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και ο κριτικός διάλογος συγκρότησαν ένα γόνιμο μαθησιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν πρότερες αντιλήψεις και να αναζητήσουν νέους τρόπους κατανόησης του εαυτού, των άλλων και της τεχνολογίας. Η γραφή και η συζήτηση γύρω από την ιστορία της ζωής μας μπορεί να έχει βαθιά επίδραση στην αυτογνωσία, στις σχέσεις με τους άλλους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε και κατανοούμε την εξέλιξη των πεποιθήσεων και των αξιών μας. Όταν οι άνθρωποι απελευθερώνονται από τα στενά όρια της «πραγματικότητας», οι ιστορίες μπορούν να αποκαλύψουν πολλά για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους (Cranton, 2008). Παράλληλα, ο ισότιμος χρόνος που δόθηκε σε όλους τους εκπαιδευόμενους για να παρουσιάσουν και να συζητήσουν την ιστορία τους συνέβαλε στη δημιουργία πιο αυθεντικών και γνήσιων σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Η ισότιμη συμμετοχή ενίσχυσε την αίσθηση ότι κάθε φωνή έχει αξία και ότι κάθε εμπειρία μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σεβασμού, κατανόησης και συλλογικού αναστοχασμού.

5.8 Προοπτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης

Καθώς στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται έντονη ανομοιομορφία στις πρακτικές ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαίδευση (Laupichler et al., 2022; Tlili et al., 2023; Wolny et al., 2026), αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές καλούνται να αξιοποιήσουν την ΤΝ στην τάξη με κριτικό, δημιουργικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο (Tlili et al., 2023; Vinchon et al., 2024), αναδεικνύεται η ανάγκη για περισσότερο συγκροτημένες και εφαρμόσιμες παιδαγωγικές προτάσεις. Παράλληλα, αντίστοιχη ανομοιομορφία

παρατηρείται και στις πρακτικές εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως επισημαίνει ο Taylor (2000, 2009). Συνεπώς, η παρούσα εργασία προτείνει μια καινοτόμο εκπαιδευτική παρέμβαση ως μια δομημένη και πειραματική μέθοδο για την εκπαίδευση ενηλίκων, με κύριο πεδίο εφαρμογής τα ΣΔΕ. Η μέθοδος αυτή τεκμηριώνεται μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα τη προηγούμενης παρέμβασης (Terzis & Koutrounidis, 2026) και θεωρούμε ότι διαθέτει πολλαπλές παιδαγωγικές δυνατότητες.

Αρχικά, η παρέμβαση αναπτύσσει τις ψηφιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες ΤΝ των εκπαιδευόμενων με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο. Η αυτοβιογραφική αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένας «Δούρειος Ίππος» για την προώθηση του γραμματισμού στην ΤΝ και, ευρύτερα, του ψηφιακού γραμματισμού (DiPadova, 2026). Μέσα από τη συμμετοχή τους στη παρέμβαση, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν βασικά εφόδια για την κριτική χρήση της ΤΝ, όχι μέσα από μια στείρα και αυστηρώς δομημένη τεχνική διδασκαλία, αλλά μέσα από βιωματικές δραστηριότητες αφήγησης, διαλόγου, αναστοχασμού και δημιουργίας. Έναν διάλογο δημοκρατικό και ελεύθερο που αυξάνει την οξυδέρκεια τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του εκπαιδευτή (Akinsanya & Ojotule, 2023). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν στην παρέμβαση δεν είχαν προηγούμενη ουσιαστική εμπειρία χρήσης εργαλείων ΤΝ, ενώ η ποσοτική έρευνα έδειξε ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες δεν είχαν κάνει ποτέ χρήση ΤΝ. Παρ' όλα αυτά, η αλληλεπίδραση τους μέσω προτροπών βελτιώθηκε, γεγονός που θεωρείται πολύ σημαντικό στην ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση (Seo, 2025), και αρκετοί συνέχισαν να αξιοποιούν εργαλεία ΤΝ και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επιπλέον, όταν ρωτήθηκαν αν θα προτιμούσαν τη συγκεκριμένη βιωματική μέθοδο ή έναν πιο τεχνικό και αυστηρώς δομημένο τρόπο διδασκαλίας, όλοι οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν προτίμηση στην εν λόγω παρέμβαση. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν δίνουν μόνο αξία στη μάθηση της ΤΝ, αλλά αναζητούν μαθησιακό κλίμα που αναδεικνύει την προσωπική έκφραση και τις βιωματικές πρακτικές.

Παράλληλα, η μέθοδος μπορεί να ενισχύσει τόσο τη μετασχηματίζουσα μάθηση όσο και την κριτική συνειδητοποίηση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς και της προηγούμενης παρέμβασης (Terzis & Koutrounidis, 2026), δείχνουν ότι η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο για την έναρξη μετασχηματιστικών διεργασιών και για την υποστήριξη τους σε διαφορετικά στάδια. Η αφήγηση προσωπικών

ιστοριών, η επεξεργασία τους στην ολομέλεια, η ανάδειξη συναισθημάτων, η δημιουργία εικόνων, ο κριτικός διάλογος και η παρουσίαση ενός τελικού έργου δημιουργούν συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επανεξετάσουν αντιλήψεις, να αναγνωρίσουν στερεότυπα, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και να νοηματοδοτήσουν εκ νέου προσωπικές εμπειρίες (Akinsanya & Ojotule, 2023). Από την άλλη, η παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει στοχευμένα τη διαφαινόμενη, από την παρούσα έρευνα, μετασχηματιστική λειτουργία των ΣΔΕ. Αξιοποιεί το ήδη υπάρχον κλίμα ασφάλειας και συμμετοχής, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έκφραση των εκπαιδευόμενων, και ταυτόχρονα εισάγει δραστηριότητες που τους οδηγούν να έρθουν αντιμέτωποι με προσωπικά βιώματα, διαφορετικές οπτικές και πιθανές αντιφάσεις στον τρόπο σκέψης τους. Έτσι, δημιουργούνται συνθήκες μέσα στις οποίες ο εκπαιδευόμενος δεν συμμετέχει απλώς σε μια ευχάριστη μαθησιακή δραστηριότητα, αλλά καλείται να αναστοχαστεί, να αμφισβητήσει και ενδεχομένως να επαναπροσδιορίσει προηγούμενες παραδοχές του (Brookfield, 2017).

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της παρέμβασης είναι ότι μπορεί να αξιοποιηθεί σχετικά εύκολα από τους εκπαιδευτές. Η μέθοδος δεν απαιτεί εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις ούτε από τους εκπαιδευτές ούτε από τους εκπαιδευόμενους. Δεν προϋποθέτει, επίσης, ιδιαίτερο πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως μπορεί να συμβαίνει σε μεθόδους που στηρίζονται στην ερμηνεία έργων υψηλής αισθητικής αξίας, όπως η μέθοδος του Kokkos (2021). Αντίθετα, απαιτεί στοιχειώδεις γνώσεις τεχνολογίας και ΤΝ, καθώς και γνώση βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα ΣΔΕ, όπου οι εκπαιδευτές αναμένεται να διαθέτουν παιδαγωγική επάρκεια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι συμμετέχοντες στην παρέμβαση διέθεταν περιορισμένες ψηφιακές γνώσεις και παρακολουθούσαν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, ωστόσο ανταποκρίθηκαν με ευκολία στις δραστηριότητες. Επιπλέον, η παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει και εκπαιδευόμενους με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες, καθώς η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως γλωσσικός μεταφραστής και βοηθός σύνταξης της ιστορίας σε μία πληθώρα από γλώσσες.

Η παρέμβαση προσφέρει, επίσης, συγκεκριμένες μεταβλητές εκκίνησης. Δεν περιορίζεται σε γενικές κατευθύνσεις, αλλά προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές σε κάθε στάδιο εφαρμογής. Για παράδειγμα, η επιλογή του θέματος της ιστορίας μπορεί να αποτελέσει δύσκολη απόφαση για έναν εκπαιδευτή. Η προτεινόμενη μέθοδος εισηγείται ως αρχικό

θέμα την αφήγηση παιδικών αναμνήσεων, καθώς μέσα από τις παιδικές εμπειρίες συχνά αναδύονται αντιλήψεις, συναισθήματα, στερεότυπα και βιώματα που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού. Με αυτόν τον τρόπο, η παρέμβαση δίνει στον εκπαιδευτή ένα λειτουργικό σημείο εκκίνησης, χωρίς να περιορίζει τη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες της ομάδας.

Η μέθοδος είναι πολυεπίπεδη, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση της ΤΝ ή σε συγκεκριμένη εσφαλμένη αντίληψη ή θέμα. Οι εμπειρίες που μοιράζονται οι εκπαιδευόμενοι είναι διαφορετικές και ξεκινούν από τη προσωπική βιοματική εμπειρία του καθενός. Οι ιστορίες και οι εικόνες που δημιουργούνται παρέχουν πλούσιο υλικό προς συζήτηση, ερμηνεία και αναστοχασμό. Σε αντίθεση με μια μεμονωμένη εικόνα, έναν πίνακα ή ένα προκαθορισμένο θέμα που επιλέγεται από τον εκπαιδευτή, η παρέμβαση παράγει πολλαπλά σημεία αναφοράς, τα οποία προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και συνδέονται άμεσα με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Brookfield, 2017).

Επιπλέον, η μέθοδος είναι ιδιαίτερα προσαρμόσιμη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικές ομάδες ενηλίκων, με διαφορετικά θέματα και μαθησιακούς στόχους. Για παράδειγμα, σε ένα ΣΔΕ φυλακών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την ανάδειξη των παραγόντων που συνδέονται με παραβατικές συμπεριφορές ή για τη διερεύνηση του νοήματος της ελευθερίας στην παρούσα κατάσταση των εκπαιδευόμενων. Οι ιστορίες δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούν ένα ενιαίο θέμα για όλη την ομάδα, αλλά μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις επιδιώξεις της κάθε τάξης, καθώς και σύμφωνα με την παιδαγωγική κρίση του εκπαιδευτή.

Η παρέμβαση μπορεί, επίσης, να ενσωματώσει άλλες παιδαγωγικές μεθόδους. Η ευελιξία της επιτρέπει στον εκπαιδευτή να αξιοποιήσει, εφόσον το κρίνει κατάλληλο, τη μέθοδο κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης του Freire (1977) ή τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω αισθητικής εμπειρίας του Kokkou (2021). Η ενσωμάτωση αυτών των προσεγγίσεων μπορεί να γίνει ανάλογα με τις δυνατότητες του εκπαιδευτή, το υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων, τη δυναμική της ομάδας και τους ειδικότερους στόχους της παρέμβασης. Έτσι, η μέθοδος δεν λειτουργεί ανταγωνιστικά προς υπάρχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά μπορεί να τις ενσωματώσει, να εμπλουτιστεί και να τις εμπλουτίσει.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το κίνητρο που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους. Οι ενήλικες συχνά επιθυμούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να δώσουν νόημα στις ιστορίες της ζωής τους (Courau, 2000). Η παρέμβαση τους παρέχει έναν ασφαλή και οργανωμένο τρόπο να το κάνουν, ενισχύοντας την προσωπική τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός τελικού αποτελέσματος, όπως ένα βιβλίο, μια συλλογή ιστοριών ή μια παρουσίαση στη σχολική κοινότητα, λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο. Το τελικό προϊόν προσδίδει νόημα στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων, ενισχύει την αίσθηση αναγνώρισης και συμβάλλει στη διατήρηση της συμμετοχής τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Τέλος, το εύχρηστο περιβάλλον των εργαλείων παραγωγικής ΤΝ, όπως το ChatGPT, έδωσε τεράστιο κίνητρο στου εκπαιδευόμενους καθώς μπορούσαν, πολύ εύκολα να διατυπώνουν τις σκέψεις και τα βιώματα τους, να προσθέτουν στοιχεία, να αναδιαμορφώνουν σημεία της ιστορίας τους και να βλέπουν άμεσα το αποτέλεσμα των επιλογών τους.

Η μέθοδος αξιοποιεί, ακόμη, καλές πρακτικές της βιβλιογραφίας για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ενσωματώνει στοιχεία που έχουν αναδειχθεί ως σημαντικά από τον Taylor (2000, 2009), όπως το ασφαλές μαθησιακό κλίμα, η προσωπική αφήγηση, η συναισθηματική εμπλοκή, ο διάλογος, ο αναστοχασμός και η ενεργός συμμετοχή. Παράλληλα, ανταποκρίνεται και σε καλές πρακτικές για πολυπολιτισμικές ομάδες, όπως αυτές που αναδεικνύει η Ukrokođu (2009), καθώς στηρίζεται στη δημιουργία διαλογικών σχέσεων, στη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων, στις δομημένες συζητήσεις, στον κριτικό διάλογο, στις βιωματικές δραστηριότητες και στην ανθρωποκεντρική παιδαγωγική.

Ταυτόχρονα, η παρέμβαση αξιοποιεί τα ιδιαίτερα οφέλη της ΤΝ προς όφελος της μετασχηματίζουσας μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης. Η ΤΝ προσφέρει προσβασιμότητα, εξατομίκευση, διαλογικότητα, άμεση ανατροφοδότηση, γλωσσική υποστήριξη και δυνατότητα παραγωγής κειμένων και εικόνων (Tlili et al., 2023). Τα στοιχεία αυτά ενισχύουν τη συμπεριληπτικότητα και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, καθώς επιτρέπουν σε εκπαιδευόμενους με διαφορετικές γλωσσικές, ψηφιακές ή μαθησιακές δυνατότητες να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία.

Η μέθοδος μπορεί επίσης να ενισχύσει την ισότιμη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι η συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον και η αντίληψη του ρόλου του σχολείου διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Συχνά, η ενεργή συμμετοχή στα μαθήματα

προέρχεται από συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευόμενων, ενώ άλλοι παραμένουν πιο σιωπηλοί (Jaques & Salmon, 2007). Η προτεινόμενη μέθοδος επιχειρεί να εξασφαλίσει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν χρόνο και χώρο συμμετοχής στην ολομέλεια, καθώς όλοι καλούνται να αφηγηθούν την ιστορία τους και να συμμετάσχουν στις επιμέρους δραστηριότητες. Μέσα από τη συλλογική επεξεργασία των ιστοριών, τη συζήτηση και την αναζήτηση νοημάτων, οι δράσεις παρακινούν τους εκπαιδευόμενους σε μια πολύπλευρη ανταλλαγή απόψεων, με έμφαση στην ενεργό και ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας.

Ένας από τους σημαντικότερους άξονες της μεθόδου είναι το συναίσθημα. Η αφήγηση προσωπικών ιστοριών προκαλεί συναισθηματική εμπλοκή, όπως φάνηκε τόσο στην τρέχουσα παρέμβαση όσο και στην προηγούμενη εφαρμογή της πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026). Οι εκπαιδευόμενοι βίωσαν έντονη συγκίνηση, καθώς η διαδικασία ενεργοποίησε μνήμες, βιώματα και εμπειρίες με προσωπικό και συναισθηματικό βάθος. Τα έντονα συναισθήματα αντιμετωπίζονται, στη παρούσα μέθοδο, ως παράγοντας που μπορεί να προσδώσει ιδιαίτερη αξία στη μετασχηματίζουσα μάθηση και στην κριτική συνειδητοποίηση. Μέσα από την ιστορία και τις συγκινησιακά φορτισμένες εμπειρίες, η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να προσεγγιστούν με έναν πιο βαθύ και ουσιαστικό τρόπο. Δημιουργούνται χαρούμενες μαθησιακές εμπειρίες και γίνεται μία σύνδεση μεταξύ της ομάδας.

Κορμός της μεθόδου αποτελεί η αφήγηση, η οποία μπορεί να εμβαθύνει τη μάθηση και να προωθήσει τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πλαισίων (Dirkx, 2001; Jarvis, 2006). Κεντρικό στοιχείο της μεθόδου αυτής είναι η ικανότητα όλων των συμμετεχόντων, εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, να εμπλακούν σε εποικοδομητική συζήτηση μετά την αφήγηση. Η συζήτηση αυτή δεν περιορίζεται στην απλή ανταλλαγή εντυπώσεων, αλλά αποσκοπεί στη διερεύνηση των ιστοριών με τρόπους που αποσαφηνίζουν το νόημα τους, εμβαθύνουν στην εμπειρία, διευρύνουν την κατανόηση, αποκαλύπτουν νέες πτυχές και επιτρέπουν τον πειραματισμό με νέα νοήματα (Taylor & Cranton, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση μετατρέπεται από προσωπική εξιστόρηση σε συλλογική μαθησιακή και αναστοχαστική διεργασία (Taylor, 2008).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με βασικό στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της συγκεκριμένης μεθόδου στους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας αναδείχθηκε και μια πρόσθετη μετασχηματιστική διάσταση των

ίδιων των συνεντεύξεων, η οποία φαίνεται ότι λειτούργησε υποστηρικτικά προς την παρέμβαση. Οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από τη δυνατότητα να μιλήσουν πιο ελεύθερα για την εμπειρία τους, να επανεξετάσουν όσα βίωσαν και να συνδέσουν τη δραστηριότητα με προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα και βιώματα, οδηγήθηκαν σε μια περαιτέρω διαδικασία αναστοχασμού. Η εξέλιξη αυτή φαίνεται να ενίσχυσε το κλίμα εμπιστοσύνης που είχε ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται κατά την παρέμβαση και δημιούργησε πρόσθετες προϋποθέσεις για βαθύτερη επικοινωνία, αυτοέκφραση και πιθανό μετασχηματισμό. Με τον τρόπο αυτό, οι συνεντεύξεις δεν λειτούργησαν μόνο ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων, αλλά και ως χώρος συνέχισης της παιδαγωγικής διαδικασίας, όπου οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να νοηματοδοτήσουν εκ νέου την εμπειρία τους και να αναγνωρίσουν πιθανές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και τη μαθησιακή διαδικασία. Όλη η διαδικασία έδειξε ότι οι συνεντεύξεις, πέρα από τον ερευνητικό τους χαρακτήρα, απέκτησαν σε ορισμένες περιπτώσεις και μια θεραπευτική χροιά (Habermas, 2019). Η παρατήρηση αυτή δεν εντάσσεται στους βασικούς στόχους της παρούσας εργασίας και δεν αναλύεται περαιτέρω. Ωστόσο, αναδεικνύει μια ενδιαφέρουσα δυνατότητα για μελλοντικό σχεδιασμό. Η συνέντευξη ή μια αντίστοιχη αφηγηματική διαδικασία, σε συνεργασία με τον σύμβουλο ψυχολόγο του σχολείου, θα μπορούσε να ενσωματωθεί όχι ως μεθοδολογία έρευνας, αλλά ως μέρος της ίδιας της εκπαιδευτικής παρέμβασης δείχνοντας το δρόμο για την αφηγηματική ψυχοθεραπεία (White, 2004). Με τον τρόπο αυτό, η αφήγηση προσωπικών εμπειριών και η μετασχηματιστική επίδραση θα μπορούσε να υποστηριχθεί πιο συστηματικά.

Επιπλέον, η μέθοδος αξιοποιεί ευρύματα προηγούμενων ερευνητών (Schiavo et al., 2024) οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με το άγχος που επιφέρει η ΤΝ, ώστε να συνεισφέρει αποδοτικότερα στην αποδοχή της. Τα ευρήματα, αυτά, δείχνουν ότι τα συμμετοχικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως αυτό που υιοθετεί η παρούσα μέθοδος, έχουν σημαντική επίδραση στη μείωση του άγχους, καθώς η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αισθάνονται πιο άνετα.

Τέλος, η μέθοδος μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση διαφορών που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία και την εθνικότητα. Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα ως προς τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικές και χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για την αποδοτικότερη εφαρμογή μιας διδακτικής πρακτικής. Η προτεινόμενη μέθοδος μπορεί να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ανάγκες

και αφετηρίες των εκπαιδευόμενων, αξιοποιώντας την πρακτική διάσταση της ΤΝ, τη δημιουργικότητα, την αφήγηση, τη γλωσσική υποστήριξη, την ισότιμη συμμετοχή και τον διάλογο. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργεί προϋποθέσεις για μια περισσότερο συμπεριληπτική, συμμετοχική και μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία.

5.8.1 Η «σιωπηλή» αλλά καίρια συμμετοχή των συνεργατών - εκπαιδευτών

Στην παρούσα εργασία έγινε εκτενής αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτή κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης. Ωστόσο, δεν έχει αναλυθεί επαρκώς η συμμετοχή και η οπτική των εκπαιδευτών-συνεργατών που έλαβαν μέρος στη δραστηριότητα, τόσο στην παρούσα παρέμβαση όσο και στην προηγούμενη εφαρμογή της πρακτικής (Terzis & Koutrounidis, 2026). Ο ρόλος τους, όπως έχει ήδη επισημανθεί, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η επιτυχία μιας τέτοιας παρέμβασης δεν εξαρτάται μόνο από τη χρήση της ΤΝ ή από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αλλά και από την παιδαγωγική διαμεσολάβηση, την υποστήριξη και τη διεπιστημονική συμβολή των εκπαιδευτών.

Οι ειδικότητες που μπορούν να συμμετέχουν σε μια τέτοια πρακτική εξαρτώνται κάθε φορά από τους στόχους, τις ανάγκες και τη δυναμική της παρέμβασης. Ωστόσο, η συνεισφορά κάθε ειδικότητας μπορεί να αποδειχθεί ουσιαστική, καθώς επιτρέπει την πολυεπίπεδη προσέγγιση των αφηγήσεων και την ανάδειξη διαφορετικών διαστάσεων των βιωμάτων των εκπαιδευόμενων. Στην προηγούμενη παρέμβαση συμμετείχαν σε ορισμένα στάδια ο εκπαιδευτής του γλωσσικού γραμματισμού και ο εκπαιδευτής του κοινωνικού γραμματισμού του σχολείου. Στην παρούσα παρέμβαση συμμετείχαν ο εκπαιδευτής του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος δεν ήταν ο ίδιος με εκείνον της προηγούμενης παρέμβασης, ο εκπαιδευτής του περιβαλλοντικού γραμματισμού, ο εκπαιδευτής της αισθητικής και πολιτισμικής αγωγής, καθώς και η σύμβουλος ψυχολόγος του σχολείου.

Οι εκπαιδευτές εξέφρασαν και οι ίδιοι έντονη συγκίνηση για τις ιστορίες των εκπαιδευόμενων και τους παρότρυναν να συνεχίσουν τη διαδικασία της αφήγησης, της επεξεργασίας και της παρουσίασης των βιωμάτων τους. Η συμμετοχή τους ήταν ουσιαστική, καθώς διατύπωσαν κριτικά ερωτήματα προς τους εκπαιδευόμενους, ο καθένας από τη σκοπιά της ειδικότητας του. Με τον τρόπο αυτό, συνέβαλαν στην εμβάθυνση της συζήτησης, στην ανάδειξη νέων ερμηνειών και στη σύνδεση των προσωπικών ιστοριών με ευρύτερα κοινωνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά, ψυχολογικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η έκπληξη ορισμένων εκπαιδευτών, οι οποίοι δεν είχαν συμμετάσχει από την αρχή στην παρέμβαση, σχετικά με την ποιότητα και την εξαιρετική αποτύπωση των ιστοριών. Η θετική τους ανταπόκριση ανέδειξε ότι τα παραγόμενα κείμενα δεν αντιμετωπίστηκαν απλώς ως μαθητικές εργασίες, αλλά ως προσωπικές αφηγήσεις με συναισθηματικό, βιωματικό και παιδαγωγικό βάθος. Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτές δήλωσαν εντυπωσιασμένοι από τη παρέμβαση και εξέφρασαν προσωπικό ενδιαφέρον για πιθανή μελλοντική αξιοποίηση της τόσο στα ΣΔΕ όσο και σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το στοιχείο αυτό ενισχύει την άποψη ότι η παρέμβαση μπορεί να λειτουργήσει ως διεπιστημονική παιδαγωγική πρακτική, στην οποία η παραγωγική ΤΝ, η προσωπική αφήγηση, το συναίσθημα και η συμβολή διαφορετικών ειδικοτήτων συνδυάζονται με στόχο την ενίσχυση της έκφρασης, του διαλόγου, του αναστοχασμού, της μετασχηματιστικής μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτών προσέδωσε στη διαδικασία μεγαλύτερο παιδαγωγικό βάθος και ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού για την επιτυχία παρόμοιων παρεμβάσεων.

5.9 Μελλοντικοί στόχοι

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας και, λόγω των χρονικών και πρακτικών περιορισμών που τη συνόδευσαν, επιλέχθηκαν σχετικά απλές μέθοδοι ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων. Η επιλογή αυτή κατέστησε τη μελέτη διαχειρίσιμη, χωρίς ωστόσο να εξαντλεί τις δυνατότητες αξιοποίησης του διαθέσιμου ερευνητικού υλικού. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επιδέχονται περαιτέρω στατιστική επεξεργασία καθώς και διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να εξαχθούν περισσότερο σύνθετα, αξιόπιστα και τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

Μελλοντικός ερευνητικός στόχος είναι η βαθύτερη ανάλυση του συνδυασμού των ερευνητικών μοντέλων που αξιοποιήθηκαν, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός καταλληλότητας τους για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα για το πλαίσιο των ΣΔΕ. Μια πιο εκτεταμένη στατιστική προσέγγιση θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στη χρήση της ΤΝ, τις στάσεις των εκπαιδευόμενων, την τεchnοφοβία, το άγχος απέναντι στην ΤΝ και τις αντιλήψεις τους για τη μετασχηματιστική λειτουργία του σχολείου.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική παρέμβαση θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστεί και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με περισσότερους συνεργάτες εκπαιδευτές, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η επίδραση της και να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα μπορούν να επιβεβαιωθούν σε ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η επανάληψη της παρέμβασης σε άλλα ΣΔΕ, ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης ή σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων θα μπορούσε να ενισχύσει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και να επιτρέψει τη σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευόμενων αλλά και εκπαιδευτών.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε, οι συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκαν πριν από την ολοκλήρωση όλων των σταδίων της παρέμβασης. Το γεγονός αυτό αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό, καθώς δεν ήταν δυνατό να αποτιμηθεί πλήρως η συνολική επίδραση της πρακτικής μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας και τη διάχυση του τελικού έργου στη σχολική κοινότητα. Για την πληρέστερη αποτίμηση της μετασχηματιστικής επίδρασης της παρέμβασης, θα ήταν αναγκαία η διεξαγωγή μεταγενέστερης διερεύνησης, η οποία θα επέτρεπε την παρακολούθηση πιθανών αλλαγών σε μεγαλύτερο χρονικό βάθος. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να αναδείξει αν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης διατηρήθηκαν, ενισχύθηκαν ή μετασχηματίστηκαν με την πάροδο του χρόνου, προσφέροντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη διάρκεια και το βάθος της παιδαγωγικής της επίδρασης.

Βιβλιογραφία

- Βαϊκούση, Δ. (2019). *Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες*. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σελ. 61-78). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Α. Βεργίδου, Χ. Γούλας, Μ. Κουτούζης, Π. Λευθεριώτου, Π. Πανδής, Α. Παπαδοπούλου, Π. Φατούρου, Ν. Φωτόπουλος, Α. Χαλκιαδάκη. (2024). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στη Σύγχρονη Ελλάδα: Αποτύπωση – Τάσεις – Προοπτικές*. ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
- Βιτόρια, Π. (2023). *Φρέιρε – Η αφήγηση - Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου*. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Μάνθου, Χ. (2007). *Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire*. Εκπαίδευση ενηλίκων. τεύχος 10, σελ 22-26
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τερζής, Ι. (2026). *Αντιλαμβανόμενος Εγγραμματισμός στην Τεχνητή Νοημοσύνη των Εκπαιδευόμενων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. 18th Conference on Informatics in Education.
- Τερζής, Ι., Παπασαλούρος, Α. (2021). *Αντιλήψεις που μπορούν να επηρεάσουν τους Εκπαιδευτικούς στη Χρήση Τεχνολογιών στις τάξεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. 13th Conference on Informatics in Education.
- Τερζής, Ι., Παπασαλούρος, Α. (2022). *Χρήση Τεχνολογιών από Εκπαιδευτικούς στις Τάξεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Αντιλήψεις και Πραγματικότητα*. 14th Conference on Informatics in Education.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: Η βιογραφική προσέγγιση στη κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.
- Adeshola, I., & Adepoju, A. P. (2024). *The opportunities and challenges of ChatGPT in education*. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 6159-6172.
- Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

- Aesaert, K., & Van Braak, J. (2015). *Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences*. Computers & Education, 84, 8-25.
- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior* (pp. 11–39). Springer.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Akinsanya, P. O., & Ojotule, A. O. (2022). *Freire's critical pedagogy and professional teaching in the twenty-first century*. UNIZIK Journal of Educational Research and Policy Studies, 14(3), 145-160
- Allen, D., & Wilson, T. D. (2003). *Information overload: context and causes*. *The New Review of Information Behaviour Research Information*, 4(1), 31–44
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Baumgartner, L. M. (2012). *Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present*. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 99–115). Jossey-Bass.
- Bansal, G., Nawal, A., Chamola, V., & Herencsar, N. (2024). *Revolutionizing visuals: The role of generative AI in modern image generation*. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications and Applications*, 20(11), 1-22.
- Belanche, D., Ibáñez-Sánchez, S., Jordán, P., & Matas, S. (2025). *Customer reactions to generative AI vs. real images in high-involvement and hedonic services*. *International Journal of Information Management*, 85, 102954.
- Belenky, M.F., & Stanton, A. (2007). *Ανισότητα, ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση*. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 107-136). Μεταίχμιο.
- Bellot, A. R., Plana, M. G. C., & Baran, K. A. (2025). *Redefining literature education: The role of ChatGPT in undergraduate courses*. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-17.
- Boje, D. (2001). *Narrative methods for organizational & communication research*. Sage Publications Ltd

- Boje, D. & Tyler, J.A. (2009). *Story and Narrative Noticing: Workaholism Autoethnographies*. J Bus Ethics 84 (Suppl 2), 173–194
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Polity Press.
- Bowers, C. A. (1984). *The Promise of Theory: Education and the Politics of Cultural Change*. Longman
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Brooks, A. (2001). *Narrative Dimensions of Transformative Learning*.
- Carolus, A., Koch, M. J., Straka, S., Latoschik, M. E., & Wienrich, C. (2023). *MAILS-Meta AI literacy scale: Development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change-and meta-competencies*. Computers in Human Behavior: Artificial Humans, 1(2), 100014
- Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. Anchor Books
- Chu, H., & Liu, S. (2024). *Can AI tell good stories? Narrative transportation and persuasion with ChatGPT*. Journal of Communication, 74(5), 347-358
- Clark, M. C. (2012). *Transformation as embodied narrative*. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning* (pp. 425–438), Jossey-Bass.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). *Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test*. MIS Quarterly, 19(2), 189–211.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Μεταίχμιο
- Cosgrove, J. & Cachia, R (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework - Fifth Edition*. Publications Office of the European Union.
- Cox, R. C. (2021). *Grounding transformative learning through assessment: TROPOS (TRansformative Outcomes and PrOcesses Scale)*. Journal of Transformative Education, 19(4), 383–399.

- Cranton, P. (2008). *The Resilience of Soul*. In Leonard, T., & Willis, P. (Eds.) *Pedagogies of the Imagination*. Springer Science.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry. Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. *MIS Quarterly*, 13(3), 319
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). *Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace*. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111–1132.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Di Padova, M., Tinterri, A., Basta, A., De Martino, D., & Dipace, A. (2024). *Using CHAT GPT to decode emotional and semiotic elements in narrative autobiographies of higher education students*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(1).
- Dirkx, J. M. (1997). *Nurturing soul in adult education*. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice; New Directions for Adult and Continuing Education* No. 74 (pp. 79–88). Jossey-Bass.
- Dirkx, J. M. (2001). *The power of feelings: Emotion, imagination and the construction of meaning in adult learning*. In S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63–72). *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89. Jossey-Bass.
- Dirkx, J. M., & Smith, R. (2005). *Transformative Learning in Adult Online Collaborative Groups: The Dialectic of Will and Willingness*. *Proceedings of the 6th International Transformative Learning Conference*.

- Dirkx, J. M. (2008). *Care of the Self: Mythopoetic Dimensions of Professional Preparation and Development*. In Leonard, T., & Willis, P. (Eds.) *Pedagogies of the Imagination*. Springer Science.
- Dirkx, J. M., Espinoza, B. D., & Schlegel, S. (2018). *Critical reflection and imaginative engagement: Towards an integrated theory of transformative learning*.
- Dix, M. (2016). *The Cognitive Spectrum of Transformative Learning*. *Journal of Transformative Education*, 14, 139-162.
- Edwards-Fapohunda, M. O., & Adediji, M. A. (2024). *Sustainable development of distance learning in continuing adult education: The impact of artificial intelligence*. *IRE Journals*, 8(1), 113-114.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). *The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing*. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Farag, A., Greeley, L., & Swindell, A. (2021). *Freire 2.0: Pedagogy of the digitally oppressed*. *Educational Philosophy and Theory*, 54(13), 2214–2227
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fitas, R. (2025). *Inclusive education with AI: Supporting special needs and tackling language barriers*. *AI and Ethics*, 5(6), 5729-5757.
- Fleming, T. (2014). *Axel Honneth and the struggle for recognition: Implications for transformative learning*. *Spaces of transformation and transformation of space*, 318-324.
- Francis, J., Eccles, M., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., et al. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health services researchers*. University of Newcastle.
- Freire, P. (1976). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*, Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Green, M. C., & Appel, M. (2024). *Narrative transportation: How stories shape how we see ourselves and the world*. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 70, pp. 1-82). Academic Press.

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). *The role of transportation in the persuasiveness of public narratives*. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 701.

Guo, J. L., Chang, Y. C., Lin, F. H., Fan, C. C., Lai, T. M., & Huang, C. M. (2023). *User experience evaluation of a 3D virtual reality educational program for illegal drug use prevention among high school students: applying the decomposed theory of planned behavior*. *Digital Health*, 9, 20552076231171237.

Gunnlaugson, O. (2005). *Unfolding New "Forms" of Transformative Learning. Proceedings of the 6th International Transformative Learning Conference*. Michigan State University.

Gunnlaugson, O. (2008). *Metatheoretical prospects for the field of transformative learning*. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 124–135.

Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action: Volume 1: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon press.

Habermas, T. (2019). *Emotion and narrative: Perspectives in autobiographical storytelling*. Cambridge University Press.

Hall, T. (2018). *Education, Narrative Technologies and Digital Learning*. Palgrave Macmillan UK.

Heinelt, H. (2019). *Challenges to Political Decision-making: Dealing with Information Overload, Ignorance and Contested Knowledge* (1st ed.). Routledge

Heinssen Jr, R. K., Glass, C. R., & Knight, L. A. (1987). *Assessing computer anxiety: Development and validation of the computer anxiety rating scale*. *Computers in Human Behavior*, 3(1), 49–59.

Hofstede, G. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.

Hutton, A., Scott, D. D., & Ni, R. (2026). *The Elderly's Acceptance of Artificial intelligence: A Scoping Review*. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 1-15.

Jaques, D., & Salmon, G. (2007). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments*. Routledge.

- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Jarvis, P. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και πράξη*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Kitchenham, A. (2008). *The evolution of John[sic] Mezirow's transformative learning theory*. Journal of Transformative Education, 6(2), 104----123.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Cambridge Book Company.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring art for perspective transformation* (Vol. 32). Brill.
- Kotsis, K. T., & Konti, E. (2026). *Age-Related Differences in Artificial Intelligence Acceptance: Evidence from a Multi-Generational Adult Sample*. Journal of Artificial Intelligence and Technological Development, 2(4), 8-25.
- Kovan, J. T., & Dirkx, J. M. (2003). *"Being called awake": The role of transformative learning in the lives of environmental activists*. Adult education quarterly, 53(2), 99-118.
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). *Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100101
- Lin, X. (2025). *A preliminary study investigating adult learners' perspectives of using ChatGPT to seek effective assignment feedback*. The Australian Educational Researcher, 52(5), 3393-3420.
- Lin, X., & Schmidt, S. W. (2025). *Empowering online adult educators: Integrating artificial intelligence for enhanced instructional strategies*. New Directions for Adult and Continuing Education, 2025(188), 24-30.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, Sage.
- Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). *A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action*. Personality and social psychology Bulletin, 18(1), 3-9.
- Masood, M.M. and Haque, M.M. (2021), *From critical pedagogy to critical digital pedagogy: a prospective model for the EFL classrooms*, Saudi Journal of Language Studies, Vol. 1 No. 1, pp. 67-80

- Matobobo, C. (2026). *A systematic review of gender differences in students' use of AI tools for learning in higher education*. Discover Education, 5(1), 90.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). *A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence, august 31, 1955*. AI magazine, 27(4), 12-12.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass
- Mezirow, J. (1978). *Perspective transformation*. Adult Education, 28(2), 100 - 110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού* Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 107-136), Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2008). *An overview on transformative learning*. Lifelong learning.
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., & Hoggan-Kloubert, T. (2024). *Artificial intelligence (AI), conversational agents, and generative AI: Implications for adult education practice and research*. International Journal of Lifelong Education 43(1), 1-7.
- Nugraha, R. A., & Iqbal, M. (2025). *A Systematic Literature Review on Decomposed Theory of Planned Behavior (DTPB) in Technology Adoption*. KnE Social Sciences, 10(13), 343-368.
- Nyasulu, C., & Dominic Chawinga, W. (2019). *Using the decomposed theory of planned behaviour to understand university students' adoption of WhatsApp in learning*. E-learning and Digital Media, 16(5), 413-429.
- Pang, G., Cox, R. C., & Acheson, K. (2023). *Assessing transformative learning in international education: Critiques and new directions based on a systematic review of literature*. New Directions for Adult and Continuing Education, 2023(177), 75-89.
- Pierce, R., & Ball, L. (2009). *Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes*. Educational Studies in Mathematics, 71(3), 299-317
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations*, Free Press.

- Rosenwald, G. C., & Ochberg, R. L. (1992). *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*. Yale University Press.
- Russo, C., Romano, L., Clemente, D., Iacovone, L., Gladwin, T. E., & Panno, A. (2025). *Gender differences in artificial intelligence: the role of artificial intelligence anxiety*. *Frontiers in psychology*, 16, 1559457.
- Saphiro, S., Wasserman, I., & Gallegos, P. (2012). *Group Work and Dialog: Spaces and Processes for Transformative Learning in Relationships*. Στο P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *the Handbook of Transformative Learning* (σς 355-372) San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiavo, G., Businaro, S., & Zancanaro, M. (2024). *Comprehension, apprehension, and acceptance: Understanding the influence of literacy and anxiety on acceptance of artificial Intelligence*. *Technology in Society*, 77, 102537.
- Schram, T. H. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research*. Pearson Education
- Seo, J. Y. (2024). *Exploring the Educational Potential of ChatGPT: AI-Assisted Narrative Writing for EFL College Students*. *Language Teaching Research Quarterly*, 43, 1-21.
- Storey, V. A., & Wagner, A. (2024). *Integrating artificial intelligence (ai) into adult education: opportunities, challenges, and future directions*. *International Journal of Adult Education and Technology*, 15(1), 1-15.
- Stuckey, H. L., Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). *Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles*. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 211–228.
- Sublime, J., & Renna, I. (2024). *Is ChatGPT massively used by students nowadays? A survey on the use of large language models such as ChatGPT in educational settings*. arXiv preprint arXiv:2412.17486.
- Sun, R., & Deng, X. (2024). *Using ChatGPT to enhance experiential learning of college students*. *Proceedings of the 57th Hawaii International Conference on System Sciences*. 64-73. <https://hdl.handle.net/10125/106384>
- Taylor, J. A. (1989). *Transformative Learning. Becoming Aware of Possible Worlds*. University of Columbia.

- Taylor, E. W. (2000). *Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review*. Canadian Journal for the Study of Adult Education, 14(2), 1-28
- Taylor, E. W. (2009). *Fostering Transformative Learning..* In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 136–147). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Taylor, E. W. & Laros, A. (2014). *Researching the practice of fostering transformative learning*. Journal of Transformative Education, (12) 2, 134 – 147.
- Taylor, S. & Todd, P.A. (1995). *Understanding information technology usage: a test of competing models*. Information Systems Research, 6(2), pp. 144-176.
- Terzis, I. & Koutrouvidis, P. (2026). *Artificial Intelligence in Fostering Critical Consciousness and Transformative Learning*. 10th Hellenic Adult Education Association Conference.
- Tisdell, E. (2008). *Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education*. Journal of Transformative Education, 6, 48-67.
- Thompson, R. L., Higgins, C. A., & Howell, J. M. (1991). *Personal computing: Toward a conceptual model of utilization*. MIS Quarterly, 15(1), 125–143.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). *What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education*. Smart learning environments, 10(1), 15.
- Tyler, J. A. & Rosen, Gail (2008) *The Story Holds Its Heart: Living Story Expression in Reflexive Storytelling*, Storytelling, Self, Society: Vol. 4: Iss. 2, Article 4.
- Tyler, J. A. (2009). *Charting the course: How storytelling can foster communicative learning in the workplace*. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 136–147). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ukpokodu, O. N. (2009). *Pedagogies that foster transformative learning in a multicultural education course: A reflection*. Journal of praxis in multicultural education, 4(1), 4.
- Vella, J. (2000). *A spirited epistemology: Honoring the adult learner as subject*. In L. English & M. Gillen (Eds.), *Addressing the spiritual dimensions of adult learning: What educators can do* (pp. 7–16). New Directions for Adult and Continuing Education, No. 85. Jossey-Bass.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). *User acceptance of information technology: Toward a unified view*. MIS Quarterly, 27(3), 425–478.
- Vinchon, F., Gironnay, V., & Lubart, T. (2024). *GenAI creativity in narrative tasks: Exploring new forms of creativity*. Journal of Intelligence, 12(12), 125.
- Walker, S. L. (2018). *Development and validation of an instrument for assessing transformative learning: The transformative learning environments survey (TLES)*. Journal of Transformative Learning, 5(1).
- Wang, C., Chen, X., Hu, Z., Jin, S., & Gu, X. (2025a). *Deconstructing University Learners' Adoption Intention Towards AIGC Technology: A Mixed-Methods Study Using ChatGPT as an Example*. Journal of Computer Assisted Learning, 41(1), e13117.
- Wang, C., Wang, H., Li, Y., Dai, J., Gu, X., & Yu, T. (2025b). *Factors influencing university students' behavioral intention to use generative artificial intelligence: Integrating the theory of planned behavior and AI literacy*. International Journal of Human–Computer Interaction, 41(11), 6649–6671.
- Wang, Y. Y., & Wang, Y. S. (2022). *Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior*. Interactive Learning Environments, 30(4), 619–634.
- White, M. (2024). *Maps of narrative practice*. WW Norton & Company.
- Wiley, J. L., Wiley, K. R., Intolubbe-Chmil, L., Bhuyan, D., & Acheson, K. (2021). *A new, depth-based quantitative approach to assessing transformative learning*. Journal of Transformative Education, 19(4), 400–420.
- Wolny, R., Hoffmann-Burdzińska, K., Jaciow, M., Sączewska-Piotrowska, A., Stolecka-Makowska, A., & Szojda, G. (2026). *Digital Skills and Personal Innovativeness Shaping Stratified Use of ChatGPT in Polish Adults' Education*. Sustainability, 18(2), 619.

Yorks, L., & Kasl, E. (2002). *Toward a Theory and Practice for Whole - Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect*. *Adult Education Quarterly*, 52, 176-192.

Zuber, E., & Anderson, J. (2013). *The initial response of secondary mathematics teachers to a one-to-one laptop program*. *Mathematics Education Research Journal*, 25, 279–298

Παράρτημα Α: Δείγμα συνέντευξης

Συνέντευξη με τον Μανώλη

Ερευνητής: Ας αρχίσουμε την καταγραφή της συνέντευξης. Είμαστε εδώ με τη Μανώλη Πρέζε, μαθητή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Σάμου, για να κάνουμε τη συνέντευξη για τη συγκεκριμένη έρευνα που διεξάγω, για τη διπλωματική μου εργασία στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ελλάδος. Η έρευνα έχει εγκριθεί από το υπουργείο παιδείας με την Κ1/22462/24-2-20220 απόφαση. Η συνέντευξη είναι ανώνυμη, τα αποτελέσματά της θα είναι ανώνυμα, δεν θα δημοσιευτεί δηλαδή το όνομα σου και είναι αποκλειστικά μόνο για μένα να καταγράψω τις σκέψεις σου. Τα ηχητικά δεν θα δημοσιοποιηθούν. Επίσης, ότι πεις εδώ πέρα μπορείς να το ανατρέξεις μέχρι και τη δημοσίευση της έρευνας. Μπορείς να αποσύρεις όποτε θέλετε τη συμμετοχή σου στην έρευνα έως και τη δημοσίευση της. Στόχος τώρα είναι να καταγράψω την εμπειρία σου από το σχολείο και έπειτα για τη δραστηριότητα που κάναμε στο σχολείο με όνομα «Εκφράζομαι μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης». Όλα εντάξει μέχρι εδώ; Συμφωνείς;

Μανώλης: Ναι προχωράμε...

Ερευνητής: Να σε ρωτήσω, πρώτα, σχετικά με τις εμπειρίες σου στο σχολείο. Καταρχάς, για ποιο λόγο ήρθες στο ΣΔΕ; Για ποιο λόγο ήρθες στο σχολείο μας;

Μανώλης: Λοιπόν, εγώ ήθελα να προσθέσω κάτι στην επαγγελματική μου εξέλιξη, το οποίο ήτανε... χωματουργικά. Εφόσον ρώτησα στο Υπουργείο, μου είπανε ότι έπρεπε να έχω το χαρτί από γυμνάσιο. Έπρεπε να τελειώσω το γυμνάσιο, το οποίο δεν το είχα. Και για αυτόν τον λόγο ήρθα στο σχολείο και γράφτηκα.

Ερευνητής: Πώς σου φάνηκε το σχολείο; Τι περίμενες και τι βρήκες διαφορετικό; Περίμενες κάτι αυστηρό;

Μανώλης: Ε, για να πω την αμαρτία μου, περίμενα ότι θα ήτανε, ας το πούμε, πιο αυστηρά. Δηλαδή να ήταν πιο πολύ απαιτητικοί οι καθηγητές, το οποίο ήταν εντελώς διαφορετικό. Ήτανε πολύ χαλαρά, δηλαδή να το πω, δηλαδή προς το καλύτερο για μένα.

Ερευνητής: Προς το καλύτερο, σου άρεσε δηλαδή;

Μανώλης: Εννοείται.

Ερευνητής: Και πώς αισθανόσουν να ήσουν στο σχολείο; Γιατί ξέρουμε ότι όλα τα παιδιά έρχονται από τις δουλειές κουρασμένοι με οικογενειακές υποχρεώσεις... Το σχολείο ήταν κάτι ευχάριστο, κάτι δυσάρεστο;

Μανώλης: Κοιτάζτε, καταρχήν πέρυσι όταν ξεκίνησα, πραγματικά γύρισε ο χρόνος πίσω, δηλαδή μετά από 28-29 χρόνια ξαναγύρισα στο θρανίο. Και δεν το κρύβω ότι μου άρεσε κιόλας όταν έκατσα στο θρανίο. Και γνώρισα και πολύ καλούς ανθρώπους. Και οι συμμαθητές και οι καθηγητές, δηλαδή και πέρυσι και φέτος ήταν άψογοι. Και μου άρεσε. Πέρα από την κούραση μετά που έχουμε στην καθημερινότητα, ναι, είναι δύσκολο. Είναι δύσκολο, γιατί πολλές φορές έχει τύχει να έρθω από τη δουλειά μου και να έρθω καπάκι, με αποτέλεσμα με το που θα καθίσω στο θρανίο, να καταλάβω την κούραση. Αλλά δεν παύει να είναι μια ωραία εμπειρία.

Ερευνητής: Σε ενόχλησε κάτι από το σχολείο; Σου έκανε κάτι αρνητική εντύπωση;

Μανώλης: Εμένα προσωπικά, όχι.

Ερευνητής: Πριν έρθεις στο σχολείο είχες κάποιες αντιλήψεις για το πώς είναι τα σχολεία;

Μανώλης: Ναι, εννοείται.

Ερευνητής: Όταν ήρθες στο σχολείο, τώρα άλλαξαν κάποιες αντιλήψεις σου σχετικά με το πώς είναι η εκπαίδευση τώρα, πώς έχει γίνει;

Μανώλης: Ναι. Έχω μετανιώσει που δεν το κυνήγησα πιο πριν.

Ερευνητής: Να είχες έρθει πιο πριν, δηλαδή;

Μανώλης: Πολλά χρόνια, ναι.

Ερευνητής: Και τώρα πάμε για την τεχνητή νοημοσύνη και τη δραστηριότητα την οποία κάναμε. Καταρχάς, είχες κάνει καθόλου κάποια χρήση εργαλείου τεχνητής νοημοσύνης πριν το σχολείο;

Μανώλης: Δεν είχα κάνει αλλά είχα δει.

Ερευνητής: Ποια τεχνολογία συγκεκριμένα;

Μανώλης: Το ChatGPT.

Ερευνητής: Μέσω κάποιου...;

Μανώλης: Μέσω με την κόρη μου, ναι. Ναι, το ήξερε πολύ πιο πριν, πριν... προτού μας το πείτε εσείς.

Ερευνητής: Οπότε είχες μια εικόνα...

Μανώλης: Ναι, ναι. Είχα. Όχι ότι το δούλεψα όμως.

Ερευνητής: Ποια είναι η γνώμη σου γενικά για την τεχνητή νοημοσύνη;

Μανώλης: Μας βοηθάει, σε πολλά πράγματα.

Ερευνητής: Εσένα σε έχει βοηθήσει επαγγελματικά καθόλου;

Μανώλης: Ναι το τελευταίο καιρό. Και όπως το βλέπω, πρέπει να το κυνηγήσω περισσότερο για να το μάθω. Δύσκολο μεν λίγο για μένα, αλλά για μένα αξίζει. Αξίζει, διευκολύνει δηλαδή τη δουλειά μου.

Ερευνητής: Εμείς όμως πήραμε ένα διαφορετικό δρόμο, είδαμε λίγο την τεχνητή νοημοσύνη διαφορετικά, πιο δημιουργικά, δημιουργήσαμε κάποιες προσωπικές ιστορίες. Τι σου έκανε εντύπωση από την τεχνητή νοημοσύνη όταν δημιουργούσε τις ιστορίες;

Μανώλης: Μου έκανε εντύπωση πώς κατάφερε να μου ξυπνήσει παλιές αναμνήσεις, λες και τα είχα γράψει εγώ. Γιατί έγραφα παλιά. Και δεν το κρύβω, συγκινήθηκα με την μία που το διάβασα, γιατί πραγματικά το διηγήθηκε πολύ ωραία

Ερευνητής: Πως αισθάνθηκες που διάβασε την ιστορία σου η Τίνα από την πρώτη τάξη; Έχει και ωραία φωνή για αφήγηση

Μανώλης: Αισθάνθηκα ωραία, αισθάνθηκα πολύ ωραία. Γιατί μου ξύπνησε όντως παλιές αναμνήσεις, λες και το είχα γράψει όντως εγώ την κάθε λεπτομέρεια.

Ερευνητής: Σου ανέφερε κάποιος άλλος κάτι για την ιστορία σου στην τάξη;

Μανώλης: Η εξαδέλφη (Η εκπαιδευτής του περιβαλλοντικού γραμματισμού του παραρτήματος Καρλοβάσου). Και γιατί με ρώτησε κιόλας, «Μανώλη, εσύ το έγραψες;» και λέω, «ναι». Η εξαδέλφη πάλι, «εσύ το έγραψες σίγουρα;» λέει, «ναι, ναι δικιά μου είναι η ιστορία». Τις έκανε εντύπωση. Και μάλιστα, όχι μόνο η εξαδέλφη, ήταν και ένα παλικάρι, καθηγητής δηλαδή, ναι, ναι, ναι... ε, και μάλιστα λέει, «όλες οι ιστορίες άψογες». Φάνηκαν, δηλαδή, άριστες όλες. Και η δικιά μου δηλαδή, και του Φώτη, και του Πέτρου...

Ερευνητής: Σου άρεσε που μάθαμε την τεχνητή νοημοσύνη μέσα από αυτή τη δραστηριότητα με τις ιστορίες και όχι να μάθουμε όπως μαθαίνουμε για την εξετάσεις πιστοποίησης;

Μανώλης: Ήταν πιο... ήταν πιο ωραία, πολύ πιο ωραία αυτό το πράγμα. Για μένα. Γιατί πάντα

Ερευνητής: Πώς σου φάνηκε τώρα που άκουσες και τις ιστορίες των άλλων;

Μανώλης: Ωραίες ήταν. Ωραίες ήταν.

Ερευνητής: Σου έκανε εντύπωση καμία ιστορία;

Μανώλης: Καταρχήν με του Φώτη, όπως σου είπα, είμαστε και εξαδέλφια, και μέσα στα... αυτά που έγραψε, ήμουν και εγώ μέσα,...

Ερευνητής: Οπότε, η ιστορία περιέχει και εσένα, ε;

Μανώλης: Μπράβο, μπράβο, μπράβο. Φυσικά, όχι κάθε μέρα. Όταν πήγαινα στο χωριό που γεννήθηκε εκεί που μένει ο Φώτης, ένας από αυτούς που έλεγε ότι παίζαμε, τι, πώς, ήμουν και εγώ, εννοείται, και μου άρεσε.

Ερευνητής: Ερχόσουν, δηλαδή, με την άλλη ομάδα ή παίζατε μαζί;

Μανώλης: Α, δεν έχει σημασία, γιατί πάντα διαλέγαμε εκεί επί τόπου ομάδες, ξέρεις. Βγαίνανε δύο αρχηγοί και λέγανε, «με τη σειρά, ο ένας έλεγε για τον έναν», όπως εδώ καλή ώρα. Ωραίες ήταν, πολύ ωραίες.

Ερευνητής: Οι εικόνες πώς σου φάνηκαν, που έφτιαξε η τεχνητή νοημοσύνη;

Μανώλης: Ήταν πολύ ωραίες, μπορώ να πω. Όντως, δηλαδή η εικόνα λέει το κείμενο. Δηλαδή, είναι κολλητά, ρε παιδί μου, μιλάει η εικόνα για το κείμενο ή το αντίθετο.

Ερευνητής: Πως σου φάνηκε η εικόνα του Πέτρου (Εικόνα 1); Και η συζήτηση που έγινε στην τάξη;

Μανώλης: Εμένα δεν μου έκανε εντύπωση, γιατί... να λέμε την αλήθεια, ξέρεις. Ναι. Γιατί εμείς οι άνθρωποι κάπου έχουμε χάσει την μπάλα. Ναι, μεν, αγαπάμε τα ζώα, χωριατόπαιδα είμαστε όλοι, όμως έχουν ξεχάσει τον άνθρωπο. Έχουν βάλει τα ζώα πάνω... και πολύ από τον άνθρωπο. Λοιπόν, όχι, εμένα δεν μου έκανε αίσθηση, δηλαδή αυτό ότι κακομεταχειρίζεται το ζώο, γιατί καταρχήν δεν το χτυπάει το ζώο.

Ερευνητής: Το κρατάει;

Μανώλης: Το κρατάει ναι. Και όποιος έχει γεννηθεί στο χωριό, δεν νομίζω κανένα παιδάκι, χωριατόπαιδο, να μην ξέρει πώς πιάνουν το σκύλο, δηλαδή να το ακινητοποιήσεις, από τα αυτιά... ή από τον σβέρκο. Από πού αλλού να το πιάσεις; Θα σε δαγκώσει. Άρα, η εικόνα ήταν πετυχημένη.

Ερευνητής: Και γιατί έγινε αυτό; Θέλουν να τι παρουσιάσουν διαφορετική από ό,τι είναι; Ή μπορεί κάποιος να εκλάβουν μια πληροφορία, της εικόνας δηλαδή, διαφορετικά από ότι ο συγγραφέας εννοούσε, αναλόγως με τη διάθεση και τις εκάστοτε αντιλήψεις;

Μανώλης: Πάντα αυτοί περιμένουν στη γωνία. Είναι κάποιοι, περιμένουν στη γωνία για το κάθε τι, να βρουν κάτι να ασχοληθούν... δηλαδή να το μετατρέψουν σε αυτό που θέλουν αυτοί, γιατί πάντα το νόμισμα έχει δύο όψεις. Όμως, εμείς για τη συγκεκριμένη φωτογραφία, εμένα ούτε καν πέρασε από το μυαλό μου, όχι.

Ερευνητής: Κι εγώ δεν το σκέφτηκα μέχρι τη συνάντηση.

Μανώλης: Όχι. Δεν ξέρω ποιος το είπε ή ποια το είπε, πάντως εμένα μου φαίνεται ως... πώς είπε η κυρία Νόπη; Προκατάληψη, νομίζω, είναι η λέξη; Δηλαδή...Διάβασε το κείμενο και μετά βγάλε συμπέρασμα. Για αυτό και είπα... είπα προηγουμένως ότι εμείς οι άνθρωποι κάπου έχουμε χάσει την μπάλα, σαν Μανώλης μιλάω. Δηλαδή, έχουμε δώσει, ναι μεν τα αγαπάμε τα ζωντανά, από εκεί, με αυτά μεγαλώσαμε, όμως κάπου έχουμε χάσει την μπάλα. Δηλαδή, έχουμε δώσει περισσότερη αξία στα ζωντανά, ναι, αλλά πρώτα για μένα, πρώτα και το κυριότερο, έχει σημασία ο άνθρωπος. Δηλαδή, όσο καλό είναι το ζωντανό, είναι κάτω από τον άνθρωπο.

Ερευνητής: Η ιστορία λέει ότι ο σκύλος όρμηξε στον Πέτρο και τον δάγκωσε παντού.

Μανώλης: Αυτό λέει ο Πέτρος. Το είπε καλύτερα ο Φώτης. Και αυτός είχε μικρός μία τέτοια τραυματική εμπειρία με τα εξαδέλφια του. Επειδή ήταν πιο γρήγορος και έτρεξε πιο μπροστά, δηλαδή από το... από το σκύλο, τη γλίτωσε. Ενώ τον ξάδερφο του... τον ξαδερφό μου τον δάγκωσε στα πόδια, στις γάμπες. Και πιστεύω και όλοι μας...

Ερευνητής: Κι εγώ έχω παρόμοια εμπειρία

Μανώλης: Ε, στο χωριό μεγαλώσαμε. Και όπως και εδώ, στη Σάμο έχει γίνει... είχα γνωρίσει μια κυρία όταν αρρώστησε ο αδερφός μου και ήμασταν στο νοσοκομείο, είχε,

ξέρεις, μπουλντόγκ, ξέχασα πώς λένε αυτή τη ράτσα, εκείνη τη... με μεγάλα τα σαγόνια και τρέχουν τα σάλια...

Ερευνητής: Μπόξερ.

Μανώλης: Όχι, αυτή που παθαίνει κάτι στον εγκέφαλο...

Ερευνητής: Ντόμπερμαν.

Μανώλης: Γεια, στο στόμα σου. Λοιπόν, λυσσάρησε και την είχε κάνει, ρε κουμπάρε, την είχε... δεν είχε αφήσει σημείο για σημείο δίχως να την είχε δαγκώσει. Και τη γλίτωσε ο γείτονας. Άρα, τι μου λες; Η γυναίκα έφταιγε; Άρα, εμένα για να το λήξω, για μένα η φωτογραφία έλεγε ότι έλεγε το κείμενο, δηλαδή ο Πέτρος προστατεύτηκε, προσπαθούσε να σταματήσει το σκύλο, όχι να το κακοποιήσει.

Ερευνητής: Την ιστορία σου την έχεις μοιραστεί με άλλους; Την έδειξες στη σύζυγο; Τι είπε;

Μανώλης: Να μην πω ψέματα, τη μέρα που γράψαμε, δηλαδή το κείμενο αυτό, μας έδωσες ένα αντίγραφο, λέω» «πάρ' το να το διαβάσεις». Η σύζυγός μου ξέρει πώς έχω μεγαλώσει, η σύζυγός μου, της το έχω πει και τα λοιπά. Η μεγάλη μου κόρη, ναι μεν ξέρει από τις ιστορίες μας, δεν έχει πάει στο χωριό μου, δηλαδή όταν πήγε ήταν τεσσάρων και θυμάται λίγα πράγματα, και της άρεσε πολύ. Και στη σύζυγο, δηλαδή, και πιο πολύ συγκινήθηκε...

Ερευνητής: Μάθανε κάτι παραπάνω για τον πατέρα και... και τη σύζυγο.

Μανώλης: Ακριβώς, ακριβώς, ακριβώς. Ωραία ιστορία.

Ερευνητής: Έχουμε πολλές ιστορίες να διηγηθούμε;

Μανώλης: Ακριβώς, ακριβώς. Και εμείς που έχουμε μεγαλώσει στα χωριά, πιστεύω ότι έχουμε πολλές ιστορίες να διηγηθούμε, αν κάτσουμε και βάλουμε το μυαλό μας για να σκεφτεί. Και πραγματικά, όταν τις άκουσα και διάβασα τη δική μου, θυμήθηκα κι άλλες κι άλλες κι αμέτρητες. Περάσαμε ωραία.

Ερευνητής: Και εγώ συστήνω στους μαθητές, ανοίξτε το ChatGPT, βάλτε λεπτομέρειες, γράψτε γιατί το γραπτό μένει. Θα σε διαβάζουνε τα εγγόνια μετα και θα λένε «ο παππούς μου πέρασε αυτό;».

Μανώλης: Ο πατέρας μου έγραφε και γράφει. Λοιπόν, ακόμα και σήμερα στις γιορτές και τα λοιπά, όταν έχουν τα παιδιά γενέθλια ή εμείς, πάντα γράφει. Πάντα γράφει, είναι

παρόμοιες ιστορίες ή για μας τι έγινε και τι δεν έγινε, οπότε ξέρω λίγο πολύ τι είναι και είναι στην κατάσταση.

Ερευνητής: Το εργαλείο ΤΝ έρχεται να μας βοηθήσει στη συγγραφή, γιατί δεν είμαστε όλοι συγγραφείς σαν τον πατέρα σου, ούτε εγώ είμαι, οπότε μπορεί να σε βοηθήσει να γράψεις αυτά που θέλεις. Βλέπεις τις δυνατότητες;

Μανώλης: Ε... όπως λέει και η παροιμία σε μας, ότι «η γύφτισσα το δικό της το τσαντίρι θα παινευτεί»; Εγώ μικρός είχα κλίσεις στο να γράφω.

Ερευνητής: Α, ωραία. Ημερολόγιο;

Μανώλης: Ημερολόγιο, όχι. Όμως, ιστορίες, ναι.

Ερευνητής: Και πού τις έχεις κάνει; Τις έχεις αποθηκεύσει;

Μανώλης: Τις άφησα πίσω.

Ερευνητής: Τις άφησες πίσω; Στην Αλβανία;

Μανώλης: Ναι, ναι, και όταν... ναι, ναι, όταν... όταν πήγαμε εμείς μετά από 7-8 χρόνια, δεν υπήρχαν τίποτα. Και πιο πολύ που λυπήθηκα, όχι αυτά, αυτά που είχα γράψει εγώ δεν είναι τίποτα, ο πατέρας μου είχε παλιά βιβλία. Τα είχε ο ίδιος, διάβαζε, ο πατέρας μου διάβαζε. Όπως και η μάνα μου, αλλά πιο πολύ ο πατέρας μου. Διαβάζει ακόμα και σήμερα. Άμα πας τώρα, δηλαδή, θα τον δεις σελίδες σελίδες να διαβάζει. Ένα βιβλίο μπορεί να το περάσει 10 φορές να το διαβάσει. Και μάλιστα του το έλεγα καμιά φορά, «ρε συ, αφού το έχεις διαβάσει, ξέρεις, γιατί το διαβάζεις;», «άσε λέει, εγώ ξέρω». Τέλος πάντων. Και πήγαν οι άσχετοι που πήραν αυτά τα σημαντικά που θέλανε και πετάξανε τα βιβλία. Ήταν, ξέρεις, σπάσανε το σπίτι και πήραν αυτά που θέλανε...και τα βιβλία... χάθηκαν.

Ερευνητής: Θησαυρός τα βιβλία, αλλά λογικά δε θα τα έδωσαν σημασία. Υπάρχει μία έκφραση στην Αγγλία, ότι «Τα σκουπίδια του ενός είναι ο θησαυρός του άλλου».

Μανώλης: Εμείς λέμε, "η μόρφωση", εμείς λέμε το άλλο, "η μόρφωση δεν έχει... ουδέ τέλος". Δεν μπορώ να το σκεφτώ τώρα, δεν έχει ταβάνι, ρε παιδί μου. Είναι ατελείωτη.

Ερευνητής: Πόσο σε έχει σημαδέψει αυτή η ιστορία που εξιστόρησες; Γιατί λέει μέσα για το «φως». Τι εννοείς με το φως;

Μανώλης: Με το φως... θυμήθηκα την τελευταία μέρα, δηλαδή που όντως... τελευταία μέρα, ήταν η μέρα που θα φεύγαμε και θα ερχόμασταν στην Ελλάδα, και αγκάλιασα τη

γιαγιά μου και λέω «φεύγω, αλλά θα έρθω σύντομα». Δεν το νομίζω, μου είπε. Θα γυρίσω, αλλά δεν ξέρω αν θα είμαι εγώ ο ίδιος. Και αυτό με συγκλόνισε. Δηλαδή το φως, εγώ προσωπικά σαν Μανώλης το μεταφράζω ότι πάντα, όποιος και να πάει, το σπίτι αυτό για μένα είναι μία ζεστή φωλιά, δηλαδή άσχετα που έχουν φύγει οι παππούδες, οι γονείς μου δηλαδή που ήταν εκεί, πάντα ξέρω ότι το σπίτι αυτό είχε αγάπη και θα έχει αγάπη, άσχετο που δεν είναι...

Ερευνητής: Θέλεις να πας όμως;

Μανώλης: Ε, θα ήθελα να πάω, να το δω μόνο, ίσα ίσα δύο-τρεις ώρες και να φύγω, ναι, γιατί ξυπνάει παλιές αναμνήσεις. Και πάντα ο δρόμος που δηλαδή που κάναμε από το ένα χωριό στο άλλο με τα πόδια, σπάνια με τα αυτοκίνητα, θυμάμαι τα Σάββατα, γιατί εμείς κάναμε σχολείο και τα Σάββατα, όταν σχολνούσε ο μπαμπάς και η μαμά, δηλαδή 1-1:15 το Σάββατο, 2:00 είχαμε ξεκινήσει με τα πόδια. Και θυμάμαι αυτό το αεράκι δηλαδή, την άνοιξη, γιατί από τη μια πλαγιά κατεβαίναμε και μετά ανεβαίναμε πάνω στο λόφο. Και έχω να το θυμάμαι αυτό το αεράκι. Και πάντα, όσες φορές έχω πάει με το αυτοκίνητο, ξέρω το σημείο, σταματάω, γιατί έρχεται, με τραβάει δηλαδή η πλαγιά προς τα εκεί.

Ερευνητής: Το αεράκι έχει και συγκεκριμένη μυρωδιά, την οποία όταν πολλές φορές μια μυρωδιά ίδια την αισθανόμαστε, μας θυμίζει τα παλιά, ε;

Μανώλης: Εννοείται, εννοείται. Και με λίγα λόγια, το φως, πραγματικά το φως που λέει μέσα το κείμενο, μου ξυπνάει τις παλιές αναμνήσεις και ξέρω πολύ καλά ότι και είναι συγχωρεμένοι, αλλά σαν να ξέρω ότι θα βγει κάπου από μια γωνία η γιαγιά και θα μου πει "ήρθες;". Ναι, όντως.

Ερευνητής: Τώρα, έχεις τα συναισθήματα που είχες τότε; Όταν ήσουν και παιδί; Ήρθες εδώ πέρα, μεγάλωσες, έκανες οικογένεια... τι έχει αλλάξει από τότε, συναισθηματικά ποιο είναι το κύριο γεγονός που έχει αλλάξει για σένα; Θα μου πεις, η ξενοιασιά...

Μανώλης: Και μάλιστα, ας το πω, πρόσφατα, επειδή την περασμένη εβδομάδα ήμουν στην Αθήνα, κι όντως, τα 'δα σκούρα, εκτός τόπου και χρόνου. Και το είπα με την ψυχή μου, άμα θέλεις, μπορεί να το επιβεβαιώσει κι η γυναίκα μου να ακούσεις τις κουβέντες που είπα όταν έφτασα στο σπίτι. Λέω, «ναι μεν γεννήθηκα στη Μαλλακάστρα, μεγάλωσα, αγαπάω τη χώρα μου και το χωριό μου, αλλά είναι ίσως με τη Σάμο, δηλαδή είναι, νομίζω, κάτι παραπάνω η Σάμος. Ναι μεν, την αγαπάω τη Μαλλακάστρα, το χωριό μου και τα λοιπά, αλλά πλέον θα πάω σαν επισκέπτης». Και λόγω τιμής, όταν κατέβηκα από το αεροπλάνο

προχθές συγκεκριμένα, το Σάββατο, και ήρθα, λέω «ήρθα στα λιμέρια μου». Και ακριβώς είπα αυτή την κουβέντα στην γυναίκα μου, λέω «ναι μεν αγαπάω το χωριό μου, την Αλβανία, τι, πώς, πού, όμως πλέον σαν επισκέπτης. Αυτή είναι πλέον η πατρίδα, 32 χρόνια, να βάλεις κάτω κατά πού γέρνει η ζυγαριά. Είναι αλήθεια.

Ερευνητής: Αν μπορούσες να γυρίσεις πίσω, τι θα έλεγες στον εαυτό σου;

Μανώλης: Το μόνο σίγουρο, ότι θα πήγαινα πολύ... πολλές φορές, δηλαδή πολύ περισσότερες θα πήγαινα στη γιαγιά. Για να περάσω όσο γινότανε περισσότερο χρόνο. Και θα έλεγα να δείχνει περισσότερη αγάπη. Και... πώς το λένε, πέρα από το πόσες φορές το έλεγα ότι «σε αγαπάω, γιαγιά» και τα λοιπά, να το έλεγα περισσότερο, ρε παιδί μου. Γιατί τότε δεν ήξερες ότι υπάρχει ο θάνατος, ναι, ναι, νομίζαμε ότι θα ζούσαμε για πάντα. Μικροί, ναι. Και μάλιστα θυμάμαι και ατάκες καμιά φορά που έλεγα, «το 'να τ' άλλο, θα πω το ψέμα στη γιαγιά» και μου κούναγε και το κεφάλι, «αν εσύ το λες μια, εγώ το ξέρω εκατό». Τέλος πάντων, αυτό.

Ερευνητής: Τι πιστεύεις ότι έχει αλλάξει μέσα σου από τότε; Είσαι ο ίδιος Μανώλης τότε που ήσουν...;

Μανώλης: Όχι, κανένα παιδί, κανέναν άνθρωπο δεν είναι ο ίδιος.

Ερευνητής: Τι έχει αλλάξει όμως περισσότερο; Τι θα ήθελες να έχεις περισσότερο από το παιδί, από εκεί;

Μανώλης: Κοίταξε, πιστεύω ότι στην παιδική μου ηλικία, εγώ πέρασα πολύ καλά χρόνια. Πολύ καλά χρόνια. Πέρασα... εγώ σαν Μανώλης είχα το ευτύχημα ότι δεν μου έλειψε τίποτα από τα παιδικά μου χρόνια, και δεν είχα κάτι να ζηλέψω από τα υπόλοιπα παιδιά, να λέμε την αλήθεια. Δεν θα άλλαζα τίποτα από την παιδική μου ηλικία. Μα... γενικά να το πούμε, φτωχικά, ξέρω 'γω, όμως ήμασταν πολύ αγαπημένοι, υπήρχε πολύ παιχνίδι και δυστυχώς... δυστυχώς δεν υπάρχει στα παιδιά μας αυτό το πράγμα. Δηλαδή, και μάλιστα προηγουμένως διάβαζα ένα κείμενο που έλεγε ότι στη... όχι Ελβετία, στη Φινλανδία είχανε κάνει λέει μια έρευνα και είπαν ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν με το χώμα και τα λοιπά, όπως παίζαμε εμείς...

Ερευνητής: Τι άλλο θα άλλαζες;

Μανώλης: Και αυτό που θα άλλαζα, δηλαδή να ήμουν λίγο πιο καλό παιδάκι, με λίγα λόγια, γιατί ήμουν και λίγο άτακτος παιδάκι. Πάντα, δηλαδή με την... με την καλή έννοια.

Ερευνητής: Οι άλλες ιστορίες σου άρεσαν τι εντύπωση σου έκαναν; Σε επηρέασε κάποια ιστορία από αυτές;

Μανώλης: Του Φώτη το ήξερα. Από τη στιγμή που είπε, πώς το λένε, που είπε την ιστορία με τη... με την μπάλα, τέλος πάντων, και στο χωριό, κατάλαβα. Ναι, γενικά και όλες... όλες οι άλλες ιστορίες ήταν ωραίες.

Ερευνητής: Της Μαρίας για παράδειγμα;

Μανώλης: Άκουσα που είπε «τώρα τι θα ακούσετε», λέει, «κατσίκια λέει και τέτοια πράγματα». Μάλλον ντρεπόταν. Ε, χωριατόπαιδα είμαστε. Αυτά, δηλαδή, μπορεί να γελάσουν αυτοί που ζουν στην πόλη... Ωραία, ήταν ωραία ιστορία, ωραία. Και μάλιστα μου έκανε εντύπωση στη Μαρία, που το τόνιζε ότι ο θεός δεν έκανε καμία, πώς το λένε, διάκριση δηλαδή στα παιδιά. Μας... ναι, ναι. Αυτό το τσίμπησα λίγο από το... από το έλεγε, και έλεγε για τα παιδικά της χρόνια που ο θεός τα λοιπά και τα λοιπά τα προστάτευε. Ήταν ωραία, ωραία ιστορία, μ' άρεσε. Μ' άρεσε.

Ερευνητής: Αν μοιραζόσουν ξανά την ιστορία, θα έλεγες κάτι διαφορετικό ή αυτή σου άρεσε;

Μανώλης: Όχι, μου άρεσε, δεν θα άλλαζα τίποτα, και μάλιστα σου το είπα από την πρώτη στιγμή, «δεν το πειράζω άλλο». Γιατί μου ξύπνησε όντως τις αναμνήσεις μου, και αυτά...

Ερευνητής: Θα ξανασυμμετείχες σε τέτοια δραστηριότητα; Θεωρείς ότι μπορείς να γνωρίσεις καλύτερα τον άλλον αν μοιραστείς προσωπικές ιστορίες με τον άλλον;

Μανώλης: Ναι, ωραία... ωραία εμπειρία είναι, δεν είναι κακή εμπειρία, ωραία. Εννοείται, πάντα τέτοιες κοινωνικές, δηλαδή... πώς να στο πω ακριβώς, να συμμετέχεις σε τέτοιες δραστηριότητες. Μην ξεχνάμε ότι όλοι έχουμε κοινά. Και μπορούμε να τα μοιραστούμε για να γνωριστούμε πιο καλά. Και ειδικά, ένας λόγος παραπάνω, τα παιδιά που έχουν ζήσει σε χωριά, ξέρουν πολύ καλά τι σημαίνει η αγάπη, όλοι μαζί. Σαν τη Μαρία. Ενώ στις μεγάλες πόλεις, δεν ξέρεις τον γείτονα.

Ερευνητής: Μέσα από τις ιστορίες βλέπουμε το παρελθόν. Πόσο έχει αλλάξει ο κόσμος από τότε;

Μανώλης: Ναι, (γέλια), πολλά. Καταρχήν, έχει αλλάξει πια η κοινωνία. Δεν είναι τόσο απλοί οι άνθρωποι, όπως ήτανε κάποτε. Ά. Τώρα πια το ζυγίζεις το τι θα πεις, τι, πώς, πού... Είδες, με μια εικόνα είναι χίλιες λέξεις όμως. Το μεταφράζει ο καθένας όπως θέλει, όπως

τον συμφέρει. Όχι όπως είναι. Διάβασε πρώτα το κείμενο... Έχει αλλάξει, και κατά τη δικιά μου γνώμη, η κοινωνία πάντα προς το χειρότερο. Έχουμε χάσει πια την αγάπη και το σεβασμό στο συνάνθρωπό μας. Δεν υπάρχει. Είναι δύσκολο να το βρεις. Για μένα. Ενώ παλιά ήτανε διαφορετικά, γιατί ήταν όλοι ένα κοψίμο, λίγο-πολύ. Οπότε, αγάπη... δεν έβλεπες τον άλλον... όχι ότι δεν υπήρχανε δηλαδή και ζήλιες και τα λοιπά και τα λοιπά, αλλά ήταν σε μικρό ποσοστό. Τώρα πλέον έχει χτυπήσει ταβάνι. Η άποψή μου.

Ερευνητής: Οπότε έχει αλλάξει ο κόσμος. Εσύ μπορείς να κάνεις κάτι να προσφέρεις για να γίνει καλύτερος ο κόσμος;

Μανώλης: Κοίταξε, αυτό που μπορώ εγώ να κάνω, να είμαι εντάξει στην κοινωνία που ζω. Αυτό, τίποτα παραπάνω. Απέναντι, δηλαδή στους... συμπολίτες μου, στους... συνανθρώπους μου, και το κυριότερο απέναντι στην οικογένειά μου.

Ερευνητής: Και μια τελευταία ερώτηση. Πως σου φάνηκε που ο Α' κύκλος ήρθε μέσα, και εξιστόρησε τις ιστορίες σας; Ήρθατε λίγο πιο κοντά; Πως θα σου φαινόταν αν κάναμε όλη τη δραστηριότητα με την Α' ;

Μανώλης: Ε, δεν έχουμε τίποτα να χωρίσουμε, προς Θεού, δεν είναι αυτό. Απλούστατα, ξεκίνησε στραβά και μάλλον έτσι και θα τελειώσει. Δεν έχω να μοιραστώ τίποτα. Αλλά πιστεύω με τις ιστορίες και οτιδήποτε έχει να κάνει, δηλαδή... με το να εκφραστεί κάποιος, είτε αυτός είναι αθλητισμός, είτε να γράφεις κάποιο ποίημα και να συμμετέχουν όλοι θετικό είναι. Γίνεται θετικό το κλίμα. Και ναι, καλό θα ήτανε, δηλαδή, να ήταν και η Α' και η Β' μαζί, να γράψουν ιστορίες. Θα έκανε καλό και στους δύο μας.

Ερευνητής: Ευχαριστώ πολύ Μανώλη.

Παράρτημα Β: Δείγμα ιστορίας

Η γιαγιά και το φως στο παράθυρο.

Συγγραφέας: Μανώλης

Συναισθήματα: Συγκίνηση, Αγάπη, Ξενιτεμός, Φως, Χαρά, Λύπη, Αναμνήσεις Ρίζες, Νوستαλγία, Θαλπωρή, Ξενοιασιά, Γυρισμός, Φροντίδα, Πατρίδα, Ανέφικτο.

Ήμουν μικρός, ίσως εννέα χρονών, όταν περνούσα τα καλοκαίρια μου στη Μαλλακάστρα



της Αλβανίας. Το σπίτι της γιαγιάς μου ήταν παλιό, με πέτρινους τοίχους και μια μικρή αυλή γεμάτη βασιλικό, γιασεμιά και κάθε είδους αρωματικά βότανα και πολύχρωμα λουλούδια.

Κάθε βράδυ, πριν κοιμηθούμε, καθόμασταν μαζί στο παράθυρο. Εκείνη έπλεκε σιωπηλά και εγώ ακουμπούσα το κεφάλι μου στο χέρι της, ένα χέρι γεμάτο ρυτίδες, και κοιτούσαμε τον κόσμο να σκοτεινιάζει έξω.

«Να θυμάσαι,» μου έλεγε, «όπου κι αν πας, πάντα θα υπάρχει ένα φως που θα σε περιμένει.»

Δεν καταλάβαινα τότε τι εννοούσε. Για μένα, το μόνο φως ήταν η λάμπα που άφηνε αναμμένη στο παράθυρο κάθε βράδυ. Μια μέρα, έπρεπε να φύγω. Οι γονείς μου ήρθαν να με πάρουν, και εγώ δεν ήθελα να αποχαιρετήσω. Η γιαγιά με αγκάλιασε σφιχτά, χωρίς πολλά λόγια. Το τελευταίο βράδυ, σηκώθηκα κρυφά και κοίταξα έξω. Η λάμπα στο παράθυρο ήταν αναμμένη, όπως πάντα.

«Για να μη φοβάσαι ποτέ στο σκοτάδι,» μου είχε πει.

Χρόνια πέρασαν. Μεγάλωσα, έφυγα μακριά, άλλαξα πόλεις και ζωές. Κάποια καλοκαίρια δεν γύρισα ποτέ. Μέχρι που ένα βράδυ, χρόνια μετά, ξαναβρέθηκα στη Μαλλακάστρα. Το σπίτι ήταν πιο ήσυχο τώρα. Η αυλή ίδια, αλλά χωρίς τη φωνή της. Πλησίασα το παράθυρο και στάθηκα για λίγο.

Δεν υπήρχε πια λάμπα.

Κι όμως... για μια στιγμή, με την άκρη του ματιού μου, θαρρώ, ορκίστηκα πως είδα ένα απαλό φως να τρεμοπαίζει μέσα.

Και τότε κατάλαβα.



Το φως δεν ήταν ποτέ το φυτίλι ούτε το λάδι της λάμπας. Το φως ήταν η ίδια η τρυφερή αγάπη της, που είχε ποτίσει τις πέτρες και τη μνήμη μου. Κατάλαβα πως, όσα χιλιόμετρα κι αν έκανα, όσες απώλειες κι αν βίωσα, εκείνη η «λάμπα» δεν έσβησε ποτέ. Όπως και η ανιδιοτελή

αγάπη της. Το φως που οδηγούσε και εξακολουθεί να οδηγεί τα βήματά μου στο μονοπάτι της ζωής μου.

Το σχολείο που έμεινε μέσα μου

Συγγραφέας: Στέλλα

Συναισθήματα: Ανεκπλήρωτο Όνειρο, Λύπη, Στεναχώρια, Προκαταλήψεις, Παραδόσεις, Χαρά, Νέα Αρχή, Επιμονή, Ποτέ δεν είναι αργά.



Μεγάλωσα στο Ηραίο της Σάμου, σε ένα σπίτι δίπλα στη θάλασσα. Η θάλασσα ήταν πάντα μπροστά στα μάτια μας και ο ήχος των κυμάτων συνόδευε τις μέρες και τις νύχτες μας, ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας. Ζούσα μαζί με τη μητέρα μου και τον πατέρα μου, τα δύο αδέλφια μου, τον παππού και τη γιαγιά. Το σπίτι μας ήταν γεμάτο ζωή. Κάθε μέρα υπήρχαν φωνές, γέλια και μυρωδιές από το φαγητό της γιαγιάς.

Ο παππούς ήταν ψαράς. Ξυπνούσε νωρίς το πρωί και έφευγε για τη θάλασσα με τη βάρκα του. Πολλές φορές τον περίμενα να γυρίσει, για να δω τι ψάρια είχε πιάσει. Θυμάμαι την ανυπομονησία μου να δω

τη βάρκα του να φτάνει από το πέλαγος. Η γιαγιά ήταν πολύ καλή νοικοκυρά και μαγείρευε πολύ ωραία. Μας φρόντιζε με αγάπη, ειδικά όταν έλειπε η μητέρα μας, που δούλευε κι αυτή σαν το πατέρα μας.

Μια μέρα, ο παππούς μάς πήρε με τη βάρκα για να μας πάει μια βόλτα. Θυμάμαι τη χαρά μας καθώς ανεβαίναμε μέσα, λίγο φοβισμένοι αλλά και ταυτόχρονα ενθουσιασμένοι. Η θάλασσα ήταν ήρεμη και ο ήλιος έλαμπε πάνω στο νερό. Εκείνη η πρώτη βόλτα έμεινε χαραγμένη ανεξίτηλα στη μνήμη μου, όπως και ο παιδικός εαυτός μου, που τον θυμάμαι να κοιτάζει μέσα από την ήρεμη γαλήνια θάλασσα, νιώθοντας πως ο κόσμος είναι μεγάλος, όμορφος και ασφαλής.

Ο κόσμος όμως μόνο ασφαλής δεν ήταν. Στα 8 μου χρόνια. Ο πατέρας μου έφυγε. Ερχόταν με το τρίκυκλο από τη δουλειά του πού τότε ήταν στους Σπαθαραίους. Ήταν κουρασμένος. Θα μπορούσε να κάνει στάση στο πατρικό του στον Παγώνδα που ήταν πιο κοντά αλλά ήθελε να έρθει στο Ηραίο για να είναι κοντά μας. Ο δρόμος ήταν δύσκολος και επικίνδυνος. Το πρωί τον βρήκαν να έχει βγει από το δρόμο λίγο μετά τον Παγώνδα. Θα

μπορούσε να είχε σωθεί αν τον έβρισκε κάποιος το βράδυ. Το πρωί ήταν πια αργά. Ήταν γραφτό. Η γαλήνια θάλασσα ξαφνικά φουρτούνιασε.

Η μητέρα μου έμεινε μόνη, νέα ακόμα, με τρία μικρά παιδιά. Ο μεγάλος μου αδελφός ήταν 10 χρονών, εγώ 8 και ο μικρός 5. Μετά τον χαμό του πατέρα μου, όλα έγιναν πιο δύσκολα. Η μητέρα μου έπρεπε να φροντίσει για όλους μας. Δούλεψε χειμώνα καλοκαίρι, προσπαθώντας να μας μεγαλώσει όσο καλύτερα μπορούσε. Ευτυχώς ήταν εκεί για εμάς ο παππούς και η γιαγιά. Μας πρόσεχαν.

Δεν πέρασε καιρός, και ο οικογενειακός περίγυρος άρχισε να πιέζει τη μητέρα μου πως ήταν νέα ακόμα και πως έπρεπε να ξαναφτιάξει τη ζωή της. «Είσαι νέα ακόμη» της έλεγαν. Έτσι ήταν εκείνα τα χρόνια. Εκείνη στην αρχή δεν ήθελε. Φοβόταν για εμάς, γιατί είχε τρία παιδιά και δεν ήξερε πώς θα μας φερόταν ένας άλλος άνθρωπος. Το απέφευγε συνέχεια.

Τελικά, όμως, την έπεισαν. Ο άντρας αυτός ήταν από τη Χώρα, μεγαλύτερός της. Η μητέρα μου ήταν 37 χρονών κι εκείνος 55. Είχε κι αυτός τρία παιδιά από προηγούμενο γάμο. Είχε ζήσει για χρόνια στο εξωτερικό, είχε δουλέψει και είχε φτιάξει τη ζωή του.

Όταν γύρισε στην Ελλάδα, έκαναν το προξενιό στη μητέρα μου. «Είναι καλός άνθρωπος, προκομένος, με χρήματα», άκουγε από παντού. Η μητέρα μου δέχτηκε, για εμάς, για να υπάρχει μια στήριξη, για μία καλύτερη ζωή, για να συνεχίσω το σχολείο.

Στην αρχή νοίκιασαν σπίτι στη Χώρα και αργότερα αγόρασαν δικό τους πουλώντας το σπίτι που είχε μητέρα μου στον Ηραίοιον παίρνοντας μαζί και τη θάλασσα. Το νέο σπίτι γράφτηκε στο όνομα του πατριού μου. Η μητέρα μου φοβόταν ότι θα το γράψει στα παιδιά του. Τελικά δεν το έκανε, τον φώτισε η Παναγιά.



Η ζωή μαζί του δεν ήταν πάντα εύκολη. Υπήρχαν δυσκολίες, αλλαγές και ευθύνες που ήρθαν νωρίς. Όμως μέσα από όλα αυτά έμαθα να προσαρμόζομαι, να αντέχω και να βλέπω τους ανθρώπους όχι μόνο από όσα λένε, αλλά από όσα κάνουν στην πορεία της ζωής τους.

Ένα μεγάλο κομμάτι που έμεινε μέσα μου ήταν το σχολείο. Για να συνεχίσω στο γυμνάσιο έπρεπε να πηγαίνω στην πρωτεύουσα του νησιού. Ήθελα να μάθω, να συνεχίσω,

ήταν το όνειρό μου. Υπήρχε λεωφορείο, αλλά υπήρχαν έξοδα: εισιτήρια, βιβλία, ρούχα και ό,τι άλλο χρειαζόταν ένα παιδί. Η μητέρα μου, με τόσα βάρη, δεν μπορούσε τότε να τα σηκώσει όλα. Έτσι, σταμάτησα στο δημοτικό. Ο Πατριός, έπειτα, ήταν αρνητικός, είχε άλλα σχέδια για μένα και η μάνα μου έκανε αυτό που ήθελε. «Δεν χρειάζονται σχολείο τα κορίτσια, θα κάνεις οικογένεια να τακτοποιηθείς». Με πάντρεψε νωρίς στα 17 ανήλικη ακόμη.

Σήμερα, κοιτάζοντας πίσω, βλέπω μια ζωή γεμάτη αλλαγές, δυσκολίες αλλά και ανθρώπους που σημάδεψαν την πορεία μου. Η θάλασσα του Ηραίου, ο παππούς με τη βάρκα του, η γιαγιά με τη φροντίδα της, η μητέρα μου με τον αγώνα της, ο χαμός του πατέρα μου και η νέα οικογένεια που δημιουργήθηκε αργότερα, όλα έγιναν κομμάτια της ιστορίας μου.

Κάποια πράγματα δεν έγιναν τότε όπως θα τα ήθελα. Κάποια όνειρα έμειναν πίσω. Όμως σήμερα νιώθω πως τίποτα δεν χάθηκε οριστικά. Η επιθυμία μου για μάθηση δεν έσβησε ποτέ. Έμεινε μέσα μου σαν μικρή φλόγα, άλλοτε κρυμμένη και άλλοτε πιο δυνατή, μέχρι που με οδήγησε ξανά στο σχολείο.

Η επιστροφή μου στην εκπαίδευση είναι για μένα κάτι πολύ περισσότερο από μαθήματα και βιβλία. Είναι μια δεύτερη ευκαιρία. Είναι ένας τρόπος να ξαναπιάσω το νήμα της ζωής μου από εκεί που κάποτε κόπηκε. Είναι η απόδειξη πως, όσο κι αν περάσουν τα χρόνια, ο άνθρωπος μπορεί να επιστρέψει στα όνειρά του.

Δεν επέστρεψα στο σχολείο μόνο για να μάθω γράμματα. Γύρισα για το παιδί που ήμουν τότε. Για εκείνο το οκτάχρονο κορίτσι που έχασε τον πατέρα του. Για εκείνο το παιδί που κοίταζε τη θάλασσα και ονειρευόταν. Για εκείνη τη μαθήτριά που αναγκάστηκε να σταματήσει νωρίς. Επέστρεψα για να της πω πως δεν την ξέχασα, όσα και να πέρασε. Πως η επιθυμία της έμεινε ζωντανή. Και πως ποτέ δεν είναι αργά για να συνεχίσει κανείς από εκεί που κάποτε σταμάτησε.

Παράρτημα Γ: Ενδεικτικές ερωτήσεις συνέντευξης

Εισαγωγή συνέντευξης

Η συνέντευξη αυτή στοχεύει να αναδείξει την εμπειρία σας από την αξιοποίηση εργαλείων παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης (ChatGPT συγκεκριμένα) για τη συγγραφή της ιστορίας σας στη δραστηριότητα με τίτλο «Εκφράσου μέσω της τεχνητής νοημοσύνης» που πραγματοποιήσαμε το δεύτερο μισό της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Στόχος είναι να μας πείτε την εμπειρία σας μέσα από αυτή τη δραστηριότητα. Να μας μεταφέρετε το πως νιώσατε εσείς σε όλα τα βήματα τη διαδικασίας. (Δήλωση διεξαγωγής συνέντευξης, καταγραφής, αποδοχής, ανωνυμίας και απόσυρσης).

- Στη δραστηριότητα γνωριμία με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης (ChatGPT). Υπήρχε πρότερη γνώση; FU: Είχες ακούσει κάποια πράγματα τότε σχετικά με TN;
- Στο σχολείο δημιουργήσαμε ιστορίες; Μπορείς να μας πεις την εμπειρία σου μέσα από τα δικά σου μάτια; Τι θυμάσαι; Τι σου έκανε εντύπωση;
- Εξιστορώντας μία ανάμνηση από τα παιδικά σου χρόνια, τι συναισθήματα και ποιες εικόνες σου προκλήθηκαν όταν η ιστορία σου άρχισε να ζωντανεύει μέσα από το διάλογο με εργαλείο TN;
- Ποιο ήταν το συναίσθημα σου όταν ολοκληρώθηκε η ιστορία; Σου προκάλεσε κάποιο γεγονός ιδιαίτερη εντύπωση ή συναίσθημα;
- Θα μπορούσαμε να είχαμε μάθει το chatgpt μέσα από καθαρά τεχνικό τρόπο και μηχανικό, με εντολές. Πως σου φάνηκε η εκμάθηση του chatgpt μέσα από αυτή τη δραστηριότητα; Ποιες δεξιότητες/ικανότητες σου χρησιμοποίησες για να ολοκληρώσεις αυτή την δραστηριότητα;
- Βοήθησε η συγκεκριμένη δραστηριότητα στο να μοιραστούμε καλύτερα την εμπειρία μας και να ακουστόμε καλύτερα;
- Πως σου φάνηκε που άκουσες τις ιστορίες άλλων; FU: Μπήκες για λίγο στη θέση τους; Ποιες ιστορίες σου έκαναν εντύπωση; Βρήκες στις ιστορίες των άλλων κάποιες κοινές αξίες για την ζωή, ή και κοινές πεποιθήσεις με τις δικές σου ;
- Συμμετείχες επίσης στην εύρεση συναισθημάτων που προκαλεί η ιστορία τους καθώς και την εύρεση ενός κατάλληλου τίτλου. Επίσης συμμετείχες και στην διόρθωση τους. Το κάναμε αυτό σαν ομάδα. Καθηγητές και μαθητές. Σου άρεσε αυτή η εμπειρία;
- Δημιουργήσαμε με τη χρήση TN εικόνες με βάση το κείμενο της ιστορίας σου. Μερικές φορές κάναμε αρκετές προσπάθειες για να βρούμε την κατάλληλη εικόνα. Τι εντύπωση σου

- έκαναν οι εικόνες που επέλεξες; Τι νόημα βρήκες σε αυτές; Υπήρχαν κάποια κρυφά σημεία ή σχήματα που να συνδύασες στο μυαλό σου;
- Έχεις μοιραστεί την εμπειρία αυτή στην τάξη με άλλους ανθρώπους; FU: Την μοιράστηκες κατά την περίοδο εκείνη;
 - Θεωρείς ότι μας έφερε η δραστηριότητα αυτή όλους πιο κοντά; Χάρηκες που έγινε; Για ποιον λόγο;
 - Τι γνώμη έχεις για την τεχνητή νοημοσύνη τώρα; Υπάρχουν θετικά; Αρνητικά; Πως τη χρησιμοποιείς;

Επικέντρωση στην ιστορία

- Πόσο σε έχει σημαδέψει σήμερα η ιστορία που εξιστόρησες; Πόσο έχει επηρεάσει τη ζωή σου; (Τι σημαίνει πραγματικά για σένα αυτή η ιστορία, αν δεν είναι πραγματική;) Θεωρείς ότι έχει διαμορφώσει το είναι σου; Συμπεριφορά; Αντιδράσεις; Αντιλήψεις;
- Ποιο ήταν το μεγαλύτερο συναισθήματα τότε; Ποια τώρα; Τι έχει αλλάξει στη ζωή σου; Θεωρείς ότι κάτι λείπει; FU: Θεωρείς ότι φταίει και η σημερινή κατάσταση;
- Αν μπορούσες να γυρίσεις πίσω τι θα έλεγες στο εαυτό σου;
- Είναι οι ίδιες αντιλήψεις και αξίες που είχες τότε και τώρα; Τι πιστεύεις ότι έχει αλλάξει; Εσύ μέσα σου; Ο κόσμος γύρω σου; FU: Τι θα άλλαζες από τον κόσμο γύρω σου;
- Θα ήθελες να συμπεριλάβεις κάτι διαφορετικό στην ιστορία;

Ερωτήσεις μετασχηματισμού και κριτικής συνειδητοποίησης

- Σε επηρέασαν κάποιες άλλες ιστορίες των μαθητών;
- Η εμπειρία αυτή σου έδωσε δύναμη να συμμετέχεις περισσότερο δυναμικά σε ομάδες; Ποιες ποιότητες που έχεις σαν χαρακτήρας πιστεύεις ότι ταίριαζαν με την δυναμική της ομάδας;
- Πέρα από το σχολείο, ένιωσες ότι βελτίωσες τον εαυτό σου μέσα από τη συγκεκριμένη εμπειρία; (ότι εξέφρασες κάτι που δεν μπορούσες να εκφράσεις, ότι ακούστηκες από τους άλλους, ότι σε κατανοήσανε για τα συναισθήματα σου). Ποια αίσθηση/εικόνα του εαυτού σου νιώθεις να επηρέασε περισσότερο αυτή η εμπειρία σου ;
- Το κλίμα που δημιουργήθηκε να στη τάξη σας έδωσε έναυσμα για να εκφράσεις καλύτερα τις απόψεις και να ακούσεις καλύτερα τις απόψεις των άλλων;
- Κατά τη διάρκεια της εμπειρίας σκέφτηκες καθόλου για το που έχεις φτάσει τώρα; Πόσο έχει αλλάξει ο κόσμος; Αναθεώρησες κάποια πράγματα; Βρήκες να έχεις κάποιες αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις κοινές με τους άλλους; FU: Το που βρισκόσουν και το που έφτασες για παράδειγμα; Το μέλλον από δω και στο εξής.

- Μετά από αυτήν την εμπειρία μήπως είδες το σημερινό κόσμο λίγο διαφορετικά;
- Τι σου δίδαξε η συγκεκριμένη εμπειρία σε μία πρόταση; FU: Θα το ξαναέκανες;
- Τι μπορεί να λέει αυτή η αφήγηση σου για τον τρόπο που θέλεις να υπάρχουν στον κόσμο / να ζεις την ζωή σου;
- Η εμπειρία σου αυτή με την ομαδική δραστηριότητα θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο θέλεις να είσαι στο μέλλον μέσα στην κοινότητα/κοινωνία;
- Είναι κάτι άλλο που θέλεις να μοιραστείς;

Παράρτημα Δ: Άδεια έρευνας



DIONYSIOS MOUZAKIS
24.02.2026 14:41:50

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μαρούσι: 24-2-2026
Αρ. Πρωτ: Κ1/ 22462

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15122, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 2103442041

Προς: Τερζής Ιωσήφ
Κοιν ΣΔΕ της Χώρας

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Σχετ: 18316/15-2-2026

Σε απάντηση του ανωτέρω έγγραφου αιτήματός σας για διεξαγωγή έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της χώρας, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου σας, διαπιστώθηκε ότι πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της. Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ& Δ.Β.Μ, καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Μουζάκης Διονύσης

Εσωτερική διανομή:

1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.