



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εκπαίδευση Ενηλίκων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΨΗΦΙΑΚΟ ΑΦΗΓΗΜΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ
ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

ΧΑΤΖΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΕΓΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

**ΠΑΤΡΑ
Ιούνιος 2026**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») 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.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας σηματοδοτεί το τέλος μιας απαιτητικής διαδρομής, η οποία δεν υπήρξε πάντοτε εύκολη. Υπήρξαν στιγμές κόπωσης, αμφιβολίας και μεγάλης προσπάθειας, αλλά και στιγμές βαθιάς ικανοποίησης, επιμονής και εσωτερικής δύναμης. Για τον λόγο αυτό, η εργασία αυτή δεν αποτελεί μόνο ένα ακαδημαϊκό αποτέλεσμα. Αποτελεί και ένα προσωπικό επίτευγμα μιας πορείας που δοκιμάστηκε, άντεξε και ολοκληρώθηκε.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου, κ. Μέγα, για την καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη και την εμπιστοσύνη της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Οι παρατηρήσεις της, η συνέπειά της και η απαιτητική αλλά καθοριστική καθοδήγησή της συνέβαλαν στη διαμόρφωση της σκέψης μου και στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Την ευχαριστώ ιδιαίτερα γιατί, σε μια διαδρομή που συχνά έμοιαζε δύσβατη, η παρουσία της λειτούργησε ως σταθερό σημείο προσανατολισμού.

Με βαθιά συγκίνηση ευχαριστώ τον σύζυγό μου, για την υπομονή, τη στήριξη και την αθόρυβη δύναμη που μου πρόσφερε. Στάθηκε δίπλα μου σε κάθε δυσκολία, ανέλαβε βάρος, μοιράστηκε αγωνίες και μου υπενθύμιζε, ακόμη και στις πιο κουρασμένες στιγμές, ότι η προσπάθεια αυτή άξιζε να ολοκληρωθεί. Η συμβολή του δεν αποτυπώνεται σε σελίδες και παραπομπές, όμως βρίσκεται πίσω από κάθε βήμα αυτής της πορείας.

Στα παιδιά μου οφείλω την πιο τρυφερή μου ευγνωμοσύνη. Υπήρξαν το φως και η δύναμή μου, ακόμη και όταν ο χρόνος μου μοιραζόταν δύσκολα ανάμεσα στις σπουδές, στις υποχρεώσεις και στην οικογενειακή ζωή. Με την αγάπη, την παρουσία και το χαμόγελό τους μου έδιναν τον λόγο να συνεχίζω. Αν κάτι με κράτησε όρθια σε αυτή τη διαδρομή, ήταν η σκέψη τους και η επιθυμία μου να τους δείξω ότι η επιμονή, ακόμη και όταν συνοδεύεται από κόπο, μπορεί να οδηγήσει στην ολοκλήρωση ενός ονείρου.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται σε εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου με αγάπη, πίστη και υπομονή. Σε όλους όσους γνώρισαν από κοντά την προσπάθεια, τις θυσίες και την αγωνία αυτής της πορείας, εκφράζω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη σχέση ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα και τη Μετασχηματιστική Μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σκοπός της εργασίας είναι η συστηματική ανασκόπηση και κριτική σύνθεση εμπειρικών μελετών που εξετάζουν την ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγική πρακτική ικανή να υποστηρίξει αναστοχασμό, επανεξέταση παραδοχών και πιθανή αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Η θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow αξιοποιείται ως βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο, με έμφαση στο αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, στον κριτικό αναστοχασμό, στον διάλογο, στην αναγνώριση παραδοχών και στη δυνατότητα νέας δράσης.

Η μεθοδολογία της εργασίας ακολουθεί τις αρχές της συστηματικής ανασκόπησης και οργανώνεται σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες PRISMA 2020. Η αναζήτηση κάλυψε εμπειρικές μελέτες της περιόδου 2005-2025. Από το αρχικό σύνολο των εντοπισμένων εργασιών, η τελική σύνθεση επικεντρώθηκε σε μελέτες που τεκμηριώνουν αναφορά και αναλυτική αξιοποίηση της θεωρίας του Mezirow. Η εξαγωγή και η ανάλυση των δεδομένων αφορούσαν τις διδακτικές και τεχνολογικές μορφές του ψηφιακού αφηγήματος, τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση, τις μαθησιακές εκβάσεις και τη σύνδεσή τους με διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιείται κυρίως ως παραγωγή σύντομου πολυτροπικού έργου από τους εκπαιδευόμενους και, σε μικρότερο βαθμό, ως εκπαιδευτικό υλικό προς επεξεργασία. Η τεχνολογική της μορφή βασίζεται συνήθως σε εικόνα, φωνή, ήχο, βίντεο, παρουσίαση και ψηφιακά τεκμήρια. Η παιδαγωγική της αξία δεν εντοπίζεται στην τεχνολογία καθαυτή, αλλά στον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία επιλέγεται, οργανώνεται, ερμηνεύεται και παρουσιάζεται. Οι ισχυρότερες ενδείξεις Μετασχηματιστικής Μάθησης εμφανίζονται όταν η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με κοινωνικά, επαγγελματικά, διαπολιτισμικά ή διαγενεακά σημαντικές εμπειρίες και συνοδεύεται από παιδαγωγική καθοδήγηση, αναστοχαστικές ερωτήσεις, διάλογο και αποτίμηση.

Τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από υπεροχή ποιοτικών και μικτών μελετών. Η διαπίστωση αυτή επιτρέπει ερμηνευτική κατανόηση των μηχανισμών μάθησης, χωρίς

να υποστηρίζει γενικευμένες αιτιώδεις διατυπώσεις. Ως εκ τούτου, το ψηφιακό αφήγημα δεν αποτελεί αυτομάτως μετασχηματιστική πρακτική. Μπορεί, όμως, να συμβάλει στη Μετασχηματιστική Μάθηση ενηλίκων όταν η εκπαιδευτική του χρήση οδηγεί σε κριτική επεξεργασία της εμπειρίας, επανεξέταση παραδοχών και διαμόρφωση νέων νοημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακό αφήγημα, ψηφιακή αφήγηση, εκπαίδευση ενηλίκων, Μετασχηματιστική Μάθηση, Mezirow, κριτικός αναστοχασμός, συστηματική ανασκόπηση

ABSTRACT

This thesis investigates the relationship between digital storytelling and transformative learning in adult education. Its aim is to systematically review and critically synthesize empirical studies that examine digital storytelling as a pedagogical practice capable of supporting reflection, reassessment of assumptions and possible transformation of frames of reference. Mezirow's theory of transformative learning is used as the main interpretive framework, with emphasis on the disorienting stimulus, critical reflection, dialogue, recognition of assumptions and the possibility of new forms of action.

The methodology follows the principles of systematic review and is organized in accordance with the PRISMA 2020 guidelines. The search covered empirical studies published between 2005 and 2025. From the initial set of identified works, the final synthesis focused on studies that documented reference to and analytical use of Mezirow's theory. Data extraction and analysis examined the pedagogical and technological forms of digital storytelling, the design of the interventions, the research questions, the methodological approach, the learning outcomes and their connection with dimensions of transformative learning.

The findings indicate that digital storytelling is mainly used as the production of a short multimodal work by learners and, to a lesser extent, as educational material for analysis and reflection. Its technological form usually involves images, voice, sound, video, presentations and digital evidence. Its pedagogical value does not lie in technology itself, but in the way experience is selected, organized, interpreted and presented. The strongest indications of transformative learning emerge when digital storytelling is linked to socially, professionally, interculturally or intergenerationally significant experiences and is accompanied by pedagogical guidance, reflective questions, dialogue and evaluation.

The methodological profile of the reviewed literature is characterized by the predominance of qualitative and mixed-method studies. This allows an interpretive understanding of learning mechanisms, without supporting broad causal claims. In conclusion, digital storytelling is not automatically transformative. However, it can contribute to transformative learning in adult education when its educational use

promotes critical examination of experience, reassessment of assumptions and the formation of new meanings.

Keywords: digital storytelling, adult education, transformative learning, Mezirow, critical reflection, systematic review, adult learners

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	8
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	19
2.1 Εκπαίδευση ενηλίκων	19
2.1.1 Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων	21
2.1.2 Ο ρόλος της εμπειρίας	24
2.1.3 Ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων	25
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.1	26
2.2 Μετασχηματιστική Μάθηση	27
2.2.1 Έννοια και βασικές παραδοχές.....	27
2.2.2 Σχήματα νοήματος και προοπτικές νοήματος: το πλαίσιο αναφοράς στον Mezirow	30
2.2.3 Αποπροσανατολιστικό δίλημμα	31
2.2.4 Κριτικός αναστοχασμός.....	32
2.2.5 Αλλαγή προοπτικής	35
2.2.6 Οι 10 φάσεις/βήματα του μετασχηματισμού κατά Mezirow.....	35
2.2.7 Διάλογος - στοχαστικός διάλογος.....	36
2.2.8 Αναστοχαστική διεργασία και μεταβολή πλαισίου αναφοράς.....	38
2.2.9 Οι δείκτες μετασχηματισμού	39

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.2	42
2.3 Ψηφιακό αφήγημα (Digital Storytelling).....	43
2.3.1 Ορισμός ψηφιακής αφήγησης	43
2.3.2 Ιστορικό πλαίσιο	46
2.3.3 Βασικές θέσεις και χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης.....	48
2.3.4 Η ψηφιακή αφήγηση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	53
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.3	60
2.4 Σύνδεση ψηφιακού αφηγήματος & Μετασχηματιστικής Μάθησης	61
2.4.1 Ψηφιακά μέσα ως πεδίο έκφρασης ταυτότητας και αυτοπαρουσίασης	62
2.4.2 Μηχανισμοί σύνδεσης με τη θεωρία του Mezirow	66
2.4.2.1 Πώς το αφήγημα ενεργοποιεί τον αναστοχασμό	67
2.4.2.2 Εμπειρία και νοηματοδότηση στο ψηφιακό αφήγημα.....	68
2.4.3 Αιτιολόγηση συστηματικής ανασκόπησης	69
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.4	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	76
3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός, ερευνητικό κενό και ερωτήματα ανασκόπησης .	76
3.2 Επιλογή δείγματος έρευνας	77
3.3 Βάσεις δεδομένων & στρατηγική αναζήτησης	79
3.4 Πρωτόκολλο και πλαίσιο PRISMA 2020	80
3.5 Διαδικασία επιλογής μελετών & αφαίρεση διπλοεγγραφών	81
3.6 Διάγραμμα ροής PRISMA	83
3.7 Περιορισμοί μεθοδολογίας.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	87
4.1 Λογική επανελέγχου και εφαρμογή του κριτηρίου Mezirow	87
4.2 Τελικές μελέτες και τεκμηρίωση ένταξης	91
4.3 Μελέτες εκτός τελικού δείγματος και αιτιολόγηση αποκλεισμού	96

Μελέτες συμπληρωματικής αξιοποίησης και αιτιολόγηση της ερευνητικής οριοθέτησης	100
4.4 Συγκριτική αποτύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, παρεμβάσεων και εκβάσεων	104
4.5 Ποιοτική αξιολόγηση περιλήψεων και ερευνητικών ερωτημάτων	111
4.6 Ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση στο τελικό δείγμα των μελετών.....	114
4.7 Αναλυτική απάντηση στα ειδικά ζητήματα της σύνθεσης.....	117
4.8 Αντιστοίχιση των ενταγμένων μελετών με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.....	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	126
5.1 Συγκλίσεις των μελετών	126
5.2 Αποκλίσεις των μελετών	129
5.3 Η θέση του Mezirow στις μελέτες.....	133
5.4 Ποιοτική σύγκριση των μελετών	136
5.5 Συζήτηση για τις μελέτες που δεν εντάχθηκαν στο τελικό δείγμα και τον ρόλο τους στη σύνθεση.....	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	144
6.1 Κύρια συμπεράσματα.....	144
6.2 Περιορισμοί της παρούσας ανασκόπησης.....	150
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και εκπαιδευτική εφαρμογή	152
6.4 Τελική σύνθεση	154
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	156
Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές	156
Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	166
Ανάλυση κωδικοποίησης των ενταγμένων μελετών	166
Μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020).....	166
Μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020)	168

Μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	171
Μελέτη της Christiansen (2011).....	173
Μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	175
Μελέτη του Petrucco (2022)	178
Μελέτη των Sandars και Murray (2009)	180

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1. Απεικόνιση της διαδικασίας επιλογής μελετών σύμφωνα με το PRISMA 2020.....	83
--	----

Γράφημα 1. Κατανομή μελετών μετά τον επανέλεγχο της αναφοράς στον Mezirow .	91
Γράφημα 2. Μεθοδολογική κατανομή των ενταγμένων μελετών	95
Γράφημα 3. Τρόπος χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στον πυρήνα των μελετών.....	95
Γράφημα 4. Επιστημονικά πεδία των ενταγμένων μελετών.....	96
Γράφημα 5. Ποιοτική σύνδεση ενδεικτικών διαστάσεων μετασχηματιστικής μάθησης στις ενταγμένες μελέτες.	111

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των μελετών με τεκμηριωμένη αναφορά στον Mezirow	88
Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση μελετών με αναφορά στην ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	89
Πίνακας 3. Βασικά χαρακτηριστικά των ενταγμένων μελετών.....	92
Πίνακας 4. Μελέτες εκτός κεντρικού πυρήνα και αιτιολόγηση	98
Πίνακας 5. Τι αναζητά κάθε ερευνητής, ερευνητικά ερωτήματα και εκβάσεις.....	105
Πίνακας 6. Παρεμβάσεις, δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης και ποιότητα τεκμηρίωσης.....	107
Πίνακας 7. Συνολική αποτίμηση ποιότητας ερωτημάτων και περιλήψεων.....	114
Πίνακας 8. Κατανομή μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις ενταγμένες μελέτες	117
Πίνακας 9. Εξειδίκευση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και αξιολόγηση ποιότητας	120
Πίνακας 10. Αντιστοίχιση με τα EE1, EE2 και EE3 της διπλωματικής εργασίας.....	125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Ψηφιακό αφήγημα και Μετασχηματιστική Μάθηση Ενηλίκων: Συστηματική Ανασκόπηση» εστιάζει στη σύνδεση μεταξύ του ψηφιακού αφηγήματος και της μάθησης ενηλίκων, όπως αυτή προσεγγίζεται από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow.

Σκοπός είναι να αποσαφηνιστεί πώς το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως μετασχηματιστική παιδαγωγική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow. Η πρακτική αυτή αξιοποιεί τη βιογραφική εμπειρία, την αφήγηση και τα ψηφιακά μέσα, προκειμένου να ενεργοποιήσει διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού. Με τη δημιουργία και την ανασύνθεση ενός ψηφιακού αφηγήματος, ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να επανεξετάσει τα πλαίσια νοήματος που έχει διαμορφώσει, να αναστοχαστεί πάνω στις προσωπικές του παραδοχές και, ενδεχομένως, να οδηγηθεί σε αλλαγή προοπτικής. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η εμπειρία αποτελεί θεμελιώδη πηγή γνώσης, ενώ η νοηματοδότηση συνδέεται με την ταυτότητα, τις αξίες και τους κοινωνικούς ρόλους του εκπαιδευόμενου. Επομένως, η επεξεργασία μιας προσωπικής εμπειρίας μέσω ψηφιακών μέσων μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες αναστοχασμού και αυτοκατανόησης. Μέσω του ψηφιακού αφηγήματος, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να προσεγγίσει διαφορετικά όσα μέχρι τότε θεωρούσε δεδομένα και να εντοπίσει ασυνέχειες ανάμεσα σε παγιωμένες παραδοχές και νέες ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο, το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να συμβάλει σε διαδικασίες αυτοκατανόησης και Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Παυλάκης, 2017).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης ερευνών διατυπώνονται ως εξής:

EE1. Ποιες διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων; Ως διδακτικές διαμορφώσεις νοούνται οι τρόποι οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ως τεχνολογικές διαμορφώσεις νοούνται τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που αξιοποιούνται για την παραγωγή και κοινοποίηση του αφηγήματος.

EE2. Πώς αυτές περιγράφονται σε σχέση με τους βασικούς άξονες της παρέμβασης, όπως ο κύκλος παραγωγής ιστορίας, η ατομική ή συνεργατική δημιουργία, το είδος

ανατροφοδότησης, ο τρόπος κοινοποίησης, τα ψηφιακά εργαλεία/πλατφόρμες, καθώς και η διάρκεια και η ένταση της παρέμβασης;

ΕΕ3. Ποιες διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης καταγράφονται ως στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση του ψηφιακού αφηγήματος σε ενήλικες εκπαιδευόμενους;

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διασταύρωση τριών βασικών αξόνων: της εκπαίδευσης ενηλίκων, του ψηφιακού αφηγήματος ως παιδαγωγικής πρακτικής και της Μετασχηματιστικής Μάθησης ως θεωρητικού πλαισίου για την αλλαγή των πλαισίων αναφοράς.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα συστηματική ανασκόπηση 19 ερευνών διερευνά την εμπειρική τεκμηρίωση της σχέσης ανάμεσα στις διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος και στους δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο ο τρόπος σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιοποίησης του ψηφιακού αφηγήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με στοιχεία όπως ο κριτικός αναστοχασμός, η επανεξέταση παραδοχών, η αλλαγή οπτικής και η διαμόρφωση νέων νοηματοδοτήσεων από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική παρουσίαση και κριτική σύνθεση των 19 ερευνών, οι οποίες δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 2005–2025 και στις οποίες το ψηφιακό αφήγημα αξιοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι έρευνες που μελετήθηκαν αφορούν μαθησιακά περιβάλλοντα όπως πανεπιστημιακά μαθήματα, προγράμματα επιμόρφωσης, κοινότητες μάθησης και δράσεις διά βίου μάθησης. Η ανασκόπηση των ερευνών εστιάζει σε στοιχεία που συνδέονται με τη Μετασχηματιστική Μάθηση, όπως η ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού, η αλλαγή οπτικής σε εμπειρίες και αξίες, καθώς και η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των εκπαιδευόμενων.

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, όπως αναπτύχθηκε στη θεωρία του Mezirow (1991), βασίζεται στην ιδέα ότι οι ενήλικοι αναδομούν τα πλαίσια αναφοράς τους όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες κριτικής διερεύνησης των παραδοχών τους μέσω στοχαστικού διαλόγου. Οι διαδικασίες αυτές καθιστούν δυνατή την επανεξέταση των εμπειριών και την υιοθέτηση νέων τρόπων σκέψης και δράσης. Το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να ενεργοποιήσει αυτούς τους μηχανισμούς, καθώς μετατρέπει την προσωπική εμπειρία σε αντικείμενο στοχασμού μέσω της αφήγησης και της ψηφιακής της

ανασύνθεσης. Με όρους Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η αφήγηση λειτουργεί ως μέσο πιθανής μεταβολής προοπτικής, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει και να επεξεργαστεί ασυνείδητες ή αυτονόητες παραδοχές, να συγκρίνει τη δική του οπτική με εκείνες των άλλων και να αναπτύξει διαφοροποιημένες, συμπεριληπτικές και κριτικά εδραιωμένες ερμηνείες.

Για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε συστηματική μελέτη και κριτική σύνθεση 19 ερευνών, οι οποίες δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 2005–2025 και στις οποίες το ψηφιακό αφήγημα αξιοποιήθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η επεξεργασία των ερευνών αυτών έγινε έτσι ώστε να αναδειχθεί η συνάφειά τους με δείκτες μετασχηματισμού, όπως ο κριτικός αναστοχασμός, η αλλαγή οπτικής και η επανεξέταση εμπειριών, αξιών και παραδοχών. Οι έρευνες που μελετήθηκαν αφορούσαν μαθησιακά πεδία όπως επαγγελματικά μαθήματα, προγράμματα επιμόρφωσης, κοινότητες μάθησης και δράσεις διά βίου μάθησης. Η ανασκόπηση αυτών των ερευνών εστίασε σε στοιχεία που συνδέονται με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, όπως η ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού, η αλλαγή οπτικής απέναντι σε εμπειρίες και αξίες, καθώς και η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των εκπαιδευόμενων.

Στο πλαίσιο της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης ερευνών κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση βασικών εννοιών που χρησιμοποιούνται στη θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow και οι οποίες θα αξιοποιηθούν ως εννοιολογικοί δείκτες κατά την κωδικοποίηση των εμπειρικών μελετών για το ψηφιακό αφήγημα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ορισμοί που ακολουθούν είναι συνοπτικοί και διατυπωμένοι με τρόπο που να διευκολύνει τη σύνδεση των ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο.

- Αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Disorienting dilemma). Εμπειρία ή συμβάν που κλονίζει τη συνήθη ερμηνεία της πραγματικότητας, επειδή οι μέχρι τότε παραδοχές του ατόμου δεν επαρκούν για να εξηγήσουν ή να νοηματοδοτήσουν αυτό που βιώνει. Αποτελεί συχνά το εναρκτήριο ερέθισμα που ενεργοποιεί διεργασίες αναστοχασμού και πιθανής αλλαγής προοπτικής (Mezirow, 1991).
- Πλαίσιο αναφοράς (Frame of reference). Το συνολικό ερμηνευτικό πλαίσιο από το οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται εμπειρίες, αποδίδει νόημα και διαμορφώνει κρίσεις και αποφάσεις. Περιλαμβάνει οργανωμένες παραδοχές, προσδοκίες και

αξιολογικές προδιαθέσεις που λειτουργούν ως φίλτρο αντίληψης και κατανόησης (Mezirow, 1991, σ. 349-351).

- Νοητικές συνήθειες (Habits of mind). Γενικευμένες και σχετικά σταθερές προδιαθέσεις σκέψης που καθοδηγούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο τείνει να ερμηνεύει τον κόσμο, τον εαυτό και τις σχέσεις του. Αποτελούν βαθύτερο παράγοντα του πλαισίου αναφοράς και μεταβάλλονται δυσκολότερα από επιμέρους πεποιθήσεις (Mezirow, 1991, σσ. 349-351).
- Σχήματα νοήματος (Meaning schemes). Πιο συγκεκριμένες και άμεσα ενεργοποιούμενες παραδοχές, πεποιθήσεις ή προσδοκίες που εφαρμόζονται σε ορισμένες καταστάσεις και επηρεάζουν το πώς το άτομο κατανοεί ένα γεγονός και πώς δρα. Ο μετασχηματισμός μπορεί να αφορά αναθεώρηση επιμέρους σχημάτων ή βαθύτερη μετατόπιση των νοητικών συνηθειών (Mezirow, 1991, σσ. 349-351).
- Νοηματική οπτική (Meaning perspective). Το ευρύτερο σύστημα ερμηνείας με το οποίο το άτομο οργανώνει την κατανόηση της εμπειρίας του, δηλαδή η συνολική οπτική που διαμορφώνει την επιλογή, την αξιολόγηση και την ερμηνεία των βιωμάτων. Συνδέεται με το πλαίσιο αναφοράς και τις νοητικές συνήθειες (Mezirow, 1991).
- Στοχασμός (Reflection). Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο επιστρέφει στην εμπειρία, την εξετάζει και αξιολογεί τις αιτιολογήσεις του, με σκοπό καλύτερη κατανόηση και αποτελεσματικότερη μελλοντική δράση. Αποτελεί γενικό μηχανισμό μάθησης, αλλά δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκη με μετασχηματισμό (Mezirow, 1991).
- Κριτικός στοχασμός (Critical reflection). Εμβάθυνση του στοχασμού που εστιάζει στην εξέταση της εγκυρότητας των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η ερμηνεία μιας εμπειρίας. Αφορά όχι μόνο το περιεχόμενο ή τη διαδικασία, αλλά κυρίως τις προϋποθέσεις/παραδοχές που κάνουν το άτομο να αντιλαμβάνεται μια κατάσταση με συγκεκριμένο τρόπο (Mezirow, 1991, σσ. 43-72).
- Κριτικός αυτοστοχασμός (Critical self-reflection). Μορφή κριτικού στοχασμού που στρέφεται στον ίδιο τον εαυτό ως φορέα παραδοχών, εξετάζοντας πώς συγκροτήθηκαν οι πεποιθήσεις, οι ρόλοι και η ταυτότητα του ατόμου, και πώς αυτές επηρεάζουν την κατανόηση και τη δράση του (Mezirow, 1991).

- Ορθολογικός διάλογος (Rational discourse). Διαδικασία διαλόγου κατά την οποία οι ερμηνείες, οι ισχυρισμοί και οι λόγοι που τις στηρίζουν τίθενται σε εξέταση, συγκρίνονται με εναλλακτικές και αξιολογούνται ως προς την εγκυρότητά τους. Αποτελεί βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου το άτομο δοκιμάζει και σταθεροποιεί νέες ερμηνείες και προοπτικές (Mezirow, 1991, σσ.43-72).
- Μετασχηματισμός οπτικής (Perspective transformation). Η ουσιαστική μεταβολή του πλαισίου αναφοράς, ώστε το άτομο να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει την εμπειρία με νέο τρόπο. Πρόκειται για αλλαγή που αφορά τη συνολική οπτική και όχι απλώς μια πρόσκαιρη στάση ή ένα μεμονωμένο συμπέρασμα (Mezirow, 1991).
- Μετασχηματιστική Μάθηση (Transformative learning). Η μαθησιακή διεργασία μέσω της οποίας το άτομο αναστοχάζεται κριτικά τις παραδοχές του, αναδομεί το πλαίσιο αναφοράς και οδηγείται σε πιο συνειδητές, τεκμηριωμένες και αυτόνομες ερμηνείες και επιλογές δράσης. Η έμφαση δεν βρίσκεται μόνο στην κατανόηση, αλλά στη μετατόπιση των νοημάτων που οργανώνουν την κατανόηση (Mezirow, 1991, σσ. 43-72).

Ως προς τη δομή της, η εργασία οργανώνεται σε έξι κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται το εισαγωγικό πλαίσιο της μελέτης. Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στον σκοπό της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνοπτική αποτύπωση της σημασίας και της συμβολής της μελέτης. Επίσης, στο πλαίσιο της εισαγωγής γίνεται αναφορά στους κεντρικούς όρους-δείκτες που χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τη συστηματική ανασκόπηση της έρευνας.

Στο Κεφάλαιο 2 αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων ως πεδίου στο οποίο η εμπειρία και ο αναστοχασμός συγκροτούν βασικούς μηχανισμούς μάθησης. Κατόπιν παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματιστικής Μάθησης, με αναφορά στη θεωρία του Mezirow και ιδιαίτερη έμφαση στις 10 φάσεις της μετασχηματιστικής διεργασίας. Στη συνέχεια διευκρινίζεται τι είναι το ψηφιακό αφήγημα ως παιδαγωγική πρακτική, με εκτενέστερη εστίαση στην εκπαίδευση ενηλίκων, και τελικά συγκροτείται η θεωρητική διασύνδεση των στοιχείων σχεδιασμού του ψηφιακού αφηγήματος με τις συνθήκες και τους μηχανισμούς Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Στο Κεφάλαιο 3 περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας, η οποία ακολουθεί τις αρχές της συστηματικής ανασκόπησης με βάση τις οδηγίες PRISMA 2020. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού των ερευνών, η διαδικασία αναζήτησης και επιλογής τους, καθώς και το τελικό σύνολο των 19 ερευνών, οι οποίες αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και καλύπτουν το χρονικό διάστημα 2005-2025.

Επίσης, τα αποτελέσματα προσεγγίζονται σε σχέση με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανασκόπησης. Ακολούθως αναπτύσσονται οι θεματικές που προκύπτουν από τη συστηματική ανασκόπηση, όπως οι διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος, οι διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης που αποτυπώνονται, καθώς και οι συσχετίσεις τους με τους δείκτες μετασχηματισμού.

Στο Κεφάλαιο 5 πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων. Η ανάλυση επανέρχεται στα ερευνητικά ερωτήματα και ερμηνεύει τις τάσεις και τα μοτίβα που εντοπίστηκαν, συσχετίζοντάς τα με το θεωρητικό πλαίσιο και με προηγούμενες ερευνητικές συνθέσεις. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της ανασκόπησης και με τεκμηριωμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα, ιδίως ως προς την ανάγκη χρήσης έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης και τη διερεύνηση μακροχρόνιων εκβάσεων. Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της ανασκόπησης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, διατυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας ανασκόπησης, οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και εκπαιδευτική εφαρμογή, καθώς και η τελική συνθετική αποτίμηση της σχέσης ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα και τη Μετασχηματιστική Μάθηση ενηλίκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο παρόν κεφάλαιο συγκροτείται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, ώστε να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί το ψηφιακό αφήγημα ως παιδαγωγική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων και η σχέση του με διεργασίες Μετασχηματιστικής Μάθησης. Αρχικά αποσαφηνίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων και τα βασικά χαρακτηριστικά της, με έμφαση στη θέση της εμπειρίας στη μάθηση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, η οποία αποτελεί βασικό ερμηνευτικό άξονα της εργασίας, από έννοιες-κλειδιά και εννοιολογικούς δείκτες. Έπειτα ορίζεται και αναλύεται το ψηφιακό αφήγημα, η εξέλιξη, τα χαρακτηριστικά του και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές του, με ειδική εστίαση σε περιβάλλοντα ενηλίκων. Τέλος, τεκμηριώνεται η εννοιολογική σύνδεση ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα και τη Μετασχηματιστική Μάθηση, οδηγώντας στην αιτιολόγηση της συστηματικής ανασκόπησης.

2.1 Εκπαίδευση ενηλίκων

Η ενότητα 2.1 οριοθετεί την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως πεδίο με ιδιαίτερες προϋποθέσεις συμμετοχής και μάθησης. Αρχικά αποσαφηνίζεται τι είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων και ποια είναι η σχέση της με τη διά βίου μάθηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως η ανδραγωγική του Knowles, η εμπειρική μάθηση του Kolb και η κοινωνική διάσταση της μάθησης του Freire. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, καθώς συνδέεται άμεσα με την ενεργό συμμετοχή, την προσωπική ευθύνη και την αξιοποίηση της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Επιπρόσθετα, αναδεικνύονται ζητήματα πρόσβασης και ανισοτήτων συμμετοχής, αλλά και ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως μορφής που μπορεί να υποστηρίξει την ευελιξία των ενηλίκων. Επίσης, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου, στον ρόλο της εμπειρίας και στην έννοια του αναστοχασμού.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συγκροτεί ένα ιδιαίτερο πεδίο παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής, επειδή ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν ορίζεται μόνο από τη βιολογική ηλικία, αλλά και από ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών ρόλων, βιογραφικών εμπειριών και κινήτρων που επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή του διαθεσιμότητα (Αθανασίου &

Παυλή-Κορρέ, 2014). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναφέρεται σε οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες που απευθύνονται σε άτομα τα οποία έχουν υπερβεί την ηλικιακή περίοδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αποσκοπούν στην προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική και πολιτισμική τους ανάπτυξη. Οι διαδικασίες αυτές μπορούν να υλοποιούνται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε οποιαδήποτε φάση της ενήλικης ζωής, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005; 2010).

Η ανδραγωγική του Knowles αποτελεί βασική θεωρία ενήλικης μάθησης και συνέβαλε στην εννοιολόγηση του ενήλικου ως υποκειμένου με αυξημένη ανάγκη αυτοκαθορισμού, αξιοποίησης προηγούμενης εμπειρίας και προσανατολισμού σε άμεσα νοηματοδοτημένα προβλήματα της ζωής και της εργασίας (Knowles et al., 2014). Αυτή η παραδοχή καθίσταται σαφής, όταν η μάθηση νοείται ως διαδικασία ανασύνθεσης της εμπειρίας. Στη θεωρία που προτείνει ο Kolb για την εμπειρική μάθηση, η γνώση δημιουργείται από έναν κυκλικό μετασχηματισμό που περιλαμβάνει εμπειρίες, στοχαστική σκέψη, εννοιολόγηση και ενεργή προσπάθεια (Kolb, 2014). Σε άλλες κοινωνιοπολιτισμικές αναγνώσεις η μάθηση ερμηνεύεται ως συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής και ως ανάπτυξη ταυτότητας μέσω αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης (Wenger, 1998). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε άτομα που φέρουν «βιογραφικές υποχρεώσεις» όπως είναι η εργασία, η φροντίδα της οικογένειας, οι κοινωνικές δεσμεύσεις και οι προσδοκίες για επαγγελματική ανέλιξη, συνοδευόμενες συχνά από σαφή επιθυμία για προσωπική, κοινωνική ή επαγγελματική εξέλιξη.

Η θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης των Candy και Garrison προσφέρει ένα δεύτερο βασικό ερμηνευτικό κλειδί, ιδίως όταν η ενήλικη μάθηση τοποθετείται στο πλαίσιο της διά βίου και μη τυπικής εκπαίδευσης. Θεωρητικοί της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, όπως ο Candy και ο Garrison, υποστηρίζουν ότι ο ενήλικος τείνει να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στον καθορισμό στόχων, στην επιλογή πόρων και στην αυτορρύθμιση της προσπάθειάς του, με την προϋπόθεση ότι το μαθησιακό περιβάλλον παρέχει σαφή δομή, ανατροφοδότηση και υποστήριξη αυτοαποτελεσματικότητας (Candy, 1991; Garrison, 1997). Η έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, όπως αναφέρουν Έλληνες θεωρητικοί του πεδίου, δεν συνεπάγεται ότι όλοι οι ενήλικες διαθέτουν εξ αρχής την ίδια ικανότητα αυτορρύθμισης, αλλά ότι το μαθησιακό πλαίσιο οφείλει να αναγνωρίζει την ενήλικη ιδιότητα, να

αποδίδει χώρο επιλογής και να παρέχει υποστήριξη που επιτρέπει σταδιακή ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση (Βεργίδης & Καραλής, 2008; Κόκκος, 2005).

Στο πλαίσιο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καθώς αποτελεί σημαντική μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων και μπορεί να συμβάλει στη μείωση περιορισμών που σχετίζονται με τον χρόνο, τον τόπο και τις πολλαπλές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων. Η ευελιξία που προσφέρει επιτρέπει στους ενήλικες να εντάσσουν τη μάθηση στην καθημερινή τους ζωή, χωρίς να απαιτείται η συνεχής φυσική παρουσία σε έναν συγκεκριμένο χώρο. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της δεν εξαρτάται μόνο από την πρόσβαση στην τεχνολογία, αλλά και από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τη σαφή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, την ανατροφοδότηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για τη συμμετοχή των ενηλίκων, όταν οργανώνεται με τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά τους (Xu & Xue, 2023).

2.1.1 Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτείται ως διακριτό πεδίο παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας, επειδή αφορά υποκείμενα με διαμορφωμένη βιογραφία, πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους και ήδη εδραιωμένα σχήματα νοηματοδότησης που επηρεάζουν την πρόσληψη της γνώσης και τη διαθεσιμότητα για αλλαγή (Κόκκος, 2010).

Στον πυρήνα της, η εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος επιδιώκει αυξημένο βαθμό αυτοκατεύθυνσης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ κινητοποιείται περισσότερο όταν αναγνωρίζει άμεση συνάφεια της μάθησης με πραγματικές ανάγκες ζωής, εργασίας και κοινωνικής συμμετοχής.

Η διά βίου μάθηση των ενηλίκων έχει πλέον αποκτήσει χαρακτήρα ουσιαστικής αναγκαιότητας, καθώς οι διεθνείς κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και η ταχεία τεχνολογική εξέλιξη αναδιαμορφώνουν διαρκώς τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και της εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή σε διαδικασίες συνεχούς μάθησης λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης, διευρύνοντας την πρόσβαση σε ευκαιρίες

προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ομοίως, συμβάλλει στη μείωση των φραγμών που συνδέονται με παράγοντες όπως η ηλικία, οι μορφωτικές ανισότητες, οι περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες ή οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, προωθώντας πιο ισότιμη συμμετοχή στη γνώση και στις δυνατότητες εξέλιξης (Κόκκος, 2005).

Πρώτο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι η μάθηση νοείται ως ενεργητική-βιωματική διεργασία. Η μάθηση των ενηλίκων δεν εξαντλείται στην απόκτηση περιεχομένου, αλλά προϋποθέτει ενεργητική επεξεργασία, σύνδεση με βιώματα και αναστοχαστική αναδόμηση προηγούμενων αντιλήψεων, ιδίως όταν η εκπαιδευτική διεργασία επιδιώκει κριτική επίγνωση και αλλαγή στάσεων (Κόκκος, 2005). Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος διαθέτει εμπειρίες και βιώματα που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τη νέα γνώση. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται η ετοιμότητα για μάθηση, η οποία συνδέεται με τις απαιτήσεις και τις μεταβάσεις που απορρέουν από ρόλους ζωής. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος συνήθως έχει συγκεκριμένους στόχους, πρακτικό προσανατολισμό και επιθυμεί η μάθηση να συνδέεται με πραγματικές ανάγκες της προσωπικής, κοινωνικής ή επαγγελματικής του ζωής. Ο προσανατολισμός της μάθησης προς την εφαρμογή, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σε αυθεντικές καταστάσεις αντιπαρατίθεται στην αποσπασματική συσσώρευση γνώσης. Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζουν ο Βεργίδης και ο Καραλής (2008), η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αποτελεσματικότερη όταν οργανώνεται σε ζητήματα που οι ενήλικες βιώνουν ως ουσιαστικά και όταν επιτρέπει τη μεταφορά της μάθησης σε πραγματικά συμφραζόμενα. Η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται επίσης από έντονη ετερογένεια ως προς το εκπαιδευτικό κεφάλαιο, τις πολιτισμικές διαδρομές, τις μαθησιακές προσδοκίες και τις δεξιότητες συμμετοχής. Η ετερογένεια αυτή καθιστά αναγκαίο έναν ευέλικτο σχεδιασμό που λαμβάνει υπόψη διαφορετικές αφετηρίες, αξιοποιεί την εμπειρία ως μαθησιακό πόρο και διευκολύνει τη νοηματοδότηση της γνώσης από διαλογικές και αναστοχαστικές πρακτικές (Βεργίδης, 2008; Κόκκος, 2005).

Δεύτερο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η μάθηση ως ηθική διεργασία, η οποία προϋποθέτει τη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Για τον λόγο αυτό, το μαθησιακό κλίμα και η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η αναγνώριση, ο σεβασμός, η συμμετοχή, η ισότιμη αντιμετώπιση και η ψυχολογική ασφάλεια λειτουργούν ως προϋποθέσεις

ουσιαστικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων, ειδικά όταν επιδιώκεται αναστοχασμός και κριτική επεξεργασία εμπειριών (Κόκκος, 2010). Στο ίδιο πλαίσιο, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος παρουσιάζει κριτική σκέψη, ανάγκη για σεβασμό και ισότιμη αντιμετώπιση, ενώ συχνά επηρεάζεται από πολλαπλούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους που μπορεί να περιορίζουν τον χρόνο και τη διαθεσιμότητά του (Κόκκος, 2005; 2010).

Τρίτο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η μάθηση ως αυτοκαθοριζόμενη διεργασία. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, αυτονομία και αίσθημα ευθύνης για τη μάθησή του. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι τείνουν να λειτουργούν με υψηλότερο βαθμό αυτοκατεύθυνσης και εμφανίζουν αυξημένη ετοιμότητα για μάθηση όταν το περιεχόμενο συνδέεται άμεσα με πραγματικές συνθήκες ζωής και εργασίας ή όταν οργανώνεται σε συγκεκριμένα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, αξιοποιώντας κυρίως εσωτερικά κίνητρα (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Τέταρτο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η μάθηση ως διεργασία σχετιζόμενη με τα κίνητρα. Τα κίνητρα των ενηλίκων εμφανίζονται ποικίλα και συνδέουν επαγγελματικές επιδιώξεις, κοινωνικές ανάγκες και προσωπική ανάπτυξη, χωρίς να λειτουργούν κατ' ανάγκη ανταγωνιστικά. Πρόσθετα, η ενήλικη μάθηση συχνά εμπλέκει συναισθηματικές διεργασίες και διεργασίες ταυτότητας, επειδή η επανεξέταση εμπεδωμένων αντιλήψεων μπορεί να προκαλέσει αμφιβολία, αβεβαιότητα ή αντίσταση.

Σύμφωνα με την παράθεση των προηγούμενων χαρακτηριστικών, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιούνται ουσιαστικά από εκείνες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση παιδιών, καθώς στηρίζονται σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, εμπειρίες και κίνητρα (Βεργίδης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η διάλεξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προσεκτικά σχεδιασμένη προφορική παρουσίαση ενός σαφώς ορισμένου θέματος από πρόσωπο με εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία, ενώ η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται από παράγοντες όπως η γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευομένων, ο βαθμός ωριμότητάς τους, τα κίνητρά τους, το πρόγραμμα σπουδών, το μέγεθος του τμήματος, οι συνθήκες και οι υποδομές της αίθουσας, η χρονική διάρκεια του μαθήματος και οι διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτή (Γούλας, 2006). Επιπρόσθετα, η συζήτηση συγκαταλέγεται

στις πλέον διαδεδομένες τεχνικές μάθησης, καθώς ενισχύει την ανάπτυξη σκέψης από το αντικείμενο, την εξέταση επιχειρημάτων, τον έλεγχο τεκμηρίων, την εφαρμογή βασικών αρχών και την άμεση ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων (Ζωντήρος, 2006). Στην ίδια λογική ενεργητικής εμπλοκής εντάσσονται η μάθηση με βάση το πρόβλημα, η οποία μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τη μετάδοση πληροφοριών στη διερεύνηση πραγματικών ή προσομοιωμένων καταστάσεων και ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η συνεργατική ή ομαδική μάθηση, η οποία διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να μεταβεί από παθητικός δέκτης σε ενεργό συνδιαμορφωτή της μαθησιακής διαδικασίας από την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συλλογική επεξεργασία της γνώσης (Καραντινός, 2010).

2.1.2 Ο ρόλος της εμπειρίας

Από το περιεχόμενο της προηγούμενης ενότητας προκύπτει ότι η εμπειρία θεωρείται βασική παράμετρος της μάθησης για τους ενήλικες, όχι απλώς ως μια συλλογή βιωμάτων, αλλά ως ένα πεδίο ερμηνείας, αξιολόγησης και αναδιαμόρφωσης του νοήματος. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης, με πρωτεργάτη τον Kolb, εμβαθύνει σε αυτή τη δυναμική, περιγράφοντας έναν κυκλικό μηχανισμό κατά τον οποίο το άτομο κινείται από το συγκεκριμένο βίωμα προς τη στοχαστική παρατήρηση, τη σχηματοποίηση εννοιών και τον ενεργό πειραματισμό (Kolb, 2014). Ειδικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως επισημαίνει ο Jarvis, η εμπειρία συνδέεται με τη βιογραφική διάσταση της εκπαίδευσης, όπου οι προϋπάρχουσες εμπειρίες, οι επαγγελματικές ταυτότητες και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσδοκίες λειτουργούν ως φίλτρα πρόσληψης και ανακατασκευής της γνώσης (Jarvis, 2012, σσ. 22-23).

Οι εμπειρίες έχουν κατεξοχήν προσωπικό χαρακτήρα και, ως εκ τούτου, δεν επιδέχονται εύκολη γενίκευση, καθώς η νοηματοδότησή τους διαμορφώνεται σε συνάρτηση με ένα πλέγμα παραγόντων που διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Στο πλέγμα αυτό εντάσσονται στοιχεία όπως η κοινωνική προέλευση, η πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα, καθώς και οι προηγούμενες εκπαιδευτικές διαδρομές και μαθησιακές πρακτικές. Με αυτή την έννοια, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε ένα βίωμα δεν απορρέει μόνο από το ίδιο το γεγονός, αλλά επηρεάζεται

σημαντικά από τις προσδοκίες μας, οι οποίες λειτουργούν ως φακός από τον οποίο συγκροτείται το πλαίσιο αναφοράς μας (Ζαρίφης, 2009, σσ. 59-60).

Το πλαίσιο αυτό, όπως έχει ήδη επισημανθεί, καθοδηγεί την ερμηνεία και την απόδοση νοήματος στις εμπειρίες μας και επηρεάζει τη σκέψη, την κρίση και τη δράση μας. Η αποδοχή ότι η νοηματοδότηση της προσωπικής εμπειρίας αποτελεί επιμέρους αλλά βασικό συστατικό της κριτικής στοχαστικής διεργασίας συνιστά θεμελιακή παραδοχή για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η μάθηση των ενηλίκων εδράζεται ακριβώς στην επεξεργασία, την αναστοχαστική αναδόμηση και την αξιοποίηση της εμπειρίας (Ζαρίφης, 2009, σ. 60).

Η σύνδεση μεταξύ εμπειρίας και αφήγησης είναι πιο έντονη, όπως θα επισημανθεί σε επόμενη ενότητα, σε παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ενσυναίσθηση και στην κατανόηση της προοπτικής άλλων ανθρώπων. Σε αυτήν την περίπτωση, η μάθηση των ενηλίκων βασίζεται στην ερμηνεία των βιωμάτων τους και όχι μόνο στην απόκτηση δηλωτικής γνώσης (Yu et al., 2021).

2.1.3 Ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο αναστοχασμός αποτελεί βασική διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να επανεξετάζει τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις παραδοχές του. Δεν περιορίζεται στην απλή ανάκληση ενός βιώματος, αλλά αφορά την κριτική επεξεργασία του τρόπου με τον οποίο το άτομο κατανοεί τον εαυτό του, τους άλλους και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δρα. Μάλιστα, ο αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με τον ρόλο της εμπειρίας. Επομένως, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η εμπειρία δεν αντιμετωπίζεται ως απλό απόθεμα γνώσεων, αλλά ως αφετηρία νοηματοδότησης και μαθησιακής επεξεργασίας (Κόκκος, 2005; 2010).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με διαμορφωμένες γνώσεις, αξίες, στάσεις και κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τη νέα γνώση. Ωστόσο, από αναστοχαστικές διαδικασίες μπορούν να συνδέσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους με νέα μαθησιακά ερεθίσματα, να αναγνωρίσουν πιθανές αντιφάσεις ή όρια στις αντιλήψεις τους και να επανερμηνεύσουν προσωπικά και κοινωνικά βιώματα (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Όπως είναι αναμενόμενο, η αναστοχαστική μάθηση ενισχύεται ιδιαίτερα όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον προωθεί τον διάλογο, την ενεργό συμμετοχή, την ανταλλαγή εμπειριών και την κριτική διερεύνηση διαφορετικών οπτικών. Για τον λόγο αυτό, οι ενεργητικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εκφράζουν εμπειρίες, να επεξεργάζονται απόψεις και να συνδέουν τη μάθηση με πραγματικές ανάγκες και καταστάσεις ζωής (Βεργίδης, 2008; Κόκκος, 2010).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο αναστοχασμός έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή συνδέει την εκπαίδευση ενηλίκων με τη Μετασχηματιστική Μάθηση και το ψηφιακό αφήγημα. Για τον λόγο αυτό, η έννοια αυτή αναφέρεται και στο επόμενο κεφάλαιο. Το ψηφιακό αφήγημα, ως διαδικασία επιλογής, οργάνωσης και παρουσίασης μιας προσωπικής εμπειρίας, μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες αναστοχασμού, καθώς ο εκπαιδευόμενος καλείται να επανεξετάσει το νόημα του βιώματός του, να το συνδέσει με ευρύτερα κοινωνικά συμφραζόμενα και να το επικοινωνήσει σε άλλους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.1

Η ενότητα 2.1 ανέδειξε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτείται ως διακριτό πεδίο παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, καθώς αφορά ενήλικους εκπαιδευόμενους με διαμορφωμένη βιογραφία, προηγούμενες εμπειρίες, ανάγκες, κίνητρα και πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους. Η μάθηση των ενηλίκων δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή, την αξιοποίηση της εμπειρίας, την αυτοκατεύθυνση, την ετοιμότητα για μάθηση και τη δυνατότητα σύνδεσης της γνώσης με πραγματικές ανάγκες ζωής, εργασίας και κοινωνικής συμμετοχής.

Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, βασισμένο στον σεβασμό, την αναγνώριση, τη συμμετοχή, την ισότιμη αντιμετώπιση και την ψυχολογική ασφάλεια. Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στον ρόλο της εμπειρίας, η οποία δεν λειτουργεί απλώς ως απόθεμα βιωμάτων, αλλά ως αφετηρία ερμηνείας, νοηματοδότησης και αναστοχαστικής επεξεργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο αναστοχασμός αποτελεί βασική διεργασία, καθώς επιτρέπει στον ενήλικο εκπαιδευόμενο να επανεξετάζει εμπειρίες, παραδοχές και τρόπους κατανόησης του εαυτού του και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική για την παρούσα εργασία, καθώς το ψηφιακό αφήγημα αξιοποιεί την προσωπική εμπειρία, την αφήγηση και τον αναστοχασμό ως βασικά στοιχεία μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επομένως, τα νοήματα που αναπτύχθηκαν στην ενότητα 2.1 διαμορφώνουν το αναγκαίο παιδαγωγικό υπόβαθρο για τη σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη Μετασχηματιστική Μάθηση και τη χρήση του ψηφιακού αφηγήματος ως μετασχηματιστικής παιδαγωγικής πρακτικής.

2.2 Μετασχηματιστική Μάθηση

Η ενότητα 2.2 παρουσιάζει τη Θεωρία Μετασχηματισμού του J. Mezirow, ως θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση διεργασιών «αλλαγής» στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες της θεωρίας, οι κεντρικοί της άξονες και ο τρόπος με τον οποίο αυτές λειτουργούν ως δείκτες για την αναγνώριση μετασχηματισμού τόσο σε εμπειρικές μελέτες όσο και στην παρούσα μελέτη.

2.2.1 Έννοια και βασικές παραδοχές

Η θεωρία του Mezirow προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς εστιάζει στις διεργασίες μέσω των οποίων οι ενήλικες επανεξετάζουν και αναθεωρούν τις εμπειρίες τους. Βασικές έννοιες της θεωρίας, όπως τα πλαίσια αναφοράς (frames of reference), οι νοητικές συνήθειες (habits of mind), τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes), ο κριτικός αναστοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse), συμβάλλουν στην ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο μπορεί να επέλθει αλλαγή οπτικής.

Η Μετασχηματιστική Μάθηση, όπως διατυπώθηκε από τον Mezirow (1991), αποτελεί διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικες αναθεωρούν και μετασχηματίζουν τα πλαίσια αναφοράς τους, δηλαδή τις δομές παραδοχών, προσδοκιών, αξιών και πεποιθήσεων που κατευθύνουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την εμπειρία τους και κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Σε μια κλασική διατύπωσή του, ο Mezirow ορίζει τη Μετασχηματιστική Μάθηση ως διαδικασία επίτευξης αλλαγής σε ένα πλαίσιο αναφοράς («the process of effecting change in a frame of reference») (Mezirow, 1997,

σ. 5). Σύμφωνα με τον Mezirow, τα πλαίσια αναφοράς λειτουργούν ως φίλτρα νοηματοδότησης της εμπειρίας, δεν εξαντλούν όμως από μόνα τους το θεωρητικό σχήμα του, το οποίο περιλαμβάνει επίσης τον κριτικό αναστοχασμό επί των παραδοχών, τη συμμετοχή σε ορθολογικό διάλογο για την εξέταση εναλλακτικών ερμηνειών και τη σταδιακή διαμόρφωση πιο συμπεριληπτικών, διακριτικών, ανοιχτών και αναστοχαστικών τρόπων κατανόησης. Με αυτή τη διαδικασία, η μάθηση αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς οδηγεί σε αναθεώρηση νοημάτων και σε πιο συνειδητή και αυτόνομη στάση απέναντι στη γνώση, την εμπειρία και τη δράση (Mezirow, 2007, σσ. 43-72).

Στη θεωρία του Mezirow, τα πλαίσια αναφοράς συγκροτούνται από δύο αλληλένδετα επίπεδα. Το πρώτο είναι οι νοητικές συνήθειες (*habits of mind*), δηλαδή ευρύτερες, σχετικά σταθερές προδιαθέσεις σκέψης που οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο τείνει να ερμηνεύει την πραγματικότητα. Το δεύτερο είναι τα νοηματικά σχήματα (*meaning schemes*), δηλαδή πιο ειδικές παραδοχές, πεποιθήσεις, αξιακές κρίσεις και συναισθηματικές προσδοκίες που ενεργοποιούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και επηρεάζουν άμεσα την ερμηνεία της εμπειρίας και τη λήψη αποφάσεων (Mezirow, 2007, σσ. 349-351). Ο μετασχηματισμός μπορεί να συμβεί είτε ως αναθεώρηση επιμέρους σχημάτων είτε ως βαθύτερη μετατόπιση των νοητικών συνθηκών, όπου το άτομο επαναπροσδιορίζει γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζει ερμηνείες και αξιολογεί την εγκυρότητά τους. Αυτή η διάκριση είναι σημαντική, γιατί επιτρέπει να κατανοηθεί ότι ο μετασχηματισμός δεν ταυτίζεται με οποιαδήποτε αλλαγή στάσης, αλλά αναφέρεται σε αλλαγές που αγγίζουν το επίπεδο των παραδοχών που θεμελιώνουν τη σκέψη και το νόημα.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η εμπειρία αποτελεί το υλικό της μάθησης, ενώ η ερμηνεία της εμπειρίας αποτελεί το πεδίο στο οποίο μπορεί να αναδυθεί μετασχηματισμός. Ο Mezirow αντιμετωπίζει την ενήλικη μάθηση ως διαδικασία νοηματοδότησης, καθώς οι ενήλικες ερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις από παραδοχές που συνήθως δεν είναι πλήρως συνειδητές. Όταν η εμπειρία συνάδει με τις παραδοχές, το άτομο συνεχίζει να λειτουργεί με σχετική βεβαιότητα. Όταν, όμως, εμφανιστεί μια εμπειρία που διαταράσσει την υφιστάμενη ερμηνευτική τάξη, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για αναστοχασμό και ενδεχόμενη αναδόμηση νοήματος (Mezirow, 2007, σσ. 43-72).

Πρόσθετα, ο Mezirow δεν περιορίζει τον αναστοχασμό στην αποτίμηση αποτελεσματικότητας, δηλαδή στο αν το άτομο «έκανε καλά» κάτι, αλλά τον τοποθετεί ως διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας των παραδοχών που καθοδηγούν την ερμηνεία και τη δράση. Κατά τη θεωρία του Μετασχηματισμού, ο αναστοχασμός μπορεί να αφορά το περιεχόμενο μιας κατάστασης, δηλαδή τον στοχασμό περιεχομένου (content reflection), τη διαδικασία, δηλαδή τον στοχασμό διαδικασίας (process reflection), και, σε βαθύτερο επίπεδο, τις προϋποθέσεις ή παραδοχές που κάνουν το άτομο να ορίζει ένα πρόβλημα με συγκεκριμένο τρόπο, δηλαδή τον στοχασμό επί των προϋποθέσεων ή παραδοχών (premise reflection). Η τελευταία μορφή θεωρείται η πιο συνδεδεμένη με τον μετασχηματισμό, επειδή μετακινεί το άτομο από το «τι σκέφτομαι» στο «γιατί σκέφτομαι έτσι» και στο «ποια είναι η βάση εγκυρότητας αυτού που θεωρώ αυτονόητο» (Mezirow, 2007, σσ. 43–72). Σε αυτή τη λογική, ο μετασχηματισμός δεν είναι στιγμιαία έμπνευση, αλλά μια πορεία ανακατασκευής νοήματος, κατά την οποία το άτομο εντοπίζει, αμφισβητεί και αναδιοργανώνει τις προϋπάρχουσες παραδοχές του, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ερμηνευτική αυτονομία.

Ωστόσο, για να γίνει η ανακατασκευή του νοήματος όπως προαναφέρθηκε, απαιτείται η ενεργοποίηση του ορθολογικού διαλόγου. Για τον Mezirow, η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν ολοκληρώνεται μόνο εντός του ατόμου, αλλά προϋποθέτει διαδικασίες επιχειρηματολογίας, αιτιολόγησης και δοκιμής νοημάτων σε ένα κοινωνικό πεδίο επικοινωνίας. Ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse) επιτελεί σημαντική λειτουργία, επειδή επιτρέπει τη διερεύνηση εναλλακτικών ερμηνειών, την αναγνώριση αντιφάσεων, την τεκμηρίωση λόγων υπέρ ή κατά μιας θέσης και, τελικά, την ανάπτυξη πιο ώριμων κρίσεων. Ως εκ τούτου, η αλλαγή προοπτικής δεν παρουσιάζεται ως αμιγώς ενδοψυχική μεταβολή, αλλά ως διαδικασία που αποκτά εγκυρότητα μέσω επικοινωνιακής δοκιμασίας, όπου το άτομο συγκρίνει, αναθεωρεί και επαναθεμελιώνει νοήματα με αναφορά σε λόγους και όχι σε αδιαμφισβήτητες αυθεντίες (Mezirow, 2007, σσ. 43–72). Η έννοια της ορθολογικότητας δεν δηλώνει ψυχρή λογική αποκομμένη από συναίσθημα, αλλά την προσπάθεια να θεμελιώνονται οι πεποιθήσεις σε επιχειρήματα, να ελέγχονται οι ισχυρισμοί για εγκυρότητα και να διαμορφώνεται κρίση με επίγνωση των προϋποθέσεών της.

Στο επίκεντρο των ανωτέρω βρίσκεται η ιδέα ότι ο μετασχηματισμός συνδέεται με την ενδυνάμωση της ενήλικης αυτονομίας. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα σχετικά με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος

τείνει να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, όταν το εκπαιδευτικό πλαίσιο του παρέχει χώρο επιλογής, ευθύνης και σταδιακής αυτορρύθμισης. Σε αυτή τη βάση, ο Mezirow προσεγγίζει τη Μετασχηματιστική Μάθηση ως διεργασία μέσω της οποίας το άτομο αποκτά μεγαλύτερη ικανότητα να κατέχει τις ερμηνείες του, να αναγνωρίζει τις κοινωνικές και βιογραφικές πηγές των παραδοχών του και να επιλέγει συνειδητά ανάμεσα σε εναλλακτικές θέσεις. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί τη Μετασχηματιστική Μάθηση από μορφές προσαρμοστικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευόμενος απλώς ενσωματώνει νέες πληροφορίες χωρίς να θίγεται ο τρόπος ερμηνείας. Στη μετασχηματιστική προοπτική, η μάθηση ολοκληρώνεται όταν η νέα οπτική μεταφράζεται σε αναπλαισίωση σχέσεων, ρόλων και δράσεων, με τρόπο που αντικατοπτρίζει μια αναθεωρημένη ερμηνευτική θέση απέναντι στην πραγματικότητα (Mezirow, 2007, σσ. 43–72). Η αλλαγή δεν νοείται ως δήλωση ή στιγμιαία συναισθηματική κορύφωση, αλλά ως αναδιάρθρωση νοήματος που μπορεί να υποστηρίξει συνεκτικότερη κρίση και πιο συνειδητή δράση.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η θεωρία αξιοποιείται ως βασικός θεωρητικός άξονας για την προσέγγιση της σχέσης ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα και τις διεργασίες Μετασχηματιστικής Μάθησης, παρέχοντας τις εννοιολογικές βάσεις για την εξέταση του κριτικού αναστοχασμού, της μεταβολής οπτικής και της ενδυνάμωσης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων (Mezirow, 1991, 1997; Mezirow, 2000).

2.2.2 Σχήματα νοήματος και προοπτικές νοήματος: το πλαίσιο αναφοράς στον Mezirow

Η διάκριση ανάμεσα στα σχήματα νοήματος (meaning schemes) και στις προοπτικές νοήματος (meaning perspectives) είναι σημαντική για την παρούσα εργασία, επειδή επιτρέπει τη θεωρητική κατανόηση του βάθους της ενδεχόμενης αλλαγής που καταγράφεται στη Μετασχηματιστική Μάθηση.

Ειδικότερα, η διάκριση αυτή βοηθά να αποσαφηνιστεί αν οι μαθησιακές εκβάσεις που αναφέρονται στις μελέτες για το ψηφιακό αφήγημα αφορούν επιμέρους αναθεωρήσεις αντιλήψεων και παραδοχών ή ευρύτερες μετατοπίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την εμπειρία τους, τον εαυτό τους και τον κόσμο. Για τον λόγο αυτό, οι έννοιες αυτές κρίνονται χρήσιμες ως θεωρητικά εργαλεία για την

ερμηνεία των πιθανών μετασχηματιστικών διαστάσεων των ευρημάτων. Τα σχήματα νοήματος αντιστοιχούν σε πιο άμεσες, ειδικές και συγκεκριμένες προσδοκίες, δηλαδή σε συστοιχίες πεποιθήσεων, αξιολογικών κρίσεων, στάσεων και συναισθημάτων που διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία μιας κατάστασης. Στην εκπαιδευτική πράξη, αλλαγές στο επίπεδο των σχημάτων νοήματος εμφανίζονται συχνότερα ως αναθεώρηση παραδοχών, βελτίωση κατανόησης ενός θέματος ή επανερμηνεία ενός συγκεκριμένου βιώματος, χωρίς να συνεπάγονται αναγκαστικά αναδόμηση του ευρύτερου τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο ή τον εαυτό του (Kokkos, 2022; Mezirow, 1997, 2006).

Από την άλλη, οι προοπτικές νοήματος αναφέρονται σε πιο γενικευμένες, βαθύτερες και σταθερές προδιαθέσεις, δηλαδή σε «συνήθειες του νου» που λειτουργούν ως φίλτρα πρόσληψης και ερμηνείας της εμπειρίας. Περιλαμβάνουν πολιτισμικούς, κοινωνικούς, ιδεολογικούς, γλωσσικούς, επαγγελματικούς και ψυχολογικούς κώδικες, οι οποίοι καθοδηγούν, οριοθετούν και ενίοτε στρεβλώνουν το τι θεωρείται αυτονόητο, λογικό ή αποδεκτό (Mezirow, 2000).

Σε αυτό το επίπεδο εντοπίζεται ο πιο ισχυρός και λιγότερο συχνός μετασχηματισμός, επειδή δεν αφορά μία μεμονωμένη ιδέα, αλλά το ευρύτερο σχήμα στο οποίο οι ιδέες αποκτούν νόημα. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική για την παρούσα εργασία, καθώς επιτρέπει τη θεωρητική αποσαφήνιση του αν οι υπό εξέταση μελέτες αναφέρονται σε περιορισμένες αλλαγές επιμέρους αντιλήψεων ή σε βαθύτερες μετατοπίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν τον εαυτό τους και την εμπειρία τους (Kokkos, 2022; Mezirow, 1997, 2006).

2.2.3 Αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Στον πυρήνα της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα (disorienting dilemma) θεωρείται ως ένα γεγονός ή βίωμα που δεν εντάσσεται εύκολα στα προϋπάρχοντα σχήματα ερμηνείας του ατόμου και, ακριβώς λόγω αυτής της ασυμφωνίας, μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία αναστοχασμού και αναθεώρησης νοηματοδοτήσεων. Το δίλημμα μπορεί να είναι οξύ ή σωρευτικό, γνωστικό ή ηθικο-κοινωνικό, ατομικό ή σχεσιακό, αρκεί να παράγει ρήγμα ανάμεσα σε αυτό που ο εκπαιδευόμενος θεωρούσε δεδομένο και σε αυτό που καλείται

να αναγνωρίσει ως πιθανό ή αναγκαίο σε νέες συνθήκες εμπειρίας και λόγου. Αναφέρεται ότι το «ρήγμα» αυτό συχνά συμπλέκει γνωστικές διεργασίες με συναισθηματική ενεργοποίηση, καθώς η αποσταθεροποίηση ταυτότητας και βεβαιότητας συνοδεύεται από αμφιθυμία, αβεβαιότητα, ενόχληση ή και ελπίδα για αναπλαισίωση, στοιχείο που καθιστά την παιδαγωγική διαχείρισή του ζήτημα λεπτών ισορροπιών (Mezirow, 2007, σ. 349).

Η σημασία του αποπροσανατολιστικού διλήμματος δεν προκύπτει μόνο από τη θεωρητική του θέση στο σχήμα του Mezirow, αλλά υποστηρίζεται και από εμπειρικά δεδομένα. Σε μελέτη των Parzen και Janzen (2019), το αποπροσανατολιστικό δίλημμα αναδείχθηκε ως συχνό προδρομικό βήμα της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Οι συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι βίωσαν αποπροσανατολιστικό δίλημμα εμφάνισαν εντονότερη εμπλοκή σε διαδικασίες που συνδέονται με τον μετασχηματισμό, όπως η αναδιατύπωση απόψεων, η συναισθηματική και λογική αξιολόγηση των εμπειριών, η αναστοχαστική συζήτηση και η γραπτή επεξεργασία. Η μελέτη έδειξε, επομένως, ότι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για βαθύτερη αναστοχαστική και μετασχηματιστική διεργασία, ιδίως όταν υποστηρίζεται από κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και από ένα περιβάλλον διαλόγου και υποστήριξης (Parzen & Janzen, 2019).

Αντίστοιχα, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα αναδύεται ως προϊόν της επαφής με πολυφωνία, αβεβαιότητα και διαπραγμάτευση νοημάτων. Σε ποιοτική έρευνα των Feng et al. (2025), το γενικό πόρισμα ήταν ότι τα διλήμματα των συμμετεχόντων συνδέονται με την πολυπλοκότητα της επίλυσης προβλημάτων, τις πρακτικές συνεργασίας και την αυτο-ταυτότητα, χωρίς όμως οι συμμετέχοντες να ανταποκρίνονται σε αυτά με ομοιόμορφο τρόπο. Η ερμηνεία αυτή συνδέεται με ψυχολογικές θεωρίες αντιμετώπισης στρες και προσαρμογής, όπου το σημαντικό δεν είναι μόνο το ερέθισμα, αλλά και η γνωστική αποτίμησή του και οι διαθέσιμοι πόροι υποστήριξης (Granger & Johnson, 2013), καθώς και με τυπολογίες στρατηγικών αντιμετώπισης (Carver et al., 1989).

2.2.4 Κριτικός αναστοχασμός

Στη θεωρία του Mezirow, ο αναστοχασμός συνιστά διεργασία μέσω της οποίας το άτομο εξετάζει το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή τις παραδοχές της σκέψης του, ενώ ο

κριτικός αναστοχασμός αφορά ειδικότερα την κριτική διερεύνηση των παραδοχών πάνω στις οποίες έχουν συγκροτηθεί οι πεποιθήσεις και οι ερμηνείες του (Mezirow, 1991). Ο μετασχηματιστικός του χαρακτήρας γίνεται εντονότερος όταν ο αναστοχασμός στρέφεται στις προϋποθέσεις της σκέψης, δηλαδή σε ό,τι θεωρείται αυτονόητο, έγκυρο ή φυσικό, ανοίγοντας έτσι τη δυνατότητα αναθεώρησης του πλαισίου αναφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός αναστοχασμός συνδέεται με τον διάλογο και τη διερεύνηση εναλλακτικών ερμηνειών, καθώς η Μετασχηματιστική Μάθηση προϋποθέτει όχι μόνο ατομική επανεξέταση αλλά και συμμετοχή σε λόγο μέσω του οποίου ελέγχεται η εγκυρότητα των νοημάτων (Mezirow, 2018). Στην παρούσα εργασία, ο κριτικός αναστοχασμός αξιοποιείται ως εννοιολογικός δείκτης για την αναγνώριση πιθανών διεργασιών μετασχηματισμού στις υπό εξέταση μελέτες.

Ο Mezirow ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως τη διεργασία μέσω της οποίας το άτομο εξετάζει κριτικά τις παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι πεποιθήσεις, οι κρίσεις και οι ερμηνείες του, με στόχο τον έλεγχο της εγκυρότητάς τους και την πιθανή αναθεώρησή τους (Mezirow, 1997, σ. 7). Στο πλαίσιο της Μετασχηματιστικής Μάθησης, ο κριτικός στοχασμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο ή στη διαδικασία της σκέψης, αλλά στρέφεται στις ίδιες τις προϋποθέσεις που οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί την εμπειρία του (Mezirow, 1991, 1997). Μάλιστα, ο Ζαρίφης (2009), επικουρικά, αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός δεν εξαντλείται στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων δράσης, αλλά αφορά βαθύτερη διερεύνηση των αιτιών, των νοηματοδοτήσεων και των υποκείμενων σχημάτων που διαμορφώνουν τη σκέψη, τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Η πρόσφατη θεωρητική συμβολή της Chiu παρουσιάζει τον κριτικό αναστοχασμό ως ενότητα «ορθολογικότητας και συναισθηματικότητας», υποστηρίζοντας ότι οι διεργασίες κριτικής εξέτασης παραδοχών δεν εκτυλίσσονται σε συναισθηματικό κενό, αλλά διαμεσολαβούνται από συναισθηματικά νοήματα που καθοδηγούν την προσοχή, την αξιολόγηση και την προθυμία για αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός αναστοχασμός λειτουργεί ως επίπονη εργασία συνείδησης που συνδέει το «γιατί πιστεύω αυτό» με το «τι μου συμβαίνει όταν το αμφισβητώ», στοιχείο σημαντικό σε μαθησιακά περιβάλλοντα ενηλίκων όπου η ταυτότητα, η βιογραφία και η κοινωνική θέση συγκροτούν παραμέτρους κατανόησης (Chiu, 2025, σ. 52).

Υπό αυτή την έννοια, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η απλή σκέψη ή ο συλλογισμός σε καθημερινά ζητήματα, καθώς και η εφαρμογή μιας ήδη υπάρχουσας γνώσης στην πράξη, δεν ταυτίζονται με τον κριτικό στοχασμό. Πρόκειται για διαφορετικής τάξης διεργασίες, καθώς ο κριτικός στοχασμός προϋποθέτει αναστοχαστική αποδόμηση των αντιλήψεων που καθοδηγούν την κρίση και την απόφαση (Mezirow, 2000). Με βάση αυτό, μπορεί να γίνει μια διάκριση της ανθρώπινης δράσης σε μη στοχαστική, η οποία συνδέεται με τη δύναμη της συνήθειας ή με επιπόλαιες πρακτικές που εκτελούνται χωρίς ουσιαστική επεξεργασία, και σε στοχαστική δράση, η οποία χαρακτηρίζεται από κριτική εξέταση των παραδοχών και των πλαισίων νοήματος πάνω στα οποία θεμελιώνονται οι επιλογές και οι ενέργειες του ατόμου.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι Κουλαουζίδης και Κουτρούκη (2018) προσεγγίζουν τον κριτικό στοχασμό ως νοητική λειτουργία σημαντική τόσο για κάθε μαθησιακή διαδικασία όσο και σε κάθε μορφή επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει επειδή ο κριτικός στοχασμός δεν διευκολύνει μόνο την κατανόηση των καταστάσεων, αλλά επιτρέπει τη συγκρότηση ενεργού και ενδυναμωμένης στάσης απέναντι στη γνώση και στην πράξη. Η ενδυνάμωση, ως αποτέλεσμα και ως στόχος, συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο επί των επιλογών τους και να αναπτύσσουν επίγνωση των όρων που καθορίζουν τη δράση τους, στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει ως προϋπόθεση για κοινωνικές μεταβολές, ιδιαίτερα στο σημερινό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Κουλαουζίδης & Κουτρούκη, 2018).

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι, παρότι ο κριτικός στοχασμός θεωρείται βασικός πυλώνας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η παρουσία του δεν συνεπάγεται αυτομάτως ότι θα προκύψει μετασχηματισμός. Στη θεωρητική οπτική του Mezirow (1991), είναι πιθανό ένα άτομο να στοχάζεται κριτικά χωρίς αυτό να οδηγεί αναγκαστικά σε μεταβολή των βαθύτερων οπτικών και παραδοχών του. Συνεπώς, η απλή κατανόηση μιας κατάστασης ή μιας πρακτικής, όσο επεξεργασμένη κι αν είναι, δεν αρκεί για να χαρακτηριστεί μετασχηματίζουσα.

2.2.5 Αλλαγή προοπτικής

Η «αλλαγή προοπτικής» (perspective transformation) αποτελεί κεντρική έννοια στη θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow και αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αναθεωρεί κριτικά τις παραδοχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς του, οδηγούμενο σε έναν πιο συμπεριληπτικό, διακριτικό και αναστοχαστικό τρόπο κατανόησης της εμπειρίας, του εαυτού και του κόσμου (Mezirow, 1991, 1997). Υπό αυτή την έννοια, η αλλαγή προοπτικής δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέας γνώσης ή δεξιοτήτων, αλλά αφορά βαθύτερη αναδόμηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί την εμπειρία του και θεμελιώνει τις κρίσεις και τις επιλογές του. Στη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε από τη γράφουσα, η αλλαγή προοπτικής προσεγγίζεται και ως μεταδιεργασία που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικοσχεσιακές μετατοπίσεις, με κριτήρια όπως το βάθος, η σχετική σταθερότητα και η έκτασή της σε περισσότερα πεδία ζωής (Kitchenham, 2008). Αντίστοιχα, οι Hoggan et al. (2017) συμβάλλουν στην περαιτέρω αποσαφήνιση της έννοιας, προτείνοντας ότι η μετασχηματιστική αλλαγή νοείται ως ουσιαστική και δύσκολα αναστρέψιμη μεταβολή στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει και εννοιολογεί τον κόσμο.

Η αλλαγή προοπτικής έχει προσεγγιστεί συχνά μέσω αυτοαναφορών που διερευνούν εάν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι, κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας, «κάτι άλλαξε» ουσιαστικά στις αξίες, στις πεποιθήσεις ή στις προσδοκίες τους, και ποιοι μαθησιακοί μηχανισμοί λειτούργησαν ως παράγοντες αλλαγής (Kitchenham, 2008; Hoggan et al., 2017).

2.2.6 Οι 10 φάσεις/βήματα του μετασχηματισμού κατά Mezirow

Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα αποτελεί, στη θεωρία του Mezirow, την αφετηρία της μετασχηματιστικής διεργασίας. Πρόκειται για μια εμπειρία που αμφισβητεί την επάρκεια των υφιστάμενων ερμηνειών και αναγκάζει το άτομο να διερωτηθεί αν ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί τα πράγματα εξακολουθεί να είναι έγκυρος. Η σημασία του διλήμματος στη θεωρία δεν βρίσκεται στην έντασή του καθαυτή, αλλά στο ότι

λειτουργεί ως αφετηρία για να κινητοποιηθεί μια διεργασία κριτικής διερεύνησης παραδοχών που μέχρι τότε λειτουργούσαν ως δεδομένες (Mezirow, 2007, σσ. 41–72).

Οι «δέκα φάσεις» κατά Mezirow περιγράφουν τη μετάβαση από μια αποσταθεροποιητική εμπειρία προς μια νέα, περισσότερο στοχαστική και λειτουργική οργάνωση νοήματος. Η πορεία αυτή δεν είναι υποχρεωτικά γραμμική ούτε εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, η περιγραφή των φάσεων είναι χρήσιμη, επειδή αποτυπώνει τα βασικά σημεία μιας μετασχηματιστικής διεργασίας και βοηθά να διακρίνεται αν μια μαθησιακή εμπειρία περιορίζεται σε πρώιμες διεργασίες αποσταθεροποίησης και αναστοχασμού ή αν φτάνει έως την εφαρμογή νέων ρόλων, την οικοδόμηση επάρκειας και την επανένταξη στη ζωή με βάση τις νέες προοπτικές (Mezirow, 2007, σσ. 60–61).

Συγκεκριμένα, ο μετασχηματισμός εκκινεί από (1) ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που δημιουργεί ασυμφωνία ανάμεσα στην εμπειρία και στις προϋπάρχουσες παραδοχές. Ακολουθεί (2) η αυτοεξέταση, η οποία συχνά συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα, όπως ενοχή, ντροπή ή αμηχανία. Στη συνέχεια, το άτομο προχωρά σε (3) κριτική αποτίμηση των παραδοχών του και σε (4) αναγνώριση ότι η δυσφορία και η διεργασία αλλαγής δεν αποτελούν αποκλειστικά ατομικές εμπειρίες, αλλά μπορούν να μοιράζονται και με άλλους. Έπειτα, ακολουθούν (5) η διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων και δράσεων, (6) ο σχεδιασμός πορείας δράσης, (7) η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την εφαρμογή του νέου προσανατολισμού, (8) η δοκιμαστική υιοθέτηση νέων ρόλων, (9) η οικοδόμηση επάρκειας και αυτοπεποίθησης στο νέο πλαίσιο και, τέλος, (10) η επανένταξη στη ζωή με βάση τις νέες προοπτικές. Με αυτόν τον τρόπο, η αλλαγή δεν περιορίζεται στη συνειδητοποίηση ενός προβλήματος, αλλά συνδέεται με την αναδιαμόρφωση της σκέψης, της δράσης και της καθημερινής πρακτικής του ατόμου (Mezirow, 2007, σσ. 60–61).

2.2.7 Διάλογος - στοχαστικός διάλογος

Στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, ο διάλογος κατέχει κεντρική θέση, καθώς συνδέεται με τη δυνατότητα του ενήλικου εκπαιδευόμενου να εξετάσει κριτικά τις παραδοχές του και να επανεξετάσει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί τις εμπειρίες

του. Ο διάλογος δεν νοείται απλώς ως ανταλλαγή απόψεων, αλλά ως διαδικασία από την οποία οι συμμετέχοντες εκθέτουν, ελέγχουν και επαναξιολογούν τις ερμηνείες τους. Με αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί ως μέσο διερεύνησης της εγκυρότητας των αντιλήψεων, των αξιών και των νοητικών σχημάτων που καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση τους (Mezirow, 1991).

Ο διάλογος είναι σημαντικός για την παρούσα εργασία, επειδή στη θεωρία του Mezirow (1991) δεν αποτελεί απλώς συνοδευτικό στοιχείο της μάθησης, αλλά βασική διεργασία μέσω της οποίας εξετάζονται οι παραδοχές, δοκιμάζονται εναλλακτικές ερμηνείες και ελέγχεται η εγκυρότητα των νοημάτων. Στον Mezirow (1991), ο στοχαστικός ή ορθολογικός διάλογος συνδέεται άμεσα με τη Μετασχηματιστική Μάθηση, καθώς συμβάλλει στη διαπραγμάτευση και αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία η έννοια του διαλόγου δεν παρουσιάζεται μόνο ως γενική θεωρητική παράμετρος, αλλά ως διάσταση που μπορεί να έχει αναλυτική αξία κατά την ερμηνεία των παρεμβάσεων ψηφιακού αφηγήματος, ιδιαίτερα όταν αυτές περιλαμβάνουν ανατροφοδότηση, κοινοποίηση ιστοριών και συλλογική επεξεργασία νοημάτων.

Ο στοχαστικός διάλογος διαφοροποιείται από μια απλή συζήτηση, επειδή προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε διαδικασίες επιχειρηματολογίας, ακρόασης και κριτικής εξέτασης διαφορετικών οπτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται στην έκφραση προσωπικών εμπειριών, αλλά καλούνται να εξετάσουν τους λόγους για τους οποίους σκέφτονται, αισθάνονται ή δρουν με συγκεκριμένο τρόπο. Ο στοχαστικός διάλογος επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών ερμηνειών και συμβάλλει στην αναγνώριση των περιορισμών που μπορεί να έχουν οι προηγούμενες αντιλήψεις του ατόμου (Mezirow, 1991, σ. 77).

Για τον Mezirow, ο στοχαστικός διάλογος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη Μετασχηματιστική Μάθηση, διότι παρέχει το πλαίσιο στο οποίο οι ενήλικες μπορούν να αμφισβητήσουν αυτονόητες παραδοχές και να εξετάσουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συνθήκες αμοιβαίου σεβασμού, ελευθερίας έκφρασης, τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας και διάθεσης για αναθεώρηση προηγούμενων θέσεων. Έτσι, ο διάλογος δεν λειτουργεί μόνο επικοινωνιακά, αλλά και μετασχηματιστικά, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη

κατανόηση του εαυτού, των άλλων και των κοινωνικών πλαισίων στα οποία διαμορφώνονται οι εμπειρίες (Mezirow, 2000).

2.2.8 Αναστοχαστική διεργασία και μεταβολή πλαισίου αναφοράς

Η παρούσα υποενότητα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ο κριτικός αναστοχασμός, όπως ορίστηκε προηγουμένως, μπορεί να οδηγήσει σε μεταβολή του πλαισίου αναφοράς. Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί κεντρική διεργασία στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, καθώς συνδέει την εξέταση των παραδοχών με τη δυνατότητα μεταβολής του πλαισίου αναφοράς. Δεν αφορά μόνο την απλή σκέψη πάνω σε μια εμπειρία, αλλά την κριτική διερεύνηση των βαθύτερων νοητικών σχημάτων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο (Mezirow, 1991).

Ο Mezirow (1991) αναγνωρίζει τη συμβολή του Dewey στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με την κριτική εξέταση της εγκυρότητας των παραδοχών και των ισχυρισμών που υιοθετεί ένα άτομο. Στο πλαίσιο αυτό, ο Mezirow (1991, 1997) προχωρά πέρα από την απλή διαχείριση ενός προβλήματος και εισάγει την ιδέα του κριτικού στοχασμού που στρέφεται όχι μόνο σε τρέχουσες επιλογές ή αποφάσεις, αλλά και στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και στα ερμηνευτικά σχήματα που ήδη διαθέτουμε και τα οποία καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Mezirow, οι ενήλικες συχνά ερμηνεύουν την πραγματικότητα από πλαίσια αναφοράς που έχουν διαμορφωθεί από προηγούμενες εμπειρίες, κοινωνικές επιδράσεις, αξίες και πολιτισμικές παραδοχές. Τα πλαίσια αυτά λειτουργούν ως φίλτρα νοηματοδότησης, καθώς καθορίζουν τι θεωρείται σημαντικό, ορθό, αποδεκτό ή αυτονόητο. Ο κριτικός αναστοχασμός ενεργοποιείται όταν το άτομο αρχίζει να αμφισβητεί αυτά τα φίλτρα και να εξετάζει κατά πόσο οι παραδοχές του εξακολουθούν να είναι λειτουργικές, έγκυρες ή περιοριστικές (Mezirow, 1991).

Ο κριτικός αναστοχασμός μπορεί να αφορά διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας. Μπορεί να σχετίζεται με το περιεχόμενο μιας εμπειρίας, δηλαδή με το τι συνέβη, με τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο κατέληξε σε μια ερμηνεία, αλλά και με τις ίδιες

τις προϋποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η ερμηνεία αυτή. Το τελευταίο επίπεδο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη Μετασχηματιστική Μάθηση, επειδή οδηγεί τον εκπαιδευόμενο να εξετάσει όχι μόνο τι σκέφτεται, αλλά και γιατί σκέφτεται με αυτόν τον τρόπο (Mezirow, 1991). Με αυτή την έννοια, ο κριτικός στοχασμός αποκτά διαστάσεις αναπλαισίωσης, καθώς εστιάζει στις υποκείμενες παραδοχές και στις διαδικασίες από τις οποίες αυτές εγκαθίστανται και νομιμοποιούνται. Επιπλέον, σύμφωνα με την προσέγγιση του Mezirow, αυτού του τύπου ο κριτικός στοχασμός θεωρείται κατεξοχήν χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας, καθώς στους ενήλικες αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και ποιοτική δυναμική (Ράικου & Καραλής, 2019).

Η σημασία του κριτικού αναστοχασμού έγκειται στο ότι μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή προοπτικής. Όταν ο εκπαιδευόμενος αναγνωρίζει ότι ορισμένες αντιλήψεις του δεν αποτελούν αντικειμενικές αλήθειες, αλλά προϊόντα προηγούμενων εμπειριών και κοινωνικών επιδράσεων, τότε δημιουργείται η δυνατότητα αναθεώρησης. Η Μετασχηματιστική Μάθηση προϋποθέτει ακριβώς αυτή τη μετάβαση: από την άκριτη αποδοχή παραδοχών στην κριτική διερεύνηση και πιθανή αναδόμησή τους (Mezirow, 2000).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2019), ο Mezirow διακρίνει την «κριτική σκέψη» από τον «κριτικό στοχασμό», επισημαίνοντας ότι πρόκειται για διαφορετικές διεργασίες. Η διάκριση αυτή είναι χρήσιμη για την παρούσα εργασία στον βαθμό που συμβάλλει στη θεωρητική αποσαφήνιση των διεργασιών που συνδέονται με τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Ειδικότερα, η κριτική σκέψη αφορά κυρίως την ανάλυση, την αξιολόγηση και την τεκμηρίωση επιχειρημάτων, ενώ ο κριτικός στοχασμός συνδέεται περισσότερο με την επανεξέταση της εγκυρότητας των παραδοχών που οργανώνουν την εμπειρία και τη νοηματοδότησή της. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα μελέτη η συγκεκριμένη διάκριση αξιοποιείται υποστηρικτικά στο θεωρητικό πλαίσιο και όχι ως αυτοτελής κατηγορία ανάλυσης, εκτός εάν οι υπό εξέταση μελέτες την αναδεικνύουν ρητά στις μαθησιακές τους εκβάσεις.

2.2.9 Οι δείκτες μετασχηματισμού

Με βάση τις έννοιες που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες, οι δείκτες μετασχηματισμού στην παρούσα εργασία δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένα ή

αποκομμένα στοιχεία, αλλά ως αλληλένδετες ενδείξεις μιας πιθανής μετασχηματιστικής διεργασίας. Οι βασικότεροι δείκτες είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ο κριτικός αναστοχασμός, ο στοχαστικός ή ορθολογικός διάλογος, η αναθεώρηση παραδοχών και πλαισίων αναφοράς, η μεταβολή σχημάτων και προοπτικών νοήματος, καθώς και η αλλαγή προοπτικής. Οι δείκτες αυτοί επιτρέπουν να εξεταστεί αν, και με ποιον τρόπο, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επανεξετάζουν εμπειρίες, αμφισβητούν αυτονόητες παραδοχές, διαμορφώνουν νέες ερμηνείες και μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο.

Πρώτος δείκτης είναι η εμφάνιση ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος ή μιας εμπειρίας αποσταθεροποίησης, η οποία διαταράσσει τις προηγούμενες βεβαιότητες του εκπαιδευόμενου και δημιουργεί την ανάγκη επανεξέτασης των νοημάτων που θεωρούνταν δεδομένα. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό, διότι η μετασχηματιστική διεργασία δεν αρχίζει απλώς με την απόκτηση νέων πληροφοριών, αλλά με μια εμπειρία που προκαλεί ρήγμα ανάμεσα στις υπάρχουσες παραδοχές και σε νέες ερμηνείες. Σε αυτή τη διαδικασία, τα συναισθήματα δεν λειτουργούν ως δευτερεύον στοιχείο, αλλά μπορούν να συνοδεύουν την αποσταθεροποίηση, την αμφιβολία και την αναζήτηση νέας προοπτικής. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι οι συναισθηματικές διεργασίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη, εδραίωση και σταθεροποίηση μιας νέας προοπτικής, ιδιαίτερα όταν η εμπειρία υπερβαίνει τις διαθέσιμες γνωστικές κατηγορίες του ατόμου (Nicolaidis & Carter, 2023; Kokkos, 2022).

Δεύτερος δείκτης είναι ο κριτικός αναστοχασμός, δηλαδή η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να εξετάζει όχι μόνο τι σκέφτεται, αλλά και γιατί σκέφτεται με συγκεκριμένο τρόπο. Ο δείκτης αυτός αφορά την κριτική διερεύνηση των παραδοχών, των αξιών, των πεποιθήσεων και των πλαισίων αναφοράς που καθοδηγούν την ερμηνεία της εμπειρίας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο κριτικός αναστοχασμός αξιοποιείται ως ένδειξη μετασχηματισμού όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται στην περιγραφή μιας εμπειρίας, αλλά επανεξετάζουν τη σημασία της, αναγνωρίζουν περιορισμούς στις προηγούμενες αντιλήψεις τους και διαμορφώνουν νέες ερμηνείες για τον εαυτό τους και την κοινωνική πραγματικότητα (Mezirow, 1991).

Τρίτος δείκτης είναι ο στοχαστικός ή ορθολογικός διάλογος. Στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, ο διάλογος λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός

επικύρωσης νοημάτων και κριτικής εξέτασης των παραδοχών. Δεν περιορίζεται στην απλή ανταλλαγή απόψεων, αλλά αποτελεί στοχαστική διαδικασία από την οποία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εξετάζουν την εγκυρότητα των ερμηνειών τους, συγκρίνουν τη δική τους οπτική με τις οπτικές των άλλων και διερευνούν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης της εμπειρίας τους. Επομένως, ο διάλογος λειτουργεί ως χώρος κριτικής διερεύνησης, στον οποίο οι προσωπικές εμπειρίες μπορούν να επανερμηνευθούν και να αποκτήσουν νέο νόημα (Mezirow, 2000).

Τέταρτος δείκτης είναι η μεταβολή των πλαισίων αναφοράς, των σχημάτων νοήματος και των προοπτικών νοήματος. Η μεταβολή αυτή μπορεί να εμφανίζεται είτε ως επιμέρους αναθεώρηση αντιλήψεων είτε ως βαθύτερη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος ερμηνεύει την εμπειρία, τις σχέσεις και τον κοινωνικό του ρόλο. Στην παρούσα εργασία, η μεταβολή αυτή αναζητείται στις μελέτες που εξετάζουν αν οι συμμετέχοντες, από τη μαθησιακή εμπειρία, αναγνωρίζουν νέους τρόπους κατανόησης, αμφισβητούν παγιωμένες αντιλήψεις και μετακινούνται προς πιο σύνθετες, συμπεριληπτικές και αναστοχαστικές ερμηνείες.

Πέμπτος δείκτης είναι η αλλαγή προοπτικής. Η αλλαγή αυτή συνδέεται με ουσιαστικότερη μετατόπιση στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο. Δεν ταυτίζεται με μια απλή αλλαγή γνώμης, αλλά αφορά βαθύτερη αναδιοργάνωση νοημάτων, η οποία μπορεί να επηρεάζει τις στάσεις, τις επιλογές, τις σχέσεις και τη δράση του εκπαιδευόμενου. Η πρόσφατη βιβλιογραφία αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις κοινωνικές και διαπροσωπικές διαστάσεις αυτής της αλλαγής, όπως η δια-υποκειμενικότητα, η κοινότητα πρακτικής, η παιδαγωγική φροντίδα και οι μικρο-δυναμικές ομάδας. Έτσι, ο μετασχηματισμός ερμηνεύεται ολοένα συχνότερα ως κοινωνικά εγκατεστημένη διεργασία, στην οποία η αλλαγή επικυρώνεται ή ακυρώνεται σε σχέσεις, θεσμούς και κουλτούρες μάθησης (Hoggan & Finnegan, 2023).

Συμπληρωματικά, στην ερμηνεία των δεικτών λαμβάνεται υπόψη και η κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική διάσταση της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Η αλλαγή προοπτικής δεν διαμορφώνεται ανεξάρτητα από σχέσεις ισχύος, κοινωνικές ανισότητες και πολιτισμικές κανονικότητες. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία η διάσταση αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής δείκτης μετασχηματισμού, αλλά ως θεωρητική παράμετρος που βοηθά στην κριτική ανάγνωση των μελετών, ιδιαίτερα

όταν το ψηφιακό αφήγημα συνδέεται με ζητήματα πρόσβασης, συμμετοχής, ταυτότητας και κοινωνικής αναγνώρισης. Ενδεικτικά, πρόσφατη μελέτη συνδυάζει το πλαίσιο του Mezirow με την κριτική παιδαγωγική του Freire, ώστε η Μετασχηματιστική Μάθηση να νοηθεί ως κριτική συνειδητοποίηση σε συνθήκες ψηφιακής διαμεσολάβησης, όπου η πρόσβαση και η συμμετοχή δεν κατανέμονται ισότιμα (van Rensburg & Matahela, 2025).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.2

Η ενότητα 2.2 αποσαφήνισε τις βασικές έννοιες και τους κεντρικούς άξονες της Θεωρίας Μετασχηματισμού του Mezirow, αναδεικνύοντας ότι η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν ταυτίζεται με κάθε μορφή αλλαγής ή απόκτησης νέας γνώσης. Αντίθετα, αφορά μια βαθύτερη διεργασία επανεξέτασης των πλαισίων αναφοράς, των νοητικών συνηθειών και των νοηματικών σχημάτων από τα οποία ο ενήλικος εκπαιδευόμενος ερμηνεύει την εμπειρία, τον εαυτό του και τον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν ο εκπαιδευόμενος δεν περιορίζεται στην προσθήκη νέων πληροφοριών, αλλά προχωρά σε κριτική διερεύνηση των παραδοχών που οργανώνουν τη σκέψη, τη στάση και τη δράση του.

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα, το οποίο λειτουργεί ως αφετηρία της μετασχηματιστικής διεργασίας, καθώς διαταράσσει προηγούμενες βεβαιότητες και δημιουργεί την ανάγκη για αναστοχασμό. Επιπρόσθετα, ο κριτικός αναστοχασμός αναδείχθηκε ως βασικός μηχανισμός μέσω του οποίου το άτομο εξετάζει όχι μόνο τι σκέφτεται, αλλά και γιατί σκέφτεται με συγκεκριμένο τρόπο. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη δυνατότητα μεταβολής πλαισίων αναφοράς και με την αλλαγή προοπτικής, η οποία αποτελεί βαθύτερη αναδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί την εμπειρία και διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στη γνώση, στους άλλους και στη δράση.

Επιπλέον, η ενότητα ανέδειξε τον ρόλο του στοχαστικού ή ορθολογικού διαλόγου ως βασικής συνθήκης της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Ο διάλογος δεν λειτουργεί απλώς ως ανταλλαγή απόψεων, αλλά ως διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας των νοημάτων, σύγκρισης διαφορετικών ερμηνειών και αναθεώρησης παραδοχών. Με αυτή την έννοια, ο μετασχηματισμός δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική διεργασία,

αλλά συνδέεται με κοινωνικές και επικοινωνιακές διαδικασίες, από τις οποίες το άτομο επανεξετάζει τις αντιλήψεις του και μπορεί να οδηγηθεί σε πιο συνειδητή, αυτόνομη και τεκμηριωμένη στάση.

2.3 Ψηφιακό αφήγημα (Digital Storytelling)

Η ενότητα 2.3 ορίζει το ψηφιακό αφήγημα ως πολυμεσική/πολυτροπική μορφή αφήγησης και ως παιδαγωγική διαδικασία που περιλαμβάνει επιλογή εμπειρίας/θέματος, συγγραφή, αναστοχασμό, ψηφιακή σύνθεση και κοινοποίηση. Στην υποενότητα του ψηφιακού αφηγήματος παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη του και τα βασικά δομικά του στοιχεία (π.χ. προσωπική φωνή, αφηγηματική δομή, εικόνα-ήχος-κείμενο, ρυθμός/συνοχή), καθώς και τρόποι ένταξής του στη διδασκαλία ως υλικό ή ως έργο παραγωγής από τους εκπαιδευόμενους. Έμφαση δίνεται στη χρήση του στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η βιογραφική εμπειρία και η ταυτότητα μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα αφηγηματικό προϊόν που υποστηρίζει συμμετοχή, νόημα και αναστοχασμό.

2.3.1 Ορισμός ψηφιακής αφήγησης

Η αφήγηση συνιστά έναν τρόπο οργάνωσης και απόδοσης της εμπειρίας μέσω της γλώσσας, με τον οποίο γεγονότα, πράξεις και καταστάσεις συνδέονται σε μια νοηματικά συνεκτική ακολουθία. Σε σύγχρονες εφαρμογές, ο ορισμός διευρύνεται για να περιλάβει περιβάλλοντα υψηλής εμπύθισης και διαδραστικότητας, όπου το αφήγημα λειτουργεί ως μηχανισμός οργάνωσης της εμπειρίας χρήσης, ενισχύοντας την παρουσία, την απόλαυση και την πρόθεση συνέχισης, ιδίως σε εμπειρίες εικονικής πραγματικότητας ή μουσειακές εκθέσεις (Chang & Suh, 2025).

Σύμφωνα με τον Πολίτη (2006, σ. 1), η αφήγηση μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές κατηγορίες: τη μυθώδη ή μυθοπλαστική, την ιστορική και τη ρεαλιστική. Η μυθοπλαστική αφήγηση, όπως υποδηλώνει και η ονομασία της, δεν βασίζεται σε πραγματικά περιστατικά, αλλά συγκροτείται από τη φαντασία του αφηγητή, ο οποίος επινοεί πρόσωπα, συμβάντα και πλοκή. Πρόκειται για είδος που συναντάται κυρίως

στη λογοτεχνία και στα λαϊκά παραμύθια, τα οποία, χάρη στη γραπτή τους μορφή, διατηρούνται, αναπαράγονται και μεταδίδονται διαχρονικά. Στο ίδιο πλαίσιο μπορούν να ενταχθούν και ορισμένες αφηγήσεις προσωπικού χαρακτήρα, οι οποίες, παρότι δεν λειτουργούν ως ιστορικά τεκμήρια, δύνανται να αποκτούν ιδιαίτερη απήχηση και αξία για τον αναγνώστη με την πάροδο του χρόνου.

Η ιστορική αφήγηση, από την άλλη πλευρά, έχει ως κύρια λειτουργία την αναφορά και την ανασύνθεση γεγονότων που σχετίζονται με το παρελθόν. Στόχος της είναι να παρουσιάσει όψεις μιας προηγούμενης χρονικής περιόδου, συχνά από διαδικασίες τεκμηρίωσης, ερμηνείας και σύνδεσης αιτίων και συνεπειών.

Τέλος, η ρεαλιστική αφήγηση διαφοροποιείται από την ιστορική κυρίως ως προς το χρονικό της πεδίο και τον τρόπο θεμελίωσης της αξιοπιστίας της, καθώς επικεντρώνεται σε σύγχρονα ή πρόσφατα γεγονότα που ανήκουν στο «παρόν» του αφηγητή. Σε αυτή την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν οι καθημερινές αφηγήσεις που ανταλλάσσονται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, όπως οι μικρές ή μεγαλύτερες ιστορίες μεταξύ φίλων και γνωστών, ενώ στο ίδιο είδος εντάσσεται και η ειδησεογραφική αφήγηση, η οποία μεταφέρει καθημερινά πληροφορίες στους πολίτες μέσω της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και των υπόλοιπων μέσων μαζικής ενημέρωσης (Πολίτης, 2006, σ. 1).

Η Τσιλιμένη (2007) προτείνει μια εναλλακτική τυπολογία για τις μορφές αφήγησης, διακρίνοντάς τις σε προφορική, γραπτή, λαϊκή, έντεχνη, θεατρική, λαϊκότροπη, εικαστική και μικτή. Η προφορική αφήγηση συνδέεται κυρίως με τη φυσική επικοινωνία της καθημερινότητας και με τις αυθόρμητες αφηγήσεις που αναδύονται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Αντίθετα, η γραπτή αφήγηση αφορά αφηγήσεις που αποτυπώνονται σε κείμενο και αξιοποιούνται σε οργανωμένες μορφές λόγου, όπως σε θεατρικά, λογοτεχνικά ή ιστορικά έργα.

Στην ίδια κατηγοριοποίηση, η λαϊκή αφήγηση παραπέμπει σε παραμύθια και ιστορίες που κυκλοφορούν προφορικά ή μεταδίδονται από την κοινότητα, αποτελώντας στοιχείο της συλλογικής μνήμης και της πολιτισμικής παράδοσης. Η έντεχνη αφήγηση, σε σύγκριση με τη λαϊκή, συγκροτείται συνήθως από δημιουργούς με υψηλότερο μορφωτικό και καλλιτεχνικό υπόβαθρο και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη επιμέλεια στη γλώσσα, στη δομή και στην αισθητική επεξεργασία του αφηγηματικού υλικού. Επιπλέον, η εικαστική και η θεατρική αφήγηση αποτελούν μορφές όπου το νόημα της

ιστορίας αποδίδεται πρωτίστως μέσω καλλιτεχνικών μέσων, όπως η ζωγραφική, οι εικαστικές συνθέσεις ή η σκηνική αναπαράσταση, μεταφέροντας την αφήγηση πέρα από τον γραπτό ή προφορικό λόγο και αξιοποιώντας τα εκφραστικά εργαλεία της τέχνης και της παράστασης (Τσιλιμένη, 2007).

Πέρα από τους γενικούς ορισμούς της αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση εμφανίζει τα δικά της χαρακτηριστικά. Το ψηφιακό αφήγημα (digital storytelling) ορίζεται ως μια στοχευμένη αφηγηματική κατασκευή που εκφράζεται με ψηφιακά μέσα και οργανώνεται ως συμπύκνωση εμπειρίας σε ιστορία, η οποία διαμορφώνεται μέσω σεναρίου και προσωπικής εμπειρίας, με σκοπό τη νοηματοδότηση, την επικοινωνία και, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τη μάθηση (Τσιλιμένη, 2007).

Ως προϊόν, τείνει να λαμβάνει τη μορφή σύντομης πολυμεσικής κατασκευής, όπου εικόνες, στατικές ή κινούμενες, συνδυάζονται με ηχογραφημένη αφήγηση, μουσική ή/και ηχητικό περιβάλλον και επιλεκτική χρήση κειμένου, ώστε να παραχθεί ένα αφηγηματικό νόημα που να είναι ταυτόχρονα γνωστικά διαχειρίσιμο και συναισθηματικά απτό. Η κλασική παιδαγωγική περιγραφή του είδους ως σύνθεσης διαδοχικών εικόνων με αφηγηματικό ηχητικό υπόστρωμα αναδεικνύει την οπτικοακουστική ενορχήστρωση του νοήματος με αφηγηματική οικονομία και καθαρή εστίαση στην πλοκή και την οπτική του αφηγητή (Kajder et al., 2005).

Σε επίπεδο διαδικασίας, το ψηφιακό αφήγημα συγκροτείται ως παιδαγωγική πρακτική που περιλαμβάνει επιλογή βιώματος ή θέματος, διερεύνηση και ερμηνεία, συγγραφή σεναρίου, αναστοχαστική αναθεώρηση, επιμέλεια υλικού, ψηφιακή σύνθεση και κοινοποίηση σε ακροατήριο.

Το ψηφιακό αφήγημα συνδέει τη λογική της αφήγησης με τις αρχές της πολυτροπικότητας. Η πολυτροπικότητα αφορά τη συνδυαστική αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων έκφρασης και σημείωσης, όπως ο λόγος, η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, η κίνηση και το γραπτό κείμενο, για την παραγωγή νοήματος. Με αυτή τη σύνθεση, το άτομο έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει ακατέργαστα επεισόδια της εμπειρίας του σε αφηγηματικά οργανωμένα νοήματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αναστοχασμού, διαλόγου και κοινωνικής αναγνώρισης (Kajder et al., 2005). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η προσωπική ιστορία δεν λειτουργεί μόνο ως παράδειγμα ή μέσο έκφρασης, αλλά και ως πεδίο συγκρότησης της ταυτότητας και κοινωνικής

τοποθέτησης. Υπό αυτή την έννοια, η επιλογή του τι θα ειπωθεί, με ποιον τρόπο θα ειπωθεί και με ποια οπτικοακουστικά μέσα θα υποστηριχθεί, συνιστά ταυτόχρονα γνωστική, επικοινωνιακή και ηθική πράξη (Kim et al., 2021).

2.3.2 Ιστορικό πλαίσιο

Η γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer εξηγεί πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν από συνδυασμούς λέξεων και εικόνων. Βασίζεται στην παραδοχή ότι η επεξεργασία της πληροφορίας πραγματοποιείται μέσω δύο επιμέρους καναλιών, ενός λεκτικο-ακουστικού και ενός οπτικο-εικονικού, τα οποία έχουν περιορισμένη χωρητικότητα, ενώ η μάθηση προϋποθέτει ενεργή γνωστική επεξεργασία εκ μέρους του εκπαιδευόμενου. Στο πλαίσιο αυτό, η αποτελεσματική πολυμεσική διδασκαλία δεν εξαρτάται απλώς από την παράθεση πολλών μέσων, αλλά από τον λειτουργικό σχεδιασμό λέξεων και εικόνων κατά τρόπο που να υποστηρίζει την επιλογή, οργάνωση και ενσωμάτωση της πληροφορίας σε συνεκτικά νοητικά μοντέλα (Mayer, 2005, 2020).

Η «πρώτη γενιά» του πεδίου του ψηφιακού αφηγήματος εδράζεται στα εργαστηριακά μοντέλα παραγωγής σύντομων προσωπικών ιστοριών, τα οποία διαμορφώθηκαν στις ΗΠΑ κατά τις αρχές-μέσα της δεκαετίας του 1990. Η οργανωτική και μεθοδολογική εδραίωση αυτού του μοντέλου συνδέεται με τη συγκρότηση του San Francisco Digital Media Center το 1994, τη μετεγκατάσταση στο Berkeley το 1998 και τη μετέπειτα θεσμική εξέλιξη του φορέα Center for Digital Storytelling/StoryCenter. Επιπρόσθετα, αναφορά από τη Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου περιγράφει την παραγωγή σύντομων προσωπικών ταινιών που διαρκούν 2-3 λεπτά και καταγράφει περίπου 90 οργανωτικές δραστηριότητες, στοιχείο που δηλώνει ήδη από τη δεκαετία του 2000 έναν μηχανισμό υλοποίησης σε πολλαπλά κοινωνικά πεδία, όπως η εκπαίδευση, οι υπηρεσίες υγείας, οι ανθρώπινες υπηρεσίες και οι ΜΚΟ (Robin, 2008).

Η δεύτερη γενιά της εξέλιξης, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 έως περίπου τα μέσα της δεκαετίας του 2010, χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση από εξειδικευμένα εργαστήρια σε ευρύτερες εκπαιδευτικές εφαρμογές, καθώς και από την ένταξη του ψηφιακού αφηγήματος σε θεσμικά περιβάλλοντα, όπως σχολεία, πανεπιστήμια και επιμορφώσεις. Η περίοδος αυτή συμπίπτει με τη σταδιακή εκλαΐκευση εργαλείων μοντάζ, τη διάδοση πλατφορμών πολυμεσικής δημοσίευσης και την εδραίωση της

πολυτροπικής εγγραμματοσύνης ως παιδαγωγικού ζητούμενου. Οι Wu και Chen περιγράφουν τη διασπορά εφαρμογών από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση και την παρουσία των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών ως προνομιακών πεδίων εφαρμογής. Το ανωτέρω αναφέρει ότι το ψηφιακό αφήγημα εξελίχθηκε ως παιδαγωγική πρακτική που ευνοεί ερμηνευτικά δεδομένα, αφηγηματικά ίχνη, αναστοχαστικά ημερολόγια και διαδικασίες νοηματοδότησης, άρα και μεθοδολογίες που μπορούν να συλλάβουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές απολήξεις (Wu & Chen, 2020).

Η τρίτη γενιά, περίπου από το 2015 έως σήμερα, συνδέεται με τη μαζική ψηφιοποίηση της καθημερινής επικοινωνίας, την κανονικοποίηση της εξ αποστάσεως και μικτής μάθησης και την επέκταση του ψηφιακού αφηγήματος σε τεχνολογίες αυξημένης και εικονικής πραγματικότητας (Bulut, 2025).

Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις αναδιαμορφώνουν πλέον τη μορφή του ψηφιακού αφηγήματος χωρίς να αναιρούν τον πυρήνα του, που παραμένει η σύνθεση εμπειρίας, νοήματος και πολυτροπικών μέσων έκφρασης. Η εμπειρία της πανδημίας επιτάχυνε τη μεταφορά εργαστηριακών πρακτικών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, με μελέτες που εξετάζουν διαδικτυακά εργαστήρια ψηφιακού αφηγήματος και αναδεικνύουν τις συνθήκες υπό τις οποίες η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο μαθησιακής εμπλοκής και νοηματοδότησης (Stang & Steen, 2024). Πρόσθετα, η εισαγωγή τεχνολογιών AR/VR συμβάλλει στην οργάνωση της ιστορίας ως χωρική/διαδραστική εμπειρία (Llanos-Ruiz et al., 2025).

Ως παιδαγωγικός όρος, η ψηφιακή αφήγηση αναφέρεται στη δημιουργία σύντομων ιστοριών με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και τον συνδυασμό πολλαπλών σημειωτικών τρόπων, όπως προφορικός ή γραπτός λόγος, εικόνα, ήχος, μουσική και βίντεο. Στην εκπαίδευση, δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως τεχνική παραγωγής πολυμεσικού υλικού, αλλά ως μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις σε αφηγηματική μορφή, σχεδιάζουν το νόημα για συγκεκριμένο ακροατήριο και αναπτύσσουν δεξιότητες έκφρασης, αναστοχασμού και πολυγραμματισμών (Lambert, 2013; Robin, 2008). Επομένως, στην εκπαίδευση ενηλίκων, το ψηφιακό αφήγημα νοείται ως παιδαγωγική πρακτική που αξιοποιεί την προσωπική εμπειρία, την αφήγηση και τα ψηφιακά μέσα, προκειμένου να υποστηρίξει

την ενεργό συμμετοχή, την αναστοχαστική επεξεργασία βιωμάτων και τη νοηματοδότηση της μάθησης (Lambert, 2013; Robin, 2008; Kim et al., 2021).

2.3.3 Βασικές θέσεις και χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια σύνθετη παιδαγωγική και εκφραστική πρακτική, η οποία συνδυάζει τη λογική της αφήγησης με τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών. Δεν αφορά απλώς τη μεταφορά μιας ιστορίας σε ψηφιακό περιβάλλον, αλλά τη δημιουργία ενός πολυτροπικού αφηγηματικού κειμένου, στο οποίο ο δημιουργός οργανώνει εμπειρίες, ιδέες και νοήματα μέσω του συνδυασμού λόγου, εικόνας, ήχου, μουσικής, ρυθμού, κίνησης και χρονικής αλληλουχίας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν την πολυτροπικότητα, την παρουσία σαφούς ιστορίας με αφηγηματική συνοχή, τη χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων, τη συμπύκνωση του νοήματος σε σύντομη συνήθως διάρκεια, τη φωνή και την προσωπική οπτική του αφηγητή, την αξιοποίηση βιωμένης εμπειρίας, τη δυνατότητα αναστοχασμού, τη συναισθηματική εμπλοκή, καθώς και την αλληλεπίδραση με κοινό ή μαθησιακή κοινότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν την ψηφιακή αφήγηση όχι μόνο τεχνική παραγωγή περιεχομένου, αλλά και ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης της μάθησης και της νοηματοδότησης της εμπειρίας (Γκουτσιουκώστα, 2015). Παρακάτω σχολιάζονται ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά.

- **Πολυτροπικότητα και σύνθεση σημειωτικών πόρων**

Κεντρικό χαρακτηριστικό της ψηφιακής αφήγησης είναι η πολυτροπικότητα. Ο εκπαιδευόμενος δεν γράφει απλώς ένα κείμενο, αλλά σχεδιάζει και συνθέτει διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης, όπως εικόνα, προφορικό ή γραπτό λόγο, ήχο, μουσική, ρυθμό, κίνηση και χωροχρονική ακολουθία, προκειμένου να παραγάγει ένα συνεκτικό νόημα. Η πολυτροπικότητα αποτελεί τον μηχανισμό μέσω του οποίου το νόημα μετατοπίζεται από τον μονοτροπικό λεκτικό λόγο σε μια σύνθεση τρόπων που

προσφέρει πολλαπλά γνωστικά και συναισθηματικά κανάλια πρόσληψης και έκφρασης. Η κοινωνικο-σημειωτική προσέγγιση της πολυτροπικότητας αναδεικνύει ότι κάθε τρόπος διαθέτει ιδιαίτερες δυνατότητες αναπαράστασης και ότι η μάθηση ενισχύεται όταν ο εκπαιδευόμενος επιλέγει, συνδυάζει και ανασχεδιάζει αυτούς τους πόρους με βάση σκοπό, ακροατήριο και συγκεκριμένο (Jewitt, 2008; Kress, 2009a).

Η πολυτροπικότητα επιδρά άμεσα και στον τρόπο οργάνωσης της κατανόησης. Το πεδίο της θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης έχει τεκμηριώσει ότι η ενσωμάτωση λέξεων και εικόνων, όταν σχεδιάζεται με αρχές συνοχής, σηματοδότησης και λειτουργικής αντιστοίχισης, μπορεί να διευκολύνει την οικοδόμηση νοητικών μοντέλων και να περιορίσει το άσκοπο γνωστικό φορτίο, ιδιαίτερα όταν η αφήγηση οργανώνει την πληροφορία σε αιτιώδη και χρονική ακολουθία (Mayer, 2024).

Η πολυτροπικότητα μπορεί επίσης να ενισχύσει την αφηγηματική εμπύθιση μέσω οπτικοακουστικών επιλογών, ενώ η προσωπική φωνή προσδίδει εγγύτητα, ρυθμό και ανθρώπινη παρουσία που διευκολύνει την πρόσληψη του νοήματος ως βιωματικά σχετικού. Στη συγκεκριμένη έρευνα των Ginting et al. (2024), τα ποσοτικά ευρήματα για τη σύνδεση νέας γνώσης με προηγούμενες εμπειρίες και για τη συμβολή των οπτικών αναπαραστάσεων στην κατανόηση λειτουργούν ως ενδείξεις ότι ο αφηγηματικός σχεδιασμός, όταν είναι λειτουργικός, μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες βαθύτερης επεξεργασίας της πληροφορίας (Ginting et al., 2024).

- **Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και σχεδιαστική πράξη**

Η ψηφιακή αφήγηση διαφοροποιείται από άλλες μορφές αφήγησης, επειδή προϋποθέτει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία, επεξεργασία και παρουσίαση της ιστορίας. Η ψηφιακή τεχνολογία δεν λειτουργεί μόνο ως τεχνικό μέσο αποθήκευσης ή προβολής, αλλά ως περιβάλλον σχεδιασμού, στο οποίο ο δημιουργός αποφασίζει πώς θα συνδυάσει και θα ρυθμίσει τους επιμέρους τρόπους αναπαράστασης. Έτσι, η παραγωγή ψηφιακού αφηγήματος είναι ταυτόχρονα γνωστική, αισθητική και τεχνολογική πράξη, αφού απαιτεί επιλογή μέσων, επιμέλεια υλικού, σχεδιασμό παρουσίασης και επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η μορφή επηρεάζει το νόημα. Με αυτή την έννοια, η ψηφιακή αφήγηση εντάσσει την αφήγηση σε ένα πλαίσιο δημιουργικού σχεδιασμού, στο οποίο η τεχνολογία λειτουργεί ως φορέας έκφρασης και όχι απλώς ως ουδέτερο εργαλείο (Kajder et al., 2005; Lambert, 2013; Robin, 2008).

- **Ιστορία με αφηγηματική συνοχή, αρχή, μέση και τέλος**

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι το ψηφιακό αφήγημα οργανώνεται ως ιστορία. Η αξία του δεν βρίσκεται μόνο στο πληροφοριακό του περιεχόμενο, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία της εμπειρίας ή της γνώσης οργανώνονται αφηγηματικά, με εσωτερική συνοχή, χρονική ή αιτιώδη αλληλουχία και αναγνωρίσιμη δομή. Η παρουσία ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος προσδίδει στην αφήγηση προσανατολισμό, ένταση, εξέλιξη και κατάληξη, επιτρέποντας στο νόημα να αναπτυχθεί από μια διαδικασία που ο δέκτης μπορεί να παρακολουθήσει, να κατανοήσει και να νοηματοδοτήσει. Στο πλαίσιο αυτό, η αφήγηση δεν αποτελεί απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά μηχανισμό σύνδεσης συμβάντων, προθέσεων και ερμηνειών σε ένα οργανωμένο όλο (Πολίτης, 2006, σ. 1; Τσιλιμένη, 2007).

- **Σεναριακή οργάνωση, storyboard και δομική επεξεργασία**

Η αφηγηματική συνοχή προϋποθέτει σεναριακή οργάνωση. Το ψηφιακό αφήγημα απαιτεί μετασχηματισμό εμπειριών ή ιδεών σε αφηγηματικό αντικείμενο, μέσω επιλογής επεισοδίων, καθορισμού εστίασης, ανάπτυξης αιτιώδους αλληλουχίας και ρυθμισμένης κορύφωσης. Η λειτουργία του σεναρίου και του storyboard ενσωματώνει γνωστικές πρακτικές επιμέλειας, συμπύκνωσης, ιεράρχησης και μεταφοράς μιας ιδέας σε οργανωμένο νόημα. Όταν ο εκπαιδευόμενος σχεδιάζει τη δομή, καλείται να αποφασίσει τι είναι ουσιώδες, ποια στοιχεία θα υποστηρίξουν την αλληλουχία και ποιοι τρόποι, όπως εικόνα, ήχος ή κείμενο, θα μεταφέρουν αποτελεσματικότερα κάθε μέρος του μηνύματος. Η αξία της δομής ως μηχανισμού σταθεροποίησης της μάθησης αντανακλάται και σε ευρήματα της ερευνήτριας Shemy, σύμφωνα με τα οποία 8 στους 10 συμμετέχοντες θεώρησαν πως το ψηφιακό αφήγημα συνέβαλε στη διατήρηση πρακτικών εννοιών μέσω εμπλοκής με «γεγονότα» και «χαρακτήρες» της ιστορίας, δηλαδή μέσω οργανωμένης αφηγηματικής αλληλουχίας και όχι απλής παρουσίασης πληροφοριών (Shemy, 2023).

- **Συμπύκνωση νοήματος και μικρή διάρκεια**

Συχνό γνώρισμα της ψηφιακής αφήγησης είναι επίσης η συμπύκνωση του νοήματος. Σε αντίθεση με εκτενέστερες αφηγηματικές μορφές, το ψηφιακό αφήγημα οργανώνεται συνήθως σε σχετικά μικρή διάρκεια, γεγονός που απαιτεί επιλογή των απολύτως σημαντικών στοιχείων της ιστορίας και οικονομία έκφρασης. Η μικρή διάρκεια δεν

συνιστά περιορισμό μόνο τεχνικό, αλλά και ουσιώδες μορφολογικό χαρακτηριστικό, καθώς ωθεί τον δημιουργό να συμπυκνώσει εμπειρίες, συναισθήματα, θέσεις και νοήματα σε πυκνή και στοχευμένη μορφή. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη σαφήνεια, τη συνοχή και τη δραστηριότητα του μηνύματος, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως άσκηση νοηματικής επεξεργασίας και ιεράρχησης (Kajder et al., 2005; Lambert, 2013; Robin, 2008).

- **Φωνή, προσωπική οπτική και αυθεντικότητα**

Βασικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού αφηγήματος αποτελεί η φωνή, τόσο ως κυριολεκτική φωνητική αφήγηση όσο και ως παιδαγωγικό στίγμα παρουσίας, αυθεντικότητας και σχέσης με το ακροατήριο. Η φωνή λειτουργεί ως κοινωνικό σήμα που ενεργοποιεί κοινωνικο-γνωστικούς μηχανισμούς εμπλοκής και προσοχής και συχνά μετασχηματίζει την πρόσληψη του πολυμεσικού μηνύματος από απλή έκθεση σε πληροφορία σε συμμετοχή σε αφήγηση. Η προσωπική φωνή δεν προσθέτει μόνο εκφραστική αμεσότητα, αλλά προσδίδει στην ιστορία μια αίσθηση υποκειμενικής αλήθειας και εμπλοκής. Σε μελέτη σχετικά με τη φωνή των Ginting et al. (2024), οι συμμετέχοντες συνέδεσαν την αποτελεσματικότητα του αφηγηματικού βίντεο με την αίσθηση οικειότητας και σχέσης με τον αφηγητή. Ειδικότερα, για τη δήλωση ότι ένας οικείος αφηγητής ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή και την προσωπική σημασία της μάθησης, το 29% δήλωσε ισχυρή συμφωνία και το 51% συμφωνία, ενώ το 19,5% διαφώνησε (Ginting et al., 2024).

- **Βιωμένη εμπειρία, προσωπική ιστορία και αυθεντικό νόημα**

Η προσωπική ιστορία αποτελεί ταυτόχρονα πυρήνα αυθεντικότητας και πεδίο διαπραγμάτευσης νοήματος. Όπου το ψηφιακό αφήγημα αξιοποιείται παιδαγωγικά, ο εκπαιδευόμενος συχνά κινητοποιεί βιωμένες εμπειρίες, ταυτότητες και πολιτισμικά αποθέματα για να κατασκευάσει μια αφήγηση που συνδέεται με τον ίδιο. Η προσωπική ιστορία λειτουργεί ως ερμηνευτικό μέσο, καθώς η εμπειρία μετασχηματίζεται σε νόημα μέσω επιλογής, ονοματοδοσίας, αιτιολόγησης και αναστοχαστικής επεξεργασίας.

Σε μελέτη εφαρμογής ψηφιακού αφηγήματος, οι Zhussupova και Shadiev (2023) διαπιστώνουν ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχύσει στοιχεία του δημόσιου ακαδημαϊκού λόγου, όπως η συνοχή, η συνεκτικότητα και η ευχέρεια της έκφρασης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η διαδικασία δημιουργίας και παρουσίασης μιας ψηφιακής ιστορίας δεν περιορίζεται στην παραγωγή ενός πολυμεσικού προϊόντος,

αλλά συμβάλλει στην οργάνωση του λόγου, στη σαφέστερη διατύπωση νοημάτων και στην ενίσχυση της επικοινωνιακής αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, η μετατροπή της προσωπικής ιστορίας σε δημόσιο κείμενο ενεργοποιεί δυναμικές ακρόασης, αναγνώρισης και ανταπόκρισης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους και να τη νοηματοδοτήσουν σε ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο (Zhussupova & Shadiev, 2023).

- **Αναστοχασμός και νοηματοδότηση της εμπειρίας**

Η ψηφιακή αφήγηση δεν περιορίζεται στην αναπαράσταση της εμπειρίας, αλλά συνδέεται στενά με την αναστοχαστική της επεξεργασία. Η ανάγκη επιλογής του τι θα ειπωθεί, πώς θα ειπωθεί και με ποιον συνδυασμό τρόπων θα παρουσιαστεί, μετατρέπει την παραγωγή αφηγήματος σε διαδικασία ερμηνείας και επαναοργάνωσης της εμπειρίας. Ο εκπαιδευόμενος καλείται να σταθεί απέναντι στο βίωμά του, να του προσδώσει μορφή και συνοχή και να αναγνωρίσει τι είναι ουσιώδες σε αυτό. Με τον τρόπο αυτό, το ψηφιακό αφήγημα λειτουργεί ως μέσο μετασχηματισμού της εμπειρίας σε αφηγηματικά οργανωμένο νόημα που μπορεί να γίνει αντικείμενο αναστοχασμού, διαλόγου και κοινωνικής αναγνώρισης. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η προσωπική ιστορία δεν λειτουργεί μόνο ως παράδειγμα ή μέσο έκφρασης, αλλά και ως πεδίο συγκρότησης ταυτότητας και κοινωνικής τοποθέτησης (Kim et al., 2021; Zhussupova & Shadiev, 2023).

- **Συναισθηματική εμπλοκή και αφηγηματική εμπύθιση**

Η σχέση αφήγησης και νοήματος μπορεί να αποδοθεί και με όρους αφηγηματικής εμπύθισης. Η θεωρία της αφηγηματικής μεταφοράς ή αφηγηματικής εμπύθισης (narrative transportation) περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία ο δέκτης εμπυθίζεται στην ιστορία και οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες ευθυγραμμίζονται με την αφηγηματική ροή, με συνέπειες στην κατανόηση, τη μνήμη και τη μεταβολή στάσεων. Η βιβλιογραφία των ερευνητών Green και Appel τονίζει ότι η εμπύθιση δεν εξαρτάται μόνο από το θέμα, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ιστορία, ρυθμίζεται η προσοχή, κατασκευάζεται η ταύτιση και ενσωματώνονται συναισθηματικά σήματα (Green & Appel, 2024).

- **Μάθηση, κατανόηση και γνωστικό φορτίο**

Σε έρευνα των Ginting et al. (2024), η αφήγηση τύπου Storytelling Narrated Video συνδέθηκε με ευνοϊκότερη μνήμη διατήρησης και καλύτερη μεταφορά γνώσης έναντι μορφής διάλεξης σε βίντεο. Στο επίπεδο των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, το 97,5% δήλωσε συμφωνία ή ισχυρή συμφωνία ότι το αφηγηματικό βίντεο συνέδεε αποτελεσματικά τη νέα πληροφορία με προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρίες, ενώ το 92,7% δήλωσε ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις του βίντεο διευκόλυναν την κατανόηση της εννοιολογικής ύλης (Ginting et al., 2024).

- **Αλληλεπίδραση, κοινότητα και κοινωνική αναγνώριση**

Η ψηφιακή αφήγηση δεν είναι κατ' ανάγκην ατομική ή κλειστή διαδικασία. Όταν εντάσσεται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποκτά συχνά διαλογικό και κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς η ιστορία κοινοποιείται, ακούγεται, συζητείται και δέχεται ανατροφοδότηση. Η διάσταση αυτή ενισχύει την αίσθηση συμμετοχής και κοινότητας, αφού το αφηγηματικό προϊόν λειτουργεί ως αφορμή επικοινωνίας, αναγνώρισης και διαπραγμάτευσης νοήματος. Έτσι, το ψηφιακό αφήγημα δεν παράγει μόνο προσωπική έκφραση, αλλά και όρους παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα όταν η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει ανταπόκριση από ομότιμους, κοινή θέαση ή συλλογική επεξεργασία των ιστοριών (Kim et al., 2021; Zhussupova & Shadiev, 2023).

2.3.4 Η ψηφιακή αφήγηση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική παραγωγής πολυμεσικού περιεχομένου, αλλά μια σύνθετη παιδαγωγική πρακτική που συνδέει την αφήγηση, την εμπειρία, τον αναστοχασμό, τη δημιουργία και την κοινωνική διαπραγμάτευση του νοήματος. Η εκπαιδευτική της αξία εδράζεται στο ότι επιτρέπει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να οργανώνουν εμπειρίες και γνώσεις σε αφηγηματική μορφή, να συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, να εκφράζουν προσωπική φωνή και να συμμετέχουν σε διαδικασίες κοινοποίησης και ανατροφοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσεγγιστεί από διακριτούς αλλά αλληλένδετους άξονες, οι οποίοι συνδέουν τη σχέση της με τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων, τον κριτικό λόγο και τον αναστοχασμό, τη συναισθηματική έκφραση, την πολυτροπικότητα, τον διάλογο και την κοινωνική διάσταση της μάθησης.

- **Ψηφιακό αφήγημα και θεωρίες μάθησης ενηλίκων**

Το ψηφιακό αφήγημα εξυπηρετεί τρεις βασικούς διδακτικούς σκοπούς: α) την αναπαράσταση εννοιών μέσω πολυτροπικών πόρων, β) την ενεργητική κατασκευή γνώσης μέσω παραγωγής και γ) τη νοηματοδότηση εμπειριών μέσω αφηγηματικής δομής.

Σε θεωρητικό επίπεδο, συνδέεται με περισσότερα από ένα παιδαγωγικά και γνωστικά πλαίσια. Πρώτον, σχετίζεται με τον κοινωνικο-εποικοδομητισμό και τη μάθηση μέσω δημιουργίας ή παραγωγής, καθώς η γνώση συγκροτείται όταν οι εκπαιδευόμενοι σχεδιάζουν, διαπραγματεύονται και κοινοποιούν νόημα. Δεύτερον, συνδέεται με την πολυτροπική εγγραμματοσύνη, αφού η μάθηση αναδύεται από τον σχεδιασμό νοήματος σε πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης. Τρίτον, μπορεί να ερμηνευθεί και από τη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η αφήγηση και ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων ενισχύουν την κατανόηση και τη μνήμη, όταν ο σχεδιασμός ακολουθεί αρχές συνοχής και σηματοδότησης (Mayer, 2005, 2020).

Η συνάφεια αυτών των πλαισίων με την εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή η μάθηση των ενηλίκων συνδέεται στενά με την εμπειρία, την ενεργή εμπλοκή και τη χρησιμότητα του μαθησιακού έργου. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η βιβλιογραφία των Akgün et al. (2020) αποτυπώνει δύο κυρίαρχα σενάρια χρήσης του ψηφιακού αφηγήματος: αφενός ως «εκπαιδευτικό υλικό», όταν ο διδάσκων χρησιμοποιεί ψηφιακές ιστορίες για εισαγωγή, επεξήγηση ή εμπέδωση, και αφετέρου ως «μαθησιακό έργο παραγωγής», όταν οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν οι ίδιοι ιστορίες για να επεξεργαστούν γνωστικό περιεχόμενο, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και να τεκμηριώσουν την κατανόησή τους. Σε όρους αποτελεσματικότητας, η μετα-ανάλυση των Akgün et al. (2020) αναφέρει ισχυρή συνολική επίδραση των ψηφιακών αφηγημάτων στην ακαδημαϊκή επίδοση και ακόμη υψηλότερη για δείγματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στοιχείο που λειτουργεί ως γενικός δείκτης ότι οι σχετικές εφαρμογές συνδέονται με μετρήσιμα μαθησιακά κέρδη.

Στην ίδια κατεύθυνση, η μάθηση προσεγγίζεται ως διαδικασία ανακατασκευής νοήματος μέσω αφήγησης και ερμηνείας εμπειριών, κοινωνικής διαμεσολάβησης και διαλόγου με σημαντικούς άλλους, αλλά και πολυτροπικής σημειωτικής επιλογής που καθιστά ορατές τις νοηματοδοτήσεις (Kress, 2009b; Mufwene, 1992; Wenger, 1998). Έτσι, η παραγωγή μιας σύντομης ψηφιακής ιστορίας δεν λειτουργεί μόνο ως τελικό

προϊόν, αλλά ως αντικείμενο σκέψης και μάθησης, καθώς ενσωματώνει συναισθηματική χροιά, επιχειρηματολογία, αναπαραστάσεις και τεκμήρια, ενώ παραμένει ανοιχτή σε επαναδιατύπωση μετά από ανατροφοδότηση. Η πολυτροπική αυτή σύνθεση ευθυγραμμίζεται και με τις αρχές της γνωστικής θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009), στο μέτρο που η στοχευμένη χρήση εικόνας, λόγου και ήχου μπορεί να περιορίζει την άσκοπη γνωστική επιβάρυνση και να ενισχύει τη νοηματική συνοχή του μηνύματος, όταν υπηρετεί σαφή σκοπό και οικονομία μέσων.

- **Η πολυτροπικότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων**

Η πολυτροπικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού αφηγήματος και αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή επιτρέπει τη μετάβαση από τον μονοτροπικό γραπτό ή προφορικό λόγο σε σύνθετες μορφές νοηματοδότησης. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν καλείται μόνο να πει μια ιστορία, αλλά να επιλέξει πώς θα τη συνθέσει: ποια εικόνα, ποιος ήχος, ποιο απόσπασμα, ποια παύση και ποια σειρά παρουσίασης θα υπηρετήσουν καλύτερα το επιδιωκόμενο νόημα. Αυτή η διαδικασία σχεδιασμού καθιστά ορατές τις νοηματοδοτήσεις, επειδή η σκέψη αποκτά μορφή από την επιλογή σημειωτικών πόρων.

Στην πράξη, η πολυτροπικότητα ευνοεί τόσο τη μάθηση όσο και τη γνωστική οργάνωση της πληροφορίας. Η στοχευμένη χρήση εικόνας, λόγου και ήχου μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση και να ενισχύσει τη μνήμη, όταν υποστηρίζεται από σαφή σκοπό, συνοχή και λειτουργική αντιστοίχιση των μέσων (Mayer, 2009). Η συνάφεια αυτής της διάστασης με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους είναι σημαντική, επειδή συχνά επιτρέπει την έκφραση νοημάτων που δεν αποδίδονται εξίσου εύκολα μόνο με τον γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα διευρύνει τους τρόπους συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Η τεχνολογική διάσταση του ψηφιακού αφηγήματος, ωστόσο, δεν είναι ουδέτερη. Οι πλατφόρμες και τα εργαλεία που αξιοποιούνται επηρεάζουν τον βαθμό συνεργασίας, την προσβασιμότητα, την ευχρηστία και τον τρόπο αφήγησης. Σε περιβάλλοντα ενηλίκων, συχνά προκρίνονται εργαλεία με χαμηλό κόστος εκμάθησης, εύκολη χρήση και δυνατότητα διαμοιρασμού, ώστε το τεχνικό σκέλος να υποστηρίζει και όχι να δυσχεραίνει το αφηγηματικό και μαθησιακό έργο.

Σε μελέτη με φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με εργαλεία ψηφιακού αφηγήματος, οι συμμετέχοντες έδειξαν προτίμηση σε εργαλεία όπως το StoryJumper, το Book Creator και το Storybird, τα οποία συνδέθηκαν με χαρακτηριστικά όπως η ευχρηστία, η δημιουργικότητα, η διασκέδαση και η δυνατότητα συνεργασίας. Επιπρόσθετα, η εμπειρία χρήσης των εργαλείων συνδέθηκε με θετικές αντιλήψεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση του ψηφιακού αφηγήματος, καθώς οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να ενισχύσουν την οργάνωση, την έκφραση και την κοινοποίηση της ιστορίας (Navas Romero, 2025). Για την εκπαίδευση ενηλίκων, τα στοιχεία αυτά υπενθυμίζουν ότι η παιδαγωγική αξία του ψηφιακού αφηγήματος εξαρτάται εν μέρει και από το κατά πόσο τα διαθέσιμα εργαλεία είναι προσβάσιμα, διαχειρίσιμα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες του πληθυσμού.

- **Ο κριτικός λόγος, ο αναστοχασμός και η νοηματική εξέλιξη στο ψηφιακό αφήγημα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων**

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αξία του ψηφιακού αφηγήματος δεν εξαντλείται στην εξωτερική παρουσίαση μιας ιστορίας, αλλά σχετίζεται με τη δυνατότητά του να λειτουργεί ως μέσο αναστοχαστικής και κριτικής επεξεργασίας της εμπειρίας. Η αφήγηση μετατρέπει βιώματα, σκέψεις και ερμηνείες σε οργανωμένο λόγο, ο οποίος μπορεί να αναδομηθεί, να αμφισβητηθεί, να συμπυκνωθεί και να αποκτήσει νοηματική εξέλιξη. Ιδίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η εμπειρία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της μάθησης, η διαδικασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε αφήγηση δημιουργεί προϋποθέσεις για βαθύτερη κατανόηση, επαναξιολόγηση και αναστοχασμό.

Ο «κύκλος παραγωγής ιστοριών» οργανώνεται συχνά σε στάδια που συνδέουν τη δημιουργία με τον αναστοχασμό: ανίχνευση εμπειριών και επιλογή θέματος, συγγραφή σεναρίου και δραματουργική συμπύκνωση, συλλογή πολυμεσικού υλικού και δεοντολογικός έλεγχος, ηχογράφηση αφήγησης και επεξεργασία ήχου, μοντάζ και σύνθεση, προβολή, συζήτηση και αναθεώρηση, και τέλος κοινοποίηση σε κοινότητα μάθησης. Η αλληλουχία αυτή δείχνει ότι το ψηφιακό αφήγημα δεν είναι μια στιγμιαία δημιουργική δραστηριότητα, αλλά μια διεργασία σταδιακής νοηματοδότησης, στην οποία η ιστορία διαμορφώνεται παράλληλα με την κατανόηση του ίδιου του υποκειμένου για το τι θέλει να πει και γιατί (Lambert, 2013; Robin, 2008; Kajder et al., 2005).

Στη μελέτη των Hausknecht et al. (2017), η οποία αφορά εργαστήρια ψηφιακού αφηγήματος για μεγαλύτερους ενήλικες, η οργανωμένη δομή της παρέμβασης φαίνεται να συνέβαλε στη σταδιακή οικοδόμηση ψηφιακής αυτοπεποίθησης και συναισθηματικής διερεύνησης. Η δομή αυτή περιλάμβανε καθοδήγηση στην επιλογή και οργάνωση της προσωπικής ιστορίας, υποστήριξη στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ανατροφοδότηση κατά τη διαδικασία δημιουργίας και τελική κοινοποίηση του ψηφιακού αφηγήματος. Έτσι, οι συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν στην απλή χρήση της τεχνολογίας, αλλά αξιοποίησαν τα ψηφιακά μέσα για να οργανώσουν, να εκφράσουν και να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες.

Τα δεδομένα της μελέτης των Hausknecht et al. (2017) δείχνουν ότι η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων έγινε αντιληπτή ως διαχειρίσιμη, ιδιαίτερα όταν συνοδεύτηκε από κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά τη δυνατότητα επικοινωνίας και διαμοιρασμού των ιστοριών τους, γεγονός που αναδεικνύει τη διπλή λειτουργία του ψηφιακού αφηγήματος: αφενός ως τεχνολογικά υποστηριζόμενης πρακτικής και αφετέρου ως μέσου συναισθηματικής έκφρασης, κοινωνικής σύνδεσης και νοηματοδότησης εμπειριών.

Στην ίδια λογική, τα αναστοχαστικά βοηθήματα, τα ημερολόγια και οι δομημένες συζητήσεις συνδράμουν στην ψηφιακή αφήγηση, καθώς μετατρέπουν την αφήγηση από απλή αναπαράσταση γεγονότων σε κριτική ερμηνεία εμπειριών. Η διευκόλυνση μπορεί να αξιοποιεί διακριτές ερωτήσεις για το τι συνέβη, τι ένιωσε και σκέφτηκε το άτομο, πώς ερμηνεύει εκ των υστέρων την εμπειρία και τι θα έκανε διαφορετικά, ώστε ο/η εκπαιδευόμενος/η να εντοπίζει υποθέσεις, αξίες και αντιφάσεις και να τις ενσωματώνει σε αφήγημα με νοηματική εξέλιξη (Schön, 2017). Η ενσωμάτωση αυτού του αναστοχαστικού άξονα αποτυπώνεται και σε εμπειρικά ευρήματα. Σε σχετική μελέτη, οι Rodriguez-Almagro et al. (2021) διαπιστώνουν ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία του ψηφιακού αφηγήματος, τονίζοντας το ενδιαφέρον, τη χρησιμότητα και την ικανοποίηση που προέκυψε από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μαθησιακή διαδικασία που ενισχύει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούν προσωπικές εμπειρίες, να τις οργανώσουν αφηγηματικά και να τους αποδώσουν νέο νόημα.

Σε μελέτη εφαρμογής ψηφιακού αφηγήματος, οι Zhussupova και Shadieva (2023) αναφέρουν ότι δείκτες δημόσιου ακαδημαϊκού λόγου, όπως η συνοχή, η συνεκτικότητα και η ευχέρεια, βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η διαδικασία δημιουργίας και παρουσίασης μιας ψηφιακής ιστορίας δεν περιορίζεται στην παραγωγή ενός πολυμεσικού προϊόντος, αλλά συμβάλλει στην οργάνωση του λόγου, στη σαφέστερη διατύπωση νοημάτων και στην ενίσχυση της επικοινωνιακής αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων (Zhussupova & Shadieva, 2023).

- **Η έκφραση συναισθημάτων και η εμπειρική διάσταση του ψηφιακού αφηγήματος στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Η ψηφιακή αφήγηση έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή προσφέρει χώρο όχι μόνο για γνωστική επεξεργασία αλλά και για έκφραση συναισθημάτων, προσωπικής εμπειρίας και ταυτότητας. Η προσωπική ιστορία, όταν μετασχηματίζεται σε ψηφιακό αφήγημα, δεν λειτουργεί απλώς ως παράδειγμα, αλλά ως τρόπος με τον οποίο το άτομο οργανώνει το βίωμά του, το ονοματοδοτεί, το εκθέτει επιλεκτικά και το καθιστά κοινωνικά αναγνώσιμο. Η διαδικασία αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι φέρουν πολύπλοκες βιογραφικές εμπειρίες, κοινωνικούς ρόλους και επαγγελματικές ταυτότητες.

Η συναισθηματική εμπλοκή συνδέεται και με την αφηγηματική εμπύθιση, καθώς ο τρόπος με τον οποίο δομείται η ιστορία, ρυθμίζεται η προσοχή, κατασκευάζεται η ταύτιση και ενσωματώνονται συναισθηματικά σήματα μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση, τη μνήμη και τη μεταβολή στάσεων (Green & Appel, 2024). Επιπρόσθετα, η προσωπική φωνή μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση οικειότητας και σχέσης με τον αφηγητή, στοιχείο που συνδέεται με τη συναισθηματική εμπλοκή και την προσωπική σημασία της μάθησης (Ginting et al., 2024).

- **Ο διάλογος, η συνεργασία και η κοινότητα μάθησης ως διαμορφωτικοί παράγοντες του ψηφιακού αφηγήματος στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Ένας ακόμη άξονας είναι η διαλογική και συνεργατική διάσταση του ψηφιακού αφηγήματος. Όταν η ιστορία παράγεται, συζητείται, αναθεωρείται και κοινοποιείται, παύει να είναι μια σαφώς ατομική εξομολόγηση και μετατρέπεται σε αντικείμενο κοινωνικής διαπραγμάτευσης. Η ανατροφοδότηση βελτιώνει το προϊόν, αλλά

ταυτόχρονα εγκαθιστά όρους λογοδοσίας προς το ακροατήριο, οι οποίοι ενισχύουν την ποιότητα του στοχασμού και της αφηγηματικής συγκρότησης (Wenger, 1998). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η εμπειρία του ανήκειν, της αναγνώρισης και της ισότιμης συμμετοχής έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, η διάσταση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική.

Οι συνεργατικές πρακτικές και η ανατροφοδότηση αποτελούν, έτσι, κεντρικό στοιχείο της διαμόρφωσης. Οι αξιολογήσεις σε εργαστήρια ενηλίκων αναδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες εκτιμούν τη συνεισφορά των άλλων και τη δυνατότητα ανταλλαγής ιστοριών, στοιχείο που συνδέεται με κοινωνική μάθηση και αίσθηση συμμετοχής (Hausknecht et al., 2017). Η συνεργασία, ωστόσο, δεν προκύπτει αυτόματα, αλλά απαιτεί σχεδιασμό ρόλων, χρονισμό της ανατροφοδότησης και σαφή κριτήρια ποιότητας που να αφορούν τόσο την αφήγηση όσο και τη δεοντολογία.

Η δημόσια κοινοποίηση και παρουσίαση της ιστορίας συνιστούν μια ακόμη διάσταση με ιδιαίτερη μαθησιακή δυναμική, επειδή εγκαθιδρύουν συνθήκες αυθεντικότητας. Η κοινοποίηση μπορεί να λάβει μορφή προβολής σε μικρή κοινότητα μάθησης, δημοσίευσης σε κλειστή πλατφόρμα ή διάθεσης σε ευρύτερο ακροατήριο μέσω podcasting ή βίντεο, ανάλογα με τους δεοντολογικούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς. Σε πρόσφατη έρευνα στην ανώτατη εκπαίδευση που εστίασε στην εμπειρία φοιτητών από παραγωγή podcast ως μορφή ψηφιακής αφήγησης, το 97.1% χαρακτήρισε τη μεθοδολογία καινοτόμα, ενώ περίπου το 90% ανέφερε ότι η διαδικασία επηρέασε θετικά την εμπλοκή του (Leandro et al., 2025). Η ένδειξη αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η δημόσια διάσταση λειτουργεί ως κίνητρο ποιότητας, ενισχύει το αίσθημα σκοπού και ευνοεί την ανάδυση φωνής και ταυτότητας. Επιπρόσθετα, νεότερες θεωρητικές παρεμβάσεις συνδέουν το ψηφιακό αφήγημα με παιδαγωγικές του ανήκειν, υποστηρίζοντας ότι η θεσμική αναγνώριση της φωνής των εκπαιδευομένων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ένταξης και συμμετοχής, ιδίως σε ετερογενείς ενήλικους πληθυσμούς (Thomas & Manalil, 2025).

- **Ψηφιακό αφήγημα, επαγγελματική μάθηση και εφαρμογή σε ενήλικους πληθυσμούς**

Η συνάφεια του ψηφιακού αφηγήματος με την εκπαίδευση ενηλίκων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής σε επαγγελματικά και μεταδευτεροβάθμια περιβάλλοντα, όπου η μάθηση συνδέεται στενά με εφαρμογές, προβλήματα, εμπειρικά δεδομένα και ταυτότητες

ρόλου. Σε τέτοια πλαίσια, το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος που μετασχηματίζει την πρόσληψη γνωστικών αντικειμένων σε ενεργητική οικοδόμηση νοήματος και εφαρμογής. Σε μελέτη σε δημόσιο ΙΕΚ, όπου διδάχθηκαν ενότητες μάρκετινγκ, η ομάδα που εργάστηκε με ψηφιακό αφήγημα παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τη διδασκαλία με παραδοσιακές μεθόδους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και την επεξεργασία του γνωστικού περιεχομένου, ιδίως όταν οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να οργανώσουν πληροφορίες σε αφηγηματική μορφή και να τις συνδέσουν με πρακτικά παραδείγματα. Η ίδια μελέτη έδειξε επίσης ότι τα μαθησιακά οφέλη μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους ατομικούς γνωστικούς πόρους των συμμετεχόντων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη διαφοροποιημένης υποστήριξης κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δραστηριότητας (Karanasiou et al., 2021). Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς υπενθυμίζει ότι η αποτελεσματικότητα του ψηφιακού αφηγήματος δεν εξαρτάται μόνο από τη μέθοδο καθεαυτή, αλλά και από τον τρόπο παιδαγωγικής οργάνωσης, από το είδος της υποστήριξης που παρέχεται και από το κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες, τις ψηφιακές δεξιότητες και τους γνωστικούς πόρους των συμμετεχόντων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.3

Η ενότητα 2.3 ανέδειξε ότι το ψηφιακό αφήγημα δεν αποτελεί απλώς μια ψηφιακή αναπαράσταση μιας ιστορίας, αλλά μια πολυτροπική και πολυμεσική μορφή αφήγησης, η οποία συνδέει την εμπειρία, τη γλώσσα, την εικόνα, τον ήχο, τη φωνή, τη μουσική και το γραπτό κείμενο σε ένα ενιαίο αφηγηματικό προϊόν. Από αυτή τη σύνθεση, η προσωπική ή μαθησιακή εμπειρία μετατρέπεται σε οργανωμένο νόημα, το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί, να αναστοχαστεί και να κοινοποιηθεί σε ένα ακροατήριο.

Επιπρόσθετα, η ενότητα έδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει ιστορικά εξελιχθεί από εργαστηριακές μορφές παραγωγής σύντομων προσωπικών ιστοριών σε ευρύτερη παιδαγωγική πρακτική, η οποία αξιοποιείται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τη διάδοση των ψηφιακών εργαλείων, την ανάπτυξη της πολυτροπικής εγγραμματοσύνης και τη σταδιακή ένταξη του ψηφιακού

αφηγήματος σε σχολεία, πανεπιστήμια, προγράμματα επιμόρφωσης, επαγγελματικά περιβάλλοντα και μορφές εξ αποστάσεως ή μικτής μάθησης.

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στα βασικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης. Η πολυτροπικότητα, η αφηγηματική συνοχή, η ύπαρξη αρχής, μέσης και τέλους, η σεναριακή οργάνωση, η χρήση ψηφιακών εργαλείων, η συμπύκνωση του νοήματος, η προσωπική φωνή, η αυθεντικότητα, η συναισθηματική εμπλοκή και η δυνατότητα κοινωνικής κοινοποίησης συγκροτούν το ψηφιακό αφήγημα ως ιδιαίτερη μορφή παιδαγωγικής έκφρασης. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν περιορίζεται στην τεχνική παραγωγή πολυμεσικού υλικού, αλλά συνιστά διαδικασία επιλογής, οργάνωσης, ερμηνείας και ανασύνθεσης της εμπειρίας.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το ψηφιακό αφήγημα αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, επειδή συνδέεται άμεσα με τη βιογραφική εμπειρία, την προσωπική ιστορία, την ταυτότητα και την ανάγκη νοηματοδότησης της μάθησης. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται απλώς να αποκτήσουν νέες γνώσεις, αλλά να οργανώσουν εμπειρίες, να εκφράσουν προσωπική φωνή, να συνδέσουν το μαθησιακό περιεχόμενο με πραγματικά βιώματα και να συμμετάσχουν σε διαδικασίες αναστοχασμού, διαλόγου και κοινωνικής αναγνώρισης.

Επιπλέον, η ενότητα κατέδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως εκπαιδευτικό υλικό όσο και ως μαθησιακό έργο παραγωγής από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Στην πρώτη περίπτωση, οι ψηφιακές ιστορίες αξιοποιούνται για εισαγωγή, επεξήγηση ή εμπέδωση ενός θέματος. Στη δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία της ιστορίας, γεγονός που ενισχύει την κατασκευή γνώσης, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αναστοχαστική επεξεργασία και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας.

2.4 Σύνδεση ψηφιακού αφηγήματος & Μετασχηματιστικής Μάθησης

Η ενότητα 2.4 συνθέτει τα προηγούμενα και εξηγεί με ποιον τρόπο το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό πεδίο ενεργοποίησης διεργασιών Μετασχηματιστικής Μάθησης. Αρχικά παρουσιάζεται ο ρόλος των ψηφιακών μέσων ως χώρου έκφρασης και διαπραγμάτευσης ταυτότητας, που συνδέεται άμεσα με

αλλαγές σε σχήματα και προοπτικές νοήματος. Στη συνέχεια, η σύνδεση ψηφιακού αφηγήματος και Μετασχηματιστικής Μάθησης εξετάζεται μέσω της επανανοηματοδότησης της εμπειρίας, της ανάδειξης και αμφισβήτησης παραδοχών, της αναστοχαστικής γραφής και της διαλογικής επεξεργασίας των ιστοριών στην ομάδα. Η ενότητα καταλήγει στα βιβλιογραφικά κενά, όπως η ετερογένεια πλαισίων, οι διαφορετικοί δείκτες μέτρησης και η ασυνέχεια στην τεκμηρίωση του μετασχηματισμού, τα οποία δικαιολογούν τη συστηματική ανασκόπηση και τη χρήση των εννοιών του Mezirow ως ενιαίου πλαισίου εξαγωγής δεδομένων.

2.4.1 Ψηφιακά μέσα ως πεδίο έκφρασης ταυτότητας και αυτοπαρουσίασης

Ψηφιακά μέσα, αυτοπαρουσίαση και επιτέλεση ταυτότητας

Η αντίληψη των ψηφιακών μέσων ως χώρου έκφρασης της ταυτότητας απαιτεί μια μετατόπιση από την έννοια της «ταυτότητας ως σταθερού χαρακτηριστικού» προς την κατανόηση της «ταυτότητας ως διαδικασίας που επιτελείται και διαπραγματεύεται» σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Η αυτοπαρουσίαση συγκροτείται ως επιτέλεση ρόλων σε κοινό, με κανόνες σκηνοθεσίας, ελέγχου εντυπώσεων και οριοθέτησης του «προσκήνιου/παρασκήνιου» (Goffman, 1958). Στα ψηφιακά περιβάλλοντα, οι κανόνες αυτοί ανασχηματίζονται, επειδή η αυτοπαρουσίαση διαμεσολαβείται από πλατφόρμες που κωδικοποιούν τη δημόσια παρουσία, τη διαμοιρασιμότητα, την αρχειοθέτηση και τη μετριοποίηση της προσοχής, μετατρέποντας την ταυτότητα σε έργο που παράγεται, επιμελείται και αξιολογείται κοινωνικά.

Η επιτελεστική διάσταση της ταυτότητας, όπως έχει θεωρητικοποιηθεί από την Butler (2011), επιτρέπει να νοηθεί η ψηφιακή έκφραση όχι ως απλή αντανάκλαση ενός εσωτερικού εαυτού, αλλά ως διαδικασία από την οποία το υποκείμενο παρουσιάζει, οργανώνει και επανανοηματοδοτεί πλευρές του εαυτού του. Στο πλαίσιο αυτό, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος αναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας, καθώς ο/η εκπαιδευόμενος/η επιλέγει τι θα αφηγηθεί, πώς θα το πλαισιώσει και με ποια συμβολικά μέσα θα το επικοινωνήσει. Με αυτόν τον τρόπο, η ταυτότητα δεν εμφανίζεται ως σταθερή και δεδομένη, αλλά ως κάτι που συγκροτείται από τον λόγο, την εικόνα, τον ήχο και τα κοινωνικά αναγνωρίσιμα πλαίσια έκφρασης.

Η βιβλιογραφία ενισχύει την ιδέα ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα λειτουργούν ως εργαστήρια αυτοπαρουσίασης και ταυτόχρονα ως χώροι διακινδύνευσης της ταυτότητας, λόγω της έντασης ανάμεσα στην αυθεντική έκφραση και στην εξιδανίκευση. Σε μελέτη με 10.560 χρήστες Facebook, η μεγαλύτερη «ποσοτικοποιημένη αυθεντικότητα» της αυτοέκφρασης συσχετίστηκε με υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή, ενώ ένα πείραμα διάρκειας δύο εβδομάδων με 90 συμμετέχοντες τεκμηρίωσε αιτιώδη σύνδεση ανάμεσα σε αυθεντικότερες αναρτήσεις και θετικότερη διάθεση/συναίσθημα σε ενδοατομικό επίπεδο, με το δείγμα του πειράματος να είναι κατά 72,22% γυναίκες (Bailey et al., 2020). Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά για την εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή μεταφέρουν τη συζήτηση από το «αν» τα ψηφιακά μέσα επηρεάζουν την ταυτότητα στο «πώς» η ποιότητα της αυτοπαρουσίασης συνδέεται με ψυχοκοινωνικούς δείκτες που σχετίζονται με τη μάθηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την προθυμία συμμετοχής.

Η σχέση αυτοπαρουσίασης και ταυτότητας αποτυπώνεται επίσης σε μελέτες όπου, σε έρευνα με 219 πρωτοετείς φοιτητές ηλικίας 18–23 ετών, η «θετική» αυτοπαρουσίαση στα κοινωνικά μέσα συσχετίστηκε με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ η σχέση με τη διαύγεια ταυτότητας εξαρτήθηκε από τον βαθμό ενσυνειδητότητας. Επιπλέον, ως προς την ημερήσια χρήση, το 35% δήλωσε 1–2 ώρες και το 26% δήλωσε 2–3 ώρες στο επιλεγμένο μέσο, στοιχείο που δείχνει ότι η ταυτότητα σε ψηφιακά περιβάλλοντα παράγεται σε επαναλαμβανόμενες και χρονικά εκτεταμένες πρακτικές (Yang et al., 2017). Μελέτη με 647 νέους ενήλικες έδειξε ότι οι διαδικασίες ανάπτυξης ταυτότητας συσχετίζονται με επιφανειακές μορφές online αυτοπαρουσίασης, ενώ οι σχέσεις διαφοροποιούνται ως προς χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως ο νευρωτισμός, επισημαίνοντας ότι η ψηφιακή έκφραση ταυτότητας δεν είναι ομοιόμορφα ωφέλιμη ή επιβαρυντική για όλους (Kawamoto, 2021).

Ψηφιακό αφήγημα και αφηγηματική ταυτότητα

Σε συναφείς κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, η ταυτότητα συλλαμβάνεται ως συμμετοχή σε «κοινότητες πρακτικής», όπου ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μιλά, δρα, αφηγείται και αναγνωρίζεται από άλλους συνιστά θεμελιώδη διάσταση μάθησης και ένταξης (Wenger, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, η αφήγηση αποκτά καίριο ρόλο, καθώς η «αφηγηματική ταυτότητα» συγκροτεί τη συνέχεια του εαυτού από ιστορίες

που οργανώνουν εμπειρίες, αποδίδουν αιτιότητα και προβάλλουν αξίες, ιδίως σε μεταβάσεις ζωής και επαγγελματικές μετατοπίσεις (McAdams, 2019).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν στην αντίληψη ότι η ταυτότητα δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμική, κοινωνικά και αφηγηματικά διαμεσολαβημένη συγκρότηση. Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες ταυτότητας των Goffman, Butler, Wenger και McAdams, οι αφηγήσεις αυτοβιογραφικής μνήμης αποτελούν μηχανισμό συγκρότησης αφηγηματικής ταυτότητας, δηλαδή της εσωτερικευμένης ιστορίας που δίνει στο άτομο αίσθηση ενότητας, σκοπού και συνέπειας (McAdams, 2001). Οι σύγχρονες θεωρίες ταυτότητας, όπως οι επιτελεστικές, κοινωνικοπολιτισμικές και αφηγηματικές προσεγγίσεις, αντιμετωπίζουν την ταυτότητα όχι ως σταθερό γνώρισμα, αλλά ως δυναμική διαδικασία που συγκροτείται από την αυτοπαρουσίαση, τη συμμετοχή σε κοινωνικά πλαίσια και την αφηγηματική οργάνωση της εμπειρίας. Η πρόσφατη συζήτηση για την αφηγηματική ταυτότητα στην ψηφιακή εποχή υπογραμμίζει ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες επιτέλεσης και διαμοιρασμού ιστοριών, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επιλέγουν, πλαισιώνουν και εκθέτουν την εμπειρία τους (Singer, 2020).

Ψηφιακό αφήγημα και πολυτροπική έκφραση

Η ψηφιακή μεσολάβηση εισφέρει στην πολυτροπικότητα που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να συναρθρώνει λόγο, εικόνα, ήχο και ρυθμό σε ένα ενιαίο «σώμα νοήματος», όπου η ταυτότητα εκφράζεται ταυτόχρονα γνωστικά και συναισθηματικά, με τρόπους που δεν εξαντλούνται στο γραπτό κείμενο (Kress, 2009a). Το ψηφιακό αφήγημα εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο της εμπειρίας, του νοήματος και της αφήγησης, διότι οργανώνει μια πολυδιάστατη σύνθεση, που περιλαμβάνει εικόνα, φωνή, μουσική, κείμενο και ρυθμό, τα οποία συναρθρώνονται σε ένα ενιαίο αφηγηματικό αντικείμενο που καθιστά την εμπειρία ορατή, ακουστή και διαπραγματεύσιμη.

Η πολυτροπικότητα αποτελεί ένα γνωστικό πλαίσιο που επηρεάζει την επεξεργασία και την ανάκληση, καθώς η ταυτόχρονη αξιοποίηση λεκτικών και οπτικών πόρων μπορεί να υποστηρίξει βαθύτερη κατανόηση, εφόσον ο σχεδιασμός είναι συνεπής με τις αρχές της γνωστικής θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης και τους περιορισμούς της επεξεργαστικής ικανότητας (Mayer, 2024).

Ψηφιακό αφήγημα και αναστοχασμός

Το ψηφιακό αφήγημα συνδυάζει την αναστοχαστική διαδικασία με την αφηγηματική οργάνωση της εμπειρίας. Ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν παρουσιάζει απλώς ένα βίωμα, αλλά καλείται να το επιλέξει, να το οργανώσει, να το πλαισιώσει και να το αποδώσει με τρόπο που να αναδεικνύει το νόημά του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να ενεργοποιήσει αναστοχασμό, επειδή το άτομο επανεξετάζει τι συνέβη, πώς το ερμήνευσε, ποιες αξίες ή παραδοχές εμπλέκονται και πώς η εμπειρία αυτή μπορεί να αποκτήσει νέο νόημα από την αφήγηση.

Υπό αυτή την έννοια, το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος επεξεργασίας της εμπειρίας, καθώς η προσωπική ιστορία μετατρέπεται σε αφηγηματικό αντικείμενο που μπορεί να αναθεωρηθεί, να κοινοποιηθεί και να συζητηθεί. Η αναστοχαστική του αξία συνδέεται με τη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να δει την εμπειρία του από απόσταση, να την επανερμηνεύσει και να την εντάξει σε ευρύτερα κοινωνικά και μαθησιακά συμφραζόμενα.

Ψηφιακό αφήγημα, εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικά διαμεσολαβημένη νοηματοδότηση

Βιβλιογραφικά επιβεβαιώνεται ότι, όταν η μάθηση ενηλίκων οργανώνεται δυνάμει αφηγηματικών πρακτικών και ιδίως με ψηφιακές ιστορίες, παρατηρούνται μεταβολές τόσο σε γνωστικές εκβάσεις όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις που συνδέονται με την κατανόηση του βιώματος. Σε μελέτη στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ομάδα που εργάστηκε με ψηφιακή αφήγηση παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση γνώσεων, καθώς ο μέσος όρος αυξήθηκε από 56.0 σε 85.3, δηλαδή μεταβολή 29.3 μονάδων, ενώ στην ομάδα της παραδοσιακής διδασκαλίας η αύξηση ήταν από 52.9 σε 72.4, δηλαδή μεταβολή 19.4 μονάδων (Karanasiou et al., 2021). Αντίστοιχα, η αξιοποίηση ψηφιακών ιστοριών ως μαθησιακών ερεθισμάτων, συνοδευόμενων από συζήτηση, συνδέθηκε με υψηλότερες επιδόσεις και ικανοποίηση (Noorshadi et al., 2025).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ίδιες οι εκπαιδευτικές πρακτικές για το ψηφιακό αφήγημα αναγνωρίζονται να διευκολύνουν τη μετάβαση από την ατομική εμπειρία στην κοινωνικά διαμεσολαβημένη νοηματοδότηση. Σε έρευνα, σημαντικά ποσοστά ανέφεραν ότι οι διδακτικές τους πρακτικές μετά την πανδημία ενσωμάτωσαν εντονότερα διαδικασίες ενεργοποίησης εμπειρίας και αναστοχασμού. Συγκεκριμένα,

79.8% δήλωσαν ενίσχυση δραστηριοτήτων ενεργής συμμετοχής, 77.7% συχνότερη χρήση βίντεο και πολυμεσικού υλικού, 74.6% μεγαλύτερη προσοχή στην ομαδική εργασία, 73.6% συχνότερη αξιοποίηση διαδικτυακών συζητήσεων και 62.9% μεγαλύτερη εστίαση στην αυτοαξιολόγηση, ενώ 56.3% ανέφεραν αυξημένη χρήση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων. Αν και η μελέτη δεν ενσωματώνει άμεσα την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών, τεκμηριώνει τη σύγχρονη μετατόπιση προς παιδαγωγικές που αντιμετωπίζουν την εμπειρία ως κεντρικό πεδίο μάθησης, δηλαδή ακριβώς τις προϋποθέσεις στις οποίες το ψηφιακό αφήγημα λειτουργεί ως εργαλείο (Petrucco, 2022).

2.4.2 Μηχανισμοί σύνδεσης με τη θεωρία του Mezirow

Στον πυρήνα της θεωρίας του Mezirow βρίσκεται η μεταβολή του πλαισίου αναφοράς μέσω κριτικού αναστοχασμού, διαλόγου και αναπλαισίωσης νοημάτων, όπως αναπτύχθηκε στις προηγούμενες υποενότητες του θεωρητικού μέρους για τα σχήματα και τις προοπτικές νοήματος, τον κριτικό αναστοχασμό, τον στοχαστικό διάλογο και τη μεταβολή του πλαισίου αναφοράς. Το ψηφιακό αφήγημα λειτουργεί ως διαμεσολαβημένη πρακτική νοηματοδότησης εμπειριών, επειδή μετατρέπει τη βιωμένη εμπειρία σε αφηγηματικό αντικείμενο που επιδέχεται επεξεργασία, επαναδιατύπωση και δημόσια δοκιμή.

Τα σχήματα νοήματος (meaning schemes) και οι προοπτικές νοήματος (meaning perspectives) του Mezirow μπορούν να ανιχνευθούν σε ψηφιακές ιστορίες μέσω επαναλαμβανόμενων μοτίβων ερμηνείας, αξιολογικών κρίσεων και δηλώσεων ταυτότητας που ενσωματώνονται στη φωνή, στο σενάριο και στη σημειωτική επιλογή εικόνων/ήχου. Η μετατόπιση από «έτσι είναι τα πράγματα» προς «έτσι τα καταλάβαινα, τώρα τα νοηματοδοτώ διαφορετικά» αποτελεί δείκτη αλλαγής προοπτικής. Στην πράξη, αυτό συχνά εμφανίζεται ως: α) ρητή αυτο-αμφισβήτηση, β) αναδιατύπωση αιτιών και ευθυνών, γ) επαναπλαισίωση του «άλλου», για παράδειγμα σε πολιτισμικό, επαγγελματικό ή ηθικό επίπεδο, και δ) νέα γλώσσα για το συναίσθημα και την αξία.

2.4.2.1 Πώς το αφήγημα ενεργοποιεί τον αναστοχασμό

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η εμπειρία αποτελεί αφετηρία της μάθησης, η αφηγηματική ανακατασκευή μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, καθώς ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, από την αφήγηση, δεν περιορίζεται στην περιγραφή γεγονότων, αλλά προβαίνει σε ερμηνευτική επεξεργασία, αποδίδει νοήματα, επανεξετάζει παραδοχές και ανασυνθέτει μια πιο συνεκτική κατανόηση του εαυτού και της δράσης του (Mezirow, 1997). Η αφηγηματική ταυτότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια εσωτερικευμένη και εξελισσόμενη κατασκευή που προσδίδει ενότητα και σκοπό στην εμπειρία, ενώ η ίδια η διαδικασία της αφήγησης μπορεί να αναδιαμορφώσει την αυτοαντίληψη και τον τρόπο νοηματοδότησης της προσωπικής πορείας (McAdams, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, ο αναστοχασμός εμφανίζεται ως «αυτοβιογραφικός συλλογισμός» που συνδέει εμπειρίες με γενικεύσεις για τον εαυτό, τις σχέσεις και τον κόσμο, μηχανισμός που έχει συσχετισθεί με την παραγωγή νοήματος και με δείκτες ψυχολογικής προσαρμογής σε ενήλικες (Lilgendahl & McAdams, 2011).

Η επιλογή γεγονότων, η οργάνωσή τους σε πλοκή, η απόδοση αιτιών και συνεπειών, η ανάδειξη συναισθημάτων, καθώς και η επιμέλεια της ιστορίας για ένα ακροατήριο, αποτελούν πράξεις που σύμφωνα με την ερευνήτρια Γκουτσιαουκώστα ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και τη διερεύνηση νοήματος (Γκουτσιαουκώστα, 2015). Ταυτόχρονα, το στοιχείο της κοινοποίησης και της ανατροφοδότησης εντάσσει τη μαθησιακή διαδικασία σε κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι ερμηνείες δοκιμάζονται, αμφισβητούνται και εμπλουτίζονται από διαλογικές πρακτικές.

Πρόσθετα, το αφήγημα ενεργοποιεί τον αναστοχασμό και από την κοινωνική λογοδοσία της κοινοποίησης. Όταν η ιστορία προορίζεται να προβληθεί σε κοινό, ο δημιουργός αναστοχάζεται προληπτικά, προβλέποντας πώς θα διαβαστεί η εμπειρία του, ποιες ερμηνείες θα προκύψουν και ποια σημεία απαιτούν τεκμηρίωση ή ηθική προσοχή. Σε μελέτη των Hamilton et al. (2019), που ανέλυσε το ψηφιακό αφήγημα ως εργαλείο καλλιέργειας αναστοχασμού, η διαδικασία αξιολόγησης των ιστοριών μέσω ρουμπρίκας ανέδειξε διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της αναστοχαστικής αφήγησης και υπογράμμισε ότι οι ενδιάμεσες εργασίες, όπως το θεματικό δοκίμιο και η ομότιμη ανασκόπηση, μπορούν να λειτουργήσουν ως πλαίσιο που ενισχύει την αναστοχαστική

συνοχή της τελικής ιστορίας (Hamilton et al., 2019). Συναφώς, σε εφαρμογές όπου εισάγονται ιστορίες βιωμένης εμπειρίας στο πρόγραμμα σπουδών, η αναστοχαστική εμπλοκή αποτυπώνεται και ως συναισθηματική ποιότητα που διευκολύνει την κατανόηση και την προοπτική-λήψη. Σε δείγμα 37 φοιτητών, το 100% ανέφερε ότι οι ψηφιακές ιστορίες βελτίωσαν την κατανόησή τους για το αντικείμενο, ενώ το 89% αξιολόγησε τη συναισθηματική ποιότητα των ιστοριών ως «Εξαιρετικά Καλή» ή «Πολύ Καλή» (DePape & Doyle-Thomas, 2022).

Τέλος, σημαντική είναι η μετατροπή της αναστοχαστικής πράξης σε δομημένη φροντίδα και σχέση. Σε πρόσφατη μελέτη, το ψηφιακό αφήγημα προσεγγίζεται ως παιδαγωγική που ευθυγραμμίζεται με την ηθική της φροντίδας, ακριβώς επειδή ενεργοποιεί προσεκτική ακρόαση, υπευθυνότητα και ανταπόκριση, συνθήκες που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να εκτεθεί νοηματικά χωρίς να εκτεθεί κοινωνικά με τρόπο απειλητικό (Ward et al., 2025). Η οπτική αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου οι αφηγήσεις συχνά αγγίζουν επαγγελματικές ταυτότητες, βιώματα αποτυχίας, ηθικά διλήμματα ή εμπειρίες αποκλεισμού.

2.4.2.2 Εμπειρία και νοηματοδότηση στο ψηφιακό αφήγημα

Η σύνδεση εμπειρίας και νοήματος επιτελείται, σε μεγάλο βαθμό, μέσω αφηγηματικών διεργασιών. Η αφηγηματική ψυχολογία έχει αναδείξει ότι οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν εμπειρίες ως ουδέτερα δεδομένα, αλλά τις μορφοποιούν σε ιστορίες που προσδίδουν συνοχή, αιτιότητα και κανονιστικό προσανατολισμό, συγκροτώντας έτσι μια αίσθηση συνέχειας του εαυτού (Kitayama & Salvador, 2024).

Η αφήγηση λειτουργεί ως ένα γνωστικό και πολιτισμικό εργαλείο που μετατρέπει τις διάσπαρτες εμπειρίες σε «επεισόδια» που έχουν αρχή, μέση και τέλος. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει την ερμηνεία των βιωμάτων ως φορέα μαθησιακής αξίας, καθώς και ως φορέα αξιών και ταυτότητας. Συμπληρωματικά, η ερμηνευτική θεωρία της αφήγησης αναδεικνύει ότι το βίωμα γίνεται κατανοητό όταν αποτυπώνεται σε αφήγηση, καθώς η χρονικότητα, οι προθέσεις και οι συνέπειες οργανώνονται σε μια δομή που επιτρέπει αναστοχαστική απόσταση και επανανοηματοδότηση (Brockmeier & Meretoja, 2014).

Η μετάβαση από την εμπειρία στον αναστοχασμό ενισχύεται όταν η αφήγηση αποκτά ψηφιακή και πολυτροπική μορφή, καθώς η επιλογή εικόνων, ήχων και άλλων σημειωτικών πόρων δεν λειτουργεί μόνο αισθητικά, αλλά και ερμηνευτικά, αφού συμβάλλει στη συγκρότηση και αναδιατύπωση του νοήματος της εμπειρίας (Gregori-Signes, 2020; Mayer, 2005). Με άλλα λόγια, το ψηφιακό αφήγημα εξαναγκάζει τον εκπαιδευόμενο να απαντήσει σε ερωτήματα που είναι εγγενώς αναστοχαστικά: ποια σκηνή συμπυκνώνει το νόημα, ποια φωνή είναι αυθεντική, ποιο συναίσθημα αναγνωρίζεται και ποια αντίφαση παραμένει ενεργή.

Στη μελέτη του Petrucco (2022), όπου αξιοποιήθηκαν ψηφιακές ιστορίες ως αναστοχαστική πρακτική, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η διαδικασία δημιουργίας συνέβαλε στην επανεξέταση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αναστοχασμού, καθώς οι φοιτητές καλούνται να οργανώσουν την εμπειρία τους, να αναγνωρίσουν δεξιότητες και δυνατότητες και να συνδέσουν τη μαθησιακή διαδικασία με την επαγγελματική τους ταυτότητα (Petrucco, 2022).

2.4.3 Αιτιολόγηση συστηματικής ανασκόπησης

Η κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων αναδιαρθρώνεται ταχέως λόγω της ψηφιακής μετάβασης, της ανάγκης συνεχούς αναβάθμισης των δεξιοτήτων και της αύξησης του ενδιαφέροντος για ευέλικτους τρόπους μάθησης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η συμμετοχή των ενηλίκων σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης αναδεικνύει τη σημασία της διά βίου μάθησης, ιδίως από μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης. Τα διαθέσιμα δεδομένα δείχνουν ότι οι ενήλικες συμμετέχουν συχνότερα σε ευέλικτες μορφές μάθησης, οι οποίες συνδέονται με επαγγελματικές, κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες. Ωστόσο, η συμμετοχή αυτή δεν κατανέμεται ισότιμα, καθώς επηρεάζεται από παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό επίπεδο, η εργασιακή κατάσταση και οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς δείχνει ότι η πρόσβαση στη μάθηση εξαρτάται όχι μόνο από την ύπαρξη εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά και από τις δυνατότητες, τους πόρους και τις συνθήκες ζωής των εκπαιδευόμενων (Eurostat, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, η αναφορά στη «σύγχρονη» μάθηση μπορεί να κατανοηθεί από δύο παράλληλες και αλληλένδετες εξελίξεις. Η πρώτη αφορά την ενίσχυση των ανοικτών και εξ αποστάσεως μορφών μάθησης, καθώς και τη σταδιακή διεύρυνση της πρόσβασης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, πλατφόρμες και διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Οι εξελίξεις αυτές υποδηλώνουν μια μετατόπιση από τη μάθηση ως περιστασιακή ή περιοδική δραστηριότητα προς πιο συνεχείς, κατανεμημένες και δικτυωμένες μορφές μάθησης, στις οποίες η πρόσβαση στη γνώση μπορεί να είναι πιο εύλικτη και διαρκής. Ωστόσο, η τεχνολογική πρόσβαση δεν συνεπάγεται αυτόματα ουσιαστική μαθησιακή εμπλοκή, καθώς η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τον αναστοχασμό, την αλληλεπίδραση και τη δυνατότητα νοηματοδότησης της εμπειρίας (“Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?,” 2023).

Η δεύτερη εξέλιξη αφορά την είσοδο της παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική μάθηση. Η χρήση τέτοιων εργαλείων μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο παράγονται κείμενα, αναπαραστάσεις και μαθησιακά τεκμήρια, δημιουργώντας νέες δυνατότητες αλλά και νέες απαιτήσεις. Επομένως, η σύγχρονη μάθηση δεν μπορεί να ταυτιστεί απλώς με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, αλλά χρειάζεται να εξετάζεται σε σχέση με την κριτική χρήση της τεχνολογίας, την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου και την παιδαγωγική υποστήριξη που απαιτείται ώστε η πρόσβαση στην πληροφορία να μετατρέπεται σε ουσιαστική γνώση.

Αυτές οι μεταβολές έχουν άμεσες παιδαγωγικές συνέπειες. Όταν η δημιουργία περιεχομένου γίνεται πιο απλή, το σημαντικό ερώτημα αλλάζει από το «αν» παράγεται περιεχόμενο στο «πώς» διαμορφώνεται νόημα, ταυτότητα και τεκμηριωμένος αναστοχασμός. Σε αυτό το πλαίσιο, το ψηφιακό αφήγημα λειτουργεί ως μια μορφή επικοινωνίας που συνδυάζει διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης. Συνδέει τις προσωπικές εμπειρίες με κοινωνικά ακροατήρια και συμβάλλει στη διαδικασία κατανόησης της ταυτότητας καθώς και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Σε περιβάλλοντα τυπικής ανώτατης εκπαίδευσης όπου οι φοιτητές είναι ενήλικοι, η τεκμηρίωση μετατοπίζεται από γενικές αναφορές «ενεργοποίησης» προς πιο συγκεκριμένους δείκτες επίδοσης και ικανοποίησης. Σε μελέτη σε μάθημα ψυχολογίας για φοιτητές, η ομάδα ψηφιακού αφηγήματος παρουσίασε υψηλότερες βαθμολογίες στη μαθησιακή επίδοση ($75,21 \pm 17,75$ έναντι $54,97 \pm 23,40$, $p=0,001$) και υψηλότερη

ικανοποίηση ($38,15 \pm 6,45$ έναντι $31,22 \pm 4,59$, $p=0,0003$) σε σύγκριση με τη διδασκαλία διάλεξης (Noorshadi et al., 2025). Πρόσθετα, οι σύγχρονες εξελίξεις αφορούν τη διεύρυνση των πληθυσμών-στόχων και την έμφαση σε προσβάσιμες τεχνολογικές μορφές. Σε μελέτη εφαρμογής ψηφιακού αφηγήματος για ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας, οι συμμετέχοντες επέλεξαν το smartphone ως καταλληλότερη συσκευή (Zhu et al., 2024).

Όπως αναφέρθηκε από τη γράφουσα, η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το ψηφιακό αφήγημα έχει πλέον επαρκές εύρος ώστε να επιτρέπει γενικές συνθέσεις για χρήσεις και αποτελέσματα. Η δομή όμως του πεδίου παραμένει κατακερματισμένη ως προς το «ποιοι» ενήλικες μελετώνται, «σε ποια» πλαίσια, «με ποια» διδακτική διαμόρφωση και, κυρίως, «με ποια» εννοιολογική και μετρική γλώσσα τεκμηριώνεται ο μετασχηματισμός.

Η βιβλιογραφία που εξετάζει το ψηφιακό αφήγημα σε πλαίσια μάθησης ενηλίκων και ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι ετερογενής ως προς τα περιβάλλοντα εφαρμογής και τους σκοπούς της. Ενδεικτικά, οι μελέτες των Hausknecht et al. (2017), Karanasiou et al. (2021), Petrucco (2022), Zhussupova και Shadieva (2023), Rodriguez-Almagro et al. (2021) και Navas Romero (2025) δείχνουν ότι το ψηφιακό αφήγημα αξιοποιείται σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως η ανώτατη εκπαίδευση, η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα εργαστήρια μεγαλύτερων ενηλίκων και τα περιβάλλοντα ανάπτυξης ψηφιακών ή επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η ετερογένεια αυτή, παρότι δηλώνει ποικιλία εφαρμογών, δημιουργεί επιστημονική ασάφεια ως προς το ερώτημα πότε μια ψηφιακή αφηγηματική εμπειρία συνιστά απλώς αποτελεσματική διδακτική πρακτική και πότε ενεργοποιεί διεργασίες που μπορούν να τεκμηριωθούν ως μετασχηματιστικές, με όρους αλλαγής πλαισίων νοήματος. Για παράδειγμα, οι μελέτες των Rodriguez-Almagro et al. (2021), Hausknecht et al. (2017), Navas Romero (2025) και Zhussupova και Shadieva (2023) αναδεικνύουν στοιχεία όπως θετική εμπειρία συμμετοχής, αυξημένη εμπλοκή, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, επικοινωνιακή βελτίωση ή ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά δεν ταυτίζονται απαραίτητα με βαθύτερη μεταβολή παραδοχών, αλλαγή οπτικής ή αναδόμηση πλαισίων αναφοράς, όπως αυτά νοούνται στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow (1991; 2000).

Στο πεδίο αυτό προστίθεται και μια δεύτερη πηγή ασυνέχειας, η οποία αφορά την περιγραφή του ίδιου του ψηφιακού αφηγήματος ως διδακτικής και τεχνολογικής διαμόρφωσης. Παρότι το ψηφιακό αφήγημα προϋποθέτει έναν κύκλο παραγωγής, ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει σχεδιασμό, συγγραφή σεναρίου, επιλογή ψηφιακών μέσων, ηχογράφηση ή μοντάζ, ανατροφοδότηση και κοινοποίηση, δεν περιγράφονται πάντοτε με την ίδια λεπτομέρεια η δομή της διαδικασίας, ο βαθμός συνεργασίας, τα αναστοχαστικά ερεθίσματα, το είδος της ανατροφοδότησης και ο τρόπος κοινοποίησης της προσωπικής ιστορίας. Έτσι, σε μελέτες όπως των Petrucco (2022), Hausknecht et al. (2017), Karanasiou et al. (2021) και Navas Romero (2025), το ψηφιακό αφήγημα εμφανίζεται άλλοτε ως σύντομη εργασία πολυμέσων, άλλοτε ως αναστοχαστική πρακτική και άλλοτε ως οργανωμένο εργαστήριο με τεχνολογική υποστήριξη και κοινοποίηση ιστοριών. Η διαφοροποίηση αυτή καθιστά αναγκαία τη συστηματική αποτύπωση των διδακτικών και τεχνολογικών χαρακτηριστικών κάθε παρέμβασης, ώστε να μπορεί να εξεταστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η σύνδεσή της με δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις που δημοσιεύονται τα τελευταία χρόνια, όπως αναδείχθηκε και στην προηγούμενη ανάλυση της βιβλιογραφίας, επιβεβαιώνουν ότι η έρευνα για το ψηφιακό αφήγημα αναπτύσσεται σε πλαίσια που δεν συγκλίνουν αναγκαστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη Μετασχηματιστική Μάθηση ως θεωρητικό υπόβαθρο. Ενδεικτική αυτής της ασυνέχειας είναι η συστηματική ανασκόπηση των Moreau et al. (2018), η οποία εξέτασε τη χρήση του ψηφιακού αφηγήματος στην εκπαίδευση επαγγελματιών υγείας. Η ανασκόπηση εφάρμοσε κριτήρια επίδρασης με βάση το μοντέλο Kirkpatrick και κατέγραψε μια τυπική εικόνα διαλογής: από 1.486 μοναδικούς τίτλους/περιλήψεις, 153 κρίθηκαν επιλέξιμοι για πλήρη ανάγνωση, 42 αφορούσαν την εκπαίδευση επαγγελματιών υγείας και τελικώς μόνο 16 άρθρα ήταν κατάλληλα για εξαγωγή δεδομένων, με τα μισά να αφορούν προπτυχιακή νοσηλευτική και μόνο δύο να διερευνούν, έστω και μερικά, αλλαγές συμπεριφοράς εκτός από μαθησιακές εκβάσεις (Moreau et al., 2018).

Οι διαπιστώσεις αυτές αναδεικνύουν ένα μεθοδολογικό κενό: ενώ το ψηφιακό αφήγημα συχνά συνδέεται με την έκφραση εμπειριών, την ενεργό συμμετοχή και τον αναστοχασμό, δεν εξετάζεται πάντοτε αν και με ποιον τρόπο οι διαδικασίες αυτές οδηγούν σε μεταβολή παραδοχών, αλλαγή οπτικής ή αναδόμηση πλαισίων αναφοράς. Επιπλέον, ορισμένες σύγχρονες ερευνητικές συνθέσεις για την εκπαιδευτική χρήση του

ψηφιακού αφηγήματος οργανώνουν τα ευρήματά τους κυρίως από γνωστικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές εκβάσεις, καθώς και σε γενικές κατηγορίες δεξιοτήτων, χωρίς να τα συσχετίζουν συστηματικά με δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης κατά Mezirow (Moreau et al., 2018).

Αντίστοιχα, όπως προκύπτει από τη θεωρία του Mezirow, η αποτίμηση του μετασχηματισμού παραμένει σύνθετη και μεθοδολογικά απαιτητική. Ο Mezirow συνδέει τη Μετασχηματιστική Μάθηση με διεργασίες όπως το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ο κριτικός αναστοχασμός, ο στοχαστικός διάλογος και η αλλαγή πλαισίων αναφοράς, οι οποίες δεν μπορούν να αποτιμηθούν μόνο με απλούς δείκτες ικανοποίησης ή με άμεσες δηλώσεις των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, η αξιολόγηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης χρειάζεται να εξετάζει όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και τη διαδικασία με την οποία ο εκπαιδευόμενος επανερμηνεύει την εμπειρία του, αναγνωρίζει προηγούμενες παραδοχές και διαμορφώνει νέους τρόπους κατανόησης και δράσης (Mezirow, 1991; 2000).

Το ερευνητικό κενό που προκύπτει είναι ότι, παρότι υπάρχει πλέον σημαντική βιβλιογραφία για το ψηφιακό αφήγημα στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει επαρκής συστηματική σύνθεση που να εξετάζει ειδικά πώς το ψηφιακό αφήγημα στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με τους δείκτες της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Ειδικότερα, παραμένει ασαφές ποιες παρεμβάσεις ψηφιακού αφηγήματος περιορίζονται σε μαθησιακή εμπλοκή, ικανοποίηση ή ανάπτυξη δεξιοτήτων και ποιες τεκμηριώνουν βαθύτερες διεργασίες, όπως κριτικό αναστοχασμό, αμφισβήτηση παραδοχών, αλλαγή οπτικής και αναδόμηση πλαισίων αναφοράς. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία προχωρά σε συστηματική ανασκόπηση, ώστε να αποτυπώσει με ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο τις παιδαγωγικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος, τις μαθησιακές εκβάσεις που αναφέρονται στις μελέτες και τον βαθμό στον οποίο αυτές μπορούν να ερμηνευθούν ως ενδείξεις Μετασχηματιστικής Μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ της ενότητας 2.4

Η ενότητα 2.4 ανέδειξε τη θεωρητική και παιδαγωγική σύνδεση ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα και τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Από την ανάλυση προκύπτει ότι το

ψηφιακό αφήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ενεργοποίησης μετασχηματιστικών διεργασιών, όχι επειδή αξιοποιεί ψηφιακά μέσα καθαυτά, αλλά επειδή οργανώνει την εμπειρία σε αφηγηματική, αναστοχαστική και κοινωνικά διαμεσολαβημένη μορφή.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος των ψηφιακών μέσων ως χώρου έκφρασης ταυτότητας και αυτοπαρουσίασης. Η ταυτότητα δεν αντιμετωπίζεται ως σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά ως δυναμική διαδικασία που επιτελείται, διαμορφώνεται και επανανοηματοδοτείται από τον λόγο, την εικόνα, τον ήχο και την κοινωνική αναγνώριση. Στο πλαίσιο αυτό, το ψηφιακό αφήγημα επιτρέπει στον/στην εκπαιδευόμενο/η να επιλέξει ποια εμπειρία θα αφηγηθεί, πώς θα την οργανώσει και με ποια σημειωτικά μέσα θα την επικοινωνήσει. Έτσι, η αφήγηση γίνεται χώρος διαπραγμάτευσης της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ταυτότητας.

Η ενότητα έδειξε επίσης ότι η πολυτροπικότητα αποτελεί βασικό μηχανισμό σύνδεσης του ψηφιακού αφηγήματος με τη μαθησιακή επεξεργασία. Η χρήση εικόνας, φωνής, μουσικής, κειμένου και ρυθμού δεν λειτουργεί μόνο αισθητικά, αλλά και γνωστικά και ερμηνευτικά. Ο/η εκπαιδευόμενος/η καλείται να αποφασίσει ποια στοιχεία της εμπειρίας θα αναδείξει, ποια θα αποσιωπήσει, πώς θα τα συνδέσει και πώς θα τα παρουσιάσει σε άλλους. Με αυτόν τον τρόπο, η πολυτροπική σύνθεση μπορεί να υποστηρίξει βαθύτερη κατανόηση, αναστοχασμό και αναδιαμόρφωση νοήματος.

Σε σχέση με τη θεωρία του Mezirow, το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να συνδεθεί με τη μεταβολή σχημάτων νοήματος και προοπτικών νοήματος. Με την αφήγηση, μπορούν να αναδειχθούν μοτίβα ερμηνείας, αξιολογικές κρίσεις, δηλώσεις ταυτότητας και παραδοχές που οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευόμενος/η κατανοεί την εμπειρία του/της. Η μετάβαση από μια δεδομένη ερμηνεία της πραγματικότητας σε μια νέα νοηματοδότηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένδειξη αλλαγής προοπτικής, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από κριτικό αναστοχασμό, διάλογο και επαναπλαισίωση της εμπειρίας.

Επιπρόσθετα, η ενότητα ανέδειξε ότι το αφήγημα ενεργοποιεί τον αναστοχασμό από συγκεκριμένες διαδικασίες: την επιλογή γεγονότων, την οργάνωσή τους σε πλοκή, την απόδοση αιτιών και συνεπειών, την ανάδειξη συναισθημάτων, τη συγγραφή και αναθεώρηση της ιστορίας, καθώς και την κοινοποίησή της σε ακροατήριο. Η κοινοποίηση και η ανατροφοδότηση προσδίδουν κοινωνική διάσταση στη μαθησιακή

διαδικασία, καθώς οι ερμηνείες δεν παραμένουν ατομικές, αλλά δοκιμάζονται, εμπλουτίζονται και επανεξετάζονται από διαλογικές πρακτικές.

Τέλος, η ενότητα κατέληξε στην ανάγκη συστηματικής ανασκόπησης, καθώς η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το ψηφιακό αφήγημα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ετερογενής ως προς τα πλαίσια εφαρμογής, τους πληθυσμούς, τα εργαλεία, τις παιδαγωγικές διαμορφώσεις και τους δείκτες αποτίμησης. Παρότι πολλές μελέτες αναφέρονται σε εμπλοκή, αναστοχασμό, έκφραση εμπειρίας ή ανάπτυξη δεξιοτήτων, δεν εξετάζουν πάντοτε αν και πώς οι διαδικασίες αυτές οδηγούν σε Μετασχηματιστική Μάθηση. Επομένως, η χρήση των εννοιών του Mezirow ως ενιαίου θεωρητικού πλαισίου είναι αναγκαία, ώστε να διερευνηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια αν το ψηφιακό αφήγημα συνδέεται με αποπροσανατολιστικά ερεθίσματα, κριτικό αναστοχασμό, αλλαγή οπτικής και μεταβολή πλαισίων αναφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός, ερευνητικό κενό και ερωτήματα ανασκόπησης

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε ως συστηματική ανασκόπηση ερευνών που εξετάζουν το ψηφιακό αφήγημα σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων και ενήλικων εκπαιδευόμενων. Η ανασκόπηση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος συνδέονται με συγκεκριμένους δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης, όπως το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ο κριτικός αναστοχασμός, ο στοχαστικός διάλογος, η αναθεώρηση παραδοχών, η επανανοηματοδότηση της εμπειρίας, η μεταβολή πλαισίων αναφοράς και η αλλαγή προοπτικής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της ανασκόπησης διατυπώνονται ως εξής:

ΕΕ1. Ποιες διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων;

ΕΕ2. Πώς περιγράφονται οι παρεμβάσεις ψηφιακού αφηγήματος ως προς βασικά στοιχεία σχεδιασμού, όπως ο κύκλος παραγωγής ιστορίας, η ατομική ή συνεργατική δημιουργία, το είδος ανατροφοδότησης, ο τρόπος κοινοποίησης, τα ψηφιακά εργαλεία/πλατφόρμες, η διάρκεια και η ένταση της παρέμβασης;

ΕΕ3. Ποιες διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης καταγράφονται ως στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση του ψηφιακού αφηγήματος σε ενήλικες εκπαιδευόμενους;

Το ερευνητικό κενό της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στην ανάγκη συστηματικής αντιστοίχισης ανάμεσα, αφενός, στον σχεδιασμό της αφηγηματικής παρέμβασης και, αφετέρου, στους δείκτες μετασχηματισμού που προκύπτουν από τη θεωρία του Mezirow. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει ποια στοιχεία των παρεμβάσεων ψηφιακού αφηγήματος μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί Μετασχηματιστικής Μάθησης, όπως η ανάδυση ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, η κριτική αποτίμηση παραδοχών, ο στοχαστικός διάλογος και η αναπλαισίωση που μπορεί να οδηγήσει σε νέα δράση ή νέα αυτοκατανόηση.

Με βάση αυτό το ερευνητικό κενό, η παρούσα ανασκόπηση οργανώνει τα ευρήματα σε τρεις βασικούς άξονες: τις διδακτικές διαμορφώσεις, τις τεχνολογικές διαμορφώσεις

και τους δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η σαφέστερη χαρτογράφηση του πώς και υπό ποιες συνθήκες το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να υποστηρίξει διεργασίες Μετασχηματιστικής Μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3.2 Επιλογή δείγματος έρευνας

Για τη συγκρότηση του τελικού δείγματος των μελετών διαμορφώθηκαν εκ των προτέρων συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Τα κριτήρια αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνάφειας των μελετών με το ερευνητικό αντικείμενο και στη δυνατότητα σύγκρισης των ευρημάτων τους.

Τα κριτήρια ένταξης ήταν τα εξής:

- α) δημοσίευση κατά την περίοδο 2005–2025,
- β) αναφορά σε ενήλικες εκπαιδευόμενους ή σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων,
- γ) αξιοποίηση ψηφιακού αφηγήματος ή ψηφιακής αφήγησης ως παιδαγωγικής πρακτικής,
- δ) παροχή επαρκών στοιχείων για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση ή τα αποτελέσματα της παρέμβασης,
- ε) δυνατότητα σύνδεσης των ευρημάτων με δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Τα κριτήρια αποκλεισμού ήταν τα εξής:

- α) μελέτες που δεν αφορούσαν ενήλικες εκπαιδευόμενους,
- β) μελέτες χωρίς σαφή σύνδεση με το ψηφιακό αφήγημα,
- γ) μελέτες χωρίς επαρκή μεθοδολογικά στοιχεία ή ευρήματα,
- δ) μελέτες που αναφέρονταν γενικά σε ψηφιακά μέσα ή πολυμέσα χωρίς σύνδεση με ψηφιακή αφήγηση,
- ε) μελέτες που δεν μπορούσαν να συσχετιστούν με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ανασκόπησης.

Αρχικά εντοπίστηκαν 190 καταγραφές από βάσεις δεδομένων ($n=190$). Πριν από τον έλεγχο αφαιρέθηκαν 42 διπλότυπες καταγραφές ($n=42$) και 12 καταγραφές που χαρακτηρίστηκαν ως μη επιλέξιμες από εργαλεία αυτοματοποίησης ($n=12$). Στη συνέχεια ελέγχθηκαν 136 καταγραφές με βάση τον τίτλο και την περίληψη ($n=136$), από τις οποίες αποκλείστηκαν 103 ($n=103$). Από τις υπόλοιπες, αναζητήθηκαν για ανάκτηση 33 αναφορές ($n=33$), ενώ 9 δεν ανακτήθηκαν ($n=9$). Τελικά, αξιολογήθηκαν ως προς την επιλεξιμότητα 24 πλήρη κείμενα ($n=24$).

Στην τελική ανασκόπηση εντάχθηκαν 19 μελέτες ($n=19$), οι οποίες δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 2005–2025, καθώς το διάστημα αυτό επιτρέπει την παρακολούθηση της εξέλιξης του ψηφιακού αφηγήματος από τις πρώτες συστηματικές εκπαιδευτικές του εφαρμογές έως τις σύγχρονες ψηφιακές και πολυτροπικές μορφές του. Επιπλέον, οι μελέτες έπρεπε να αφορούν ενήλικες εκπαιδευόμενους ή περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ανώτατη εκπαίδευση, μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, προγράμματα επιμόρφωσης, διά βίου μάθησης, επαγγελματική εκπαίδευση και κοινότητες μάθησης.

Οι μελέτες έπρεπε επίσης να περιλαμβάνουν χρήση ψηφιακού αφηγήματος ή ψηφιακής αφήγησης ως παιδαγωγικής πρακτικής και να παρέχουν επαρκή στοιχεία για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση ή τα αποτελέσματα της παρέμβασης, καθώς και στοιχεία που να μπορούν να συνδεθούν με τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε μελέτες που περιέγραφαν στοιχεία αναστοχασμού, αλλαγής οπτικής, επανεξέτασης εμπειριών, ανάπτυξης ταυτότητας, στοχαστικού διαλόγου ή άλλων διαστάσεων που μπορούν να συσχετιστούν με τη Μετασχηματιστική Μάθηση.

Από τα 24 πλήρη κείμενα που αξιολογήθηκαν, αποκλείστηκαν 5 μελέτες ($n=5$). Συγκεκριμένα, αποκλείστηκε μία μελέτη επειδή δεν αφορούσε ενήλικες εκπαιδευόμενους ($n=1$), τρεις μελέτες επειδή δεν παρείχαν επαρκή στοιχεία για τη μεθοδολογία ή τα ευρήματά τους ($n=3$) και μία μελέτη επειδή δεν συνδεόταν με τα ερευνητικά ερωτήματα της ανασκόπησης, καθώς αναφερόταν γενικά στη χρήση ψηφιακών μέσων ή πολυμέσων χωρίς σαφή σύνδεση με το ψηφιακό αφήγημα ($n=1$).

3.3 Βάσεις δεδομένων & στρατηγική αναζήτησης

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων και σε συμπληρωματικές πλατφόρμες αναζήτησης, από τις οποίες προέκυψαν οι αρχικές καταγραφές της ανασκόπησης (n=190). Ως βασικές πηγές χρησιμοποιήθηκαν επιστημονικές βάσεις δεδομένων που καλύπτουν τα πεδία της εκπαίδευσης, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, της εκπαίδευσης ενηλίκων και των κοινωνικών επιστημών.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά τρεις πλατφόρμες αναζήτησης (n=3): το Google Scholar, το ResearchGate και το Academia.edu. Οι πηγές αυτές δεν αντιμετωπίστηκαν ως ισοδύναμες με τις επιστημονικές βάσεις δεδομένων, αλλά ως συμπληρωματικές πλατφόρμες για τον εντοπισμό πρόσθετων δημοσιεύσεων, πλήρων κειμένων ή γκρίζας βιβλιογραφίας. Με τον τρόπο αυτό διατηρήθηκε σαφής διάκριση ανάμεσα στις οργανωμένες επιστημονικές βάσεις και στις ευρύτερες πλατφόρμες αναζήτησης.

Η στρατηγική αναζήτησης βασίστηκε σε συνδυασμούς ελληνικών και αγγλικών όρων, ώστε να καλυφθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα το πεδίο. Ενδεικτικά χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι όροι και συνδυασμοί:

- digital storytelling AND adult education
- digital storytelling AND adult learning
- digital storytelling AND transformative learning
- digital storytelling AND Mezirow
- digital narrative AND critical reflection
- digital storytelling AND reflective discourse
- digital storytelling AND higher education
- digital storytelling AND lifelong learning
- digital storytelling AND vocational education
- ψηφιακό αφήγημα AND εκπαίδευση ενηλίκων

- ψηφιακή αφήγηση AND διά βίου μάθηση
- ψηφιακό αφήγημα AND Μετασχηματιστική Μάθηση
- ψηφιακή αφήγηση AND κριτικός αναστοχασμός

Οι όροι αναζήτησης συνδυάστηκαν με τελεστές Boolean. Οι τελεστές Boolean είναι λογικοί σύνδεσμοι που χρησιμοποιούνται στις βάσεις δεδομένων για τη σύνδεση ή τη διεύρυνση των όρων αναζήτησης. Ο τελεστής AND χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό μελετών που περιλαμβάνουν ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες έννοιες, όπως το ψηφιακό αφήγημα και την εκπαίδευση ενηλίκων. Ο τελεστής OR χρησιμοποιήθηκε για τη διεύρυνση της αναζήτησης μέσω συναφών ή εναλλακτικών όρων, όπως digital storytelling OR digital narrative. Με αυτόν τον τρόπο, η αναζήτηση στόχευσε στον εντοπισμό μελετών που συνδέουν το ψηφιακό αφήγημα με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη Μετασχηματιστική Μάθηση.

3.4 Πρωτόκολλο και πλαίσιο PRISMA 2020

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης, με στόχο την οργανωμένη, διαφανή και τεκμηριωμένη αποτύπωση της βιβλιογραφίας που αφορά τη σχέση ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Η επιλογή της συστηματικής ανασκόπησης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς, όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος, υπάρχει ερευνητικό κενό ως προς τη συστηματική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το ψηφιακό αφήγημα συνδέεται με δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης, όπως ο κριτικός αναστοχασμός, η αλλαγή προοπτικής, η επανανοηματοδότηση της εμπειρίας και η μεταβολή πλαισίων αναφοράς.

Για την οργάνωση της διαδικασίας ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές του πλαισίου PRISMA 2020. Το PRISMA 2020 αξιοποιήθηκε ως οδηγός για τη διαφανή παρουσίαση της πορείας της ανασκόπησης, από τον αρχικό εντοπισμό των πηγών έως τη συγκρότηση του τελικού δείγματος των μελετών που αναλύθηκαν. Με τον τρόπο αυτό, η διαδικασία επιλογής του δείγματος της παρούσας εργασίας οργανώθηκε με σαφή και τεκμηριωμένα βήματα.

Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά τα επιμέρους στάδια της διαδικασίας, δηλαδή τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, οι βάσεις δεδομένων και οι συμπληρωματικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν, η στρατηγική αναζήτησης, η αφαίρεση διπλοεγγραφών, ο έλεγχος συνάφειας αρχικά με βάση τον τίτλο και την περίληψη και, στη συνέχεια, η αξιολόγηση των πλήρων κειμένων. Επιπλέον, στο Παράρτημα παρατίθενται οι τίτλοι των ερευνών που αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της ανασκόπησης.

Η αναζήτηση και η επιλογή των μελετών πραγματοποιήθηκαν από τη γράφουσα. Για τον περιορισμό πιθανών μεροληψιών, η διαδικασία βασίστηκε στα προκαθορισμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού που παρουσιάζονται παρακάτω, ενώ οι αποφάσεις επιλογής και αποκλεισμού καταγράφηκαν με συστηματικό τρόπο.

3.5 Διαδικασία επιλογής μελετών & αφαίρεση διπλοεγγραφών

Η διαδικασία επιλογής των μελετών ακολούθησε διαδοχικά στάδια, σύμφωνα με τη λογική του PRISMA 2020. Αρχικά εντοπίστηκαν οι εγγραφές από τις επιλεγμένες βάσεις δεδομένων και τις συμπληρωματικές πηγές. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αφαίρεση των διπλοεγγραφών, ώστε κάθε μελέτη να αξιολογηθεί μία μόνο φορά.

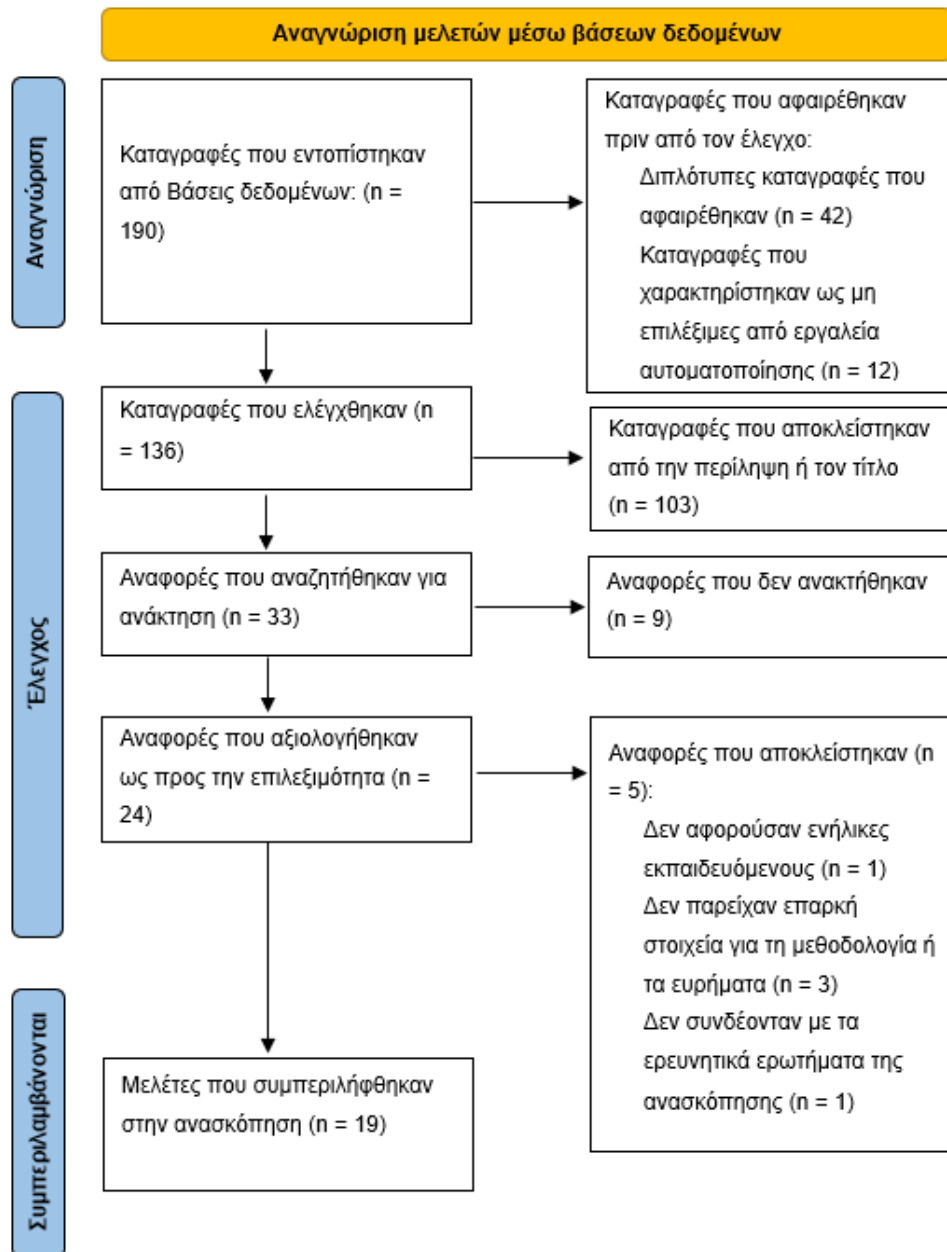
Μετά την αφαίρεση των διπλοεγγραφών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος τίτλων και περιλήψεων με βάση τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Στο στάδιο αυτό αποκλείστηκαν μελέτες που δεν αφορούσαν ενήλικες εκπαιδευόμενους, δεν σχετίζονταν με ψηφιακό αφήγημα ή δεν παρείχαν σαφή εκπαιδευτική διάσταση. Οι μελέτες που κρίθηκαν πιθανώς συναφείς εξετάστηκαν στη συνέχεια σε πλήρες κείμενο.

Η αξιολόγηση του πλήρους κειμένου επικεντρώθηκε στο εάν κάθε μελέτη περιέγραφε επαρκώς την παρέμβαση ψηφιακού αφηγήματος, τον πληθυσμό, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα χρησιμοποιούμενα ψηφιακά εργαλεία και τα ευρήματα που μπορούσαν να συσχετιστούν με διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης. Η τελική ένταξη των μελετών βασίστηκε στη συνάφειά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και στη δυνατότητα αξιοποίησής τους για την κωδικοποίηση και σύνθεση των ευρημάτων.

Δεδομένου ότι η διαδικασία πραγματοποιήθηκε από έναν ερευνητή, τηρήθηκε σταθερό πρωτόκολλο επιλογής και καταγραφής των αποφάσεων σε όλα τα στάδια. Η επιλογή

αυτή αναγνωρίζεται ως μεθοδολογικός περιορισμός, καθώς δεν υπήρξε δεύτερος ανεξάρτητος αξιολογητής για τον έλεγχο της συμφωνίας κατά την ένταξη και τον αποκλεισμό των μελετών. Ωστόσο, η χρήση προκαθορισμένων κριτηρίων και η συστηματική τεκμηρίωση των αποφάσεων συνέβαλαν στη διαφάνεια και στην εσωτερική συνέπεια της διαδικασίας.

3.6 Διάγραμμα ροής PRISMA



Εικόνα 1. Απεικόνιση της διαδικασίας επιλογής μελετών σύμφωνα με το PRISMA 2020.

3.7 Περιορισμοί μεθοδολογίας

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Αρχικά, η διαδικασία αναζήτησης, επιλογής και κωδικοποίησης των μελετών πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα. Παρότι εφαρμόστηκαν προκαθορισμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, η απουσία δευτέρου ανεξάρτητου αξιολογητή ενδέχεται να επηρέασε τον βαθμό ελέγχου της συμφωνίας κατά την επιλογή και την ερμηνεία των μελετών.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά την ετερογένεια των μελετών που εντάχθηκαν στην ερευνητική ανασκόπηση. Οι μελέτες διαφοροποιούνται ως προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τον πληθυσμό, τη διάρκεια της παρέμβασης, τα ψηφιακά εργαλεία, τον τρόπο εφαρμογής του ψηφιακού αφηγήματος και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Η ετερογένεια αυτή δεν επιτρέπει την άμεση σύγκριση όλων των ευρημάτων ούτε την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων με ποσοτικούς όρους.

Επιπλέον, η έννοια της Μετασχηματιστικής Μάθησης δεν χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις μελέτες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι έρευνες αναφέρονται σε αναστοχασμό, αλλαγή στάσεων, ενδυνάμωση ή ανάπτυξη ταυτότητας, χωρίς να τα συνδέουν ρητά με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow. Επομένως, η παρούσα ανασκόπηση χρειάστηκε να αναζητήσει εννοιολογικές αντιστοιχίες ανάμεσα στα ευρήματα των μελετών και στους δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης, γεγονός που εμπεριέχει ερμηνευτικό χαρακτήρα.

Περιορισμό αποτελεί επίσης η εξάρτηση από μελέτες που ήταν διαθέσιμες σε πλήρες κείμενο και μπορούσαν να αξιολογηθούν επαρκώς. Είναι πιθανό σχετικές έρευνες να μην εντοπίστηκαν, είτε επειδή δεν ήταν προσβάσιμες είτε επειδή δεν εμφανίστηκαν στις βάσεις δεδομένων και στις συμπληρωματικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, η χρήση πλατφορμών όπως το Google Scholar, το ResearchGate και το Academia.edu είχε συμπληρωματικό χαρακτήρα και δεν μπορεί να θεωρηθεί ισοδύναμη με την αναζήτηση σε οργανωμένες επιστημονικές βάσεις δεδομένων.

Τέλος, το χρονικό εύρος 2005–2025 επιτρέπει την αποτύπωση της εξέλιξης του ψηφιακού αφηγήματος σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνει μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές τεχνολογικές και παιδαγωγικές

συνθήκες. Τα εργαλεία, οι ψηφιακές δεξιότητες και οι πρακτικές μάθησης έχουν μεταβληθεί σημαντικά σε αυτό το διάστημα. Συνεπώς, τα ευρήματα των παλαιότερων μελετών χρειάζεται να ερμηνεύονται με προσοχή σε σχέση με τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Οι παραπάνω περιορισμοί δεν αναιρούν τη χρησιμότητα της ανασκόπησης, αλλά οριοθετούν το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να ερμηνευθούν τα αποτελέσματά της. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στη συστηματική χαρτογράφηση της σχέσης ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη Μετασχηματιστική Μάθηση, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη για πιο σαφείς μεθοδολογικές περιγραφές και εννοιολογικές αντιστοιχίσεις σε μελλοντικές έρευνες.

Η μεθοδολογική ανθεκτικότητα των ευρημάτων μπορεί να αξιολογηθεί με βάση πέντε κριτήρια: σαφήνεια δείγματος, περιγραφή παρέμβασης, καταλληλότητα εργαλείων, σύνδεση ευρημάτων με τη θεωρία και δυνατότητα μεταφοράς σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι μελέτες δεν ανταποκρίνονται στον ίδιο βαθμό σε αυτά τα κριτήρια. Η διαφοροποίηση αυτή δεν συνεπάγεται αποκλεισμό. Σημαίνει ότι κάθε εύρημα χρειάζεται να σταθμίζεται σύμφωνα με την ποιότητα της τεκμηρίωσης που το υποστηρίζει.

Η σαφήνεια του δείγματος είναι ικανοποιητική στις περισσότερες μελέτες. Οι Sandars και Murray (2009) δηλώνουν μικρό πιλοτικό δείγμα, η Christiansen (2011) βασίζεται σε 20 φοιτητές νοσηλευτικής, οι Fischbach και Guerrero (2020) περιγράφουν ευρύτερη πανεπιστημιακή συμμετοχή, ενώ ο Petrucco (2022) εντάσσει φοιτητές κοινωνικής εργασίας σε συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η ελληνική μελέτη προσδιορίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους συμμετέχοντες, αν και η μορφή της ως συνεδριακής εργασίας δεν προσφέρει τον ίδιο βαθμό αναλυτικής ανάπτυξης με ένα πλήρες εμπειρικό άρθρο περιοδικού.

Η περιγραφή της παρέμβασης είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στον Petrucco (2022), στους Fischbach και Guerrero (2020) και στους Sunderland, Woods και Dorsett (2020). Οι μελέτες αυτές παρουσιάζουν με σχετική πληρότητα τα στάδια εργασίας, τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης και τη σχέση της παρέμβασης με τις μαθησιακές εκβάσεις. Στην ελληνική μελέτη και στους Sandars και Murray (2009), η περιγραφή είναι επαρκής για την κατανόηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής, αν και με μικρότερο βαθμό μεθοδολογικής ανάπτυξης. Στη Christiansen (2011), η παρέμβαση έχει διαφορετική

μορφή, επειδή οι ψηφιακές ιστορίες χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό υλικό και όχι ως προϊόν των φοιτητών. Η διαφοροποίηση αυτή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη σύγκριση.

Η καταλληλότητα των εργαλείων ποικίλλει. Οι ρουμπρίκες και οι κλίμακες προσφέρουν μεγαλύτερη διαγνωστική σταθερότητα, καθώς επιτρέπουν πιο συγκεκριμένη αποτίμηση των μαθησιακών εκβάσεων. Η ποιοτική συνέντευξη, από την άλλη πλευρά, προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών, των ερμηνειών και των αλλαγών που αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες. Καταλληλότερη ερευνητική κατεύθυνση για το πεδίο φαίνεται να είναι ο συνδυασμός ρουμπρίκας ψηφιακού προϊόντος, ανάλυσης αναστοχαστικού λόγου, συνέντευξης και επαναληπτικής αξιολόγησης μετά από χρονικό διάστημα.

Ο σημαντικότερος κίνδυνος ερμηνείας είναι η εξίσωση της συμμετοχής με τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Η συμμετοχή δείχνει ενδιαφέρον, εμπλοκή ή ικανοποίηση, αλλά δεν επαρκεί για να τεκμηριωθεί αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Η θεωρία του Mezirow απαιτεί εξέταση παραδοχών, κριτικό αναστοχασμό και πιθανή αναδιαμόρφωση τρόπου σκέψης ή δράσης. Για τον λόγο αυτό, η συζήτηση χρειάζεται να αποφεύγει απόλυτες διατυπώσεις και να διακρίνει ανάμεσα σε ένδειξη, πιθανότητα, μηχανισμό και τεκμηριωμένη έκβαση.

Η μεθοδολογική ανθεκτικότητα ενισχύεται όταν η μελέτη συνδέει με σαφήνεια το θεωρητικό πλαίσιο, την παρέμβαση και τα ευρήματα. Αντίθετα, αποδυναμώνεται όταν η ψηφιακή αφήγηση παρουσιάζεται ως θετική εμπειρία χωρίς αναλυτικά κριτήρια αποτίμησης. Για την παρούσα ανασκόπηση, το ασφαλέστερο συμπέρασμα είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει μηχανισμούς Μετασχηματιστικής Μάθησης, ιδίως κριτικό αναστοχασμό και επανεξέταση παραδοχών, χωρίς να τεκμηριώνεται πάντοτε πλήρης και μακροπρόθεσμη αλλαγή πλαισίου αναφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Λογική επανέλεγχου και εφαρμογή του κριτηρίου Mezirow

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αρχίζει από τον επανέλεγχο των μελετών. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε αναγκαία, επειδή στο αρχικό υλικό συνυπήρχαν άρθρα με διαφορετική θεωρητική προσέγγιση ως προς τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Συγκεκριμένα, έξι μελέτες (n=6) χρησιμοποιούν τον Mezirow ως βασικό θεωρητικό πλαίσιο. Μία μελέτη (n=1) περιλαμβάνει αναφορά στον Mezirow, αλλά αξιοποιείται πρόσθετα, καθώς δεν αναπτύσσει τη θεωρία του ως κεντρικό αναλυτικό μηχανισμό. Οι υπόλοιπες δώδεκα μελέτες (n=12) είναι σημαντικές για την εκπαίδευση ενηλίκων, τη γλωσσική μάθηση, την επαγγελματική μάθηση, την κοινωνική σύνδεση ή την ψηφιακή αφήγηση, όμως δεν πληρούν το κριτήριο τεκμηριωμένης αναφοράς στη θεωρία του Mezirow.

Το κριτήριο τεκμηρίωσης εφαρμόστηκε, όπου ήταν εφικτό, μέσω ελέγχου του πλήρους κειμένου κάθε μελέτης. Όσες εγγραφές ήταν διαθέσιμες μόνο σε μορφή συνοπτικού πίνακα καταγράφηκαν προσωρινά ως μη τεκμηριωμένες ως προς την αναφορά στον Mezirow, έως την εξέταση του πλήρους κειμένου τους. Η ταξινόμηση αυτή δεν συνιστά αξιολογική κρίση για την επιστημονική ποιότητα των συγκεκριμένων μελετών. Προσδιορίζει, όμως, τον βαθμό στον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν στο παρόν κεφάλαιο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάλυση πρέπει να επικεντρωθεί στις μελέτες όπου υπάρχει αναφορά στη θεωρία του Mezirow.

Από την εφαρμογή του κριτηρίου τεκμηρίωσης προέκυψαν έξι βασικές μελέτες (n=6) και μία μελέτη πρόσθετης αξιοποίησης (n=1). Στον κύριο πυρήνα εντάσσονται, σε χρονολογική σειρά, οι μελέτες των Christiansen (2011), Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019), Fischbach και Guerrero (2020), Sunderland, Woods και Dorsett (2020) και Petrucco (2022), καθώς σε αυτές η σύνδεση με τη θεωρία του Mezirow τεκμηριώνεται επαρκώς και μπορεί να υποστηρίξει την ανάλυση της μετασχηματιστικής διάστασης της ψηφιακής αφήγησης. Η μελέτη των Sandars και Murray (2009) διατηρείται πρόσθετα, διότι, παρότι περιλαμβάνει αναφορά στον Mezirow, η συμβολή της στο παρόν κεφάλαιο αφορά κυρίως την πιλοτική αποτίμηση του αναστοχασμού στο πλαίσιο της ιατρικής

εκπαίδευσης και λιγότερο την πλήρη ανάπτυξη της Μετασχηματιστικής Μάθησης ως θεωρητικού και αναλυτικού πλαισίου.

Στα αποτελέσματα παρουσιάζονται πρώτα οι μελέτες που αξιοποιούνται ως κύρια τεκμήρια της μετασχηματιστικής διάστασης της ψηφιακής αφήγησης. Οι υπόλοιπες εγγραφές δεν αποσιωπώνται, αλλά καταγράφονται σε ξεχωριστό πίνακα και αξιολογούνται ως προς τον λόγο για τον οποίο δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κύρια αλλά ως δευτερεύοντα τεκμήρια Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των μελετών με τεκμηριωμένη αναφορά στον Mezirow

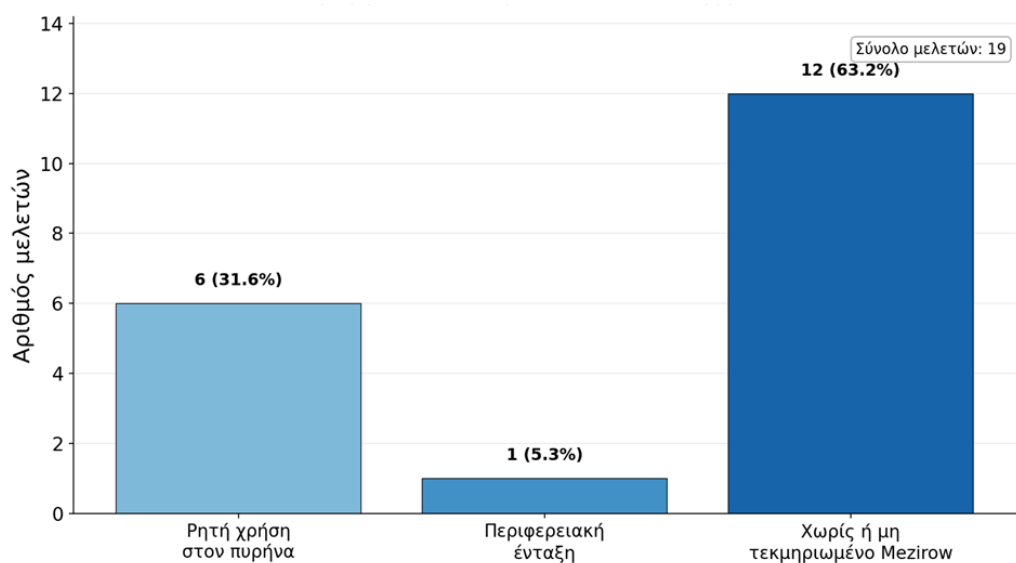
Μελέτη	Τύπος	Κατάσταση αναφοράς στον Mezirow και δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης
Sanders και Murray (2009)	Ποιοτική πιλοτική μελέτη με ομάδα εστίασης	Ο Mezirow εμφανίζεται στη βιβλιογραφική τεκμηρίωση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος και του αναστοχασμού , χωρίς να αποτελεί κεντρικό αναλυτικό μηχανισμό.
Christiansen (2011)	Ποιοτική φαινομενογραφική μελέτη	Ο Mezirow χρησιμοποιείται για να συνδεθεί η εμπειρία του φοιτητή με τη δυνατότητα αλλαγής πλαισίου αναφοράς και επαγγελματικής μάθησης.
Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	Ποιοτική εκπαιδευτική εφαρμογή πεδίου	Υπάρχει αναφορά στον Mezirow και οπτική σύνδεση της θεωρίας του με τον Bruner και τον Vygotsky σε σχήμα του άρθρου. Η μελέτη αξιοποιείται για τη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με τον αναστοχασμό και τη μαθησιακή επεξεργασία της εμπειρίας.
Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	Ποιοτική ανάλυση τεκμηρίων με ρουμπρίκα	Η Μετασχηματιστική Μάθηση ενηλίκων εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο και ο Mezirow χρησιμοποιείται ως βάση για τον ρόλο του κριτικού αναστοχασμού .
Fischbach και Guerrero (2020)	Μικτή προσέγγιση με ερωτηματολόγιο και ανοικτές αποκρίσεις	Υπάρχει αναφορά στον Mezirow ήδη στην περίληψη και συστηματική χρήση της Μετασχηματιστικής Μάθησης για την αποτίμηση επιπέδων μάθησης.

Sunderland, Woods και Dorsett (2020)	Μικτή ερευνητική αξιολόγηση	Ενσωματώνεται η θεωρία του Mezirow στο θεωρητικό πλαίσιο, με χρήση των δέκα φάσεων ως κριτηρίου για την αποτίμηση μετασχηματιστικών εκβάσεων .
Petrucco (2022)	Μικτή προσέγγιση με ερωτηματολόγιο και ανοικτές αποκρίσεις	Υπάρχει αναφορά στη Μετασχηματιστική Μάθηση του Mezirow σε σύνδεση με την κριτική αναστοχαστική πρακτική .

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση μελετών με αναφορά στην ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μελέτη	Τύπος	Κατάσταση ως προς το κριτήριο Mezirow
Tendero (2006)	Μελέτη περίπτωσης / παιδαγωγική παρέμβαση	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για την ψηφιακή αφήγηση και την εκπαιδευτική παρέμβαση.
Alexandra (2008)	Ποιοτική εθνογραφική προσέγγιση	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow στο διαθέσιμο αρχείο. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για την ψηφιακή αφήγηση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.
LaFrance και Blizzard (2013)	Ποιοτική μη πειραματική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη αξιοποιείται μόνο ως δευτερεύουσα αναφορά για την ψηφιακή αφήγηση.
Ivala, Gachago, Condry και Chigona (2014)	Ποιοτική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον.
Sehrawat, Jones, Orlando, Bowers και Rubins (2017)	Συμμετοχική έρευνα δράσης	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για τη συμμετοχική και κοινωνική διάσταση της ψηφιακής αφήγησης.
Prins (2017)	Μελέτη περίπτωσης	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη δεν αξιοποιείται ως κύριο τεκμήριο Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Heron και Steckley (2018)	Συζήτηση εφαρμογής με συμμετοχικό προσανατολισμό	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για τη συμμετοχική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης.
Hausknecht, Vanchu-Orosco και Kaufman (2018/2019)	Ποιοτική μελέτη με στοιχεία αξιολόγησης εμπειρίας	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης με ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας.
Kallinikou και Nicolaidou (2019)	Μελέτη περίπτωσης με προμέτρηση, μεταμέτρηση και ομάδα ελέγχου	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για την εκπαιδευτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης.
Schuch (2020)	Συνθετική ή περιγραφική προσέγγιση	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη δεν χρησιμοποιείται ως κύριο τεκμήριο Μετασχηματιστικής Μάθησης.
Karanasiou, Drosos, Tseles, Piromalis και Tsotsolas (2021)	Ποσοτική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης σε ενήλικους εκπαιδευόμενους.
Noorshadi, Yavari, Ashrafifard και Zarif Nahad (2025)	Ημειραματική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow. Η μελέτη διατηρείται ως δευτερεύον τεκμήριο για μαθησιακές επιδόσεις και ικανοποίηση από τη χρήση ψηφιακής αφήγησης.



Γράφημα 1. Κατανομή μελετών μετά τον επανέλεγχο της αναφοράς στον Mezirow

4.2 Τελικές μελέτες και τεκμηρίωση ένταξης

Το τελικό δείγμα της ανασκόπησης διαφοροποιείται από το αρχικό σύνολο των εντοπισμένων μελετών, καθώς συγκροτήθηκε με βάση συγκεκριμένο κριτήριο ένταξης, το οποίο ήταν η τεκμηριωμένη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow ή με σαφείς δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης. Η παρούσα ανασκόπηση δεν εξετάζει γενικά κάθε εκπαιδευτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης, αλλά εστιάζει στις μελέτες στις οποίες η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με διεργασίες Μετασχηματιστικής Μάθησης και, ειδικότερα, με το θεωρητικό πλαίσιο του Mezirow.

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας, στο τελικό δείγμα περιλαμβάνονται μελέτες από διαφορετικά πεδία, όπως η κοινωνική εργασία, η επαγγελματική εκπαίδευση, η υγειονομική εκπαίδευση, η διαγενεακή μάθηση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση στο πεδίο της διαφήμισης και της καταναλωτικής συμπεριφοράς. Η ετερογένεια αυτή δεν αποδυναμώνει τη συνοχή της ανασκόπησης, αλλά δείχνει το εύρος των πεδίων στα οποία μπορεί να εφαρμοστεί η θεωρία του Mezirow, καθώς όλες οι μελέτες που εντάχθηκαν επιτρέπουν τεκμηριωμένη σύνδεση με βασικές διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης, όπως ο κριτικός αναστοχασμός, η επανεξέταση παραδοχών, η διαμόρφωση ταυτότητας και η αλλαγή οπτικής.

Από την εφαρμογή του κριτηρίου τεκμηρίωσης προέκυψαν έξι βασικές μελέτες και μία μελέτη πρόσθετης αξιοποίησης. Στον κύριο πυρήνα εντάσσονται, σε χρονολογική σειρά, οι μελέτες των Christiansen (2011), Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019), Fischbach και Guerrero (2020), Sunderland, Woods και Dorsett (2020) και Petrucco (2022), καθώς σε αυτές η σύνδεση με τη θεωρία του Mezirow τεκμηριώνεται επαρκώς και μπορεί να υποστηρίξει την ανάλυση της μετασχηματιστικής διάστασης της ψηφιακής αφήγησης. Η μελέτη των Sandars και Murray (2009) διατηρείται ως πρόσθετη μελέτη, διότι, παρότι περιλαμβάνει αναφορά στον Mezirow, η συμβολή της στο παρόν κεφάλαιο αφορά κυρίως την πιλοτική αποτίμηση του αναστοχασμού στο πλαίσιο της ιατρικής εκπαίδευσης και λιγότερο την πλήρη ανάπτυξη της Μετασχηματιστικής Μάθησης ως θεωρητικού και αναλυτικού πλαισίου.

Επομένως, οι μελέτες αυτές αποτελούν τον βασικό κορμό της ανάλυσης που ακολουθεί, καθώς παρέχουν τεκμηριωμένη βάση για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση και σε δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης. Οι υπόλοιπες μελέτες δεν απορρίπτονται ως μη χρήσιμες, αλλά αξιοποιούνται επικουρικά, όπου χρειάζεται, για την κατανόηση του ευρύτερου πεδίου εφαρμογών της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

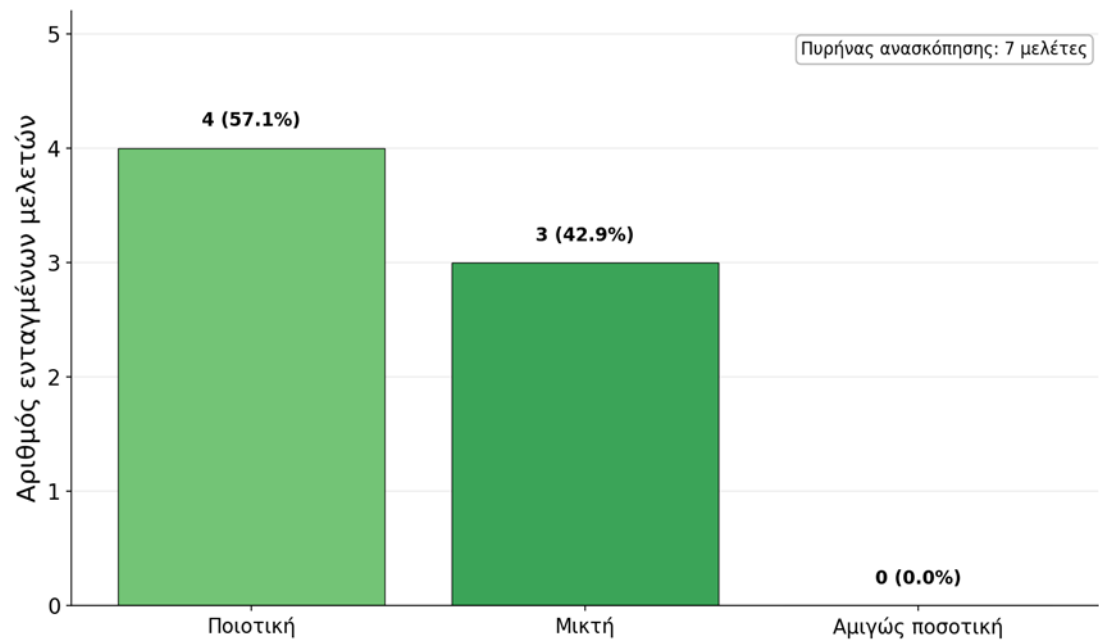
Πίνακας 3. Βασικά χαρακτηριστικά των ενταγμένων μελετών

Μελέτη	Πλαίσιο και δείγμα	Μεθοδολογία	Χρήση ψηφιακής αφήγησης	Πεδίο
Sunderland, Woods και Dorsett (2020)	Κοινωνική εργασία και ανθρώπινες υπηρεσίες, Αυστραλία, 26 μεταπτυχιακοί φοιτητές εξ αποστάσεως, με 25 διαθέσιμες ψηφιακές ιστορίες για ανάλυση.	Μικτή ερευνητική αξιολόγηση	Παραγωγή ιστορίας από εκπαιδευόμενους	Κοινωνική εργασία και κοινωνική δικαιοσύνη

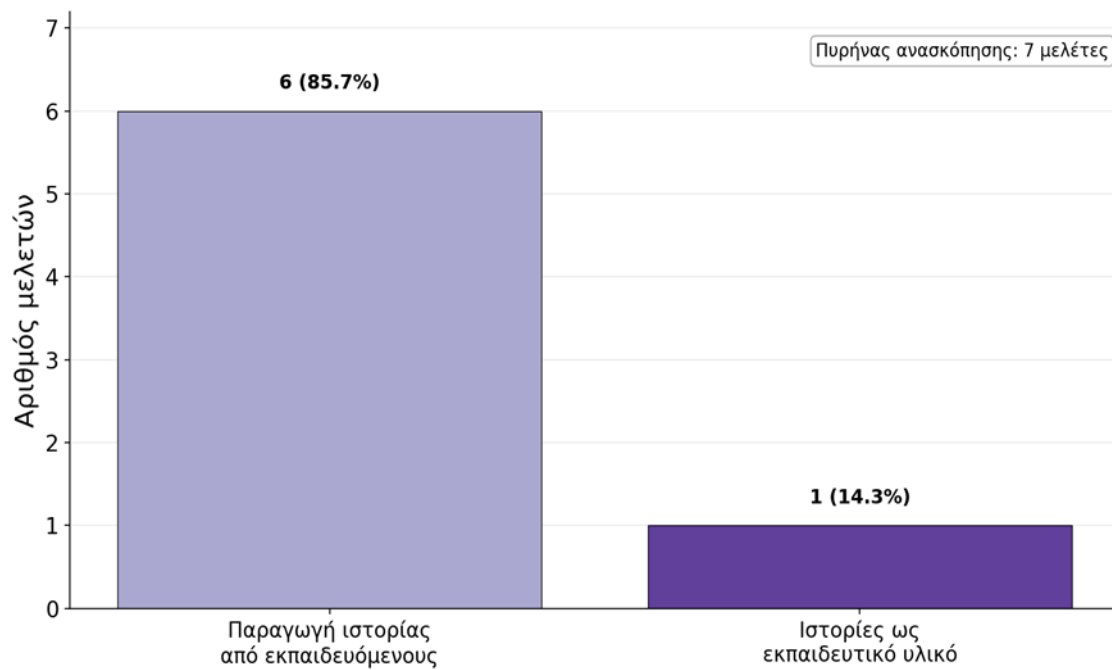
Fischbach και Guerrero (2020)	Διαφήμιση και ολοκληρωμένη επικοινωνία μάρκετινγκ σε δύο ιδιωτικά πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών, με 208 φοιτητές στην εκπαιδευτική εργασία και 149 αξιοποιησιμες αποκρίσεις στο ερωτηματολόγιο.	Μικτή προσέγγιση με ερωτηματολόγιο και ανοικτές αποκρίσεις	Παραγωγή ιστορίας από εκπαιδευόμενους	Διαφήμιση και κατανάλωση
Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	Ελληνικό πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης σε τρία δημοτικά σχολεία, με συμμετοχή μαθητών, παππούδων, γιαγιάδων και εκπαιδευτικών, σε πλαίσιο ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	Ποιοτική εκπαιδευτική εφαρμογή πεδίου	Παραγωγή ιστορίας από εκπαιδευόμενους	Διαγενεακή μάθηση και σχολικό πλαίσιο
Christiansen (2011)	Νοσηλευτική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, με συνεντεύξεις σε 20 φοιτητές νοσηλευτικής που ήρθαν σε επαφή με ψηφιακές ιστορίες ασθενών.	Ποιοτική φαινομενογραφική μελέτη	Ψηφιακές ιστορίες ως εκπαιδευτικό υλικό	Νοσηλευτική εκπαίδευση

Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	Προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό, με ανάλυση ψηφιακών ιστοριών προπτυχιακών φοιτητών και ανάπτυξη ρουμπρίκας για την αξιολόγηση αναστοχασμού, γνωστικής σύνδεσης και διαπολιτισμικής κατανόησης.	Ποιοτική ανάλυση τεκμηρίων με ρουμπρίκα	Παραγωγή ιστορίας από εκπαιδευόμενους	Σπουδές στο εξωτερικό και διαπολιτισμική μάθηση
Petrucco (2022)	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα κοινωνικής εργασίας στην Ιταλία, με φοιτητές που επεξεργάστηκαν σημαντικά επαγγελματικά περιστατικά και μελέτησαν μελλοντικές επαγγελματικές δεξιότητες.	Μικτή προσέγγιση με ερωτηματολόγιο και ανοικτές αποκρίσεις	Παραγωγή ιστορίας από εκπαιδευόμενους	Κοινωνική εργασία και επαγγελματικές δεξιότητες
Sandars και Murray (2009)	Πιλοτική εφαρμογή σε 12 πρωτοετείς φοιτητές ιατρικής στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε δραστηριότητα αναστοχασμού μετά από πρώτη	Ποιοτική πιλοτική μελέτη με ομάδα εστίασης	Παραγωγή ιστορίας από εκπαιδευόμενους	Ιατρική εκπαίδευση

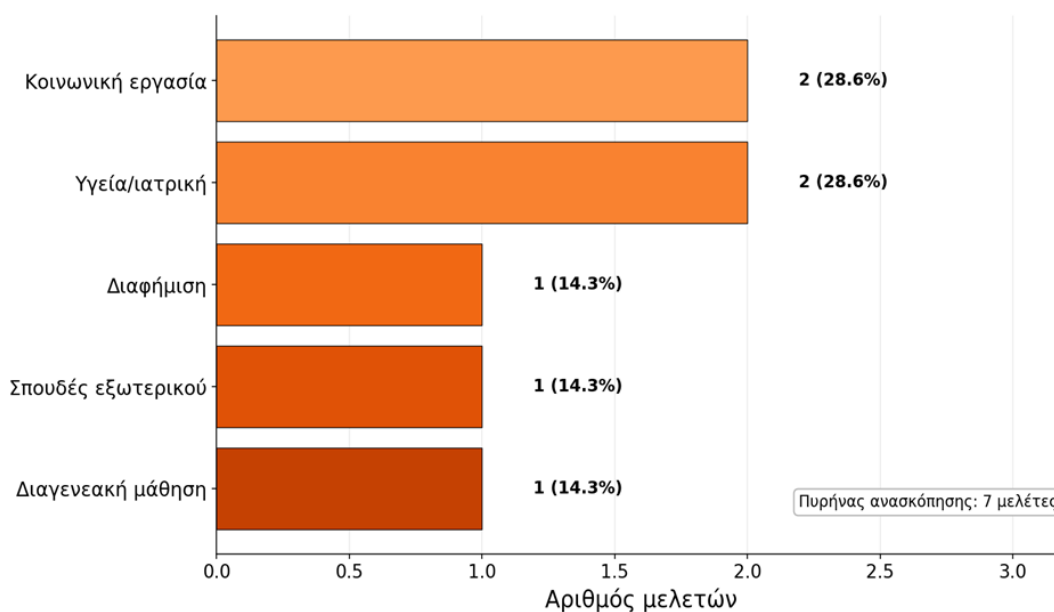
	συνάντηση με ασθενή.			
--	----------------------	--	--	--



Γράφημα 2. Μεθοδολογική κατανομή των ενταγμένων μελετών



Γράφημα 3. Τρόπος χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στον πυρήνα των μελετών



Γράφημα 4. Επιστημονικά πεδία των ενταγμένων μελετών

4.3 Μελέτες εκτός τελικού δείγματος και αιτιολόγηση αποκλεισμού

Η αφαίρεση από το τελικό δείγμα δεν σημαίνει ότι οι μελέτες αυτές στερούνται επιστημονικής αξίας. Σημαίνει ότι δεν μπορούν να στηρίξουν το συγκεκριμένο αναλυτικό ζητούμενο της εργασίας, το οποίο αφορά τη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με τη Μετασχηματιστική Μάθηση, όπως αυτή θεμελιώνεται στη θεωρία του Mezirow.

Για λόγους διαφάνειας, οι μελέτες που δεν εντάχθηκαν δεν παραλείπονται χωρίς αιτιολόγηση. Καταγράφονται, εξετάζονται ως προς τη θεματική τους συνάφεια και συνοδεύονται από συγκεκριμένη αιτία αποκλεισμού. Η διαδικασία αυτή διασφαλίζει ότι η επιλογή των μελετών δεν είναι αυθαίρετη, αλλά βασίζεται σε σαφές θεωρητικό και μεθοδολογικό κριτήριο. Επίσης, επιτρέπει στον αναγνώστη να παρακολουθήσει τη διαδρομή από το αρχικό σύνολο των εντοπισμένων εργασιών έως το τελικό δείγμα της ανασκόπησης.

Οι μη ενταγμένες μελέτες έχουν σημαντική συμβολή στη βιβλιογραφία για την ψηφιακή αφήγηση. Ορισμένες εξετάζουν μαθησιακές επιδόσεις ενηλίκων, άλλες την κοινωνική σύνδεση, την ανάπτυξη προφορικού λόγου, την ενίσχυση της συμμετοχής ή

την παραγωγή προσωπικής και κοινοτικής φωνής. Ωστόσο, το κοινό στοιχείο που οδήγησε στον αποκλεισμό τους είναι ότι η θεωρία του Mezirow δεν χρησιμοποιείται ως ονομαστική και λειτουργική βάση ανάλυσης.

Η απόφαση αυτή έχει και μεθοδολογική σημασία. Η συστηματική ανασκόπηση οφείλει να εφαρμόζει με συνέπεια τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, ακόμη και όταν ορισμένες μελέτες είναι θεματικά ενδιαφέρουσες. Στην παρούσα εργασία, η ψηφιακή αφήγηση δεν εξετάζεται γενικά ως εκπαιδευτική πρακτική, αλλά σε σύνδεση με τη Μετασχηματιστική Μάθηση και ιδίως με τη θεωρία του Mezirow. Κατά συνέπεια, οι μελέτες που δεν πληρούν το κριτήριο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο συμπληρωματικά, εφόσον χρειαστεί, για τη γενική κατανόηση του πεδίου και όχι για την τεκμηρίωση των βασικών συμπερασμάτων της ανασκόπησης.

Η κριτική σημασία της επιλογής αυτής είναι διπλή. Από τη μία πλευρά, προστατεύει τη θεωρητική συνοχή της εργασίας, επειδή αποφεύγει τη σύγχυση ανάμεσα σε γενικές μορφές αναστοχαστικής ή συνεργατικής μάθησης και στη Μετασχηματιστική Μάθηση του Mezirow. Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύει ένα όριο της ίδιας της βιβλιογραφίας. Πολλές μελέτες για την ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιούν όρους όπως αναστοχασμός, αλλαγή, ταυτότητα ή ενδυνάμωση, χωρίς να προσδιορίζουν με ακρίβεια αν οι αλλαγές αυτές αντιστοιχούν σε μεταβολή πλαισίου αναφοράς. Η θεωρία του Mezirow απαιτεί κάτι περισσότερο από θετική μαθησιακή εμπειρία. Απαιτεί τεκμηρίωση επανεξέτασης παραδοχών, κριτικής επεξεργασίας και πιθανής αλλαγής τρόπου κατανόησης του εαυτού, των άλλων ή της κοινωνικής πραγματικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, οι αποκλεισμένες μελέτες παραμένουν χρήσιμες, αλλά δεν αποτελούν μέρος του τελικού δείγματος της παρούσας ανασκόπησης. Η διαφοροποίηση αυτή επιτρέπει πιο ακριβή ανάλυση, καθώς διαχωρίζει τη γενική παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από τη χρήση της ως πρακτικής που μπορεί να συνδεθεί με Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow.

Πίνακας 4. Μελέτες εκτός κεντρικού πυρήνα και αιτιολόγηση

Μελέτη	Πλαίσιο	Τύπος	Έλεγχος Mezirow	Αιτιολόγηση
Alexandra (2008)	Μετανάστες χωρίς έγγραφα στην Ιρλανδία, εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης σε κοινότητα πρακτικής.	Ποιοτική εθνογραφική προσέγγιση	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Παρά τον τίτλο, η θεωρητική βάση οργανώνεται περισσότερο στον Freire, ελεύθερους χώρους και κοινότητες πρακτικής. Η μελέτη παραμένει σημαντική για πολιτική φωνή και αναπαράσταση.
Ivala, Gachago, Condry και Chigona (2014)	29 τελειόφοιτοι φοιτητές προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Νότια Αφρική.	Ποιοτική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Το άρθρο είναι ισχυρό για αναστοχασμό και ανώτερη γνωστική επεξεργασία, όμως η θεωρητική του γραμμή δεν βασίζεται στον Mezirow.
LaFrance και Blizzard (2013)	12 διδακτορικοί φοιτητές σε μάθημα εκπαιδευτικής ηγεσίας.	Ποιοτική μη πειραματική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Η μελέτη τεκμηριώνει αντιλήψεις φοιτητών, ταυτότητα και συνοχή ομάδας, χωρίς όμως θεωρητική σύνδεση με τη Μετασχηματιστική Μάθηση του Mezirow.
Karanasiou, Drosos, Tseles, Piromalis και Tsotsolas (2021)	32 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 19 έως 56 ετών σε δημόσιο ΙΕΚ.	Ποσοτική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Εξαιρετικά συναφής για εκπαίδευση ενηλίκων και ψηφιακή αφήγηση, όμως ο άξονας αφορά επίδοση και μνήμη εργασίας, όχι τεκμηριωμένη Μετασχηματιστική Μάθηση.

Noorshadi, Yavari, Ashrafifard και Zarif Nahad (2025)	Φοιτητές νοσηλευτικής και μαιευτικής σε μάθημα ψυχολογίας.	Ημιπειραματική μελέτη	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Η μελέτη παρέχει ισχυρότερη ποσοτική ένδειξη για επίδοση και ικανοποίηση, χωρίς αναλυτική σύνδεση με κριτικό αναστοχασμό ή αλλαγή πλαισίου αναφοράς.
Sehrawat, Jones, Orlando, Bowers και Rubins (2017)	Συμμετοχική έρευνα δράσης με φοιτητές και μεγαλύτερους ενήλικες.	Συμμετοχική έρευνα δράσης	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Η μελέτη είναι χρήσιμη για κοινωνική σύνδεση και διαγενεακή συνεργασία, χωρίς όμως να τεκμηριώνει το πλαίσιο του Mezirow.
Hausknecht, Vanchu-Orosco και Kaufman (2018/2019)	88 μεγαλύτεροι ενήλικες σε πρόγραμμα δέκα εβδομάδων και θεατές σε εκδήλωση παρουσίασης.	Ποιοτική μελέτη με στοιχεία αξιολόγησης εμπειρίας	Δεν εντοπίστηκε ονομαστική αναφορά στον Mezirow.	Η έμφαση στην κοινωνική σύνδεση, στην αναπόληση και στη δημιουργία παρακαταθήκης είναι ουσιώδης, όμως δεν καλύπτει το κριτήριο για αναφορά στον Mezirow.
Tendero (2006)	Ανώτατη εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών.	Μελέτη περίπτωσης / παιδαγωγική παρέμβαση	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow από πλήρες κείμενο.	Η εγγραφή παραμένει υποψήφια μόνο για δευτερεύουσα αναφορά, εφόσον δοθεί πλήρες αρχείο και επιβεβαιωθεί ο θεωρητικός άξονας.
Schuch (2020)	Επισκόπηση εκπαιδευτικών ωφελειών και ενδεικτικό έργο.	Συνθετική ή περιγραφική προσέγγιση	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow από πλήρες κείμενο.	Η εργασία μπορεί να στηρίξει γενικό πλαίσιο χρήσης ψηφιακής αφήγησης, χωρίς να ενισχύει την

				κύρια συστηματική σύνθεση.
Heron και Steckley (2018)	Συν-παραγωγή ψηφιακών ιστοριών με ευάλωτους νέους.	Συζήτηση εφαρμογής με συμμετοχικό προσανατολισμό	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow από πλήρες κείμενο.	Η συν-παραγωγή και η ηθική ασφάλεια έχουν αξία για τη συζήτηση, αλλά δεν συγκροτούν τεκμήριο για τη θεωρία του Mezirow.
Prins (2017)	Ενήλικοι γονείς σε πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού σε αγροτική περιοχή της Ιρλανδίας.	Μελέτη περίπτωσης	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow από πλήρες κείμενο.	Πολύ σχετική με εκπαίδευση ενηλίκων, όμως χρειάζεται πλήρης επιβεβαίωση ως προς τον Mezirow πριν ενταχθεί στον κύριο πυρήνα.
Kallinikou και Nicolaidou (2019)	40 ενήλικοι ρωσόφωνοι αρχάριοι μαθητές ελληνικής ως ξένης γλώσσας.	Μελέτη περίπτωσης με προμέτρηση, μεταμέτρηση και ομάδα ελέγχου	Δεν τεκμηριώθηκε αναφορά στον Mezirow από πλήρες κείμενο.	Είναι ισχυρή για προφορικό λόγο και εκμάθηση γλώσσας ενηλίκων, όμως ο κεντρικός άξονας της παρούσας ανασκόπησης παραμένει η Μετασχηματιστική Μάθηση.

Μελέτες συμπληρωματικής αξιοποίησης και αιτιολόγηση της ερευνητικής οριοθέτησης

Η τελική επιλογή των μελετών της ανασκόπησης δεν συνεπάγεται ότι οι εργασίες που δεν χρησιμοποιούνται ως βασικά εμπειρικά τεκμήρια στερούνται επιστημονικής αξίας. Αρκετές από αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση της ψηφιακής αφήγησης ως παιδαγωγικής πρακτικής, ιδίως σε πεδία όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, η κοινοτική μάθηση, η επαγγελματική εκπαίδευση, η γλωσσική ανάπτυξη, η κοινωνική σύνδεση και η συμμετοχική παραγωγή λόγου. Η μη αξιοποίησή τους ως κύριων τεκμηρίων για τη Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow δεν οφείλεται σε χαμηλή ποιότητα ή σε

θεματική ασυνάφεια. Οφείλεται στο ότι δεν τεκμηριώνουν επαρκώς τη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με το θεωρητικό σχήμα του Mezirow, δηλαδή με την επανεξέταση παραδοχών, τον κριτικό αναστοχασμό και τη μεταβολή πλαισίου αναφοράς.

Η διάκριση αυτή είναι αναγκαία για την επιστημονική ακρίβεια της παρούσας εργασίας. Η ψηφιακή αφήγηση εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με πολλές εκπαιδευτικές λειτουργίες. Μπορεί να υποστηρίζει τη δημιουργική έκφραση, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, τη γλωσσική καλλιέργεια, την κοινωνική σύνδεση ή την επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Οι λειτουργίες αυτές είναι σημαντικές για την εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο δεν ταυτίζονται αυτομάτως με τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Στη θεωρία του Mezirow, η μαθησιακή αλλαγή αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν ο εκπαιδευόμενος επανεξετάζει τις παραδοχές που καθορίζουν την κατανόηση του εαυτού, των άλλων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Επομένως, μια μελέτη μπορεί να είναι αξιόλογη για την ψηφιακή αφήγηση, χωρίς να αποτελεί κατάλληλο τεκμήριο για τη σχέση ψηφιακής αφήγησης και Μετασχηματιστικής Μάθησης κατά Mezirow.

Η εργασία της Alexandra (2008), για παράδειγμα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχική και πολιτική διάσταση της ψηφιακής αφήγησης. Η μελέτη αφορά μετανάστες χωρίς έγγραφα στην Ιρλανδία και εξετάζει εργαστήρια ψηφιακής αφήγησης σε κοινότητα πρακτικής. Η θεωρητική της συγκρότηση συνδέεται περισσότερο με τον Freire, τους ελεύθερους χώρους και τις κοινότητες πρακτικής. Για τον λόγο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στη γενικότερη συζήτηση για τη φωνή, την αναπαράσταση και την κοινωνική παρουσία ευάλωτων ομάδων, όχι όμως ως βασικό τεκμήριο για τη Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow. Η αξία της εντοπίζεται κυρίως στο ότι δείχνει πως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πρακτική κοινωνικής έκφρασης και συλλογικής νοηματοδότησης.

Ανάλογη είναι η περίπτωση των Ivala, Gachago, Condy και Chigona (2014), καθώς και των LaFrance και Blizzard (2013). Η πρώτη μελέτη εξετάζει 29 τελειόφοιτους φοιτητές προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Νότια Αφρική και τεκμηριώνει τη σχέση της ψηφιακής αφήγησης με τον αναστοχασμό και τις ανώτερες γνωστικές διεργασίες. Η δεύτερη εστιάζει σε διδακτορικούς φοιτητές εκπαιδευτικής ηγεσίας και αναδεικνύει ζητήματα ταυτότητας, αντίληψης της ηγεσίας και συνοχής ομάδας. Και οι δύο μελέτες είναι χρήσιμες για την κατανόηση της ψηφιακής αφήγησης στην

επαγγελματική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Παρότι συνδέονται με αναστοχαστικές διαδικασίες, δεν στηρίζουν την ανάλυσή τους στη θεωρία του Mezirow. Συνεπώς, μπορούν να ενταχθούν σε σύντομη συγκριτική αναφορά για την εκπαιδευτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης, χωρίς να χρησιμοποιηθούν ως κύρια τεκμήρια Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Σημαντική θέση στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν και οι μελέτες των Karanasiou, Drosos, Tseles, Piromalis και Tsotsolas (2021), Noorshadi, Yavari, Ashrafifard και Zarif Nahad (2025), καθώς και Kallinikou και Nicolaidou (2019). Οι μελέτες αυτές προσεγγίζουν την ψηφιακή αφήγηση από διαφορετικές μεθοδολογικές αφετηρίες και παρέχουν χρήσιμα δεδομένα για μαθησιακές επιδόσεις, ικανοποίηση, μνήμη εργασίας ή ανάπτυξη προφορικού λόγου. Ειδικότερα, η μελέτη των Karanasiou και συνεργατών αφορά ενήλικους εκπαιδευόμενους σε δημόσιο ΙΕΚ και έχει υψηλή συνάφεια με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εργασία των Noorshadi και συνεργατών προσφέρει ποσοτική ένδειξη για την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην επίδοση και στην ικανοποίηση φοιτητών νοσηλευτικής και μαιευτικής. Η μελέτη των Kallinikou και Nicolaidou εξετάζει ενήλικους αρχάριους μαθητές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με την προφορική γλωσσική ανάπτυξη. Οι έρευνες αυτές τεκμηριώνουν εκπαιδευτικά οφέλη, χωρίς όμως να εξετάζουν με επάρκεια την αλλαγή πλαισίου αναφοράς ή την κριτική επανεξέταση παραδοχών, όπως απαιτεί η θεωρία του Mezirow.

Άλλη κατηγορία συμπληρωματικών μελετών αφορά την κοινωνική σύνδεση, τη διαγενεακή επικοινωνία και τη βιογραφική αφήγηση. Η εργασία των Sehrawat, Jones, Orlando, Bowers και Rubins (2017) εξετάζει συμμετοχική έρευνα δράσης με φοιτητές και μεγαλύτερους ενήλικες, ενώ η μελέτη των Hausknecht, Vanchu-Orosco και Kaufman (2018/2019) αφορά πρόγραμμα δέκα εβδομάδων με μεγαλύτερους ενήλικες και εκδήλωση παρουσίασης των ιστοριών τους. Οι εργασίες αυτές έχουν άμεση συνάφεια με την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς αναδεικνύουν την κοινωνική συμμετοχή, την αναπόληση, τη δημιουργία παρακαταθήκης και τη σύνδεση των γενεών. Η συμβολή τους είναι σημαντική για τη διεύρυνση του θεωρητικού πεδίου της ψηφιακής αφήγησης, επειδή δείχνουν ότι η αφήγηση μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική σχέση και την αυτοκατανόηση των μεγαλύτερων ενηλίκων. Ωστόσο, η θεωρία του Mezirow δεν λειτουργεί ως οργανωτικό αναλυτικό πλαίσιο. Για τον λόγο αυτό, οι μελέτες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν υποστηρικτικά, ιδίως σε σημεία όπου

εξετάζεται η σχέση της ψηφιακής αφήγησης με τη μνήμη, την κοινωνική συμμετοχή και την εμπειρία ζωής.

Ορισμένες εγγραφές, όπως οι Tendero (2006), Schuch (2020), Heron και Steckley (2018) και Prins (2017), απαιτούν ακόμη μεγαλύτερη προσοχή. Οι μελέτες αυτές φαίνεται να συνδέονται θεματικά με την ψηφιακή αφήγηση, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τη συμμετοχική παραγωγή ιστοριών, την οικογενειακή μάθηση ή τον γραμματισμό ενηλίκων. Παρά ταύτα, δεν τεκμηριώνεται από διαθέσιμο πλήρες κείμενο η σύνδεσή τους με τον Mezirow. Ως εκ τούτου, η αξιοποίησή τους πρέπει να παραμείνει περιορισμένη, εκτός εάν προσκομιστεί πλήρες άρθρο και επιβεβαιωθεί η θεωρητική τους βάση. Η προσεκτική αυτή στάση προστατεύει την εγκυρότητα της ανασκόπησης και αποτρέπει την ένταξη μελετών που θα διεύρυναν υπερβολικά το αντικείμενο χωρίς επαρκή θεωρητική αιτιολόγηση.

Η αποτίμηση των συμπληρωματικών αυτών μελετών αναδεικνύει ένα βασικό ζήτημα για το πεδίο. Πολλές εργασίες χρησιμοποιούν έννοιες όπως αναστοχασμός, ενδυνάμωση, ταυτότητα, κοινωνική συμμετοχή και αλλαγή, χωρίς να αποσαφηνίζουν αν οι μεταβολές αυτές αντιστοιχούν σε Μετασχηματιστική Μάθηση με την έννοια του Mezirow. Η θεωρία του Mezirow δεν περιορίζεται σε οποιαδήποτε θετική μαθησιακή εμπειρία. Προϋποθέτει εξέταση των παραδοχών που οργανώνουν την κατανόηση της εμπειρίας. Από αυτή την άποψη, η παρούσα εργασία χρειάζεται να διακρίνει με σαφήνεια ανάμεσα στην αναστοχαστική χρήση της ψηφιακής αφήγησης και στη Μετασχηματιστική Μάθηση. Η πρώτη μπορεί να αποτελεί προϋπόθεση ή πιθανό στάδιο της δεύτερης, χωρίς όμως να ταυτίζεται πάντοτε με αυτήν.

Η συμπερίληψη των παραπάνω μελετών στο ευρύτερο κείμενο της εργασίας είναι χρήσιμη, διότι επιτρέπει την πληρέστερη σύνδεση της εκπαιδευτικής χρήσης της ψηφιακής αφήγησης. Επιπρόσθετα, βοηθά να φανεί με μεγαλύτερη καθαρότητα γιατί η παρούσα ανασκόπηση εστιάζει σε μελέτες όπου η Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow αποτελεί τεκμηριωμένο άξονα ανάλυσης. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία δεν απομονώνει τη θεωρία του Mezirow από το ευρύτερο πεδίο της ψηφιακής αφήγησης. Αντιθέτως, την τοποθετεί σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές χρήσεις της αφήγησης και αναδεικνύει τα όρια ανάμεσα στη γενική εκπαιδευτική αξιοποίηση, στον αναστοχασμό και στη μεταβολή πλαισίου αναφοράς.

Οι μελέτες που δεν αξιοποιούνται ως βασικά τεκμήρια της ανασκόπησης μπορούν να ενταχθούν στο ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας ως συμπληρωματικό υπόβαθρο. Η χρήση τους πρέπει να είναι προσεκτική και σαφώς οριοθετημένη. Μπορούν να υποστηρίξουν τη συζήτηση για την πολυμορφία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, για την κοινωνική και επαγγελματική της χρησιμότητα και για τις παιδαγωγικές της δυνατότητες. Δεν μπορούν, όμως, να χρησιμοποιηθούν ως κύρια βάση για συμπεράσματα σχετικά με τη Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow, εφόσον δεν τεκμηριώνουν επαρκώς την επανεξέταση παραδοχών και τη μεταβολή πλαισίου αναφοράς. Η διάκριση αυτή ενισχύει τη θεωρητική συνοχή, τη μεθοδολογική συνέπεια και την αξιοπιστία της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης.

4.4 Συγκριτική αποτύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, παρεμβάσεων και εκβάσεων

Η συγκριτική ανάλυση των μελετών δεν περιορίζεται στην καταγραφή των ευρημάτων τους, αλλά εξετάζει την ισχύ ή μη των ερευνητικών ερωτημάτων σε σχέση με τον ερευνητικό προσανατολισμό, τον σχεδιασμό της παρέμβασης και το είδος των μαθησιακών εκβάσεων που κάθε μελέτη επιχειρεί να αποτιμήσει. Η επιλογή αυτή είναι αναγκαία, διότι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων, τη Μετασχηματιστική Μάθηση και το ψηφιακό αφήγημα δεν μπορεί να τεκμηριωθεί μόνο από το τελικό αποτέλεσμα κάθε έρευνας. Χρειάζεται να εξεταστεί και ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές ορίζουν το πρόβλημα, διατυπώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον και συνδέουν την ψηφιακή αφήγηση με διαδικασίες αναστοχασμού, αλλαγής οπτικής και νοηματοδότησης της εμπειρίας.

Η παρουσίαση οργανώνεται σε δύο επίπεδα. Αρχικά παρατίθενται συγκριτικοί πίνακες, στους οποίους αποτυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι ερευνητικές στοχεύσεις των μελετών, ο τρόπος οργάνωσης των παρεμβάσεων, οι εκβάσεις και οι διαστάσεις που συνδέονται με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των πινάκων, με παρατηρήσεις και ερμηνείες οργανωμένες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ανασκόπησης.

Πίνακας 5. Τι αναζητά κάθε ερευνητής, ερευνητικά ερωτήματα και εκβάσεις

Μελέτη	Τι αναζητά	Ερευνητικό ερώτημα ή ερευνητική στόχευση	Σύνοψη εκβάσεων
Sunderland, Woods και Dorsett (2020)	Να εξεταστεί εάν η ψηφιακή αφήγηση σε τοπικά περιβάλλοντα μπορεί να υποστηρίξει Μετασχηματιστική Μάθηση ως προς την εμφάνιση των Πρώτων Εθνών.	Πώς η εργασία ψηφιακής αφήγησης μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματιστικά μαθησιακά αποτελέσματα και σε αλλαγές αντίληψης, στάσης και δράσης σε φοιτητές κοινωνικής εργασίας και ανθρωπίνων υπηρεσιών.	Η ανάλυση ανέδειξε μεταβολές σε αντιλήψεις, συναισθηματικές αποκρίσεις και προσανατολισμούς δράσης. Το άρθρο αναφέρει ότι 24 από τους 26 φοιτητές δήλωσαν αλλαγές σε αξίες, πεποιθήσεις, γνώμες ή προσδοκίες, ενώ μικρότερος αριθμός έφθασε σε αλλαγή συμπεριφοράς.
Fischbach και Guerrero (2020)	Να διερευνηθεί κατά πόσο η ψηφιακή ιστορία επωνυμίας δημιουργεί μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία μέσω αναστοχασμού για την κατανάλωση, τις επωνυμίες και την αυτοπαρουσίαση.	Πώς η ψηφιακή ιστορία επωνυμίας επιτρέπει στους φοιτητές να εξετάσουν κριτικά τις αγοραστικές συνήθειες, τη σχέση τους με εμπορικά σύμβολα και τη σύνδεση αυτών των σχέσεων με την προσωπική ταυτότητα.	Τα αποτελέσματα δείχνουν αυξημένη επίγνωση της επιρροής των επωνυμιών στις αγοραστικές συνήθειες και στην αυτοαντίληψη. Η κλίμακα αναστοχαστικής σκέψης επιτρέπει διαφοροποίηση ανάμεσα σε συνήθεια, κατανόηση, αναστοχασμό και κριτικό αναστοχασμό.
Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	Να αναδειχθεί η ψηφιακή αφήγηση ως εναλλακτική διδακτική διαδικασία που δημιουργεί ευκαιρίες συνεργατικής και	Με ποιον τρόπο οι προφορικές αφηγήσεις μετατρέπονται σε ψηφιακές ιστορίες και πώς η διαδικασία συνδέει παλαιές και νέες οπτικές,	Η παρέμβαση συνδέεται με ενδιαφέρον, συμμετοχή, συλλογή τεκμηρίων, γλωσσική έκφραση, τεχνολογικές δεξιότητες, διαγενεακή

	μετασχηματίζουσας μάθησης σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης.	εμπειρίες, πολιτισμικά τεκμήρια και μαθησιακές πρακτικές.	κατανόηση και παραγωγή νέων νοημάτων. Η μελέτη δεν παρέχει στατιστική αποτίμηση, όμως τεκμηριώνει την παιδαγωγική διαδρομή.
Christiansen (2011)	Να εντοπιστούν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι ψηφιακές ιστορίες ασθενών επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των φοιτητών νοσηλευτικής.	Ποιες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και αξιοποιούν τις ψηφιακές ιστορίες ασθενών για την επαγγελματική τους μάθηση.	Η μελέτη διακρίνει διαφορετικές κατηγορίες πρόσληψης. Ορισμένοι φοιτητές αντιμετώπισαν τις ιστορίες ως πληροφοριακό υλικό, ενώ άλλοι τις αξιοποίησαν για βαθύτερη κατανόηση του ασθενή και της επαγγελματικής τους ταυτότητας.
Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	Να αναπτυχθεί και να επεξηγηθεί εργαλείο αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση προάγει αναστοχασμό σε εμπειρίες σπουδών στο εξωτερικό.	Εάν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να καλλιεργήσει αναστοχασμό, εάν στις ιστορίες διακρίνονται ακαδημαϊκή μάθηση και διαπολιτισμική κατανόηση, και εάν η προσαρμοσμένη ρουμπρίκα είναι χρήσιμη για την αξιολόγηση των τεκμηρίων.	Η διαδικασία δημιουργίας ιστορίας προβάλλεται ως μορφή δομημένου αναστοχασμού. Η ανάλυση ανέδειξε ανομοιογένεια στην επίτευξη στόχων, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη σαφών κριτηρίων και παιδαγωγικής υποστήριξης.
Petrucco (2022)	Να εξεταστεί κατά πόσο ένα μοντέλο ψηφιακής αφήγησης για δεξιότητες υποστηρίζει τον αναστοχασμό σε	Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο αναστοχασμού, ποιες επαγγελματικές	Η μελέτη καταγράφει θετικές αντιλήψεις για την ικανότητα της ψηφιακής αφήγησης να ενεργοποιεί

	προβλήματα επαγγελματικής πρακτικής και σε μελλοντικές επαγγελματικές ικανότητες.	δεξιότητες θεωρούν ότι ενεργοποιούνται και πόσο αποτελεσματική κρίνεται η μέθοδος στο πανεπιστημιακό μάθημα.	μεταγνωστικές διεργασίες, συνεργατικές δεξιότητες, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων και σύνδεση θεωρίας με επαγγελματική πράξη.
Sandars και Murray (2009)	Να δοκιμαστεί εάν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εμπλέξει πρωτοετείς φοιτητές ιατρικής σε ουσιαστικότερο αναστοχασμό σε σχέση με την πρώτη επαφή με ασθενή.	Κατά πόσο η δημιουργία ψηφιακής ιστορίας με φωτογραφίες και προφορική παρουσίαση ενεργοποιεί τους φοιτητές να παρατηρήσουν σκέψεις, συναισθήματα και επαγγελματικές στάσεις.	Η δημιουργία και η παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας αύξησαν την εμπλοκή των φοιτητών στον αναστοχασμό. Η μικρή κλίμακα της μελέτης και ο πιλοτικός χαρακτήρας περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης.

Πίνακας 6. Παρεμβάσεις, δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης και ποιότητα τεκμηρίωσης

Μελέτη	Στοιχεία παρέμβασης	Διαστάσεις σχετικές με Mezirow	Ποιότητα ερωτημάτων και περίληψης
Sunderland, Woods και Dorsett (2020)	Οι φοιτητές παρατήρησαν τον τοπικό τους χώρο, κατέγραψαν εικόνες και σημεία παρουσίας ή απουσίας των Πρώτων Εθνών, συνέδεσαν την παρατήρηση με το περιεχόμενο του μαθήματος και δημιούργησαν σύντομες ψηφιακές ιστορίες.	αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, κριτικός αναστοχασμός, συναισθηματική επεξεργασία, διαλογική κοινοποίηση, προσανατολισμός δράσης	Υψηλή ποιότητα περίληψης και επαρκώς προσδιορισμένη ερευνητική στόχευση. Η σύνδεση θεωρητικού πλαισίου, παρέμβασης και αξιολόγησης είναι σαφής.
Fischbach και Guerrero (2020)	Οι φοιτητές δημιούργησαν σύντομο βίντεο για επωνυμίες που θεωρούσαν συνδεδεμένες με την	κριτικός αναστοχασμός, ταυτότητα, αλλαγή αυτοαντίληψης,	Πολύ καλή ποιότητα περίληψης, επειδή δηλώνει σκοπό, θεωρητικό πλαίσιο,

	προσωπικότητά τους. Η εργασία περιλάμβανε θεωρητική προετοιμασία, παραγωγή βίντεο, παρουσίαση και ερωτηματολόγιο για επίπεδα αναστοχασμού.	δημόσια κοινοποίηση, σύνδεση με δράση	μέθοδο και βασικά αποτελέσματα. Η ερευνητική υπόθεση είναι περισσότερο δηλωτική παρά ερωτηματική, όμως παραμένει επιχειρησιακά ελέγξιμη.
Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	Οι μαθητές συνέλεξαν ιστορίες αγάπης από ηλικιωμένους, χρησιμοποίησαν ψηφιακά μέσα, οργάνωσαν υλικό και δημιούργησαν ψηφιακό βιβλίο ή ψηφιακές ιστορίες. Ο εκπαιδευτικός είχε ρόλο διευκόλυνσης και διασφάλισης της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας.	διαγενεακός διάλογος, νέα νοήματα, συνεργατική μάθηση, κριτικός στοχασμός, πολιτισμική μνήμη	Η περίληψη είναι επαρκής για τον σκοπό του άρθρου και δηλώνει ευθέως τη μετασχηματίζουσα διάσταση. Η ερευνητική διατύπωση έχει περισσότερο περιγραφικό χαρακτήρα, επειδή πρόκειται για πρακτικά συνεδρίου και όχι για πλήρως αναπτυγμένο εμπειρικό άρθρο.
Christiansen (2011)	Οι ψηφιακές ιστορίες δεν παράχθηκαν από τους φοιτητές. Λειτουργήσαν ως εκπαιδευτικό υλικό που επέτρεψε επαφή με την εμπειρία του ασθενή, συναισθηματική εμπλοκή και επεξεργασία επαγγελματικών στάσεων.	ενσυναίσθηση, επαγγελματική ταυτότητα, κριτικός αναστοχασμός, αλλαγή στάσης, ασθενοκεντρική πρακτική	Υψηλή ποιοτική ποιότητα ως προς τη σαφήνεια του σκοπού και την καταλληλότητα της φαινομενογραφίας. Η περίληψη είναι πυκνή και δηλώνει δείγμα, μέθοδο και βασικά αποτελέσματα.
Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	Οι φοιτητές συνέθεσαν ψηφιακές ιστορίες αξιοποιώντας οπτικοακουστικά τεκμήρια από τη διεθνή εμπειρία. Η αξιολόγηση στηρίχθηκε σε ρουμπρίκα που εξέτασε την	αποπροσανατολιστική εμπειρία, δομημένος αναστοχασμός, διαπολιτισμική κατανόηση, αξιολόγηση με κριτήρια, σύνδεση με	Πολύ καλή ποιότητα ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς είναι ρητά, ελέγξιμα και συνδέονται με συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης. Η

	ποιότητα του αναστοχασμού και τη σύνδεση με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.	μαθησιακά αποτελέσματα	περίληψη περιλαμβάνει σκοπό, μέθοδο και συμπερασματική αποτίμηση.
Petrucco (2022)	Οι φοιτητές εργάστηκαν σε ομάδες, επέλεξαν σημαντικά περιστατικά από πραγματικές ή υποκατάστατες εμπειρίες, τα ανέλυσαν με ρουμπρίκα, δημιούργησαν σενάριο και παρήγαγαν σύντομο ψηφιακό βίντεο με επαγγελματικό προσανατολισμό.	αναστοχασμός στην πράξη, κριτικά περιστατικά, συνεργατική επεξεργασία, επαγγελματικές δεξιότητες, μεταγνωστική επίγνωση	Υψηλή ποιότητα ως προς την αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων, μοντέλου παρέμβασης και εργαλείων συλλογής δεδομένων. Η περίληψη είναι συνοπτική και λειτουργική, αν και η γενίκευση παραμένει περιορισμένη από το πλαίσιο.
Sandars και Murray (2009)	Οι φοιτητές χρησιμοποίησαν φωτογραφίες από κινητό τηλέφωνο, δημιούργησαν παρουσίαση και παρουσίασαν ατομική ψηφιακή ιστορία στην ομάδα. Η ηθική προστασία του ασθενή αποτέλεσε στοιχείο της διαδικασίας.	παρατήρηση εμπειρίας, συναισθηματική επίγνωση, αναστοχαστική παρουσίαση, επαγγελματική στάση, δεοντολογική προστασία	Η περίληψη και η δομή είναι σαφείς για πιλοτική εφαρμογή. Η χρήση του Mezirow είναι περιφερειακή, άρα η μελέτη μπορεί να στηρίζει τη συζήτηση για τον αναστοχασμό, χωρίς να αποτελέσει κύριο αποδεικτικό τεκμήριο Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι μελέτες δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση εφαρμόζεται κυρίως ως οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα παραγωγής ιστορίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν οι ίδιοι τις ψηφιακές ιστορίες τους, επιλέγοντας εμπειρίες, οργανώνοντας αφηγηματικό υλικό, συνδυάζοντας εικόνα, λόγο και ήχο και παρουσιάζοντας το τελικό προϊόν σε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Η

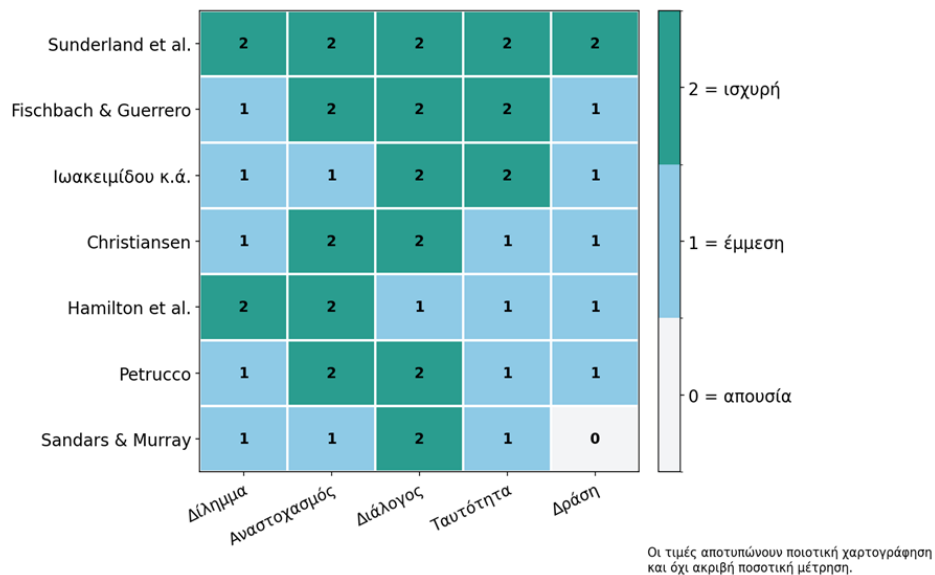
διαφοροποίηση της μελέτης της Christiansen (2011), όπου οι φοιτητές δεν δημιουργούν οι ίδιοι ιστορίες αλλά επεξεργάζονται ψηφιακές ιστορίες ασθενών, δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά όχι μόνο μέσω παραγωγής προσωπικής ιστορίας, αλλά και μέσω πρόσληψης και ερμηνείας της εμπειρίας του άλλου.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, οι μελέτες δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης συνδέεται με τον βαθμό οργάνωσης της διαδικασίας. Στις μελέτες των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022), ο σχεδιασμός είναι περισσότερο δομημένος, καθώς περιλαμβάνει συγκεκριμένες φάσεις, εργαλεία αξιολόγησης, ρουμπρίκες ή ενδιάμεσες αναστοχαστικές δραστηριότητες. Στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), η παρέμβαση οργανώνεται από την παρατήρηση του τοπικού χώρου και την επανερμηνεία της παρουσίας ή απουσίας των Πρώτων Εθνών, ενώ στη μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020) η παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας συνδέεται με την κριτική εξέταση της κατανάλωσης και της προσωπικής ταυτότητας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι το ψηφιακό αφήγημα δεν αποτελεί ενιαία παιδαγωγική τεχνική, αλλά μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τον σκοπό, το πλαίσιο, τον πληθυσμό και τον βαθμό αναστοχαστικής υποστήριξης.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης, ο πιο σταθερός δείκτης στις μελέτες είναι ο αναστοχασμός. Η ψηφιακή αφήγηση ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν εμπειρίες, να οργανώσουν το νόημά τους και να διατυπώσουν μια νέα κατανόηση του εαυτού, του άλλου ή της επαγγελματικής τους πρακτικής. Σε ορισμένες μελέτες, όπως των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), Fischbach και Guerrero (2020) και Christiansen (2011), η αναστοχαστική διεργασία συνδέεται με αλλαγές σε στάσεις, αξίες, αυτοαντίληψη ή επαγγελματική κατανόηση. Ωστόσο, η σύγκριση δείχνει ότι δεν τεκμηριώνεται σε όλες τις περιπτώσεις πλήρης μεταβολή πλαισίου αναφοράς. Σε αρκετές μελέτες, τα ευρήματα υποστηρίζουν περισσότερο την ύπαρξη αυξημένης επίγνωσης, αναστοχαστικής κατανόησης ή αλλαγής στάσης, παρά ολοκληρωμένου μετασχηματισμού με την αυστηρή έννοια της θεωρίας του Mezirow.

Η συγκριτική αποτύπωση δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ενεργοποίησης μετασχηματιστικών διεργασιών, όταν δεν περιορίζεται στην

παραγωγή ενός τεχνολογικού προϊόντος, αλλά οργανώνεται ως διαδικασία επιλογής εμπειρίας, αφηγηματικής επεξεργασίας, αναστοχασμού, κοινοποίησης και διαλόγου. Επιπρόσθετα, η ανάλυση δείχνει ότι η τεκμηρίωση της Μετασχηματιστικής Μάθησης απαιτεί προσοχή, καθώς η ύπαρξη αναστοχασμού ή θετικής μαθησιακής εμπειρίας δεν ισοδυναμεί πάντοτε με βαθύτερη αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Επομένως, η ισχύς των ερευνητικών ερωτημάτων επιβεβαιώνεται ως προς τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης για την ενεργοποίηση αναστοχασμού και αλλαγής οπτικής, αλλά διαφοροποιείται ως προς τον βαθμό στον οποίο οι μελέτες τεκμηριώνουν πλήρη μετασχηματισμό.



Γράφημα 5. Ποιοτική σύνδεση ενδεικτικών διαστάσεων Μετασχηματιστικής Μάθησης στις ενταγμένες μελέτες.

4.5 Ποιοτική αξιολόγηση περιλήψεων και ερευνητικών ερωτημάτων

Η ποιότητα των περιλήψεων και των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί σημαντικό στοιχείο της παρούσας ανασκόπησης, διότι επηρεάζει τον βαθμό ακρίβειας με τον οποίο μπορούν να συγκριθούν οι μελέτες. Όταν ο σκοπός, το ερευνητικό ερώτημα, η παρέμβαση και οι εκβάσεις διατυπώνονται με σαφήνεια, η ανάλυση μπορεί να εξετάσει με μεγαλύτερη ασφάλεια τη σχέση ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση και στη Μετασχηματιστική Μάθηση. Αντίθετα, όταν ο ερευνητικός προσανατολισμός

παραμένει έμμεσος, η ερμηνεία χρειάζεται να βασιστεί στη συνδυαστική ανάγνωση της εισαγωγής, της μεθόδου και των αποτελεσμάτων. Η δυσκολία αυτή εμφανίζεται κυρίως σε εφαρμοστικές, πιλοτικές ή συνεδριακές εργασίες, όπου το βάρος δίνεται περισσότερο στην περιγραφή της παρέμβασης και λιγότερο στην αυστηρή ερευνητική οργάνωση.

Υψηλότερη αναλυτική πληρότητα παρατηρείται στις μελέτες όπου το θεωρητικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική παρέμβαση και το εργαλείο αξιολόγησης παρουσιάζονται ως αλληλένδετα στοιχεία. Η μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση, καθώς η ρουμπρίκα αξιολόγησης επιτρέπει να εξεταστεί με ποιον τρόπο αποτυπώνονται ο αναστοχασμός, η ακαδημαϊκή μάθηση και η διαπολιτισμική κατανόηση στις ψηφιακές ιστορίες των φοιτητών. Η μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020) εμφανίζει επίσης ισχυρή ερευνητική συγκρότηση, επειδή συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με τις φάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow. Στην περίπτωση των Fischbach και Guerrero (2020), η ερευνητική λογική είναι καθαρή και συνδέει την ψηφιακή ιστορία επωνυμίας με επίπεδα αναστοχασμού και αυτοαντίληψης, παρότι η τεκμηρίωση της μετασχηματιστικής αλλαγής στηρίζεται κυρίως σε αυτοαναφορές και σε κλίμακα αναστοχαστικής σκέψης.

Η μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) παρουσιάζει διαφορετικό είδος τεκμηρίωσης. Η αξία της έγκειται στην παιδαγωγική εφαρμογή, στη διαγενεακή διάσταση και στη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η περίληψη ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις μιας δημοσίευσης σε πρακτικά συνεδρίου, καθώς αποτυπώνει το αντικείμενο, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη μαθησιακή κατεύθυνση της παρέμβασης. Ωστόσο, η εργασία δεν διαθέτει αυστηρά διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα ούτε αναλυτικό εργαλείο αποτίμησης των μαθησιακών εκβάσεων. Το στοιχείο αυτό δεν ακυρώνει τη χρησιμότητά της. Προσδιορίζει, όμως, τον τρόπο αξιοποίησής της στη σύνθεση: η μελέτη μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό παράδειγμα υψηλής συνάφειας για τη διαγενεακή ψηφιακή αφήγηση, χωρίς να χρησιμοποιηθεί ως ισχυρή ποσοτική απόδειξη αποτελεσματικότητας.

Η μελέτη της Christiansen (2011) διαθέτει ισχυρή ποιοτική συγκρότηση. Η φαινομενογραφική μέθοδος αντιστοιχεί στο ερευνητικό ζητούμενο, καθώς επιτρέπει

την αποτύπωση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές νοσηλευτικής προσλαμβάνουν και κατανοούν τις ψηφιακές ιστορίες ασθενών. Η περίληψη παρουσιάζει με σαφήνεια τον σκοπό, το δείγμα, τη μέθοδο και το βασικό εύρημα της έρευνας, δηλαδή ότι οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική μάθηση με διαφορετικούς τρόπους. Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα ανασκόπηση, διότι αναδεικνύει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά ακόμη και όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι οι παραγωγοί της ιστορίας, αλλά οι αποδέκτες μιας βιωμένης αφήγησης που τους οδηγεί σε επανεξέταση επαγγελματικών στάσεων.

Η πιλοτική μελέτη των Sandars και Murray (2009) έχει περιορισμένο εύρος, καθώς βασίζεται σε μικρό αριθμό πρωτοετών φοιτητών ιατρικής και σε αρχική εφαρμογή της μεθόδου. Παρά τον περιορισμό αυτό, η περιγραφή της διαδικασίας είναι χρήσιμη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εικόνα, η επιλογή φωτογραφιών και η προφορική παρουσίαση μπορούν να ενισχύσουν την προσοχή των φοιτητών σε σκέψεις, συναισθήματα και επαγγελματικές στάσεις μετά την πρώτη επαφή με ασθενή. Η μελέτη δεν επαρκεί για την τεκμηρίωση ολοκληρωμένης Μετασχηματιστικής Μάθησης, μπορεί όμως να αξιοποιηθεί για την κατανόηση πρώιμων αναστοχαστικών διεργασιών σε επαγγελματική εκπαίδευση.

Η κριτική αποτίμηση των περιλήψεων και των ερευνητικών ερωτημάτων δείχνει ότι η θεωρία του Mezirow χρησιμοποιείται με διαφορετικό βαθμό αναλυτικής πληρότητας. Σε ορισμένες μελέτες, όπως των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), η θεωρία οργανώνει τη μεθοδολογική αποτίμηση των εκβάσεων. Σε άλλες, όπως των Sandars και Murray (2009), λειτουργεί περισσότερο ως βιβλιογραφικό πλαίσιο για την κατανόηση του αναστοχασμού. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σημαντική, διότι δεν αρκεί μια μελέτη να αναφέρεται στη Μετασχηματιστική Μάθηση για να τεκμηριώνει πράγματι αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Χρειάζεται να εξετάζεται αν η ερευνητική δομή επιτρέπει την αποτίμηση της επανεξέτασης παραδοχών, του κριτικού αναστοχασμού και της πιθανής μεταβολής στην κατανόηση του εαυτού, των άλλων ή της επαγγελματικής πρακτικής.

Πίνακας 7. Συνολική αποτίμηση ποιότητας ερωτημάτων και περιλήψεων

Επίπεδο	Μελέτες	Αιτιολόγηση
Υψηλή	Sunderland et al. (2020), Fischbach & Guerrero (2020), Hamilton et al. (2019), Petrucco (2022), Christiansen (2011)	Σαφής σύνδεση σκοπού, θεωρίας, μεθόδου και ευρημάτων.
Μέτρια προς υψηλή	Ιωακειμίδου κ.ά. (2017), Sandars & Murray (2009)	Ισχυρή εφαρμοστική συνάφεια, με λιγότερο αναπτυγμένη εμπειρική ή αξιολογική δομή.
Μη ενταγμένες λόγω κριτηρίου	Οι μελέτες χωρίς τεκμηριωμένη αναφορά στον Mezirow	Μπορούν να στηρίζουν γενικό υπόβαθρο, όχι την κύρια ανάλυση Μετασχηματιστικής Μάθησης.

4.6 Ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση στο τελικό δείγμα των μελετών

Η μεθοδολογική κατανομή των μελετών δείχνει ότι το τελικό δείγμα αποτελείται από τέσσερις ποιοτικές και τρεις μικτές έρευνες, χωρίς να περιλαμβάνει αμιγώς ποσοτική μελέτη με τεκμηριωμένη αξιοποίηση της θεωρίας του Mezirow. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική για τον τρόπο διατύπωσης των συμπερασμάτων της ανασκόπησης. Τα διαθέσιμα ευρήματα επιτρέπουν την ερμηνευτική κατανόηση των παιδαγωγικών διαδικασιών που συνδέουν την ψηφιακή αφήγηση με τον αναστοχασμό, την επανεξέταση παραδοχών και την αλλαγή οπτικής. Δεν επιτρέπουν, όμως, ισχυρή αιτιώδη γενίκευση για την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης σε μετρήσιμες μαθησιακές εκβάσεις.

Η υπεροχή ποιοτικών και μικτών προσεγγίσεων συνδέεται με τη φύση του εξεταζόμενου φαινομένου. Η Μετασχηματιστική Μάθηση, όπως νοείται στη θεωρία του Mezirow, αφορά μεταβολές στον τρόπο κατανόησης της εμπειρίας και όχι απλώς βελτίωση επίδοσης ή αύξηση ικανοποίησης. Ο κριτικός αναστοχασμός, η αναγνώριση προηγούμενων παραδοχών και η αναδιαμόρφωση του πλαισίου αναφοράς δύσκολα αποτυπώνονται αποκλειστικά με αριθμητικούς δείκτες. Για τον λόγο αυτό, οι ποιοτικές συνεντεύξεις, η ανάλυση αφηγηματικών προϊόντων, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης και οι μικτές μέθοδοι προσφέρουν καταλληλότερα εργαλεία για την αποτίμηση των σχετικών διεργασιών.

Στο ευρύτερο σύνολο των εντοπισμένων εργασιών υπάρχουν ποσοτικές και ημιπειραματικές μελέτες που εξετάζουν την επίδοση, την ικανοποίηση, τον προφορικό λόγο ή τη μνήμη εργασίας. Οι μελέτες αυτές τεκμηριώνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να έχει διδακτική αξία σε επιμέρους εκπαιδευτικά πεδία. Ωστόσο, εφόσον δεν αξιοποιούν επαρκώς τη θεωρία του Mezirow, δεν μπορούν να στηρίξουν συμπεράσματα για Μετασχηματιστική Μάθηση με την έννοια που εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Η διάκριση αυτή είναι αναγκαία, επειδή η διδακτική αποτελεσματικότητα και η μετασχηματιστική αλλαγή δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες.

Η κατανομή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά ως περιορισμός της παρούσας ανασκόπησης. Αποτελεί ταυτόχρονα εύρημα για την κατάσταση της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι μελέτες που συνδέουν την ψηφιακή αφήγηση με τη θεωρία του Mezirow αναπτύσσονται κυρίως με ποιοτικούς, ερμηνευτικούς και μικτούς σχεδιασμούς, επειδή εστιάζουν σε βιωμένες εμπειρίες, νοηματοδότηση, ταυτότητα και αναστοχαστική επεξεργασία. Η ερευνητική αυτή τάση δείχνει ότι το πεδίο ενδιαφέρεται περισσότερο για τους μηχανισμούς της μαθησιακής αλλαγής και λιγότερο για την ποσοτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας.

Η κριτική αποτίμηση οδηγεί σε δύο συμπεράσματα. Πρώτον, οι υπάρχουσες μελέτες προσφέρουν αξιόλογη ερμηνευτική τεκμηρίωση για τον τρόπο με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει αναστοχασμό και αλλαγή οπτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Δεύτερον, η βιβλιογραφία χρειάζεται περισσότερους ερευνητικούς σχεδιασμούς που να συνδυάζουν ποιοτική ανάλυση, ποσοτικά εργαλεία, ρουμπρίκες, παρατήρηση και εξέταση των παραγόμενων ψηφιακών ιστοριών. Ένας τέτοιος συνδυασμός θα επέτρεπε ακριβέστερη αποτίμηση τόσο των μηχανισμών όσο και της έντασης ή της διάρκειας της μετασχηματιστικής αλλαγής.

Συνεπώς, τα συμπεράσματα της παρούσας ανασκόπησης πρέπει να διατυπωθούν με μεθοδολογική προσοχή. Η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να υποστηρίζει διαδικασίες αναστοχασμού, επανεξέτασης εμπειριών και αναδιαμόρφωσης νοήματος, όταν εντάσσεται σε κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η διαθέσιμη τεκμηρίωση, όμως, υποστηρίζει κυρίως ερμηνευτικά συμπεράσματα για το πώς και υπό ποιες προϋποθέσεις ενεργοποιούνται οι σχετικές διεργασίες. Δεν επαρκεί για

γενικευμένες αιτιώδεις διατυπώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης ως αυτόνομης παρέμβασης Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Πίνακας 8. Κατανομή μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις ενταγμένες μελέτες

Προσέγγιση	Αριθμός	Μελέτες	Σημασία για την ανασκόπηση
Ποιοτική	4	Christiansen (2011), Hamilton et al. (2019), Ιωακειμίδου κ.ά. (2017), Sandars & Murray (2009)	Ερμηνεία εμπειρίας, κατηγορίες πρόσληψης, αναστοχαστική διαδικασία.
Μικτή	3	Sunderland et al. (2020), Fischbach & Guerrero (2020), Petrucco (2022)	Συνδυασμός ερωτηματολογίων, ανοικτών αποκρίσεων και ανάλυσης ψηφιακών τεκμηρίων.
Αμιγώς ποσοτική	0	Καμία στον πυρήνα	Οι ποσοτικές μελέτες δεν πληρούν το κριτήριο Mezirow.

4.7 Αναλυτική απάντηση στα ειδικά ζητήματα της σύνθεσης

Η αναλυτική αποτίμηση των μελετών επιτρέπει την απάντηση σε πέντε επιμέρους ζητήματα, τα οποία αφορούν τον ερευνητικό προσανατολισμό, τη διατύπωση των ερωτημάτων, τις συγκλίσεις και αποκλίσεις, την ποιότητα των περιλήψεων και των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και τη μεθοδολογική κατανομή των ερευνών. Η απάντηση στα ζητήματα αυτά είναι αναγκαία, διότι η παρούσα ανασκόπηση δεν περιορίζεται στην περιγραφή των ευρημάτων. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο κάθε μελέτη συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με την εμπειρία, τον αναστοχασμό και τη Μετασχηματιστική Μάθηση.

Ως προς το πρώτο ζήτημα, δηλαδή τι αναζητά κάθε ερευνητής, οι μελέτες παρουσιάζουν διαφορετικούς προσανατολισμούς, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Οι Sunderland, Woods και Dorsett (2020) διερευνούν αν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει μετασχηματιστικές μεταβολές που σχετίζονται με την επίγνωση, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εμφάνιση των Πρώτων Εθνών. Οι Fischbach και Guerrero (2020) εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τις επωνυμίες ως στοιχεία της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας. Οι Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) εστιάζουν στις μαθησιακές δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης σε διαγενεακό πρόγραμμα, όπου η προφορική μνήμη, η εμπειρία και η τεχνολογία συνδέονται με τη

συνεργατική μάθηση. Η Christiansen (2011) διερευνά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές νοσηλευτικής κατανοούν τις ψηφιακές ιστορίες ασθενών και τις αξιοποιούν για την επαγγελματική τους μάθηση. Οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) επικεντρώνονται στην αξιολόγηση του αναστοχασμού και της διαπολιτισμικής κατανόησης σε ψηφιακές ιστορίες φοιτητών που συμμετείχαν σε σπουδές στο εξωτερικό. Ο Petrucco (2022) εξετάζει τις αντιλήψεις φοιτητών κοινωνικής εργασίας για τη σχέση ψηφιακής αφήγησης, επαγγελματικών δεξιοτήτων και αναστοχαστικής πρακτικής. Οι Sandars και Murray (2009) διερευνούν αν μια σύντομη δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ενισχύσει τον αναστοχασμό πρωτοετών φοιτητών ιατρικής μετά την πρώτη επαφή τους με ασθενή.

Το δεύτερο ζήτημα αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τελικό δείγμα παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό ερευνητικής τυποποίησης. Σε ορισμένες μελέτες, τα ερωτήματα διατυπώνονται με σαφήνεια και αντιστοιχούν στον ερευνητικό σχεδιασμό και στα εργαλεία αποτίμησης. Η μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση, καθώς εξετάζει με συγκεκριμένα κριτήρια αν οι ψηφιακές ιστορίες αποτυπώνουν αναστοχασμό, ακαδημαϊκή μάθηση και διαπολιτισμική κατανόηση. Αντίστοιχα, ο Petrucco (2022) συνδέει τον σκοπό της μελέτης με ερωτήματα για τις αντιλήψεις των φοιτητών, τις επαγγελματικές δεξιότητες και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο πανεπιστημιακό μάθημα. Σε άλλες εργασίες, ιδίως σε εφαρμοστικές ή πιλοτικές δημοσιεύσεις, το ερευνητικό ερώτημα δεν εμφανίζεται με αυστηρή μορφή και χρειάζεται να συναχθεί από τον σκοπό, την περιγραφή της παρέμβασης και τα συμπεράσματα. Η περίπτωση της ελληνικής μελέτης εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία. Η διαφοροποίηση αυτή πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ώστε να μη θεωρηθεί ότι όλες οι μελέτες διαθέτουν ίδιο βαθμό μεθοδολογικής οργάνωσης.

Το τρίτο ζήτημα αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές των μελετών. Η βασική ομοιότητα είναι ότι όλες χρησιμοποιούν την αφήγηση ως τρόπο επεξεργασίας εμπειρίας. Η εμπειρία μπορεί να αφορά κοινωνική αδικία, καταναλωτική ταυτότητα, διαγενεακή μνήμη, επαφή με ασθενή, διεθνή κινητικότητα ή επαγγελματικό κρίσιμο περιστατικό. Παρά την ποικιλία των θεμάτων, η κοινή παιδαγωγική λογική είναι ότι η εμπειρία δεν παραμένει απλή καταγραφή, αλλά οργανώνεται, ερμηνεύεται και παρουσιάζεται σε μορφή που επιτρέπει αναστοχασμό. Η κύρια διαφορά εντοπίζεται στο περιεχόμενο της εμπειρίας και στον τύπο της μαθησιακής μεταβολής που

επιδιώκεται. Στις εφαρμογές μάθησης, η αλλαγή αφορά κοινωνικές και ιστορικές παραδοχές. Στην υγειονομική εκπαίδευση, συνδέεται με την επαγγελματική στάση και την ευαισθησία απέναντι στον ασθενή. Στην καταναλωτική εκπαίδευση, σχετίζεται με την αυτοεικόνα και τη σχέση με εμπορικά σύμβολα. Στη διαγενεακή μάθηση, αφορά τη σύνδεση μνήμης, εμπειρίας και πολιτισμικής κατανόησης. Επομένως, η σύγκριση δεν μπορεί να περιοριστεί στα θεματικά πεδία. Χρειάζεται να εστιάσει στους παιδαγωγικούς μηχανισμούς που συνδέουν την ψηφιακή αφήγηση με τον κριτικό αναστοχασμό.

Το τέταρτο ζήτημα αφορά την ποιότητα των ερευνητικών ερωτημάτων και των περιλήψεων. Οι περιλήψεις που παρουσιάζουν σκοπό, πλαίσιο, μέθοδο, δείγμα και βασικά ευρήματα παρέχουν ισχυρότερη βάση για συγκριτική ανάλυση. Η ποιότητα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την έκταση ή το μέγεθος της μελέτης, αλλά από τη σαφήνεια με την οποία παρουσιάζεται η ερευνητική λογική. Οι περιλήψεις των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), Fischbach και Guerrero (2020), Christiansen (2011), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022) εμφανίζουν υψηλότερη πληρότητα, επειδή επιτρέπουν στον αναγνώστη να κατανοήσει τον σκοπό, το ερευνητικό πλαίσιο και το είδος των ευρημάτων. Η ελληνική μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) έχει πιο περιγραφική μορφή, στοιχείο συμβατό με τον χαρακτήρα δημοσίευσης σε πρακτικά συνεδρίου. Παρά τον περιορισμό αυτό, η μελέτη έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα σύνθεση, επειδή προσφέρει ελληνόγλωσσο παράδειγμα διαγενεακής ψηφιακής αφήγησης σε σύνδεση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Το πέμπτο ζήτημα αφορά τη μεθοδολογική κατανομή των μελετών. Το τελικό δείγμα περιλαμβάνει τέσσερις ποιοτικές και τρεις μικτές μελέτες. Δεν εντοπίστηκε αμιγώς ποσοτική μελέτη που να συνδυάζει την ψηφιακή αφήγηση με ονομαστική και λειτουργική αξιοποίηση της θεωρίας του Mezirow. Στο ευρύτερο σύνολο της βιβλιογραφίας υπάρχουν ποσοτικές και ημιπειραματικές εργασίες για τη μαθησιακή επίδοση, την ικανοποίηση, τον προφορικό λόγο ή τη μνήμη εργασίας. Οι εργασίες αυτές έχουν αξία για τη γενική αποτίμηση της διδακτικής χρήσης της ψηφιακής αφήγησης, δεν μπορούν όμως να στηρίξουν τα κύρια συμπεράσματα της παρούσας ανασκόπησης για τη Μετασχηματιστική Μάθηση, εφόσον δεν εξετάζουν επαρκώς την επανεξέταση παραδοχών, τον κριτικό αναστοχασμό και τη μεταβολή πλαισίου αναφοράς.

Πίνακας 9. Εξειδίκευση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και αξιολόγηση ποιότητας

Μελέτη	Τι ψάχνει ο ερευνητής	Ερευνητικό ερώτημα / στόχευση	Ποιότητα
Sunderland, Woods και Dorsett (2020)	Να εξεταστεί εάν η ψηφιακή αφήγηση σε τοπικά περιβάλλοντα μπορεί να υποστηρίξει Μετασχηματιστική Μάθηση ως προς την εμφάνιση των Πρώτων Εθνών.	Πώς η εργασία ψηφιακής αφήγησης μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματιστικά μαθησιακά αποτελέσματα και σε αλλαγές αντίληψης, στάσης και δράσης σε φοιτητές κοινωνικής εργασίας και ανθρωπίνων υπηρεσιών.	Υψηλή ποιότητα περίληψης και επαρκώς προσδιορισμένη ερευνητική στόχευση. Η σύνδεση θεωρητικού πλαισίου, παρέμβασης και αξιολόγησης είναι σαφής.
Fischbach και Guerrero (2020)	Να διερευνηθεί κατά πόσο η ψηφιακή ιστορία επωνυμίας δημιουργεί μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία μέσω αναστοχασμού για την κατανάλωση, τις επωνυμίες και την αυτοπαρουσίαση.	Πώς η ψηφιακή ιστορία επωνυμίας επιτρέπει στους φοιτητές να εξετάσουν κριτικά τις αγοραστικές συνήθειες, τη σχέση τους με εμπορικά σύμβολα και τη σύνδεση αυτών των σχέσεων με την προσωπική ταυτότητα.	Πολύ καλή ποιότητα περίληψης, επειδή δηλώνει σκοπό, θεωρητικό πλαίσιο, μέθοδο και βασικά αποτελέσματα. Η ερευνητική υπόθεση είναι περισσότερο δηλωτική παρά ερωτηματική, όμως παραμένει επιχειρησιακά ελέγξιμη.
Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	Να αναδειχθεί η ψηφιακή αφήγηση ως εναλλακτική διδακτική διαδικασία που δημιουργεί ευκαιρίες συνεργατικής και μετασχηματίζουσας μάθησης σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης.	Με ποιον τρόπο οι προφορικές αφηγήσεις μετατρέπονται σε ψηφιακές ιστορίες και πώς η διαδικασία συνδέει παλαιές και νέες οπτικές, εμπειρίες, πολιτισμικά τεκμήρια και μαθησιακές πρακτικές.	Η περίληψη είναι επαρκής για τον σκοπό του άρθρου και δηλώνει ευθέως τη μετασχηματίζουσα διάσταση. Η ερευνητική διατύπωση έχει περισσότερο περιγραφικό

			χαρακτήρα, επειδή πρόκειται για πρακτικά συνεδρίου και όχι για πλήρως αναπτυγμένο εμπειρικό άρθρο.
Christiansen (2011)	Να εντοπιστούν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι ψηφιακές ιστορίες ασθενών επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των φοιτητών νοσηλευτικής.	Ποιες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και αξιοποιούν τις ψηφιακές ιστορίες ασθενών για την επαγγελματική τους μάθηση.	Υψηλή ποιοτική ποιότητα ως προς τη σαφήνεια του σκοπού και την καταλληλότητα της φαινομενογραφίας. Η περίληψη είναι πυκνή και δηλώνει δείγμα, μέθοδο και βασικά αποτελέσματα.
Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	Να αναπτυχθεί και να επεξηγηθεί εργαλείο αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση προάγει αναστοχασμό σε εμπειρίες σπουδών στο εξωτερικό.	Εάν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να καλλιεργήσει αναστοχασμό, εάν στις ιστορίες διακρίνονται ακαδημαϊκή μάθηση και διαπολιτισμική κατανόηση, και εάν η προσαρμοσμένη ρουμπρίκα είναι χρήσιμη για την αξιολόγηση των τεκμηρίων.	Πολύ καλή ποιότητα ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς είναι ρητά, ελέγξιμα και συνδέονται με συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης. Η περίληψη περιλαμβάνει σκοπό, μέθοδο και συμπερασματική αποτίμηση.
Petrucco (2022)	Να εξεταστεί κατά πόσο ένα μοντέλο ψηφιακής αφήγησης για δεξιότητες υποστηρίζει τον αναστοχασμό σε προβλήματα επαγγελματικής πρακτικής και σε μελλοντικές	Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο αναστοχασμού, ποιες επαγγελματικές δεξιότητες θεωρούν ότι ενεργοποιούνται και πόσο αποτελεσματική κρίνεται	Υψηλή ποιότητα ως προς την αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων, μοντέλου παρέμβασης και εργαλείων συλλογής δεδομένων. Η περίληψη είναι συνοπτική και

	επαγγελματικές ικανότητες.	η μέθοδος στο πανεπιστημιακό μάθημα.	λειτουργική, αν και η γενίκευση παραμένει περιορισμένη από το πλαίσιο.
Sandars και Murray (2009)	Να δοκιμαστεί εάν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εμπλέξει πρωτοετείς φοιτητές ιατρικής σε ουσιαστικότερο αναστοχασμό σε σχέση με την πρώτη επαφή με ασθενή.	Κατά πόσο η δημιουργία ψηφιακής ιστορίας με φωτογραφίες και προφορική παρουσίαση ενεργοποιεί τους φοιτητές να παρατηρήσουν σκέψεις, συναισθήματα και επαγγελματικές στάσεις.	Η περίληψη και η δομή είναι σαφείς για πιλοτική εφαρμογή. Η χρήση του Mezirow είναι περιφερειακή, άρα η μελέτη μπορεί να στηρίζει τη συζήτηση για τον αναστοχασμό, χωρίς να αποτελέσει κύριο αποδεικτικό τεκμήριο Μετασχηματιστικής Μάθησης.

4.8 Αντιστοίχιση των ενταγμένων μελετών με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας

Η σύνθεση των αποτελεσμάτων της ανασκόπησης οργανώνεται με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, τα ευρήματα δεν παρουσιάζονται απλώς ως καταγραφή των επιμέρους μελετών, αλλά συνδέονται άμεσα με τον σκοπό της έρευνας, δηλαδή τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το ψηφιακό αφήγημα εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων και πώς μπορεί να συνδεθεί με δείκτες Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Συμπεράσματα ως προς το ΕΕ1: Ποιες διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι μελέτες που εντάχθηκαν στην ανασκόπηση δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων με διαφορετικές διδακτικές και τεχνολογικές μορφές. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν οι ίδιοι τις ψηφιακές ιστορίες τους, γεγονός που τους εμπλέκει σε διαδικασίες επιλογής εμπειριών, οργάνωσης νοήματος, αναστοχαστικής

επεξεργασίας και παρουσίασης του τελικού προϊόντος σε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο.

Η τεχνολογική συγκρότηση εμφανίζεται συνήθως απλή και προσβάσιμη, καθώς βασίζεται σε εικόνες, σύντομα βίντεο, ηχογραφημένη φωνή, παρουσιάσεις, ψηφιακά τεκμήρια και πλατφόρμες κοινοποίησης. Το καθοριστικό στοιχείο δεν είναι η τεχνολογική καινοτομία, αλλά ο τρόπος με τον οποίο η τεχνολογία υποστηρίζει την οργάνωση της εμπειρίας και τη μετατρέπει σε αντικείμενο αναστοχαστικής επεξεργασίας.

Οι μελέτες των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), Fischbach και Guerrero (2020), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019), Petrucco (2022), Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), Christiansen (2011) και Sandars και Murray (2009) δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, διατηρώντας ως κοινό παιδαγωγικό χαρακτηριστικό την επεξεργασία εμπειρίας μέσω πολυτροπικής έκφρασης.

Συμπεράσματα ως προς το ΕΕ2: Πώς περιγράφονται οι παρεμβάσεις ψηφιακού αφηγήματος ως προς τα βασικά στοιχεία σχεδιασμού τους;

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι μελέτες δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης συνδέεται με τον βαθμό οργάνωσης της παρέμβασης. Οι πιο ολοκληρωμένες μελέτες περιγράφουν διακριτά στάδια προετοιμασίας, παραγωγής, παρουσίασης, ανατροφοδότησης και αποτίμησης.

Ο Petrucco (2022) παρουσιάζει συγκροτημένο μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει ανάλυση ιστορίας, σύνταξη σεναρίου και παραγωγή βίντεο με επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) συμβάλλουν κυρίως στην αξιολόγηση, καθώς προτείνουν ρουμπρίκα για την αποτίμηση του αναστοχασμού και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Fischbach και Guerrero (2020) περιγράφουν οργανωμένη εφαρμογή σε πανεπιστημιακό μάθημα, με σύντομη ψηφιακή ιστορία επωνυμίας, παρουσίαση και αναστοχαστική αποτίμηση. Οι Sunderland, Woods και Dorsett (2020) παρουσιάζουν παρέμβαση που συνδυάζει παρατήρηση του τοπικού χώρου, συλλογή τεκμηρίων και αξιολόγηση μετασχηματιστικών εκβάσεων. Η ελληνική μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) προσφέρει παράδειγμα σταδίων συλλογής προφορικών ιστοριών, επεξεργασίας υλικού και παρουσίασης σε διαγενεακό πλαίσιο.

Συνεπώς, το ψηφιακό αφήγημα δεν αποτελεί ενιαία παιδαγωγική τεχνική, αλλά μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τον σκοπό, το πλαίσιο, τον πληθυσμό και τον βαθμό αναστοχαστικής υποστήριξης. Η ποιότητα της παρέμβασης εξαρτάται από το αν η δημιουργία της ιστορίας συνοδεύεται από καθοδήγηση, ανατροφοδότηση, διαλογική επεξεργασία και σαφή σύνδεση με μαθησιακούς στόχους.

Συμπεράσματα ως προς το ΕΕ3: Ποιες διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης καταγράφονται ως στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση του ψηφιακού αφηγήματος σε ενήλικες εκπαιδευόμενους;

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι μελέτες τεκμηριώνουν διαφορετικό βαθμό σύνδεσης με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow. Η πιο σταθερά εμφανιζόμενη διάσταση είναι ο αναστοχασμός. Ακολουθούν η επανεξέταση της ταυτότητας, η κοινωνική αναγνώριση, η συναισθηματική ενεργοποίηση, η επαγγελματική αυτοκατανόηση και η πιθανή αλλαγή δράσης.

Οι βασικοί δείκτες που προκύπτουν από τις ενταγμένες μελέτες είναι το αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, ο κριτικός αναστοχασμός, η συναισθηματική επεξεργασία, ο διαγενεακός ή στοχαστικός διάλογος, η συνεργατική επεξεργασία, η αναθεώρηση επαγγελματικών ή κοινωνικών στάσεων, η αλλαγή αυτοαντίληψης, η διαπολιτισμική κατανόηση και η επανεξέταση της εμπειρίας.

Η πληρέστερη αντιστοίχιση με τις φάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης εντοπίζεται στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), όπου η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, κριτική επεξεργασία, συναισθηματική ανταπόκριση και προοπτική δράσης. Στις μελέτες των Fischbach και Guerrero (2020), Christiansen (2011), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022), η Μετασχηματιστική Μάθηση αποτυπώνεται κυρίως μέσω επιμέρους δεικτών, όπως η αλλαγή αυτοαντίληψης, η επανεξέταση επαγγελματικών στάσεων, η διαπολιτισμική κατανόηση και η ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης.

Η αντιστοίχιση αυτή δείχνει ότι δεν είναι μεθοδολογικά ορθό να υποστηριχθεί ομοιόμορφη απόδειξη μετασχηματισμού σε όλες τις μελέτες. Ακριβέστερη διατύπωση είναι ότι οι μελέτες τεκμηριώνουν μηχανισμούς, συνθήκες και ενδείξεις Μετασχηματιστικής Μάθησης. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική για την επιστημονική ακρίβεια της εργασίας, επειδή η Μετασχηματιστική Μάθηση αποτελεί σύνθετη διεργασία και δεν μπορεί να συναχθεί μόνο από τη συμμετοχή, την ικανοποίηση ή την

παραγωγή ενός ψηφιακού έργου. Χρειάζεται τεκμηρίωση επανεξέτασης παραδοχών, κριτικού αναστοχασμού και πιθανής αλλαγής στον τρόπο κατανόησης της εμπειρίας.

Πίνακας 10. Αντιστοίχιση με τα EE1, EE2 και EE3 της διπλωματικής εργασίας

Μελέτη	Σχέση με EE1	Σχέση με EE2	Σχέση με EE3	Κύριοι δείκτες
Sunderland, Woods και Dorsett (2020)	Ισχυρή	Ισχυρή	Ισχυρή	αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, κριτικός αναστοχασμός, συναισθηματική επεξεργασία
Fischbach και Guerrero (2020)	Ισχυρή	Μέτρια	Ισχυρή	κριτικός αναστοχασμός, ταυτότητα, αλλαγή αυτοαντίληψης
Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)	Ισχυρή	Μέτρια	Ισχυρή	διαγενεακός διάλογος, νέα νοήματα, συνεργατική μάθηση
Christiansen (2011)	Μέτρια	Μέτρια	Ισχυρή	ενσυναίσθηση, επαγγελματική ταυτότητα, κριτικός αναστοχασμός
Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)	Ισχυρή	Ισχυρή	Ισχυρή	αποπροσανατολιστική εμπειρία, δομημένος αναστοχασμός, διαπολιτισμική κατανόηση
Petrucco (2022)	Ισχυρή	Ισχυρή	Ισχυρή	αναστοχασμός στην πράξη, κριτικά περιστατικά, συνεργατική επεξεργασία
Sandars και Murray (2009)	Ισχυρή	Μέτρια	Μέτρια	παρατήρηση εμπειρίας, συναισθηματική επίγνωση, αναστοχαστική παρουσίαση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συγκρίσεις των μελετών

Η συγκριτική ανάγνωση των μελετών αναδεικνύει τέσσερα σημεία σύγκλισης, τα οποία βοηθούν στην ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Τα σημεία αυτά συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, καθώς αφορούν τον ρόλο της εμπειρίας, την πολυτροπική μορφή του ψηφιακού αφηγήματος, τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των παρεμβάσεων και τη διαλογική διάσταση της μάθησης.

Το πρώτο σημείο σύγκλισης αφορά τον ρόλο της εμπειρίας. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η εμπειρία δεν λειτουργεί ως απλό απόθεμα βιωμάτων ή ως αφηγηματικό περιεχόμενο, αλλά ως αφετηρία ερμηνείας, νοηματοδότησης και αναστοχαστικής επεξεργασίας της μάθησης των ενηλίκων (Κόκκος, 2005; Jarvis, 2012; βλ. ενότητα 2.1.2). Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από τις μελέτες που εντάχθηκαν στην ανασκόπηση. Σε αυτές, η ψηφιακή αφήγηση αφετηριάζεται από βιωμένο περιστατικό, βιογραφικό υλικό, επαγγελματικό ερέθισμα, κοινωνική παρατήρηση ή προσωπική επιλογή. Η εμπειρία αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο επεξεργασίας, ερμηνείας και επανεξέτασης, και όχι απλώς ως υλικό προς παρουσίαση.

Η μετασχηματιστική δυνατότητα της εμπειρίας προκύπτει όταν ο εκπαιδευόμενος καλείται να αποδώσει νόημα σε όσα έζησε, να αναγνωρίσει τις παραδοχές που επηρεάζουν την κατανόησή του και να παρουσιάσει την ερμηνεία του σε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Η σύγκλιση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Mezirow, σύμφωνα με την οποία η εμπειρία αποκτά μαθησιακή σημασία όταν οδηγεί σε κριτικό αναστοχασμό και πιθανή αναθεώρηση πλαισίων αναφοράς (Mezirow, 1991, 1997; βλ. ενότητες 2.2.1 και 2.2.4). Συνεπώς, οι μελέτες συγκλίνουν στη θέση ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει τη Μετασχηματιστική Μάθηση μόνο όταν η εμπειρία οργανώνεται με παιδαγωγικό σκοπό και συνδέεται με αναστοχαστικές απαιτήσεις.

Το δεύτερο σημείο σύγκλισης αφορά την πολυτροπική συγκρότηση της ψηφιακής αφήγησης. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, η πολυτροπικότητα επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να συνδυάζει λόγο, εικόνα, ήχο, φωνή, ρυθμό και οπτικοακουστικά τεκμήρια για την παραγωγή νοήματος (Kress, 2009a; Mayer, 2005,

2020; βλ. ενότητες 2.3.1 και 2.3.3). Στις μελέτες της ανασκόπησης, η εικόνα, η φωνή, ο ήχος και η διάταξη των τεκμηρίων δημιουργούν συνθήκες διαφορετικής επεξεργασίας της εμπειρίας σε σύγκριση με μια συμβατική γραπτή εργασία. Η επιλογή φωτογραφίας, η ηχητική απόδοση της αφήγησης και η οπτική σύνθεση δεν αποτελούν απλώς τεχνικά στοιχεία, αλλά συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος επιλέγει τι θα τονίσει, τι θα αποσιωπήσει, πώς θα οργανώσει τη χρονική ακολουθία και πώς θα παρουσιάσει τη σχέση του με το γεγονός ή το ζήτημα που επεξεργάζεται.

Η σύγκλιση αυτή φαίνεται χαρακτηριστικά σε διαφορετικά ερευνητικά πλαίσια. Οι Sandars και Murray (2009) δείχνουν τη σημασία της φωτογραφίας στην πρώτη επαφή των φοιτητών ιατρικής με ασθενή, οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) αξιοποιούν ψηφιακά τεκμήρια από διεθνή εμπειρία, ενώ οι Sunderland, Woods και Dorsett (2020) συνδέουν την οπτική καταγραφή με την παρατήρηση του τόπου και της κοινωνικής παρουσίας των Πρώτων Εθνών. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, καθώς δείχνουν ότι οι τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος αποκτούν παιδαγωγική σημασία όταν υποστηρίζουν την οργάνωση, την ερμηνεία και την αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας.

Η πολυτροπικότητα έχει ιδιαίτερη αξία για τη Μετασχηματιστική Μάθηση, διότι διευρύνει τους τρόπους αναστοχασμού. Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, η θεωρία του Mezirow έχει δεχθεί κριτική για την έμφαση που αποδίδει στη γνωστική και λογική επεξεργασία των παραδοχών, ενώ σύγχρονες προσεγγίσεις αναδεικνύουν και τη σημασία των συναισθηματικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών διαστάσεων της αλλαγής (Mezirow, 1991; Chiu, 2025; Hoggan & Finnegan, 2023; βλ. ενότητες 2.2.4 και 2.2.9). Οι μελέτες της παρούσας ανασκόπησης επιβεβαιώνουν αυτή τη διεύρυνση, καθώς η αλλαγή οπτικής συνδέεται συχνά με οπτική, συναισθηματική, ηθική και επικοινωνιακή επεξεργασία. Συνεπώς, η πολυτροπική μορφή της ψηφιακής αφήγησης συμπληρώνει την κλασική κατανόηση του κριτικού αναστοχασμού και επιτρέπει ευρύτερη προσέγγιση της μαθησιακής αλλαγής.

Το τρίτο σημείο σύγκλισης αφορά την ανάγκη οργανωμένου παιδαγωγικού σχεδιασμού. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, το ψηφιακό αφήγημα δεν είναι μόνο ένα τελικό πολυμεσικό προϊόν, αλλά μια διαδικασία που περιλαμβάνει επιλογή βιώματος ή θέματος, συγγραφή σεναρίου, οργάνωση υλικού, ψηφιακή σύνθεση, κοινοποίηση και αναστοχαστική επεξεργασία (Lambert, 2013; Robin, 2008; Kajder et

al., 2005; βλ. ενότητες 2.3.1 και 2.3.3). Οι μελέτες που διαθέτουν σαφή στάδια εργασίας, κριτήρια αξιολόγησης ή ρουμπρίκες προσφέρουν ισχυρότερη τεκμηρίωση ως προς τη μαθησιακή λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης. Ο Petrucco (2022) παρουσιάζει ένα μοντέλο στο οποίο η επιλογή περιστατικών, η συνεργατική ανάλυση, η σύνταξη σεναρίου και η παραγωγή βίντεο συνδέονται με την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) δείχνουν ότι η αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών απαιτεί κριτήρια, ώστε να διακριθεί η απλή περιγραφή εμπειρίας από τον αναστοχασμό και τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Η ανάγκη δομής έχει άμεση σχέση με τη θεωρία του Mezirow. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν προκύπτει αυτομάτως από την εμπειρία, αλλά προϋποθέτει κριτικό αναστοχασμό, διάλογο, ανατροφοδότηση και δυνατότητα επανεξέτασης των παραδοχών (Mezirow, 1991, 2000; βλ. ενότητες 2.2.4, 2.2.7 και 2.2.8). Οι μελέτες συγκλίνουν στο ότι η ψηφιακή αφήγηση αποκτά μεγαλύτερη παιδαγωγική ισχύ όταν συνοδεύεται από προετοιμασία, καθοδηγημένη επεξεργασία, παρουσίαση και αποτίμηση. Η δομή δεν περιορίζει τη δημιουργικότητα, αλλά τη μετατρέπει σε αναστοχαστική διαδικασία με σαφέστερη μαθησιακή στόχευση. Το σημείο αυτό συνδέεται κυρίως με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων ψηφιακού αφηγήματος.

Το τέταρτο σημείο σύγκλισης αφορά την κοινωνική και διαλογική διάσταση της μάθησης. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, ο στοχαστικός ή ορθολογικός διάλογος κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία του Mezirow, καθώς επιτρέπει τη δοκιμή ερμηνειών, την αμφισβήτηση παραδοχών και την επικοινωνιακή επικύρωση νέων νοημάτων (Mezirow, 1991, 2000; βλ. ενότητα 2.2.7). Η ψηφιακή αφήγηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν παρουσιάζεται σε άλλους και γίνεται αντικείμενο συζήτησης, αναγνώρισης ή κριτικής επεξεργασίας. Η κοινοποίηση της ιστορίας επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αποστασιοποιηθεί από την εμπειρία του και να τη δει ως αντικείμενο διαλόγου.

Η σύγκλιση αυτή αποτυπώνεται σε διαφορετικά παραδείγματα. Στη μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), η διάσταση αυτή συνδέεται με τη διαγενεακή ανταλλαγή και τη μεταφορά εμπειριών ανάμεσα σε ηλικιωμένους, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020), η παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας επωνυμίας καθιστά ορατή την καταναλωτική αυτοεικόνα των

φοιτητών στην ομάδα. Στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), η κοινοποίηση της ιστορίας συνδέεται με την αναγνώριση ιστορικών σχέσεων ισχύος και κοινωνικής ευθύνης. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς δείχνουν ότι η διαλογική επεξεργασία της ψηφιακής ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει ως δείκτης Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Η κοινωνική διάσταση εμπλουτίζει την ερμηνεία της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Ο Mezirow αποδίδει κεντρική σημασία στον ορθολογικό διάλογο, όμως οι μελέτες της ανασκόπησης δείχνουν ότι η επικοινωνία της ψηφιακής ιστορίας περιλαμβάνει και στοιχεία αναγνώρισης, έκθεσης, ευαλωτότητας και κοινωνικής τοποθέτησης. Ιδίως σε πεδία όπως η διαγενεακή μάθηση και η επαγγελματική εκπαίδευση υγείας, η αλλαγή οπτικής συνδέεται με σχέσεις ευθύνης και όχι μόνο με ατομική γνωστική αναθεώρηση.

Οι μελέτες συγκλίνουν στην αντίληψη ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγική πρακτική μετασχηματιστικού προσανατολισμού όταν συνδυάζει τέσσερις προϋποθέσεις: επεξεργασία εμπειρίας, πολυτροπική αναπαράσταση, οργανωμένο σχεδιασμό και κοινωνική κοινοποίηση. Οι προϋποθέσεις αυτές δείχνουν ότι η αξία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν βρίσκεται στην τεχνολογία καθαυτή, αλλά στον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία υποστηρίζει την αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας. Η θεωρία του Mezirow παρέχει ισχυρό πλαίσιο για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας, εφόσον εφαρμοστεί με κριτική προσοχή και σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές διαστάσεις που αναδεικνύουν οι μελέτες.

5.2 Αποκλίσεις των μελετών

Οι αποκλίσεις των μελετών είναι σημαντικές για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, διότι δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν εφαρμόζεται με ενιαίο τρόπο ούτε οδηγεί πάντοτε στον ίδιο τύπο μαθησιακής αλλαγής. Όπως φάνηκε και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι μελέτες διαφοροποιούνται ως προς το είδος της εμπειρίας που επεξεργάζονται, τον βαθμό σύνδεσης με τη θεωρία του Mezirow, τη μεθοδολογική τους αυστηρότητα και τη μορφή του ψηφιακού προϊόντος. Οι διαφοροποιήσεις αυτές συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, καθώς επηρεάζουν τόσο τις διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού

αφηγήματος όσο και τον τρόπο με τον οποίο τεκμηριώνονται οι διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Η πρώτη απόκλιση αφορά το είδος της εμπειρίας που τίθεται σε επεξεργασία. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, η εμπειρία αποτελεί βασικό στοιχείο της μάθησης των ενηλίκων, αλλά δεν έχει πάντοτε το ίδιο περιεχόμενο ή την ίδια παιδαγωγική λειτουργία (Κόκκος, 2005; Jarvis, 2012; βλ. ενότητα 2.1.2). Στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), η εμπειρία έχει χωρικό, πολιτισμικό και πολιτικό χαρακτήρα, καθώς οι φοιτητές παρατηρούν την παρουσία ή την απουσία των Πρώτων Εθνών στον τοπικό χώρο. Στη μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020), το αντικείμενο είναι η καταναλωτική ταυτότητα και η σχέση των φοιτητών με τις επωνυμίες. Στη μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), το ενδιαφέρον στρέφεται στη διαγενεακή επικοινωνία και στην πολιτισμική μνήμη. Η Christiansen (2011) εξετάζει την επαφή των φοιτητών νοσηλευτικής με ψηφιακές ιστορίες ασθενών, ενώ ο Petrucco (2022) εστιάζει σε σημαντικά περιστατικά επαγγελματικής πρακτικής.

Η ποικιλία αυτή δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν έχει σταθερό περιεχόμενο. Αποτελεί παιδαγωγική πρακτική που μπορεί να οργανώσει διαφορετικά είδη εμπειρίας, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον μαθησιακό σκοπό. Η διαφοροποίηση αυτή έχει άμεση σημασία για την ερμηνεία της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Στη θεωρία του Mezirow, η μαθησιακή αλλαγή προϋποθέτει επανεξέταση παραδοχών, όμως οι παραδοχές που τίθενται υπό εξέταση δεν είναι ίδιες σε όλες τις μελέτες (Mezirow, 1991; 1997; βλ. ενότητες 2.2.1 και 2.2.4). Στις εφαρμογές που σχετίζονται με κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, οι παραδοχές αφορούν ιστορικές σχέσεις ισχύος και κοινωνική παρουσία. Στις σπουδές στο εξωτερικό σχετίζονται με πολιτισμικές αντιλήψεις και τρόπους κατανόησης του άλλου. Στην επαγγελματική εκπαίδευση αφορούν ρόλους, ευθύνη, δεοντολογία και πρακτικές κρίσεις. Στις μελέτες ταυτότητας, όπως αυτή των Fischbach και Guerrero (2020), αφορούν καθημερινές επιλογές που συνδέονται με αυτοπαρουσίαση και κοινωνικά σύμβολα. Επομένως, ο Mezirow παρέχει κοινό ερμηνευτικό πλαίσιο, αλλά το περιεχόμενο της αλλαγής διαφέρει ανάλογα με το είδος της εμπειρίας.

Η δεύτερη απόκλιση αφορά τον βαθμό σύνδεσης των μελετών με τη θεωρία του Mezirow. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, η Μετασχηματιστική Μάθηση

συνδέεται με έννοιες όπως το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ο κριτικός αναστοχασμός, ο στοχαστικός διάλογος, η μεταβολή πλαισίου αναφοράς και η αλλαγή προοπτικής (Mezirow, 1991; 2000; βλ. ενότητες 2.2.3, 2.2.4, 2.2.7 και 2.2.8). Ωστόσο, οι ενταγμένες μελέτες δεν αξιοποιούν όλες αυτές τις έννοιες με την ίδια ένταση ή την ίδια αναλυτική πληρότητα. Στις μελέτες των Sunderland, Woods και Dorsett (2020) και Fischbach και Guerrero (2020), η Μετασχηματιστική Μάθηση χρησιμοποιείται ως βασικό σχήμα αποτίμησης των μαθησιακών εκβάσεων. Στις μελέτες των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022), η θεωρία στηρίζει κυρίως την ερμηνεία του αναστοχασμού, της αλλαγής οπτικής και της επαγγελματικής ή διαπολιτισμικής μάθησης. Στην ελληνική μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), η Μετασχηματίζουσα Μάθηση λειτουργεί ως σημαντικός παιδαγωγικός άξονας, χωρίς εκτεταμένη εμπειρική αποτίμηση. Στους Sandars και Murray (2009), η σύνδεση είναι πιο περιορισμένη και εξυπηρετεί κυρίως τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση του αναστοχασμού.

Η διαβάθμιση αυτή πρέπει να ληφθεί υπόψη, ώστε να αποφευχθεί η εξίσωση ανόμοιων ερευνητικών χρήσεων της ίδιας θεωρίας. Δεν αξιοποιούν όλες οι μελέτες τον Mezirow με την ίδια αναλυτική πληρότητα ούτε εξετάζουν με τον ίδιο τρόπο την αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Σε ορισμένες περιπτώσεις τεκμηριώνεται κυρίως αυξημένη επίγνωση ή αρχικός αναστοχασμός. Σε άλλες, η ανάλυση προχωρά σε βαθύτερη εξέταση αξιών, πεποιθήσεων, ταυτότητας ή κοινωνικής ευθύνης. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική για την αξιοπιστία της σύνθεσης, διότι επιτρέπει να αποτιμηθεί ποια ευρήματα αφορούν πιθανές μετασχηματιστικές διεργασίες και ποια περιγράφουν ευρύτερες μορφές αναστοχαστικής μάθησης. Το σημείο αυτό συνδέεται κυρίως με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς αφορά το ποιες διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης καταγράφονται στις μελέτες και με ποια τεκμηρίωση.

Η τρίτη απόκλιση αφορά τη μεθοδολογική αυστηρότητα. Όπως φάνηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, οι μελέτες του τελικού δείγματος στηρίζονται κυρίως σε ποιοτικές και μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις. Οι ποιοτικές μελέτες προσφέρουν πλούσια κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, της νοηματοδότησης και των αλλαγών που οι ίδιοι αναγνωρίζουν. Συχνά, όμως, βασίζονται σε μικρά δείγματα, συνεντεύξεις, αφηγηματικό υλικό ή αυτοαναφορές. Οι μικτές μελέτες προσθέτουν περισσότερες πηγές δεδομένων και μπορούν να ενισχύσουν την αξιοπιστία της ερμηνείας, χωρίς όμως να επιλύουν πλήρως το ζήτημα της αιτιότητας. Η απουσία αμιγώς ποσοτικής

μελέτης με οργανική αξιοποίηση της θεωρίας του Mezirow περιορίζει την αποδεικτική βάση ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ο περιορισμός αυτός δεν ακυρώνει την αξία των μελετών. Δείχνει, όμως, ότι τα συμπεράσματα πρέπει να διατυπωθούν με μεθοδολογική ακρίβεια. Οι διαθέσιμες έρευνες επιτρέπουν να κατανοηθεί πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει αναστοχασμό, επανεξέταση παραδοχών, αλλαγή οπτικής και επαγγελματική ή κοινωνική αυτοκατανόηση. Δεν επαρκούν πάντοτε για να αποδειχθεί αιτιώδης επίδραση της ψηφιακής αφήγησης σε μακροπρόθεσμες μαθησιακές εκβάσεις. Από την άποψη αυτή, η παρούσα σύνθεση αποφεύγει υπερβολικές διατυπώσεις και αναδεικνύει περισσότερο τους μηχανισμούς και τις ενδείξεις Μετασχηματιστικής Μάθησης, παρά μια καθολική αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης.

Η τέταρτη απόκλιση αφορά το παραγόμενο ή χρησιμοποιούμενο ψηφιακό υλικό. Όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, όπως σύντομο βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση, παρουσίαση, ψηφιακό βιβλίο ή πολυμεσική ιστορία (Lambert, 2013; Robin, 2008; Kajder et al., 2005; βλ. ενότητες 2.3.1 και 2.3.3). Στις ενταγμένες μελέτες, σε ορισμένες περιπτώσεις το αποτέλεσμα της δραστηριότητας είναι σύντομο βίντεο, σε άλλες παρουσίαση, ψηφιακό βιβλίο ή ιστορία βασισμένη σε οπτικοακουστικά τεκμήρια. Το είδος του προϊόντος επηρεάζει τον βαθμό προσωπικής έκθεσης, συνεργασίας και αναστοχαστικής επεξεργασίας. Ένα βίντεο με εικόνα και φωνή καθιστά εντονότερη την παρουσία του εκπαιδευόμενου και συχνά απαιτεί πιο συνειδητή επιλογή ύφους, αφήγησης και αυτοπαρουσίασης. Αντίθετα, ένα ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιείται ως διδακτικό ερέθισμα, όπως στη Christiansen (2011), ενεργοποιεί περισσότερο την κατανόηση της εμπειρίας άλλου προσώπου, την ενσυναίσθηση και την επαγγελματική ευαισθησία.

Η διαφοροποίηση του ψηφιακού προϊόντος έχει θεωρητική σημασία σε σχέση με τον Mezirow. Όταν ο εκπαιδευόμενος παράγει τη δική του ιστορία, η αναστοχαστική διεργασία συνδέεται με την προσωπική επιλογή, την αυτοπαρατήρηση και την παρουσίαση μιας επεξεργασμένης εκδοχής της εμπειρίας. Όταν ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται ιστορία άλλου προσώπου, η μαθησιακή αλλαγή εξαρτάται από το αν η αφήγηση οδηγεί σε επανεξέταση στάσεων, επαγγελματικών κρίσεων ή ηθικών παραδοχών. Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει Μετασχηματιστική

Μάθηση είτε μέσω παραγωγής είτε μέσω πρόσληψης ιστοριών, αλλά οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται διαφέρουν. Το σημείο αυτό συνδέεται με το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, καθώς αφορά τόσο τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης όσο και τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Οι αποκλίσεις των μελετών δεν μειώνουν την αξία της ανασκόπησης. Αντίθετα, επιτρέπουν πιο ακριβή κατανόηση των όρων υπό τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Οι μελέτες διαφέρουν ως προς το είδος της εμπειρίας, τη χρήση της θεωρίας του Mezirow, τη μεθοδολογική αυστηρότητα και τη μορφή του ψηφιακού προϊόντος. Η διαφοροποίηση αυτή οδηγεί σε ένα βασικό συμπέρασμα: η ψηφιακή αφήγηση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ενιαία και αυτοτελής μέθοδος με προβλέψιμα αποτελέσματα. Η παιδαγωγική της αξία εξαρτάται από το είδος της εμπειρίας που επεξεργάζεται, από τον βαθμό καθοδήγησης, από τη δυνατότητα διαλόγου και από τον τρόπο με τον οποίο η δραστηριότητα συνδέεται με κριτικό αναστοχασμό και επανεξέταση παραδοχών.

5.3 Η θέση του Mezirow στις μελέτες

Η θέση της θεωρίας του Mezirow στις μελέτες που εξετάστηκαν δεν είναι ενιαία. Σε ορισμένες έρευνες η Μετασχηματιστική Μάθηση λειτουργεί ως βασικό αναλυτικό πλαίσιο, ενώ σε άλλες χρησιμοποιείται περισσότερο για την ερμηνεία του αναστοχασμού ή για τη βιβλιογραφική θεμελίωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η διάκριση αυτή είναι αναγκαία, διότι η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν ταυτίζεται με κάθε μορφή ενεργού συμμετοχής, προσωπικής έκφρασης ή αναστοχαστικής δραστηριότητας. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, στη θεωρία του Mezirow η μάθηση αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν ο εκπαιδευόμενος επανεξετάζει παραδοχές που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί τον εαυτό του, τους άλλους και το κοινωνικό ή επαγγελματικό περιβάλλον (Mezirow, 1991; Mezirow, 1997; βλ. ενότητες 2.2.1 και 2.2.4). Κατά συνέπεια, η απλή βελτίωση της επίδοσης, η θετική εμπειρία συμμετοχής ή η ικανοποίηση από μια δραστηριότητα δεν επαρκούν για να τεκμηριωθεί Μετασχηματιστική Μάθηση.

Η πληρέστερη αξιοποίηση της θεωρίας εμφανίζεται στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020). Η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με την παρατήρηση του

τοπικού χώρου, την αναγνώριση της παρουσίας ή της απουσίας των Πρώτων Εθνών, τη συναισθηματική ανταπόκριση και την κριτική επανεξέταση κοινωνικών και ιστορικών παραδοχών. Η μελέτη επιτρέπει να αναγνωριστούν στοιχεία που αντιστοιχούν σε φάσεις μετασχηματισμού, όπως το αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, ο κριτικός αναστοχασμός, η επανεκτίμηση προηγούμενων αντιλήψεων και η προοπτική νέας δράσης. Η συμβολή της είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή δεν περιορίζει τη Μετασχηματιστική Μάθηση σε εσωτερική γνωστική μεταβολή, αλλά τη συνδέει με κοινωνική ευθύνη, ιστορική επίγνωση και επαγγελματική τοποθέτηση.

Στη μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020), η θεωρία του Mezirow αξιοποιείται για την αποτίμηση επιπέδων μάθησης σε σχέση με την ψηφιακή ιστορία επωνυμίας. Οι φοιτητές καλούνται να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι καταναλωτικές τους επιλογές συνδέονται με την προσωπική ταυτότητα και την κοινωνική αυτοπαρουσίαση. Το αποπροσανατολιστικό στοιχείο προκύπτει όταν αντιλαμβάνονται ότι οι επωνυμίες που επιλέγουν δεν αποτελούν ουδέτερες προτιμήσεις, αλλά μπορούν να δηλώνουν αξίες, επιθυμίες, κοινωνικές επιρροές και πτυχές του εαυτού που δεν είχαν προηγουμένως αναγνωρίσει. Η μελέτη είναι χρήσιμη, διότι δείχνει ότι η Μετασχηματιστική Μάθηση μπορεί να ενεργοποιηθεί και από καθημερινές πρακτικές, όπως η κατανάλωση, εφόσον αυτές τεθούν σε κριτική επεξεργασία. Ωστόσο, η τεκμηρίωση της αλλαγής χρειάζεται προσεκτική ερμηνεία, καθώς βασίζεται κυρίως σε αυτοαναφορές και σε κλίμακα αναστοχαστικής σκέψης.

Στη μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), η θεωρία του Mezirow συνδέεται με την εμπειρία, τον διάλογο και την παραγωγή νέων νοημάτων σε διαγενεακό πλαίσιο. Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιείται για τη μετατροπή προφορικών ιστοριών σε ψηφιακές αφηγήσεις και για τη σύνδεση διαφορετικών ηλικιακών, πολιτισμικών και βιωματικών οπτικών. Η μελέτη έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία λόγω του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου και της σύνδεσης της ψηφιακής αφήγησης με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Παρά ταύτα, η αξιοποίησή της πρέπει να γίνει με μεθοδολογική προσοχή, επειδή η εργασία έχει εφαρμοστικό χαρακτήρα και δεν διαθέτει αναλυτικό εργαλείο αποτίμησης της αλλαγής πλαισίου αναφοράς. Η αξία της εντοπίζεται κυρίως στην ανάδειξη της διαγενεακής εμπειρίας ως πεδίου αναστοχασμού, διαλόγου και νοηματοδότησης.

Στη μελέτη του Petrucco (2022), η θεωρία του Mezirow συνδέεται με την αναστοχαστική επαγγελματική πρακτική. Τα περιστατικά λειτουργούν ως αφετηρίες επεξεργασίας επαγγελματικών προβλημάτων, δεξιοτήτων και αποφάσεων. Οι φοιτητές δεν καλούνται απλώς να περιγράψουν μια κατάσταση, αλλά να εξετάσουν τις παραδοχές που επηρεάζουν την κρίση τους, την επικοινωνία τους και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Η σύνδεση με τον Mezirow είναι πειστική κυρίως ως προς τον κριτικό αναστοχασμό στην επαγγελματική πράξη. Ωστόσο, η μελέτη τεκμηριώνει περισσότερο την αντιληπτή χρησιμότητα της μεθόδου και την ανάπτυξη μεταγνωστικής επίγνωσης παρά μια πλήρως επιβεβαιωμένη και σταθερή αλλαγή πλαισίου αναφοράς.

Στη μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019), η θεωρία του Mezirow αξιολογείται σε σχέση με τις σπουδές στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εμπειρία. Η συνάντηση με νέο πολιτισμικό, κοινωνικό ή οικολογικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, εφόσον ο φοιτητής οδηγηθεί σε επεξεργασία των προηγούμενων αντιλήψεών του. Η ιδιαίτερη αξία της μελέτης βρίσκεται στη χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση του ψηφιακού προϊόντος. Η ρουμπρίκα συμβάλλει στη διάκριση ανάμεσα στην απλή καταγραφή εμπειριών και στον τεκμηριωμένο αναστοχασμό. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη αποφεύγει να θεωρήσει κάθε προσωπική ιστορία ως ένδειξη Μετασχηματιστικής Μάθησης και θέτει κριτήρια για την αποτίμηση της ποιότητας της μαθησιακής επεξεργασίας.

Η μελέτη των Sandars και Murray (2009) έχει πιο περιορισμένη σχέση με τη θεωρία του Mezirow. Η αναφορά στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα βοηθά να κατανοηθεί η πρώτη επαφή των φοιτητών ιατρικής με ασθενή ως εμπειρία που μπορεί να προκαλέσει αμηχανία, συναισθηματική ένταση και αρχική αναστοχαστική διεργασία. Ωστόσο, η μελέτη δεν εξετάζει συστηματικά τις φάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης ούτε παρέχει επαρκή δεδομένα για σταθερή μεταβολή αντιλήψεων ή επαγγελματικής ταυτότητας. Για τον λόγο αυτό, η συμβολή της αφορά κυρίως την κατανόηση των πρώτων σταδίων αναστοχασμού και όχι την πλήρη τεκμηρίωση μετασχηματισμού.

Από τη συγκριτική αξιολόγηση προκύπτει ότι η θεωρία του Mezirow παρέχει χρήσιμο και συνεκτικό πλαίσιο για την ανάλυση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, υπό την προϋπόθεση ότι δεν εφαρμόζεται μηχανικά. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει τη Μετασχηματιστική Μάθηση όταν συνδέεται με επανεξέταση

παραδοχών, κριτικό αναστοχασμό, διάλογο και πιθανή αλλαγή στάσης ή δράσης. Ταυτόχρονα, οι μελέτες δείχνουν ότι η μαθησιακή αλλαγή δεν έχει πάντα την ίδια ένταση ούτε τεκμηριώνεται με τον ίδιο τρόπο. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα δεδομένα δείχνουν αναστοχαστική ενεργοποίηση, αυξημένη επίγνωση ή επαγγελματική ευαισθητοποίηση, χωρίς να αποδεικνύεται ολοκληρωμένη μεταβολή πλαισίου αναφοράς. Το συμπέρασμα αυτό συνδέεται κυρίως με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς αφορά τον βαθμό στον οποίο οι ενταγμένες μελέτες τεκμηριώνουν διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Η κριτική αποτίμηση της θέσης του Mezirow οδηγεί σε μια προσεκτική σύνθεση. Η θεωρία είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για να αναλυθεί η σχέση εμπειρίας, αφήγησης και κριτικής επανεξέτασης, όπως αναπτύχθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (Mezirow, 1991; Mezirow, 2000; βλ. ενότητες 2.2.4 και 2.2.8). Ωστόσο, δεν καλύπτει από μόνη της όλες τις διαστάσεις που αναδεικνύονται στις μελέτες, ιδίως όταν η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν την κριτική επεξεργασία αποικιακών σχέσεων και ιστορικών ανισοτήτων, τη διαγενεακή επικοινωνία, την επαγγελματική δεοντολογία ή τη συναισθηματική ανταπόκριση. Για τον λόγο αυτό, η θεωρία του Mezirow πρέπει να χρησιμοποιείται ως βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο, ενώ η ανάλυση χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές, ηθικές και επικοινωνιακές όψεις κάθε παρέμβασης.

5.4 Ποιοτική σύγκριση των μελετών

Η ποιοτική σύγκριση των μελετών δείχνει ότι οι ερευνητές εξετάζουν διαφορετικές εκφάνσεις μιας κοινής παιδαγωγικής διαδικασίας: τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης για την επεξεργασία εμπειρίας, την παραγωγή νόηματος και την αναστοχαστική επανεξέταση παραδοχών. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, η ψηφιακή αφήγηση δεν λειτουργεί μόνο ως πολυμεσικό προϊόν, αλλά ως διαδικασία επιλογής, οργάνωσης, αναπαράστασης και κοινοποίησης εμπειριών, από την οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επανεξετάσει το νόημα του βιώματός του (Lambert, 2013; Robin, 2008; Kajder et al., 2005; βλ. ενότητες 2.3.1 και 2.3.3).

Στην κοινωνική εργασία, η ψηφιακή αφήγηση μελετάται ως πρακτική που μπορεί να μεταβάλει την αντίληψη των φοιτητών για τον χώρο, την ιστορία και την κοινωνική

δικαιοσύνη. Στο πεδίο της διαφήμισης, χρησιμοποιείται για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην κατανάλωση, στις επωνυμίες και στην προσωπική ταυτότητα. Στη νοσηλευτική και στην ιατρική εκπαίδευση, συνδέεται με την επαγγελματική ευαισθησία, την κατανόηση της εμπειρίας του ασθενούς και την αναστοχαστική διαμόρφωση επαγγελματικής στάσης. Στις σπουδές στο εξωτερικό, αξιοποιείται για την αποτύπωση διαπολιτισμικής μάθησης και κριτικής επεξεργασίας της διεθνούς εμπειρίας. Στη διαγενεακή εκπαίδευση, λειτουργεί ως παιδαγωγική πρακτική που συνδέει προσωπικές μνήμες, πολιτισμικά τεκμήρια και κοινή παραγωγή νοήματος ανάμεσα σε διαφορετικές γενιές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, είτε διατυπώνονται άμεσα είτε συνάγονται από τον σκοπό και τη μεθοδολογία κάθε μελέτης, συγκλίνουν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η αφήγηση μετατρέπεται σε μαθησιακή διαδικασία. Η σύγκλιση αυτή δεν σημαίνει ομοιομορφία. Ορισμένες μελέτες εστιάζουν στις αντιλήψεις των φοιτητών, άλλες στην ποιότητα του παραγόμενου ψηφιακού υλικού, άλλες στην αλλαγή στάσης και άλλες στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η διαφοροποίηση αυτή είναι χρήσιμη για τη συστηματική ανασκόπηση, διότι αναδεικνύει ότι η Μετασχηματιστική Μάθηση μπορεί να ενεργοποιηθεί από διαφορετικά ερεθίσματα, όπως η κοινωνική αδικία, η καταναλωτική αυτοεικόνα, το επαγγελματικό περιστατικό, η εμπειρία φροντίδας, η διεθνής κινητικότητα ή η διαγενεακή μνήμη.

Οι ομοιότητες των μελετών εντοπίζονται σε τέσσερα βασικά σημεία. Πρώτον, όλες αναγνωρίζουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συνδέει την εμπειρία με την παραγωγή νοήματος. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η εμπειρία αποτελεί βασικό πόρο μάθησης, αλλά αποκτά παιδαγωγική αξία όταν γίνεται αντικείμενο αναστοχαστικής επεξεργασίας (Κόκκος, 2005; Jarvis, 2012; βλ. ενότητα 2.1.2). Δεύτερον, όλες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων ή, στην περίπτωση της Christiansen (2011), στην ενεργό πρόσληψη αφηγήσεων άλλων προσώπων. Τρίτον, οι περισσότερες δείχνουν ότι η πολυτροπική μορφή της αφήγησης, δηλαδή ο συνδυασμός εικόνας, ήχου, φωνής και αφηγηματικής οργάνωσης, βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν σύνθετες ή συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες. Τέταρτον, οι μελέτες με ισχυρότερη ερευνητική συγκρότηση δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση χρειάζεται παιδαγωγική καθοδήγηση, όπως ρουμπρίκες, ερωτήσεις αναστοχασμού, συζήτηση ή ανάλυση της

ιστορίας, ώστε να μην περιοριστεί σε δημιουργική εργασία χωρίς επαρκή μαθησιακή αποτίμηση.

Οι διαφορές αφορούν κυρίως το επίπεδο τεκμηρίωσης, το είδος των συμμετεχόντων και τη θέση της θεωρίας του Mezirow σε κάθε μελέτη. Η Christiansen (2011) και οι Sandars και Murray (2009) κινούνται στο πεδίο της υγειονομικής εκπαίδευσης και ενδιαφέρονται κυρίως για την επαγγελματική στάση, την ευαισθησία απέναντι στον ασθενή και την αρχική αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας. Οι Sunderland, Woods και Dorsett (2020) έχουν εντονότερο κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό, καθώς συνδέουν την ψηφιακή αφήγηση με την κριτική επεξεργασία αποικιακών σχέσεων, ιστορικών ανισοτήτων και σχέσεων ισχύος. Οι Fischbach και Guerrero (2020) εξετάζουν την ταυτότητα από την οπτική της κατανάλωσης και της αυτοπαρουσίασης. Οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) συμβάλλουν κυρίως με την ανάπτυξη εργαλείου αξιολόγησης της ποιότητας του αναστοχασμού. Ο Petrucco (2022) συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με την επαγγελματική αυτοκατανόηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη μελλοντική πρακτική. Η ελληνική μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) έχει ιδιαίτερη αξία για την παρούσα εργασία, επειδή προσφέρει ελληνόγλωσσο παράδειγμα διαγενεακής ψηφιακής αφήγησης και συνδέει την παιδαγωγική πράξη με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση.

Ως προς την ποιότητα των περιλήψεων, οι διεθνείς μελέτες των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), Fischbach και Guerrero (2020), Christiansen (2011), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022) παρουσιάζουν μεγαλύτερη πληρότητα, καθώς περιλαμβάνουν σκοπό, ερευνητικό πλαίσιο, μέθοδο και βασικά ευρήματα. Ως προς την ποιότητα των ερευνητικών ερωτημάτων, ισχυρότερη συγκρότηση εμφανίζουν οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022), επειδή συνδέουν την ερευνητική στόχευση με συγκεκριμένα εργαλεία αποτίμησης. Η ελληνική μελέτη έχει περισσότερο περιγραφική και εφαρμοστική λογική, στοιχείο αναμενόμενο λόγω της μορφής της δημοσίευσης, ωστόσο συμβάλλει στη σύνθεση ως παράδειγμα υψηλής συνάφειας με τη διαγενεακή μάθηση, την ψηφιακή αφήγηση και το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ως προς τη μεθοδολογική κατανομή, κυριαρχούν οι ποιοτικές και μικτές προσεγγίσεις. Η κυριαρχία αυτή συνδέεται με τη φύση του αντικειμένου, καθώς η Μετασχηματιστική

Μάθηση αφορά διαδικασίες αναστοχασμού, αλλαγής οπτικής, αναγνώρισης παραδοχών και ανανοηματοδότησης εμπειρίας. Οι διεργασίες αυτές δύσκολα αποτυπώνονται αποκλειστικά με αριθμητικούς δείκτες. Η ποσοτική μέτρηση μπορεί να συμβάλει στην αξιολόγηση της επίδοσης, της ικανοποίησης ή της απόκτησης δεξιοτήτων, όπως φαίνεται σε ορισμένες μελέτες που αξιοποιούνται μόνο συμπληρωματικά. Η αποτίμηση όμως της αλλαγής πλαισίου αναφοράς απαιτεί πιο σύνθετα ερευνητικά εργαλεία, όπως συνεντεύξεις, αφηγηματική ανάλυση, ρουμπρίκες, ανάλυση ψηφιακών προϊόντων και συνδυασμό διαφορετικών πηγών δεδομένων.

Η θεωρία του Mezirow προσφέρει το αναλυτικό πλαίσιο που επιτρέπει να διακριθεί η απλή εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από τη μετασχηματιστική της δυνατότητα. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, η Μετασχηματιστική Μάθηση προϋποθέτει κριτικό αναστοχασμό, επανεξέταση παραδοχών, στοχαστικό διάλογο και πιθανή μεταβολή του πλαισίου αναφοράς (Mezirow, 1991; Mezirow, 1997; Mezirow, 2000; βλ. ενότητες 2.2.1, 2.2.4 και 2.2.8). Οι μελέτες δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει τον κριτικό αναστοχασμό όταν ο εκπαιδευόμενος δεν περιορίζεται στην παρουσίαση μιας εμπειρίας, αλλά καλείται να εξετάσει τις παραδοχές που τη διαμορφώνουν. Ωστόσο, η τεκμηρίωση δεν είναι ισότιμη σε όλες τις περιπτώσεις. Σε ορισμένες μελέτες καταγράφεται κυρίως αυξημένη επίγνωση ή αλλαγή στάσης, ενώ σε άλλες υπάρχουν ισχυρότερες ενδείξεις επανεξέτασης αξιών, αντιλήψεων και επαγγελματικής ή κοινωνικής τοποθέτησης. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα σύνθεση διατηρεί αναλυτική διάκριση ανάμεσα στην αναστοχαστική ενεργοποίηση και στην πλήρη Μετασχηματιστική Μάθηση.

Η ποιοτική σύγκριση δείχνει ότι το ψηφιακό αφήγημα δεν λειτουργεί ως ενιαία μέθοδος με προβλέψιμα αποτελέσματα. Η παιδαγωγική του αξία εξαρτάται από το είδος της εμπειρίας, τη δομή της παρέμβασης, τον βαθμό καθοδήγησης, τη δυνατότητα παρουσίασης και διαλόγου, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο η δραστηριότητα συνδέεται με τον κριτικό αναστοχασμό. Οι μελέτες συγκλίνουν στην αναγνώριση της αφήγησης ως πρακτικής που μπορεί να συνδέσει την εμπειρία με τη μάθηση. Διαφοροποιούνται, όμως, ως προς το βάθος της θεωρητικής τους τεκμηρίωσης, τη μεθοδολογική τους αυστηρότητα και το είδος των εκβάσεων που μπορούν να υποστηρίξουν. Η διαφοροποίηση αυτή ενισχύει την ερμηνευτική ακρίβεια της ανασκόπησης, καθώς επιτρέπει να αποτιμηθεί πότε η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως

γενική παιδαγωγική πρακτική και τότε μπορεί να συνδεθεί με Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow.

5.5 Συζήτηση για τις μελέτες που δεν εντάχθηκαν στο τελικό δείγμα και τον ρόλο τους στη σύνθεση

Οι μελέτες που δεν εντάχθηκαν στο τελικό δείγμα της ανασκόπησης παραμένουν σημαντικές για την κατανόηση του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου της ψηφιακής αφήγησης. Η εξαίρεσή τους από τη βασική ανάλυση δεν σημαίνει ότι στερούνται επιστημονικής αξίας ή παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Αντιθέτως, αρκετές από αυτές συμβάλλουν στην τεκμηρίωση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικής πρακτικής σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Η μη ένταξή τους οφείλεται αποκλειστικά στο κριτήριο θεωρητικής συνάφειας με τη Μετασχηματιστική Μάθηση του Mezirow, το οποίο καθορίζει το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η διάκριση αυτή συνδέεται με τον ερευνητικό σχεδιασμό της ανασκόπησης. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν ταυτίζεται με κάθε μορφή ενεργού συμμετοχής, δημιουργικής έκφρασης ή θετικής μαθησιακής εμπειρίας. Προϋποθέτει κριτικό αναστοχασμό, επανεξέταση παραδοχών, πιθανή αλλαγή προοπτικής και μεταβολή πλαισίων αναφοράς (Mezirow, 1991; Mezirow, 1997; Mezirow, 2000; βλ. ενότητες 2.2.1, 2.2.4 και 2.2.8). Επομένως, μια μελέτη μπορεί να είναι παιδαγωγικά αξιόλογη ως προς την ψηφιακή αφήγηση, χωρίς όμως να είναι κατάλληλη ως κύριο τεκμήριο για τη διερεύνηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Η συστηματική ανασκόπηση προϋποθέτει διαφάνεια ως προς τις αποφάσεις ένταξης και αποκλεισμού. Για τον λόγο αυτό, οι μελέτες που εξετάστηκαν και τελικά δεν αξιοποιήθηκαν ως βασικά τεκμήρια πρέπει να καταγράφονται και να συνοδεύονται από σαφή αιτιολόγηση. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη μεθοδολογική αξιοπιστία της εργασίας, διότι δείχνει ότι η επιλογή των πηγών δεν έγινε αποσπασματικά ούτε με επιλεκτική χρήση της βιβλιογραφίας. Επιπρόσθετα, επιτρέπει να διακριθεί η γενική παιδαγωγική αξία της ψηφιακής αφήγησης από την ειδικότερη σύνδεσή της με τη Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow.

Οι μελέτες των Karanasiou, Drosos, Tseles, Piromalis και Tsotsolas (2021) και Noorshadi, Yavari, Ashrafifard και Zarif Nahad (2025) αποτελούν χαρακτηριστικά

παραδείγματα εργασιών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ποσοτική τεκμηρίωση για τη διδακτική αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης. Η πρώτη εξετάζει ενήλικους εκπαιδευόμενους σε δημόσιο ΙΕΚ και συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με τη μαθησιακή επίδοση και τη μνήμη εργασίας. Η δεύτερη, με ημιπειραματικό σχεδιασμό, αποτιμά την επίδραση της ψηφιακής αφήγησης στην επίδοση και στην ικανοποίηση φοιτητών νοσηλευτικής και μαιευτικής. Οι δύο αυτές μελέτες έχουν αξία για τη συζήτηση περί εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, ιδίως ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, το οποίο αφορά τις διδακτικές και τεχνολογικές διαμορφώσεις του ψηφιακού αφηγήματος. Ωστόσο, δεν επαρκούν για την τεκμηρίωση Μετασχηματιστικής Μάθησης, εφόσον δεν οργανώνουν την ανάλυσή τους με βάση την επανεξέταση παραδοχών, τον κριτικό αναστοχασμό και τη μεταβολή πλαισίου αναφοράς.

Αντίστοιχα, οι μελέτες των Sehrawat, Jones, Orlando, Bowers και Rubins (2017), Hausknecht, Vanchu-Orosco και Kaufman (2018/2019) και Prins (2017) έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κοινοτική μάθηση ενηλίκων, την κοινωνική σύνδεση, τον οικογενειακό εγγραμματισμό και την αναστοχαστική επεξεργασία της ζωής. Οι εργασίες αυτές δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή, την κοινωνική σχέση, την αναπόληση και τη διαγενεακή επικοινωνία. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται με την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς αναδεικνύουν τη σημασία της εμπειρίας, της κοινωνικής αναγνώρισης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 2005; Jarvis, 2012; βλ. ενότητα 2.1.2). Παρά τη συνάφειά τους με την εκπαίδευση ενηλίκων, δεν μπορούν να στηρίξουν τα κύρια συμπεράσματα της παρούσας ανασκόπησης για τη Μετασχηματιστική Μάθηση, εφόσον δεν τεκμηριώνουν επαρκώς τη θεωρητική σύνδεση με τον Mezirow. Η χρησιμότητά τους εντοπίζεται κυρίως στο ότι διευρύνουν την κατανόηση της ψηφιακής αφήγησης ως πρακτικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμμετοχής.

Η ίδια λογική ισχύει για τις μελέτες των Ivala, Gachago, Condry και Chigona (2014), LaFrance και Blizzard (2013), Tendero (2006), Schuch (2020), Heron και Steckley (2018) και Kallinikou και Nicolaidou (2019). Οι εργασίες αυτές ενισχύουν την εικόνα της ψηφιακής αφήγησης ως πολυδύναμης εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, στην εκπαιδευτική ηγεσία, στη συμμετοχική παραγωγή ιστοριών, στην εκμάθηση γλώσσας και σε εφαρμογές γραμματισμού. Συνδέονται κυρίως με τη γενικότερη παιδαγωγική λειτουργία της

ψηφιακής αφήγησης, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος σε σχέση με την πολυτροπικότητα, την προσωπική φωνή, τη νοηματοδότηση της εμπειρίας και την κοινωνική κοινοποίηση της ιστορίας (Lambert, 2013; Robin, 2008; Kajder et al., 2005; βλ. ενότητες 2.3.1 και 2.3.3). Η αξιοποίησή τους στη βασική ανάλυση της παρούσας εργασίας θα δημιουργούσε, όμως, πρόβλημα θεωρητικής εστίασης, καθώς το ζητούμενο δεν είναι η ψηφιακή αφήγηση γενικά, αλλά η σύνδεσή της με τη Μετασχηματιστική Μάθηση κατά Mezirow.

Η διάκριση αυτή είναι αναγκαία και από θεωρητική άποψη. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να παράγει ενδιαφέρον, συμμετοχή, δημιουργική έκφραση, τεχνολογικές δεξιότητες, κοινωνική σύνδεση ή βελτίωση επίδοσης. Οι εκβάσεις αυτές είναι σημαντικές, δεν ταυτίζονται όμως με τη Μετασχηματιστική Μάθηση. Η θεωρία του Mezirow απαιτεί τεκμηρίωση βαθύτερης επανεξέτασης των παραδοχών που οργανώνουν την κατανόηση της εμπειρίας. Συνεπώς, μια μελέτη μπορεί να είναι παιδαγωγικά αξιόλογη και ταυτόχρονα να μην είναι κατάλληλη ως βασικό τεκμήριο για τη συγκεκριμένη ανασκόπηση.

Οι μη ενταγμένες μελέτες μπορούν να έχουν δύο συμπληρωματικούς ρόλους στο τελικό κείμενο. Πρώτον, μπορούν να καταγραφούν σε πίνακα αποκλεισμού, με σύντομη αιτιολόγηση για καθεμία, ώστε να διατηρηθεί πλήρες ίχνος των αποφάσεων της ανασκόπησης. Δεύτερον, μπορούν να αξιοποιηθούν σε σύντομο συγκριτικό σχόλιο, προκειμένου να φανεί ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει ευρύτερη παιδαγωγική εφαρμογή πέρα από τις μελέτες που συνδέονται άμεσα με τον Mezirow. Η χρήση τους πρέπει να παραμείνει οριοθετημένη, ώστε να μην αποδοθούν σε αυτές συμπεράσματα τα οποία δεν υποστηρίζονται από τη θεωρητική και μεθοδολογική τους συγκρότηση.

Η παρουσία των μη ενταγμένων άρθρων στο τελικό κείμενο ενισχύει τη διαφάνεια και την επιστημονική συνέπεια της ανασκόπησης. Οι μελέτες αυτές δείχνουν την έκταση του πεδίου της ψηφιακής αφήγησης και αναδεικνύουν διαφορετικές παιδαγωγικές χρήσεις της. Επίσης, η αιτιολογημένη μη ένταξή τους επιτρέπει στην εργασία να διατηρήσει σαφή θεωρητική κατεύθυνση. Η παρούσα ανασκόπηση δεν εξετάζει κάθε μορφή ψηφιακής αφήγησης, αλλά τις μελέτες στις οποίες η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συσχετιστεί τεκμηριωμένα με τον κριτικό αναστοχασμό, την επανεξέταση παραδοχών και τη μεταβολή πλαισίου αναφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Κύρια συμπεράσματα

Από την παρούσα συστηματική ανασκόπηση προκύπτει, καταρχάς, ότι η τελική ανάλυση χρειάζεται να στηρίζεται σε σαφές τεκμηριωτικό κριτήριο. Οι μελέτες που περιλαμβάνουν ονομαστική και λειτουργική αναφορά στον Mezirow είναι λιγότερες από το ευρύτερο σύνολο των εργασιών που αφορούν την ψηφιακή αφήγηση. Η διαπίστωση αυτή δεν αποδυναμώνει την εργασία, εφόσον παρουσιάζεται με διαφάνεια και μεθοδολογική συνέπεια. Αντίθετα, ενισχύει την ακρίβεια της ανασκόπησης, καθώς καθιστά σαφές ποιες μελέτες χρησιμοποιούνται για την τεκμηρίωση της σχέσης ψηφιακού αφηγήματος και Μετασχηματιστικής Μάθησης και ποιες αξιοποιούνται μόνο συμπληρωματικά ή παραμένουν εκτός βασικής ανάλυσης.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις διδακτικές και τεχνολογικές μορφές που λαμβάνει η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συνηθέστερη μορφή είναι η παραγωγή σύντομου πολυτροπικού έργου από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει επιλογή εμπειρίας, συγκρότηση αφηγηματικού υλικού, χρήση εικόνας και ήχου, σύνθεση προσωπικού ή επαγγελματικού νοήματος και παρουσίαση του τελικού έργου σε εκπαιδευτική ομάδα. Η μορφή αυτή εμφανίζεται στις μελέτες των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), Fischbach και Guerrero (2020), Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019), Petrucco (2022), Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), καθώς και Sandars και Murray (2009). Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε και μια δεύτερη μορφή αξιοποίησης, η χρήση έτοιμων ψηφιακών ιστοριών ως εκπαιδευτικού υλικού, όπως στη μελέτη της Christiansen (2011), όπου οι φοιτητές νοσηλευτικής δεν παράγουν οι ίδιοι τις ιστορίες, αλλά επεξεργάζονται ψηφιακές αφηγήσεις ασθενών.

Η διάκριση ανάμεσα στην παραγωγή και στην πρόσληψη ψηφιακών ιστοριών έχει ιδιαίτερη αναλυτική σημασία. Στην παραγωγή ιστορίας, η μαθησιακή διεργασία συνδέεται με την προσωπική επιλογή, την αυτοπαρατήρηση, την αφηγηματική οργάνωση και την παρουσίαση της εμπειρίας σε άλλους. Στην πρόσληψη ιστοριών άλλων προσώπων, η έμφαση μεταφέρεται στην κατανόηση της εμπειρίας του άλλου,

στη συναισθηματική ανταπόκριση και στην επανεξέταση επαγγελματικών στάσεων. Και στις δύο περιπτώσεις, η ψηφιακή αφήγηση αποκτά παιδαγωγική αξία όταν δεν περιορίζεται στην τεχνική κατασκευή ή παρουσίαση ενός έργου, αλλά συνδέεται με την ερμηνεία της εμπειρίας.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τα στοιχεία σχεδιασμού των παρεμβάσεων, οι μελέτες δείχνουν ότι οι πιο ολοκληρωμένες εφαρμογές ακολουθούν διακριτά στάδια εργασίας. Συνήθως προηγείται θεωρητική ή βιωματική προετοιμασία, ακολουθεί η επιλογή θέματος ή σημαντικής εμπειρίας, στη συνέχεια πραγματοποιείται η παραγωγή του ψηφιακού έργου και η διαδικασία ολοκληρώνεται με παρουσίαση, συζήτηση ή αξιολόγηση. Ο Petrucco (2022) παρουσιάζει ιδιαίτερα συγκροτημένο μοντέλο, καθώς συνδυάζει ρουμπρίκα ανάλυσης ιστορίας, ομαδική εργασία, σύνταξη σεναρίου και παραγωγή βίντεο. Οι Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) συμβάλλουν κυρίως στο επίπεδο της αξιολόγησης, επειδή χρησιμοποιούν ρουμπρίκα για την αποτίμηση του αναστοχασμού και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Fischbach και Guerrero (2020) προτείνουν σαφή διδακτική εφαρμογή σε μάθημα διαφήμισης και επικοινωνίας μάρκετινγκ, με σύντομο βίντεο, παρουσίαση και αναστοχαστική αποτίμηση.

Από τη συγκριτική ανάλυση προκύπτει ότι ο σχεδιασμός της παρέμβασης επηρεάζει καθοριστικά τη μαθησιακή της ποιότητα. Η ψηφιακή αφήγηση δεν παράγει από μόνη της αναστοχασμό ή Μετασχηματιστική Μάθηση. Απαιτείται σαφής παιδαγωγική πρόθεση, επαρκής καθοδήγηση, χρόνος επεξεργασίας της εμπειρίας και δυνατότητα διαλόγου. Όταν η δραστηριότητα οργανώνεται ως απλή τεχνική εργασία, η μαθησιακή αξία περιορίζεται. Όταν, όμως, συνδέεται με ερωτήματα ταυτότητας, επαγγελματικού ρόλου, κοινωνικής θέσης ή σχέσης με τον άλλον, μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή βαθύτερης αναστοχαστικής διεργασίας.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις διαστάσεις Μετασχηματιστικής Μάθησης που καταγράφονται στις μελέτες, η πιο συχνή διάσταση είναι ο κριτικός αναστοχασμός. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο αναστοχασμός ενεργοποιείται επειδή ο εκπαιδευόμενος καλείται να επιλέξει μια εμπειρία, να την οργανώσει αφηγηματικά και να της αποδώσει νόημα. Η δεύτερη διάσταση αφορά την αλλαγή αυτοαντίληψης ή επαγγελματικής ταυτότητας. Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται στη μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020) σε σχέση με την καταναλωτική

ταυτότητα, στη Christiansen (2011) σε σχέση με τη νοσηλευτική ταυτότητα και στον Petrucco (2022) σε σχέση με τις μελλοντικές επαγγελματικές δεξιότητες. Η τρίτη διάσταση αφορά τη διαλογική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν η ψηφιακή ιστορία παρουσιάζεται σε ομάδα και γίνεται αντικείμενο συζήτησης. Η τέταρτη διάσταση αφορά τον προσανατολισμό προς δράση, ο οποίος εμφανίζεται πιο καθαρά στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), όπου η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με κοινωνική επίγνωση.

Η θεωρία του Mezirow προσφέρει κατάλληλο ερμηνευτικό πλαίσιο για την ανάλυση των παραπάνω ευρημάτων, επειδή εστιάζει στην επανεξέταση παραδοχών και στη μεταβολή του πλαισίου αναφοράς. Η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να υποστηρίζει αυτή τη διαδικασία όταν φέρνει τον εκπαιδευόμενο αντιμέτωπο με μια εμπειρία που δεν μπορεί να παραμείνει αυτονόητη. Η πρώτη επαφή με ασθενή, η παρατήρηση της απουσίας των Πρώτων Εθνών από τον δημόσιο χώρο, η επεξεργασία επαγγελματικών περιστατικών, η διεθνής εμπειρία σπουδών ή η αναγνώριση της σχέσης ανάμεσα σε κατανάλωση και ταυτότητα μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμές αναθεώρησης προηγούμενων αντιλήψεων.

Ωστόσο, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρειάζεται μεθοδολογική προσοχή. Σε όλες τις μελέτες δεν τεκμηριώνεται στον ίδιο βαθμό πλήρης Μετασχηματιστική Μάθηση. Συχνά καταγράφεται αυξημένη επίγνωση, αναστοχαστική κατανόηση, συναισθηματική εμπλοκή ή αρχική αλλαγή στάσης. Οι εκβάσεις αυτές είναι συμβατές με τη θεωρία του Mezirow, αλλά δεν ισοδυναμούν πάντοτε με σταθερή αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί παιδαγωγική πρακτική με μετασχηματιστικές δυνατότητες, εφόσον συνοδεύεται από κριτικό αναστοχασμό, διάλογο και σύνδεση της εμπειρίας με ευρύτερα κοινωνικά ή επαγγελματικά νοήματα.

Συνθετικά, η ανασκόπηση δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει διεργασίες Μετασχηματιστικής Μάθησης, εφόσον εντάσσεται σε κατάλληλα σχεδιασμένη παιδαγωγική διαδικασία. Η πρώτη προϋπόθεση αφορά την ύπαρξη εμπειρίας με προσωπική, επαγγελματική, κοινωνική ή πολιτισμική σημασία για τον εκπαιδευόμενο. Η δεύτερη αφορά τη δομή της δραστηριότητας, ώστε η εμπειρία να μη μένει σε επίπεδο απλής ανάκλησης ή περιγραφής. Η τρίτη συνδέεται με την παρουσία αναστοχαστικού ερεθίσματος, το οποίο οδηγεί τον εκπαιδευόμενο να εξετάσει παραδοχές, αξίες, σχέσεις και τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας. Η τέταρτη

αφορά την παρουσίαση, τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων, καθώς η θεωρία του Mezirow αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον διάλογο, στην τεκμηρίωση και στην κριτική επανεξέταση των νοητικών σχημάτων.

Από την ανασκόπηση προκύπτει επίσης ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν έχει αυτοτελώς μετασχηματιστικό χαρακτήρα. Η παιδαγωγική της αξία εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και από το αν οδηγεί τον εκπαιδευόμενο σε κριτική επεξεργασία του πλαισίου αναφοράς του. Μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να είναι αισθητικά άρτια και τεχνολογικά προσεγμένη, χωρίς να παράγει αλλαγή οπτικής. Αντίθετα, μια απλούστερη τεχνικά αφήγηση μπορεί να έχει σημαντική μαθησιακή βαρύτητα, όταν επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει προηγούμενες παραδοχές, να επανεξετάσει σχέσεις και να διαμορφώσει νέα κατανόηση της εμπειρίας του.

Τα ισχυρότερα ευρήματα για Μετασχηματιστική Μάθηση εντοπίζονται στις μελέτες όπου η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με κοινωνικά ή επαγγελματικά σημαντικά περιεχόμενα. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν την κριτική επεξεργασία αποικιακών σχέσεων και ιστορικών ανισοτήτων, τη φροντίδα ασθενών, την επαγγελματική κρίση, τη διεθνή εμπειρία και τη διαγενεακή μνήμη παρέχουν ερεθίσματα που μπορούν να προκαλέσουν αναθεώρηση αντιλήψεων και στάσεων. Στις περιπτώσεις αυτές, η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως τρόπος οργάνωσης της εμπειρίας και ως αφορμή για βαθύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο άτομο, στους άλλους και στο κοινωνικό ή επαγγελματικό περιβάλλον. Αντίθετα, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης αποκλειστικά για τη βελτίωση επίδοσης, ικανοποίησης ή συμμετοχής χρειάζεται πρόσθετη τεκμηρίωση, προκειμένου να χαρακτηριστεί μετασχηματιστική.

Η θεωρία του Mezirow πρέπει, επομένως, να λειτουργεί ως βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο της σύνθεσης και όχι ως απλή βιβλιογραφική αναφορά. Τα ευρήματα χρειάζεται να οργανώνονται με βάση διαστάσεις όπως το αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, ο κριτικός αναστοχασμός, η αναγνώριση παραδοχών, ο διάλογος, η δοκιμή νέων ρόλων και η πιθανή μετάβαση σε νέα δράση. Με αυτή την οπτική, οι μελέτες που δεν αξιοποιούν τη θεωρία του Mezirow δεν μπορούν να έχουν την ίδια τεκμηριωτική βαρύτητα για τα συμπεράσματα της παρούσας ανασκόπησης, ακόμη και όταν είναι συναφείς με τη γενική παιδαγωγική χρήση της ψηφιακής αφήγησης.

Η ανάλυση των μελετών αναδεικνύει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να συνδεθεί με τη Μετασχηματιστική Μάθηση όταν ενεργοποιεί συγκεκριμένους μηχανισμούς. Ο πρώτος είναι το αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, το οποίο εμφανίζεται όταν η ψηφιακή αφήγηση φέρνει τον εκπαιδευόμενο αντιμέτωπο με ασυμφωνία ανάμεσα σε προηγούμενες αντιλήψεις και σε νέα εμπειρικά δεδομένα. Στη μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), η ασυμφωνία αυτή συνδέεται με την παρουσία ή την απουσία των Πρώτων Εθνών στον τοπικό χώρο. Στη μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020), το αποπροσανατολιστικό στοιχείο προκύπτει από την αναγνώριση ότι οι επωνυμίες συμμετέχουν στη συγκρότηση της προσωπικής και δημόσιας ταυτότητας περισσότερο από όσο οι φοιτητές είχαν προηγουμένως αντιληφθεί. Στη μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019), η εμπειρία σπουδών στο εξωτερικό μπορεί να προκαλέσει αναθεώρηση πολιτισμικών αντιλήψεων, εφόσον ο φοιτητής δεν περιοριστεί στην περιγραφή της εμπειρίας, αλλά την υποβάλει σε αναστοχαστική επεξεργασία.

Ο δεύτερος μηχανισμός είναι ο κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος αποτελεί την πιο συχνά καταγραφόμενη διάσταση στις μελέτες που εξετάστηκαν. Η ψηφιακή αφήγηση απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο να επιλέξει στοιχεία, να οργανώσει τεκμήρια, να αποφασίσει τι θα συμπεριλάβει και τι θα παραλείψει, και να αποδώσει νόημα σε μια εμπειρία. Η επιλογή αυτή δεν είναι ουδέτερη, καθώς αποκαλύπτει αξίες, αντιλήψεις, προσδοκίες και τρόπους κατανόησης του εαυτού, του άλλου ή του επαγγελματικού πεδίου. Οι μελέτες των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) και Petrucco (2022) δείχνουν ότι η ύπαρξη ρουμπρίκας ή αναλυτικού πλαισίου βοηθά στη διάκριση ανάμεσα στην αφηγηματική αναπαράσταση και στην κριτική επεξεργασία.

Ο τρίτος μηχανισμός είναι η συναισθηματική επεξεργασία. Η Μετασχηματιστική Μάθηση στις μελέτες της ανασκόπησης δεν εμφανίζεται ως αποκλειστικά λογική διεργασία. Η εικόνα, η φωνή, η αφήγηση ασθενή, το οικογενειακό περιεχόμενο, η διαγενεακή μνήμη και το τοπικό πολιτισμικό τεκμήριο ενεργοποιούν συναισθηματικές αποκρίσεις. Η Christiansen (2011) και οι Sandars και Murray (2009) είναι ιδιαίτερα σημαντικές ως προς αυτή τη διάσταση, επειδή η εκπαίδευση υγείας φέρνει τους φοιτητές σε επαφή με ευάλωτες εμπειρίες, δεοντολογικές απαιτήσεις και επαγγελματική ευθύνη. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις δεν αποτελούν από μόνες τους Μετασχηματιστική Μάθηση, μπορούν όμως να λειτουργήσουν ως αφετηρία κριτικής επεξεργασίας, όταν συνδέονται με σκέψη, διάλογο και επανεξέταση στάσεων.

Ο τέταρτος μηχανισμός είναι ο διάλογος και η κοινοποίηση. Η παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας σε άλλους εισάγει τον διάλογο ως διαδικασία αναγνώρισης, κριτικής επεξεργασίας και επανερμηνείας. Στη θεωρία του Mezirow, ο διάλογος κατέχει σημαντική θέση, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εξετάσει τους λόγους που στηρίζουν μια άποψη, να ακούσει διαφορετικές ερμηνείες και να αναθεωρήσει προηγούμενες παραδοχές. Στη μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017), η ιστορία γίνεται κοινό υλικό μάθησης για μαθητές, ηλικιωμένους και εκπαιδευτικούς. Στον Petrucco (2022), η ομαδική επεξεργασία κρίσιμων περιστατικών επιτρέπει στους φοιτητές να εξετάσουν επαγγελματικές κρίσεις και δεξιότητες σε συλλογικό πλαίσιο. Στους Fischbach και Guerrero (2020), η παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας επωνυμίας εκθέτει την καταναλωτική αυτοεικόνα σε ομαδική παρατήρηση και συζήτηση.

Ο πέμπτος μηχανισμός αφορά την ταυτότητα και την επαγγελματική αυτοκατανόηση. Στους Fischbach και Guerrero (2020), η ταυτότητα αφορά την καταναλωτική και δημόσια αυτοεικόνα. Στην Christiansen (2011) και στον Petrucco (2022), σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα και τη διαμόρφωση στάσης απέναντι στην πρακτική. Στους Sunderland, Woods και Dorsett (2020), συνδέεται με την κοινωνική και πολιτισμική θέση του φοιτητή απέναντι σε ιστορικές σχέσεις ισχύος. Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει μορφή σε αυτές τις διαστάσεις, επειδή ζητά από τον εκπαιδευόμενο να οργανώσει μια αφήγηση για τον εαυτό, τον άλλο ή το επαγγελματικό πεδίο. Ωστόσο, η αλλαγή ταυτότητας δεν πρέπει να υποτίθεται χωρίς επαρκή τεκμηρίωση. Σε αρκετές μελέτες καταγράφεται αυξημένη επίγνωση ή μετατόπιση στάσης, όχι πλήρης αναδιαμόρφωση ταυτότητας.

Ο έκτος μηχανισμός είναι ο προσανατολισμός προς δράση, ο οποίος αποτελεί τη δυσκολότερη διάσταση προς τεκμηρίωση. Πολλές μελέτες καταγράφουν αλλαγή επίγνωσης ή στάσης, λιγότερες όμως εξετάζουν αν η αλλαγή αυτή οδηγεί σε νέα συμπεριφορά ή επαγγελματική πρακτική. Οι Sunderland, Woods και Dorsett (2020) παρέχουν ισχυρότερη ένδειξη, καθώς οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν την κριτική επεξεργασία αποικιακών σχέσεων και ιστορικών ανισοτήτων συνδέονται με νέους τρόπους τοποθέτησης και δράσης. Στον Petrucco (2022), η δράση εμφανίζεται κυρίως ως μελλοντική επαγγελματική δυνατότητα, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της επεξεργασίας κρίσιμων περιστατικών. Επομένως, η δράση πρέπει να αντιμετωπιστεί ως πιθανή έκβαση και όχι ως γενικευμένο αποτέλεσμα.

Η συνθετική αποτίμηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ψηφιακή αφήγηση συνδέεται με τη Μετασχηματιστική Μάθηση όταν μετατρέπει την εμπειρία σε αντικείμενο κριτικής εξέτασης. Η τεχνολογία δεν αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής αλλαγής. Καθοριστικός παράγοντας είναι η παιδαγωγική οργάνωση της δραστηριότητας, η ποιότητα των ερωτημάτων, η δυνατότητα διαλόγου και ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σε αναθεώρηση προηγούμενων τρόπων σκέψης. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, το ψηφιακό αφήγημα μπορεί να αποτελέσει σημαντική πρακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή συνδέει βιωμένη εμπειρία, πολυτροπική έκφραση, αναστοχασμό και αναδιαμόρφωση νοήματος.

6.2 Περιορισμοί της παρούσας ανασκόπησης

Η παρούσα ανασκόπηση υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των συμπερασμάτων. Ο πρώτος αφορά τη διαθεσιμότητα πλήρων κειμένων. Για ορισμένες εγγραφές του αρχικού συνόλου δεν υπήρχε διαθέσιμο πλήρες άρθρο. Οι εργασίες αυτές καταγράφηκαν, όμως δεν αξιοποιήθηκαν στη βασική ανάλυση, εφόσον δεν ήταν δυνατή η επαρκής τεκμηρίωση της σύνδεσής τους με τη θεωρία του Mezirow. Η επιλογή αυτή ακολουθεί συντηρητική μεθοδολογική στάση και αποτρέπει την εισαγωγή αβέβαιων θεωρητικών συσχετίσεων.

Δεύτερος περιορισμός είναι η ετερογένεια των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πλαισίων. Οι μελέτες που εξετάστηκαν αφορούν την κοινωνική εργασία, τη διαφήμιση, τη νοσηλευτική, την ιατρική εκπαίδευση, τις σπουδές στο εξωτερικό και τη διαγενεακή μάθηση. Η ποικιλία αυτή εμπλουτίζει τη σύνθεση, επειδή δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επαγγελματικής μάθησης. Επιπρόσθετα, περιορίζει τη δυνατότητα άμεσης σύγκρισης. Η ψηφιακή αφήγηση δεν έχει την ίδια παιδαγωγική λειτουργία όταν χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν την κριτική επεξεργασία αποικιακών σχέσεων και ιστορικών ανισοτήτων, για επεξεργασία καταναλωτικής ταυτότητας ή για αναστοχασμό μετά την πρώτη επαφή φοιτητή ιατρικής με ασθενή.

Τρίτος περιορισμός αφορά τη μέτρηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Πολλές μελέτες βασίζονται σε αυτοαναφορές, συνεντεύξεις, αναστοχαστικά τεκμήρια, παραγόμενες ψηφιακές ιστορίες ή ποιοτικές κατηγορίες. Τα δεδομένα αυτά είναι

κατάλληλα για την ερμηνεία διεργασιών, όπως η αναγνώριση παραδοχών, η αλλαγή οπτικής και η επαγγελματική αυτοκατανόηση. Δεν επαρκούν όμως πάντοτε για την επιβεβαίωση σταθερής αλλαγής συμπεριφοράς ή μακροπρόθεσμης μεταβολής πλαισίου αναφοράς. Στη θεωρία του Mezirow, η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν ολοκληρώνεται μόνο με την επίγνωση ή τον αναστοχασμό, αλλά συνδέεται και με νέους τρόπους δράσης. Η διάσταση αυτή σπάνια παρακολουθείται σε βάθος χρόνου.

Τέταρτος περιορισμός αφορά τη γλωσσική και πολιτισμική κατανομή της βιβλιογραφίας. Η πλειονότητα των μελετών είναι αγγλόγλωσση και προέρχεται από διεθνή πανεπιστημιακά ή επαγγελματικά περιβάλλοντα. Η ελληνική μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) προσφέρει σημαντικό τοπικό παράδειγμα, καθώς συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με τη διαγενεακή μάθηση και τη μετασχηματίζουσα μάθηση σε ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, ένα μεμονωμένο ελληνόγλωσσο άρθρο δεν επαρκεί για ασφαλείς γενικεύσεις στο ελληνικό πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων. Χρειάζονται περισσότερες εμπειρικές μελέτες από την ελληνική βιβλιογραφία, με σαφή σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με τη θεωρία του Mezirow και με αναλυτική αποτίμηση των μαθησιακών εκβάσεων.

Πέμπτος περιορισμός αφορά τον κίνδυνο υπερδιεύρυνσης της έννοιας της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Σε αρκετές μελέτες χρησιμοποιούνται όροι όπως αλλαγή, αναστοχασμός, εμπλοκή, επίγνωση ή επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Οι όροι αυτοί είναι σημαντικοί για την εκπαίδευση ενηλίκων, δεν πρέπει όμως να ταυτίζονται αυτομάτως με Μετασχηματιστική Μάθηση. Η θεωρία του Mezirow προϋποθέτει επανεξέταση παραδοχών και πιθανή μεταβολή του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος κατανοεί την εμπειρία, τον εαυτό του, τους άλλους και τη δράση του. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα ανασκόπηση διατηρεί διαβαθμίσεις ανάμεσα σε ισχυρή, έμμεση και επικουρική τεκμηρίωση.

Έκτος περιορισμός συνδέεται με τη μεθοδολογική κατανομή των μελετών. Η υπεροχή ποιοτικών και μικτών σχεδιασμών επιτρέπει σε βάθος κατανόηση των μαθησιακών μηχανισμών, περιορίζει όμως τη δυνατότητα ποσοτικής γενίκευσης. Η απουσία αμιγώς ποσοτικών ερευνών με τεκμηριωμένη αξιοποίηση της θεωρίας του Mezirow σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας πρέπει να διατυπωθούν ως ερμηνευτικά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένα. Δεν μπορούν να παρουσιαστούν ως καθολική απόδειξη αιτιώδους αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης.

Οι περιορισμοί αυτοί δεν αναιρούν τη συμβολή της ανασκόπησης. Αντίθετα, προσδιορίζουν το εύρος και τον χαρακτήρα των συμπερασμάτων της. Η παρούσα εργασία τεκμηριώνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει διαδικασίες αναστοχασμού και Μετασχηματιστικής Μάθησης όταν συνδέεται με κατάλληλη παιδαγωγική οργάνωση, εμπειρία με νόημα, κριτική επεξεργασία και δυνατότητα διαλόγου. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα, συγκριτικούς σχεδιασμούς, εργαλεία αξιολόγησης και μακροχρόνια παρακολούθηση, ώστε να αποτιμηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η διάρκεια και η ένταση της μαθησιακής αλλαγής.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και εκπαιδευτική εφαρμογή

Η περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να σχεδιάσει παρεμβάσεις ψηφιακής αφήγησης με σαφή αντιστοίχιση στις βασικές έννοιες της θεωρίας του Mezirow, όπως το αποπροσανατολιστικό ερέθισμα, ο κριτικός αναστοχασμός, η επανεξέταση παραδοχών, ο διάλογος, η δοκιμή νέων ρόλων και η πιθανή αλλαγή δράσης. Ένας τέτοιος σχεδιασμός θα επέτρεπε τη διάκριση ανάμεσα στην απλή παραγωγή ψηφιακού έργου, στον αναστοχασμό, στον κριτικό αναστοχασμό και στη μεταβολή του πλαισίου αναφοράς. Η διάκριση αυτή μπορεί να οργανωθεί με ρουμπρίκες αξιολόγησης, συνεντεύξεις, ανάλυση των παραγόμενων ιστοριών και επαναληπτική συλλογή δεδομένων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, ώστε να εξετάζεται όχι μόνο η άμεση μαθησιακή αντίδραση, αλλά και η διάρκεια της πιθανής αλλαγής.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ψηφιακή αφήγηση χρειάζεται να σχεδιάζεται ως ολοκληρωμένος διδακτικός κύκλος. Ο κύκλος αυτός μπορεί να περιλαμβάνει εισαγωγή στο θέμα, επιλογή εμπειρίας με σεβασμό στα προσωπικά όρια των συμμετεχόντων, τεχνική υποστήριξη, αναστοχαστικές ερωτήσεις, παραγωγή ιστορίας, παρουσίαση, συζήτηση και τελική αποτίμηση. Η τεχνική επάρκεια δεν πρέπει να προηγείται της παιδαγωγικής σαφήνειας. Η παραγωγή βίντεο ή άλλου ψηφιακού έργου έχει αξία όταν υπηρετεί την επεξεργασία νοήματος, την αναγνώριση παραδοχών και την κριτική κατανόηση της εμπειρίας.

Για το ελληνικό πεδίο, ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάπτυξη εμπειρικών μελετών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, προγράμματα

δια βίου μάθησης, δομές εκπαίδευσης υγείας και κοινοτικές εκπαιδευτικές δράσεις. Τα περιβάλλοντα αυτά προσφέρουν εμπειρίες ενηλίκων που μπορούν να συνδεθούν με περιστατικά, επαγγελματικές μεταβάσεις, κοινωνικές ταυτότητες, εκπαιδευτικές διαδρομές και επανεξέταση μαθησιακών παραδοχών. Η έρευνα σε τέτοια πεδία θα μπορούσε να ενισχύσει την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και να αποσαφηνίσει πώς η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί σε διαφορετικές ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Σε ερευνητικό επίπεδο, θα ήταν χρήσιμη η σύγκριση τριών εκπαιδευτικών συνθηκών: γραπτού αναστοχασμού, ψηφιακής αφήγησης χωρίς συστηματική θεωρητική καθοδήγηση και ψηφιακής αφήγησης με σχεδιασμό βασισμένο στις έννοιες του Mezirow. Μια τέτοια σύγκριση θα επέτρεπε να εξεταστεί αν η πολυτροπική μορφή της ψηφιακής αφήγησης αρκεί για την ενίσχυση του αναστοχασμού ή αν η Μετασχηματιστική Μάθηση εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα των ερωτήσεων, της ανατροφοδότησης, της παρουσίας και της συζήτησης. Επιπρόσθετα, θα συνέβαλλε στη διάκριση ανάμεσα στην αισθητική ή τεχνολογική επιτυχία ενός ψηφιακού έργου και στη μαθησιακή του επίδραση.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν επίσης να αξιοποιήσουν μικτούς σχεδιασμούς, συνδυάζοντας ποιοτική ανάλυση με ποσοτικά εργαλεία. Η ανάλυση συνεντεύξεων, αναστοχαστικών κειμένων και ψηφιακών ιστοριών μπορεί να συνδυαστεί με κλίμακες αναστοχαστικής σκέψης, εργαλεία αποτίμησης στάσεων και επαναληπτικές μετρήσεις. Ένας τέτοιος σχεδιασμός θα επέτρεπε να εξεταστούν τόσο οι μηχανισμοί της μαθησιακής αλλαγής όσο και η ένταση ή η διάρκεια των μεταβολών. Ιδιαίτερη σημασία θα είχε η παρακολούθηση των συμμετεχόντων σε μεταγενέστερο χρόνο, ώστε να διαπιστωθεί αν η αρχική επίγνωση μετατρέπεται σε σταθερότερη αλλαγή στάσης, πρακτικής ή δράσης.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής εφαρμογής, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να αντιμετωπίζουν την ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγική πρακτική και όχι ως απλή τεχνολογική εργασία. Ο σχεδιασμός της πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ασφάλεια των συμμετεχόντων, την προστασία προσωπικών δεδομένων, την ηθική διαχείριση ευαίσθητων εμπειριών και την ανάγκη υποστήριξης όσων δυσκολεύονται τεχνικά ή συναισθηματικά. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει ισχυρές εμπειρίες, ιδίως όταν αφορά επαγγελματικά διλήμματα, ασθένεια, κοινωνικό αποκλεισμό, μετανάστευση, ηλικία ή προσωπική ταυτότητα. Για τον λόγο αυτό, η παιδαγωγική

καθοδήγηση πρέπει να είναι σαφής, προστατευτική και αναστοχαστικά προσανατολισμένη.

Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη σχέση ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική διάσταση της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Η θεωρία του Mezirow δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κριτική επανεξέταση παραδοχών από το άτομο, όμως οι μελέτες της ψηφιακής αφήγησης δείχνουν ότι η αλλαγή συχνά συνδέεται με ομάδα, κοινότητα, επαγγελματικό πλαίσιο ή κοινωνική αναγνώριση. Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει πεδίο περαιτέρω θεωρητικής ανάπτυξης, καθώς επιτρέπει τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία, την κοινωνική ανταλλαγή και τη διαμόρφωση νέων τρόπων κατανόησης και δράσης.

6.4 Τελική σύνθεση

Η παρούσα ανασκόπηση καταλήγει ότι η σχέση ανάμεσα στο ψηφιακό αφήγημα και στη Μετασχηματιστική Μάθηση μπορεί να τεκμηριωθεί μόνο όταν η επιλογή των μελετών βασίζεται σε σαφές θεωρητικό κριτήριο. Η αναφορά στη θεωρία του Mezirow έχει καθοριστική σημασία, καθώς επιτρέπει τη διάκριση ανάμεσα στη γενική αναστοχαστική δραστηριότητα και στη Μετασχηματιστική Μάθηση. Η διάκριση αυτή προστατεύει την εργασία από την αδιαφοροποίητη χρήση όρων όπως αναστοχασμός, αλλαγή ή εμπλοκή. Οι μελέτες που δεν αξιοποιούν τη θεωρία του Mezirow μπορούν να καταγραφούν στον πίνακα αποκλεισμού ή να χρησιμοποιηθούν επικουρικά για την ευρύτερη παιδαγωγική χρήση της ψηφιακής αφήγησης, όχι όμως ως βασικά τεκμήρια για τη Μετασχηματιστική Μάθηση.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι το ψηφιακό αφήγημα συνδέει την εμπειρία, την εικόνα, τη φωνή, την επιλογή τεκμηρίων και την παρουσίαση σε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Η σύνδεση αυτή μπορεί να υποστηρίξει κριτικό αναστοχασμό, εφόσον εντάσσεται σε οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία. Η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν προκύπτει αυτόματα από τη χρήση της τεχνολογίας ούτε από την παραγωγή ενός ψηφιακού έργου. Προϋποθέτει επεξεργασία της εμπειρίας, αναγνώριση παραδοχών, δυνατότητα διαλόγου και πιθανή μεταβολή του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος κατανοεί τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον δράσης του.

Με βάση τα δεδομένα των μελετών που εξετάστηκαν, το βασικό επιχείρημα της εργασίας είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική για τη Μετασχηματιστική Μάθηση ενηλίκων όταν πληρούνται τρεις προϋποθέσεις. Πρώτον, η εμπειρία πρέπει να τίθεται σε κριτική εξέταση και να μην περιορίζεται σε απλή περιγραφή. Δεύτερον, η αφηγηματική παραγωγή χρειάζεται σαφή κριτήρια, καθοδήγηση και δυνατότητα αποτίμησης. Τρίτον, η παρουσίαση της ιστορίας πρέπει να δημιουργεί όρους διαλόγου, αναγνώρισης και επανεξέτασης νοημάτων. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία που συνδέει τη βιωμένη εμπειρία με τον κριτικό αναστοχασμό και την αλλαγή οπτικής.

Η σύνθεση των αποτελεσμάτων δείχνει επίσης ότι απαιτείται προσεκτική γλώσσα κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Δεν τεκμηριώνουν όλες οι μελέτες πλήρη αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Σε αρκετές περιπτώσεις καταγράφεται αυξημένη επίγνωση, αναστοχαστική ενεργοποίηση, επαγγελματική ευαισθητοποίηση ή μεταβολή στάσης. Οι εκβάσεις αυτές έχουν σημαντική παιδαγωγική αξία, χρειάζεται όμως να διακρίνονται από την ολοκληρωμένη Μετασχηματιστική Μάθηση, όπως την περιγράφει ο Mezirow. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα ανασκόπηση υιοθετεί προσεκτική ερμηνευτική στάση και αποφεύγει γενικεύσεις που δεν υποστηρίζονται από τα διαθέσιμα δεδομένα.

Το ψηφιακό αφήγημα αναδεικνύεται ως πρακτική με ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή επιτρέπει την επεξεργασία εμπειριών που συνδέονται με ταυτότητα, επαγγελματικό ρόλο, κοινωνική θέση, μνήμη και δράση. Η θεωρία του Mezirow παρέχει το αναγκαίο αναλυτικό πλαίσιο για να εξεταστεί πότε η επεξεργασία αυτή υπερβαίνει τη συμμετοχή ή την απλή έκφραση και οδηγεί σε επανεξέταση παραδοχών. Επομένως, η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης δεν έγκειται κυρίως στην τεχνολογική της μορφή, αλλά στην ικανότητά της να οργανώνει την εμπειρία, να την καθιστά αντικείμενο κριτικής σκέψης και να δημιουργεί δυνατότητες νέας κατανόησης και δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η εξέλιξη της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση των προγραμμάτων στην Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της λογοτεχνίας. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, & Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015). Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2291.pdf>
- Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζόμενων στη διαδικασία κατάρτισης και της επιμόρφωσής τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 3–11.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως “ex-post facto” συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενηλίκους. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές προεκτάσεις* (σσ. 47–75). Παπαζήσης.
- Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: Η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 185–198. <https://doi.org/10.12681/icodl.1163>

- Κάραντινός, Δ. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς και ελληνικές διαδρομές*.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης* (Τόμ. Α). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 369–400). Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγή. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 13–39). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ., & Κουτρούκης, Θ. (2018). Κριτικός στοχασμός και εκπαίδευση ενηλίκων: Μια ώσμωση στο πλαίσιο που διαμορφώνουν οι σύγχρονες συνθήκες στην κοινωνία και την αγορά εργασίας. Στο Ε. Christou (Επιμ.), *1st International Congress on Management of Educational Units: In search of excellence with equity for tomorrow's education (1st ICOMEU)* (σσ. 307–311). Alexander Technological Educational Institute of Thessaloniki.
- Λευθεριώτου, Π., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 151–193).
- Παυλάκης, Ε. (2017). *Ανάπτυξη ικανών εκπαιδευτών ενηλίκων σε οργανισμούς μάθησης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πολίτης, Π. (2006). Γένη και είδη του λόγου: Αφήγηση. Στο *Θεωρία και ιστορία της ελληνικής γλώσσας* (Ενότητα 2.1.3: Αφήγηση).
- Ράικου, Ν., & Καραλής, Θ. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 61–78). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Akgün, M., & Akgün, H. (2020). The effect of digital stories on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 71–82. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p71>
- Alexandra, D. (2008). Digital storytelling as transformative practice: Critical analysis and creative expression in the representation of migration in Ireland. *Journal of Media Practice*, 9(2), 101–112. https://doi.org/10.1386/jmpr.9.2.101_1
- Bailey, E. R., Matz, S. C., Youyou, W., & Iyengar, S. S. (2020). Authentic self-expression on social media is associated with greater subjective well-being. *Nature Communications*, 11(1), Article 4889. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18539-w>
- Bulut, A. (2025). The evolution of digital stories: Bibliometric analysis. *Kastamonu Education Journal*, 33(3), 547–562. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1748641>
- Butler, J. (2011). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Carter Aliko Nicolaides, P. L., & Patricia Carter, C. L. (2023). Transformative learning: An emotional (r)evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 25–36. <https://doi.org/10.1002/ace.20476>
- Chang, S., & Suh, J. (2025). The impact of digital storytelling on presence, immersion, enjoyment, and continued usage intention in VR-based museum exhibitions. *Sensors*, 25(9), Article 2914. <https://doi.org/10.3390/s25092914>
- Chiu, E. (2025). Transformative learning: A closer look at critical reflection with Franz Brentano. *Adult Education Critical Issues*, 5(1), 52–66. <https://doi.org/10.12681/haea.39759>
- Christiansen, A. (2011). Storytelling and professional learning: A phenomenographic study of students' experience of patient digital stories in nurse education. *Nurse Education Today*, 31(3), 289–293. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.006>

- DePape, A. M., & Doyle-Thomas, K. (2022). Students' perceptions of digital storytelling in higher education. *Innovative Practice in Higher Education*, 4(April).
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press.
- Eurostat. (2022). *Adult learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
- Fischbach, S., & Guerrero, V. (2020). Brand stories: Transformative learning through digital brand storytelling. *Journal of Advertising Education*, 24(2), 133–149. <https://doi.org/10.1177/1098048220948515>
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Ginting, D., Woods, R. M., Barella, Y., Limanta, L. S., Madkur, A., & How, H. E. (2024). The effects of digital storytelling on the retention and transferability of student knowledge. *SAGE Open*, 14(3), Article 21582440241271267. <https://doi.org/10.1177/21582440241271267>
- Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* (2023). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Green, M. C., & Appel, M. (2024). Narrative transportation: How stories shape how we see ourselves and the world. *Advances in Experimental Social Psychology*, 70, 1–82. <https://doi.org/10.1016/BS.AESP.2024.03.002>
- Gregori-Signes, C. (2020). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 34, 237–250. <https://doi.org/10.30827/digibug.53745>
- Hamilton, A., Rubin, D., Tarrant, M., & Gleason, M. (2019). Digital storytelling as a tool for fostering reflection. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(1), 59–73. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v31i1.443>
- Hausknecht, S., Vanchu-Orosco, M., & Kaufman, D. (2017). Sharing life stories: Design and evaluation of a digital storytelling workshop for older adults. In

- Communications in Computer and Information Science* (Vol. 739, pp. 497–512). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63184-4_26
- Hausknecht, S., Vanchu-Orosco, M., & Kaufman, D. (2018). Digitising the wisdom of our elders: Connectedness through digital storytelling. *Ageing & Society*, 39(4), 681–705. <https://doi.org/10.1017/S0144686X18000739>
- Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 5–11. <https://doi.org/10.1002/ace.20474>
- Hoggan, C., Mälkki, K., & Finnegan, F. (2017). Developing the theory of perspective transformation: Continuity, intersubjectivity, and emancipatory praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48–64. <https://doi.org/10.1177/0741713616674076>
- Ivala, E., Gachago, D., Condry, J., & Chigona, A. (2014). Digital storytelling and reflection in higher education: A case of pre-service student teachers and their lecturers at a university of technology. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 217–227. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i1.286>
- Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society* (Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203001677>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Kajder, S., Bull, G., & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 40–42.
- Kallinikou, E., & Nicolaidou, I. (2019). Digital storytelling to enhance adults' speaking skills in learning foreign languages: A case study. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), Article 59. <https://doi.org/10.3390/mti3030059>
- Karanasiou, K., Drosos, C., Tseles, D., Piromalis, D., & Tsotsolas, N. (2021). Digital storytelling as a teaching method in adult education: The correlation between its effectiveness and working memory. *European Journal of Education Studies*, 8(12), 288–298. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i12.4038>

- Kawamoto, T. (2021). Online self-presentation and identity development: The moderating effect of neuroticism. *PsyCh Journal*, 10(5), 816–833. <https://doi.org/10.1002/pchj.470>
- Kim, D., Long, Y., Zhao, Y., Zhou, S., & Alexander, J. (2021). Teacher professional identity development through digital stories. *Computers & Education*, 162, Article 104040. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104040>
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315816951>
- Kokkos, A. (2022). Transformation theory as a framework for understanding transformative learning. *Adult Education Critical Issues*, 2(2), 20–33. <https://doi.org/10.12681/haea.32541>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- LaFrance, J., & Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital storytelling as a learning tool for educational leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 25–43.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102329>
- Leandro, A., Morais, J., & Silva, E. (2025). Digital storytelling in higher education: The use of podcasts in building institutional identity and engagement. *Innovative Higher Education*, 1–20. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09839-4>
- Lilgendahl, J. P., & McAdams, D. P. (2011). Constructing stories of self-growth: How individual differences in patterns of autobiographical reasoning relate to well-

- being in midlife. *Journal of Personality*, 79(2), 391–428.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00688.x>
- Llanos-Ruiz, D., Abella-García, V., & Ausín-Villaverde, V. (2025). Virtual reality in higher education: A systematic review aligned with the Sustainable Development Goals. *Societies*, 15(9), Article 251.
<https://doi.org/10.3390/soc15090251>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. Στο R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), Article 8.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
- McAdams, D. P. (2019). “First we invented stories, then they changed us”: The evolution of narrative identity. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.26613/ESIC.3.1.110>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
<https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μεταίχμιο.

- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. Στο K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 114–128). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277-8>
- Moreau, K. A., Eady, K., Sikora, L., & Horsley, T. (2018). Digital storytelling in health professions education: A systematic review. *BMC Medical Education*, 18(1), Article 208. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1320-1>
- Mufwene, S. S. (1992). Acts of meaning. *Journal of Linguistic Anthropology*, 2(2), 225–228. <https://doi.org/10.1525/jlin.1992.2.2.225>
- Navas Romero, C. (2025). User-friendly digital tools: Boosting student engagement and creativity in higher education. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-963>
- Noorshadi, M., Yavari, M., Ashrafifard, H., & Zarif Nahad, S. S. (2025). The impact of digital storytelling on learning outcomes and student satisfaction in psychology education for nursing and midwifery students: A quasi-experimental study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 13(4), 344–352. <https://doi.org/10.30476/jamp.2025.104978.2095>
- Petrucchio, C. (2022). Digital storytelling as a tool for reflecting on university students' future professional competencies. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 178–185. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135686>
- Prins, E. (2017). Digital storytelling in adult education and family literacy: A case study from rural Ireland. *Learning, Media and Technology*, 42(3), 308–323. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1154075>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Rodríguez-Almagro, J., Prado-Laguna, M. C., Hernández-Martínez, A., Monzón-Ferrer, A., Muñoz-Camargo, J. C., & Martín-López, M. (2021). The impact on nursing students of creating audiovisual material through digital storytelling as a teaching method. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), Article 694. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020694>

- Sandars, J., & Murray, C. (2009). Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study. *Education for Primary Care*, 20(6), 441–444. <https://doi.org/10.1080/14739879.2009.11493832>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sehrawat, S., Jones, C. A., Orlando, J., Bowers, T., & Rubins, A. (2017). Digital storytelling: A tool for social connectedness. *Gerontechnology*, 16(1), 56–61. <https://doi.org/10.4017/gt.2017.16.1.006.00>
- Shemy, N. S. (2023). The power of digital storytelling: Students’ perceptions about its utilization in developing practical understanding in an instructional technology context. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(9), 1439–1444. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.9.1947>
- Stang, E., & Steen, T. (2024). Digital storytelling in a digital environment: A case study for social work education. *Social Work Education*, 43(9), 2629–2646. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2275664>
- Sunderland, N., Woods, G., & Dorsett, P. (2020). Making the invisible visible: Applying digital storytelling for immersive, transformative and anti-colonial learning. *British Journal of Social Work*, 50(2), 483–505. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz161>
- Tendero, A. (2006). Facing versions of the self: The effects of digital storytelling on English education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174–194.
- Thomas, S., & Manalil, P. (2025). Digital storytelling and the pedagogy of belonging: Reimagining inclusion in higher education. *Frontiers in Communication*, 10, Article 1630596. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1630596>
- van Rensburg, G. H., & Matahela, V. E. (2025). Transformative learning in open distance and e-learning: The critical role of nurse educators. *Discover Education*, 4(1), Article 308. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00772-4>

- Ward, S., Dragas, T., Mazzoli Smith, L., Ross, K., & Miao, Z. (2025). Compassionate inquiry: Digital storytelling and the ethics of care. *Teaching in Higher Education*, 30(5), 1157–1173. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2394600>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, Article 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Xu, T., & Xue, L. (2023). Satisfaction with online education among students, faculty, and parents before and after the COVID-19 outbreak: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1128034. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1128034>
- Yang, C. C., Holden, S. M., & Carter, M. D. K. (2017). Emerging adults' social media self-presentation and identity development at college transition: Mindfulness as a moderator. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.006>
- Yu, J., Parsons, G. S., Lancaster, D., Tonkin, E. T., & Ganesh, S. (2021). “Walking in their shoes”: The effects of an immersive digital story intervention on empathy in nursing students. *Nursing Open*, 8(5), 2813–2823. <https://doi.org/10.1002/nop2.860>
- Zhu, D., Al Mahmud, A., & Liu, W. (2024). Digital storytelling intervention for enhancing the social participation of people with mild cognitive impairment: Co-design and usability study. *JMIR Aging*, 7(1), Article e54138. <https://doi.org/10.2196/54138>
- Zhussupova, R., & Shadiev, R. (2023). Digital storytelling to facilitate academic public speaking skills: Case study in culturally diverse multilingual classroom. *Journal of Computers in Education*, 10(3), 499-526 <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00259-x>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ανάλυση κωδικοποίησης των ενταγμένων μελετών

Μελέτη των Sunderland, Woods και Dorsett (2020)

Η μελέτη των Sunderland, et al (2020) αξιοποιεί τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow και χρησιμοποιεί τις δέκα φάσεις του μετασχηματισμού ως κριτήριο για την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ψηφιακή αφήγηση εξετάζεται ως οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία και όχι ως απλή χρήση ψηφιακού μέσου. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι φοιτητές καλούνται να παρατηρήσουν το κοινωνικό και τοπικό τους περιβάλλον, να επιλέξουν στοιχεία με νοηματική βαρύτητα, να τα συνδέσουν με θεωρητικές έννοιες και να τα παρουσιάσουν σε μορφή σύντομης ψηφιακής ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό, η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως μέσο επεξεργασίας εμπειριών, στάσεων και κοινωνικών παραδοχών.

Το ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης αφορά την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία και στις ανθρώπινες υπηρεσίες στην Αυστραλία. Το δείγμα περιλαμβάνει 26 μεταπτυχιακούς φοιτητές εξ αποστάσεως, ενώ για την ανάλυση ήταν διαθέσιμες 25 ψηφιακές ιστορίες. Η συνάφεια της μελέτης με την εκπαίδευση ενηλίκων τεκμηριώνεται από τον πληθυσμό, το πανεπιστημιακό και επαγγελματικό πλαίσιο μάθησης, καθώς και από τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της παρέμβασης. Η ένταξή της στην παρούσα ανασκόπηση δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην ηλικία των συμμετεχόντων. Στηρίζεται κυρίως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επανεξετάσουν κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές παραδοχές.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να εξεταστεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση, όταν συνδέεται με την παρατήρηση του τοπικού περιβάλλοντος, μπορεί να υποστηρίξει Μετασχηματιστική Μάθηση. Το βασικό ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά τον τρόπο με τον οποίο η δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές αντίληψης, στάσης και προσανατολισμού δράσης σε φοιτητές κοινωνικής εργασίας και ανθρωπίνων υπηρεσιών. Η ερευνητική στόχευση είναι σαφής, καθώς συνδέει το διδακτικό έργο με συγκεκριμένες μαθησιακές μεταβολές και με θεωρητικά αναγνωρίσιμες διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Η παρέμβαση οργανώθηκε στην παρατήρηση του τοπικού χώρου. Οι φοιτητές κλήθηκαν να εντοπίσουν στοιχεία παρουσίας, απουσίας ή περιορισμένης αναφοράς, να συλλέξουν εικόνες και τεκμήρια, να τα συνδέσουν με το περιεχόμενο του μαθήματος και να δημιουργήσουν σύντομες ψηφιακές ιστορίες. Η διαδικασία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα ανασκόπηση, διότι η ψηφιακή αφήγηση δεν αντιμετωπίζεται ως τελικό τεχνολογικό προϊόν. Αποτελεί διδακτική πράξη που απαιτεί επιλογή εμπειρίας, επεξεργασία νοήματος, οργάνωση υλικού, αναστοχασμό, συναισθηματική εμπλοκή και επικοινωνία προς άλλους.

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι η δραστηριότητα συνδέθηκε με μεταβολές στις αντιλήψεις, στις συναισθηματικές αποκρίσεις και στους προσανατολισμούς δράσης των φοιτητών. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι 24 από τους 26 συμμετέχοντες δήλωσαν αλλαγές σε αξίες, πεποιθήσεις, γνώμες ή προσδοκίες, ενώ μικρότερος αριθμός έφθασε σε αλλαγή συμπεριφοράς. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, η μελέτη συμβάλλει κυρίως στην κατανόηση του αποπροσανατολιστικού ερεθίσματος, του κριτικού αναστοχασμού, της συναισθηματικής επεξεργασίας, της κοινοποίησης της εμπειρίας και του προσανατολισμού προς δράση. Η συμβολή της είναι συνεπώς ουσιαστική, καθώς προσφέρει εμπειρικό παράδειγμα σύνδεσης της ψηφιακής αφήγησης με μεταβολή πλαισίου αναφοράς, κοινωνική επίγνωση και επαγγελματική αυτοκατανόηση.

Η θεωρία του Mezirow αξιοποιείται στη μελέτη ως βασικό αναλυτικό πλαίσιο, ιδίως μέσω των δέκα φάσεων του μετασχηματισμού. Η επιλογή αυτή ενισχύει τη θεωρητική σαφήνεια της έρευνας, επειδή επιτρέπει στους συγγραφείς να εξετάσουν τη μαθησιακή αλλαγή με βάση συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες κατηγορίες. Ομοίως, η συγκεκριμένη εφαρμογή αναδεικνύει και τα όρια της θεωρίας. Η έμφαση του Mezirow στον κριτικό αναστοχασμό και στην αναθεώρηση παραδοχών είναι κατάλληλη για την ανάλυση της αλλαγής αντιλήψεων, ωστόσο το περιεχόμενο της μελέτης περιλαμβάνει και διαστάσεις που υπερβαίνουν μια αμιγώς ορθολογική κατανόηση της μάθησης. Η σωματική εμπειρία του χώρου, η συναισθηματική απόκριση, η πολιτισμική μνήμη και οι σχέσεις εξουσίας αποτελούν παραμέτρους, οι οποίες δεν αποδίδονται πλήρως αν η ανάλυση περιοριστεί στις γνωστικές διαδικασίες του ατόμου.

Η κριτική αποτίμηση της μελέτης δείχνει ότι ο Mezirow παρέχει ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της αλλαγής πλαισίου αναφοράς, ιδίως όταν οι

εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι οι προηγούμενες αντιλήψεις τους ήταν ανεπαρκείς ή περιορισμένες. Στην περίπτωση των Sunderland, Woods και Dorsett (2020), όμως, η Μετασχηματιστική Μάθηση συνδέεται και με κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές διαστάσεις της γνώσης. Ως εκ τούτου, η θεωρία του Mezirow λειτουργεί αποτελεσματικά ως αφετηρία ανάλυσης, χρειάζεται όμως συμπληρωματική ανάγνωση από διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Η αλλαγή που περιγράφεται στη μελέτη δεν αφορά μόνο τον τρόπο με τον οποίο ο φοιτητής σκέφτεται για τον εαυτό του, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τοποθετείται σε ιστορικές αδικίες, θεσμικές σιωπές και επαγγελματικές ευθύνες.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης μπορεί να αποτιμηθεί ως υψηλή ως προς τη σαφήνεια του θεωρητικού πλαισίου, την περιγραφή της παρέμβασης και τη σύνδεση των ευρημάτων με τις φάσεις της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Η μελέτη παρουσιάζει επαρκώς το παιδαγωγικό σκεπτικό της ψηφιακής αφήγησης και τεκμηριώνει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλήφθηκαν αλλαγές σε επίπεδο στάσεων και αξιών. Ωστόσο, η ερμηνεία των ευρημάτων πρέπει να γίνει με προσοχή, καθώς το δείγμα είναι περιορισμένο και τα δεδομένα βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις δηλώσεις και στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Επομένως, η μελέτη προσφέρει ισχυρή ερμηνευτική τεκμηρίωση για τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει αναστοχασμό και Μετασχηματιστική Μάθηση, ενώ η δυνατότητά της να αποδείξει αιτιώδη αποτελεσματικότητα παραμένει περιορισμένη.

Μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020)

Η μελέτη των Fischbach και Guerrero (2020) περιλαμβάνει αναφορά στη θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow ήδη από την περίληψη και αξιοποιεί το θεωρητικό αυτό πλαίσιο για την αποτίμηση των επιπέδων μάθησης που ενεργοποιούνται μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Η συμβολή της δεν περιορίζεται στη χρήση ενός ψηφιακού εργαλείου στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Αντιθέτως, η ψηφιακή ιστορία επωνυμίας εξετάζεται ως παιδαγωγική διαδικασία από την οποία οι φοιτητές καλούνται να επανεξετάσουν καταναλωτικές συνήθειες, προσωπικές επιλογές, συμβολικές συνδέσεις με εμπορικά σήματα και στοιχεία αυτοπαρουσίασης. Η

αφήγηση, επομένως, λειτουργεί ως μέσο αναστοχαστικής επεξεργασίας της σχέσης στην κατανάλωση και στην προσωπική ταυτότητα.

Το ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης αφορά τη διδασκαλία της διαφήμισης και της ολοκληρωμένης επικοινωνίας μάρκετινγκ σε δύο ιδιωτικά πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών. Στην εκπαιδευτική εργασία συμμετείχαν 208 φοιτητές, ενώ στην ανάλυση αξιοποιήθηκαν 149 έγκυρες αποκρίσεις στο ερωτηματολόγιο. Η συνάφεια της μελέτης με την εκπαίδευση ενηλίκων τεκμηριώνεται από το πανεπιστημιακό και επαγγελματικό πλαίσιο μάθησης, καθώς και από τη φύση της δραστηριότητας, η οποία ζητά από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν κριτικά εμπειρίες, στάσεις και κοινωνικά διαμορφωμένες παραδοχές. Η ένταξη της μελέτης στην ανασκόπηση δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως στο γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει αυτοπαρατήρηση, ερμηνεία προσωπικών επιλογών και αναθεώρηση προηγούμενων αντιλήψεων.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η δημιουργία ψηφιακής ιστορίας επωνυμίας μπορεί να συγκροτήσει μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία. Το κεντρικό ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές, με την παραγωγή ενός σύντομου προσωπικού ψηφιακού βίντεο, εξετάζουν τη σχέση τους με τις επωνυμίες, τις αγοραστικές τους συνήθειες και τον τρόπο με τον οποίο τα εμπορικά σύμβολα συμμετέχουν στην κατασκευή της προσωπικής και κοινωνικής τους εικόνας. Η μελέτη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την παρούσα ανασκόπηση, επειδή μεταφέρει τη θεωρία του Mezirow σε ένα πεδίο όπου ο μετασχηματισμός δεν συνδέεται με τραυματική ή κοινωνικά οριακή εμπειρία, αλλά με την αναγνώριση καθημερινών, συχνά αυτονόητων, καταναλωτικών πρακτικών.

Η παρέμβαση οργανώθηκε στη δημιουργία σύντομης ψηφιακής ιστορίας για επωνυμίες τις οποίες οι φοιτητές θεωρούσαν συνδεδεμένες με την προσωπικότητά τους. Η δραστηριότητα περιλάμβανε θεωρητική προετοιμασία, επιλογή επωνυμιών, παραγωγή βίντεο, παρουσίαση στην εκπαιδευτική ομάδα και συμπλήρωση ερωτηματολογίου για τα επίπεδα αναστοχαστικής σκέψης. Η ψηφιακή αφήγηση, σε αυτό το πλαίσιο, δεν λειτουργεί ως τεχνικό προϊόν, αλλά ως δομημένη διδακτική πράξη. Οι φοιτητές δεν καλούνται απλώς να παρουσιάσουν εμπορικά σήματα που προτιμούν. Καλούνται να αιτιολογήσουν γιατί τα επιλέγουν, πώς τα συνδέουν με τον εαυτό τους και με ποιον τρόπο οι επιλογές αυτές μπορεί να γίνονται αντιληπτές από τους άλλους.

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι η δραστηριότητα συνέβαλε στην αυξημένη επίγνωση της επιρροής των επωνυμιών στις αγοραστικές συνήθειες και στην αυτοαντίληψη των φοιτητών. Η χρήση κλίμακας αναστοχαστικής σκέψης επιτρέπει στους συγγραφείς να διακρίνουν διαφορετικά επίπεδα μάθησης, από τη συνήθεια και την κατανόηση έως τον αναστοχασμό και τον κριτικό αναστοχασμό. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, η μελέτη συμβάλλει κυρίως στην ανάλυση του κριτικού αναστοχασμού, της ταυτότητας, της αλλαγής αυτοαντίληψης, της δημόσιας παρουσίασης της εμπειρίας και της σύνδεσης της μαθησιακής δραστηριότητας με πιθανή αλλαγή στάσης ή συμπεριφοράς.

Η θεωρία του Mezirow αξιοποιείται στη μελέτη με τρόπο που αναδεικνύει τη σημασία των πλαισίων αναφοράς στην καθημερινή ζωή. Οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με το ενδεχόμενο ότι οι καταναλωτικές τους επιλογές δεν είναι πλήρως ατομικές ή ουδέτερες, αλλά συνδέονται με κοινωνικά πρότυπα, οικογενειακές επιρροές, επιθυμία ένταξης και μορφές αυτοπαρουσίασης. Η ψηφιακή ιστορία επωνυμίας μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως αφορμή για επανεξέταση παραδοχών. Η συμβολή της μελέτης είναι σημαντική, διότι δείχνει ότι η Μετασχηματιστική Μάθηση δεν αφορά μόνο έντονες βιογραφικές κρίσεις ή επαγγελματικές μεταβάσεις, αλλά μπορεί να ενεργοποιηθεί και από την κριτική επεξεργασία οικείων πρακτικών που μέχρι τότε θεωρούνταν αυτονόητες.

Παρά τη θεωρητική της σύνδεση με τον Mezirow, η μελέτη χρειάζεται προσεκτική ερμηνεία. Η αλλαγή που καταγράφεται αφορά κυρίως την αυξημένη επίγνωση και τον αναστοχασμό στην καταναλωτική ταυτότητα. Δεν τεκμηριώνεται με την ίδια ισχύ μια σταθερή και μακροπρόθεσμη αλλαγή πλαισίου αναφοράς, όπως απαιτεί η αυστηρή εκδοχή της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Επιπλέον, η δημόσια παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας μπορεί να ενισχύει τον αναστοχασμό, αλλά ενδέχεται επίσης να επηρεάζεται από την επιθυμία των φοιτητών να παρουσιάσουν μια συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού τους στην ομάδα. Το στοιχείο αυτό δεν αναιρεί την αξία της παρέμβασης, περιορίζει όμως τον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν ως πλήρης μετασχηματισμός και όχι ως αρχική ή μερική αναστοχαστική μετατόπιση.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης αποτιμάται ως ικανοποιητική έως υψηλή ως προς τη σαφήνεια της περίληψης, τη διατύπωση του σκοπού, την περιγραφή της εκπαιδευτικής

δραστηριότητας και τη σύνδεση με τη θεωρία του Mezirow. Η μελέτη διαθέτει σαφές παιδαγωγικό αντικείμενο και αξιοποιεί εμπειρικά δεδομένα από σημαντικό αριθμό φοιτητών. Ωστόσο, η τεκμηρίωση στηρίζεται κυρίως σε αυτοαναφορές και σε αποτίμηση της αναστοχαστικής σκέψης μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει κριτικό αναστοχασμό και αυτογνωσία, ενώ είναι λιγότερο ισχυρή ως προς την απόδειξη διαρκούς μετασχηματισμού ή αιτιώδους επίδρασης σε μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017)

Η μελέτη των Ιωακειμίδου, Μανούσου και Παπαδημητρίου (2017) εντάσσεται στην παρούσα ανασκόπηση, καθώς συνδέει τη μετασχηματίζουσα μάθηση με την ψηφιακή αφήγηση και αποτυπώνει τη σχέση της θεωρίας του Mezirow με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Bruner και του Vygotsky. Η μελέτη δεν εξετάζει την ψηφιακή αφήγηση ως απλή τεχνολογική εφαρμογή, αλλά ως παιδαγωγική πρακτική που οργανώνει την εμπειρία, υποστηρίζει την παραγωγή νοήματος και ενισχύει τη διαγενεακή επικοινωνία. Η αφήγηση αποκτά εκπαιδευτικό χαρακτήρα, διότι οι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται στη μεταφορά προφορικών ιστοριών σε ψηφιακή μορφή. Συμμετέχουν σε διαδικασία επιλογής, επεξεργασίας, ανασύνθεσης και παρουσίασης βιωμένων εμπειριών.

Το ερευνητικό πλαίσιο αφορά ελληνικό πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης, το οποίο υλοποιήθηκε σε τρία δημοτικά σχολεία, με συμμετοχή μαθητών, παππούδων, γιαγιάδων και εκπαιδευτικών. Η συνάφεια της μελέτης με την εκπαίδευση ενηλίκων τεκμηριώνεται από τη συμμετοχή ηλικιωμένων προσώπων, από τον κοινοτικό και διαγενεακό χαρακτήρα της παρέμβασης και από την ενεργοποίηση εμπειριών που συνδέονται με τη μνήμη, την ταυτότητα και τη νοηματοδότηση του παρελθόντος. Η ένταξη της μελέτης στην ανασκόπηση δεν εξαρτάται μόνο από την ηλικία των συμμετεχόντων. Συνδέεται κυρίως με τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες των ενηλίκων αξιοποιούνται ως μαθησιακό υλικό και τίθενται σε παιδαγωγική επεξεργασία.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να αναδείξει την ψηφιακή αφήγηση ως εναλλακτική διδακτική πρακτική, ικανή να δημιουργήσει ευκαιρίες συνεργατικής και μετασχηματίζουσας μάθησης σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι προφορικές αφηγήσεις μετατρέπονται σε ψηφιακές ιστορίες και συμβάλλουν στη συνάντηση διαφορετικών γενεών, εμπειριών και πολιτισμικών αναφορών. Η μελέτη ενδιαφέρεται κυρίως για τη μαθησιακή διαδικασία που παράγεται από τη συνάντηση των ηλικιωμένων αφηγητών με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και για τη δημιουργία νέων νοημάτων από την επεξεργασία προσωπικών ιστοριών.

Η παρέμβαση βασίστηκε στη συλλογή ιστοριών αγάπης από ηλικιωμένους, στην επεξεργασία του αφηγηματικού υλικού και στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ή ψηφιακού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός ανέλαβε ρόλο παιδαγωγικής καθοδήγησης και διασφάλισης της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε ως μέθοδος που συνδυάζει προφορικό λόγο, εικόνα, μνήμη και τεχνολογία. Για την παρούσα ανασκόπηση, το βασικό στοιχείο είναι ότι η τεχνολογία υποστηρίζει την παιδαγωγική πράξη χωρίς να την υποκαθιστά. Η μαθησιακή αξία της παρέμβασης προκύπτει από την επεξεργασία της εμπειρίας και από τη διαγενεακή ανταλλαγή που επιτρέπει την επανεξέταση αντιλήψεων για την ηλικία, τη μνήμη, τις σχέσεις και την πολιτισμική συνέχεια.

Τα ευρήματα της μελέτης συνδέονται με την ενεργό συμμετοχή, τη συλλογή τεκμηρίων, την ανάπτυξη γλωσσικής έκφρασης, την καλλιέργεια τεχνολογικών δεξιοτήτων, τη διαγενεακή κατανόηση και την παραγωγή νέων νοημάτων. Η μελέτη δεν παρέχει στατιστική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας, ωστόσο παρουσιάζει με σαφήνεια την παιδαγωγική πορεία της παρέμβασης. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, συμβάλλει κυρίως στην κατανόηση του διαγενεακού διαλόγου, της συνεργατικής μάθησης, της πολιτισμικής μνήμης, της αναστοχαστικής επεξεργασίας και της αλλαγής οπτικής απέναντι στην εμπειρία του άλλου.

Η θεωρία του Mezirow παρέχει χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για τη μελέτη, ιδίως ως προς την έννοια της επανεξέτασης παραδοχών. Η διαγενεακή συνάντηση μπορεί να ενεργοποιήσει μαθησιακές μετατοπίσεις, καθώς οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με διαφορετικές βιογραφικές εμπειρίες και καλούνται να τις κατανοήσουν πέρα από

προκαθορισμένα στερεότυπα για την ηλικία και την κοινωνική μνήμη. Ωστόσο, η εφαρμογή της θεωρίας του Mezirow στη συγκεκριμένη μελέτη απαιτεί προσεκτική ερμηνεία. Η παρέμβαση αναδεικνύει περισσότερο τη συνεργατική και πολιτισμική διάσταση της μάθησης παρά μια πλήρως τεκμηριωμένη αλλαγή πλαισίου αναφοράς σε ατομικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, η θεωρία του Mezirow μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάλυση των αναστοχαστικών και μετασχηματιστικών δυνατοτήτων της δράσης, χωρίς να θεωρηθεί ότι η μελέτη αποδεικνύει πλήρη μετασχηματισμό των συμμετεχόντων.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης κρίνεται επαρκής για τον σκοπό της παρούσας ανασκόπησης, με την επιφύλαξη ότι πρόκειται για εργασία συνεδρίου και όχι για πλήρως ανεπτυγμένο εμπειρικό άρθρο. Η περίληψη και η περιγραφή της παρέμβασης τεκμηριώνουν τη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ενώ η αναλυτική ανάπτυξη των ευρημάτων παραμένει περιορισμένη. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη αξιοποιείται κυρίως για την ερμηνευτική κατανόηση της διαγενεακής μάθησης και λιγότερο για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης.

Μελέτη της Christiansen (2011)

Η μελέτη της Christiansen (2011) εντάσσεται στην παρούσα ανασκόπηση, καθώς συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με την επαγγελματική μάθηση και με τη δυνατότητα αλλαγής του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές νοσηλευτικής κατανοούν την εμπειρία του ασθενούς. Η θεωρία του Mezirow αξιοποιείται για να ερμηνευθεί η σχέση ανάμεσα στην εμπειρία, στον αναστοχασμό και στη μεταβολή του πλαισίου αναφοράς του εκπαιδευόμενου. Η ψηφιακή αφήγηση δεν εξετάζεται ως τεχνολογικό εργαλείο παρουσίασης, αλλά ως παιδαγωγικό υλικό που φέρνει τους φοιτητές σε επαφή με βιωμένες αφηγήσεις ασθενών και τους οδηγεί σε επανεξέταση επαγγελματικών στάσεων.

Το ερευνητικό πλαίσιο αφορά την προεγγραφική νοσηλευτική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η μελέτη βασίστηκε σε συνεντεύξεις με 20 φοιτητές νοσηλευτικής, οι οποίοι ήρθαν σε επαφή με ψηφιακές ιστορίες ασθενών. Η συνάφεια με την εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτει από το πανεπιστημιακό και επαγγελματικό πλαίσιο μάθησης, καθώς και από το γεγονός ότι οι φοιτητές καλούνται να

επεξεργαστούν στάσεις, αντιλήψεις και επαγγελματικές παραδοχές που αφορούν τη σχέση φροντιστή και ασθενούς. Η μελέτη έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή η ψηφιακή αφήγηση δεν παράγεται από τους φοιτητές, αλλά χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό υλικό που ενεργοποιεί κατανόηση, συναισθηματική εμπλοκή και επαγγελματικό στοχασμό.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να εντοπιστούν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι ψηφιακές ιστορίες ασθενών επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των φοιτητών νοσηλευτικής. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στον τρόπο πρόσληψης, ερμηνείας και αξιοποίησης των ψηφιακών ιστοριών. Η μελέτη δεν αντιμετωπίζει τους φοιτητές ως ενιαία ομάδα με ομοιόμορφες αντιδράσεις. Αντιθέτως, αναδεικνύει διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής με το αφηγηματικό υλικό, από την απλή πληροφόρηση έως τη βαθύτερη αναστοχαστική κατανόηση της εμπειρίας του ασθενούς.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στη χρήση ψηφιακών ιστοριών ασθενών ως μαθησιακού υλικού. Οι φοιτητές δεν δημιούργησαν δικές τους ψηφιακές ιστορίες, αλλά ήρθαν σε επαφή με αφηγήσεις που παρουσίαζαν προσωπικές εμπειρίες ασθένειας και φροντίδας. Η διαφοροποίηση αυτή έχει ιδιαίτερη αναλυτική σημασία. Στις μελέτες όπου οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν τις ιστορίες, η έμφαση δίνεται στην προσωπική οργάνωση της εμπειρίας. Στη μελέτη της Christiansen, η έμφαση μεταφέρεται στην πρόσληψη της εμπειρίας του άλλου και στην επαγγελματική αναθεώρηση που μπορεί να προκύψει από αυτήν. Η ψηφιακή αφήγηση, επομένως, συνδέεται με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ασθενοκεντρικής αντίληψης και επαγγελματικής ευθύνης.

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι οι φοιτητές δεν προσέλαβαν τις ψηφιακές ιστορίες με τον ίδιο τρόπο. Ορισμένοι τις αντιμετώπισαν κυρίως ως πληροφοριακό υλικό, ενώ άλλοι τις αξιοποίησαν για βαθύτερη κατανόηση της οπτικής του ασθενούς και της δικής τους επαγγελματικής ταυτότητας. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σημαντική για την παρούσα ανασκόπηση, διότι δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν οδηγεί αυτομάτως σε Μετασχηματιστική Μάθηση. Η μαθησιακή της επίδραση εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται με την αφήγηση, από το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησής της και από την ικανότητά του να συνδέσει την ιστορία με τις δικές του επαγγελματικές παραδοχές.

Η θεωρία του Mezirow είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ερμηνεία της μελέτης, καθώς επιτρέπει να εξεταστεί πότε η έκθεση στην εμπειρία του ασθενούς οδηγεί σε απλή κατανόηση και πότε ενεργοποιεί βαθύτερη αναθεώρηση παραδοχών. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή αναστοχασμού, επειδή φέρνουν τον φοιτητή αντιμέτωπο με την υποκειμενική εμπειρία της ασθένειας και με τις συνέπειες των επαγγελματικών πρακτικών στη ζωή του ασθενούς. Ωστόσο, η μελέτη δείχνει και τα όρια της θεωρίας του Mezirow. Η μεταβολή του πλαισίου αναφοράς δεν προκύπτει μόνο από γνωστική επανεξέταση, αλλά και από συναισθηματική ανταπόκριση, ηθική ευαισθησία και επαγγελματική ταύτιση. Οι διαστάσεις αυτές χρειάζεται να συνεκτιμηθούν, διότι η νοσηλευτική μάθηση δεν είναι αποκλειστικά λογική διεργασία. Περιλαμβάνει σχέση, ευθύνη, φροντίδα και αναγνώριση της ευαλωτότητας του άλλου.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης κρίνεται υψηλή ως προς τη σαφήνεια του σκοπού, την καταλληλότητα της φαινομενογραφικής προσέγγισης και την παρουσίαση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές κατανοούν τις ψηφιακές ιστορίες ασθενών. Η μελέτη προσφέρει πλούσια ερμηνευτικά δεδομένα για την επαγγελματική μάθηση και για την ανάπτυξη ασθενοκεντρικής πρακτικής. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματά της πρέπει να διαβαστούν με προσοχή, επειδή βασίζονται σε μικρό δείγμα και σε ποιοτική ανάλυση. Η συμβολή της αφορά κυρίως την κατανόηση των μαθησιακών μηχανισμών και όχι την ποσοτική μέτρηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η μελέτη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη επειδή δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει Μετασχηματιστική Μάθηση ακόμη και όταν ο εκπαιδευόμενος δεν είναι ο παραγωγός της ιστορίας, υπό την προϋπόθεση ότι η επαφή με την εμπειρία του άλλου οδηγεί σε αναστοχαστική επανεξέταση επαγγελματικών στάσεων.

Μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019)

Η μελέτη των Hamilton, Rubin, Tarrant και Gleason (2019) περιλαμβάνεται στην παρούσα ανασκόπηση, καθώς συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με τη Μετασχηματιστική Μάθηση ενηλίκων και αξιοποιεί τη θεωρία του Mezirow για την ερμηνεία του κριτικού αναστοχασμού. Το αντικείμενό της αφορά τη χρήση ψηφιακών ιστοριών σε προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό, με έμφαση στη σύνδεση εμπειρίας,

ακαδημαϊκής μάθησης και διαπολιτισμικής κατανόησης. Η ψηφιακή αφήγηση δεν αντιμετωπίζεται ως απλή τεχνολογική δραστηριότητα, αλλά ως παιδαγωγική πρακτική που επιτρέπει στους φοιτητές να οργανώσουν την εμπειρία τους, να επιλέξουν σημαντικά τεκμήρια, να τα ερμηνεύσουν και να τα συνδέσουν με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το ερευνητικό πλαίσιο αφορά προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό και βασίζεται στην ανάλυση ψηφιακών ιστοριών προπτυχιακών φοιτητών. Οι συγγραφείς αναπτύσσουν και εφαρμόζουν ρουμπρίκα αξιολόγησης, με σκοπό να εξετάσουν την ποιότητα του αναστοχασμού, τη σύνδεση της εμπειρίας με τη γνωστική επεξεργασία και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης. Η συνάφεια της μελέτης με την εκπαίδευση ενηλίκων τεκμηριώνεται από το πανεπιστημιακό πλαίσιο, τον εμπειρικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας και την απαίτηση αναστοχαστικής επεξεργασίας των προσωπικών εμπειριών. Η ένταξή της στην ανασκόπηση στηρίζεται στο ότι οι φοιτητές δεν καταγράφουν απλώς γεγονότα από τη διεθνή τους εμπειρία, αλλά καλούνται να τα ερμηνεύσουν και να τα συσχετίσουν με ευρύτερες γνωστικές και διαπολιτισμικές μεταβολές.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να αναπτυχθεί και να παρουσιαστεί ένα εργαλείο αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τον αναστοχασμό σε εμπειρίες σπουδών στο εξωτερικό. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στο κατά πόσο οι ψηφιακές ιστορίες αποτυπώνουν ακαδημαϊκή μάθηση, διαπολιτισμική κατανόηση και ποιότητα αναστοχαστικής επεξεργασίας. Η μελέτη έχει ιδιαίτερη αξία για την παρούσα εργασία, επειδή μεταφέρει τη συζήτηση από τη γενική παραδοχή ότι η εμπειρία στο εξωτερικό είναι παιδαγωγικά ωφέλιμη στην ανάγκη συστηματικής αξιολόγησης του τι πράγματι μαθαίνουν οι φοιτητές και πώς το αποτυπώνουν σε αφηγηματική μορφή.

Η παρέμβαση βασίστηκε στη σύνθεση ψηφιακών ιστοριών από φοιτητές, οι οποίοι αξιοποίησαν οπτικοακουστικά τεκμήρια από τη διεθνή τους εμπειρία. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με ρουμπρίκα που εξέταζε την ποιότητα του αναστοχασμού και τη σύνδεση με προσδιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό, η ψηφιακή αφήγηση λειτούργησε ως δομημένη μαθησιακή πρακτική. Οι φοιτητές κλήθηκαν να επιλέξουν εμπειρίες, να τις οργανώσουν αφηγηματικά, να αποδώσουν νόημα σε

πολιτισμικές παρατηρήσεις και να συνδέσουν την προσωπική τους εμπειρία με ακαδημαϊκές έννοιες.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η δημιουργία ψηφιακής ιστορίας μπορεί να υποστηρίξει τον αναστοχασμό, ωστόσο η ποιότητα των παραγόμενων ιστοριών δεν είναι ομοιόμορφη. Η διαφοροποίηση αυτή είναι σημαντική, διότι δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση δεν οδηγεί αυτόματα σε Μετασχηματιστική Μάθηση. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τη σαφήνεια των παιδαγωγικών στόχων, από τη δομή της δραστηριότητας και από την ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, η μελέτη συμβάλλει κυρίως στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην αποπροσανατολιστική εμπειρία, στον δομημένο αναστοχασμό, στη διαπολιτισμική κατανόηση και στην αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η θεωρία του Mezirow παρέχει χρήσιμη βάση για την ερμηνεία της μελέτης, καθώς η εμπειρία σπουδών στο εξωτερικό μπορεί να προκαλέσει αμφισβήτηση προηγούμενων αντιλήψεων, πολιτισμικών παραδοχών και τρόπων αυτοκατανόησης. Η έννοια του αποπροσανατολιστικού διλήμματος είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την ανάλυση τέτοιων εμπειριών, καθώς οι φοιτητές συχνά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές, αξίες και μορφές επικοινωνίας. Ωστόσο, η μελέτη δείχνει ότι η εμπειρία από μόνη της δεν επαρκεί για να παραχθεί Μετασχηματιστική Μάθηση. Απαιτείται επεξεργασία, παιδαγωγική καθοδήγηση και δυνατότητα σύνδεσης της εμπειρίας με θεωρητικά σχήματα. Η κριτική σημασία της μελέτης έγκειται ακριβώς σε αυτό το σημείο: αναδεικνύει ότι ο Mezirow μπορεί να εξηγήσει τη δυναμική της αλλαγής οπτικής, μόνο όταν η εμπειρία συνοδεύεται από κριτικό αναστοχασμό και όχι όταν παραμένει απλή βιωματική καταγραφή.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης κρίνεται υψηλή ως προς τη σαφήνεια των ερευνητικών ερωτημάτων, την καταλληλότητα της ρουμπρίκας και τη σύνδεση της ανάλυσης με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μελέτη προσφέρει χρήσιμο εργαλείο αποτίμησης της ψηφιακής αφήγησης και αποφεύγει την άκριτη εξίσωση της εμπειρίας με τη μάθηση. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματα χρειάζεται να ερμηνευθούν με προσοχή, επειδή η μελέτη εξετάζει κυρίως την ποιότητα των παραγόμενων αφηγήσεων και λιγότερο τη μακροπρόθεσμη μεταβολή στάσεων ή συμπεριφορών. Επομένως, η

συμβολή της αφορά κυρίως την κατανόηση και την αξιολόγηση του αναστοχασμού και όχι την πλήρη απόδειξη διαρκούς μετασχηματισμού.

Μελέτη του Petrucco (2022)

Η μελέτη του Petrucco (2022) περιλαμβάνεται στην παρούσα ανασκόπηση, καθώς συνδέει την ψηφιακή αφήγηση με τη Μετασχηματιστική Μάθηση και με την κριτική αναστοχαστική πρακτική στην επαγγελματική εκπαίδευση. Το αντικείμενό της αφορά την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα κοινωνικής εργασίας στην Ιταλία, με στόχο την επεξεργασία κρίσιμων επαγγελματικών περιστατικών και τη διερεύνηση μελλοντικών επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η μελέτη δεν περιορίζει την ψηφιακή αφήγηση σε τεχνολογική παραγωγή βίντεο. Την εξετάζει ως παιδαγωγική μέθοδο που συνδέει την εμπειρία, τη συνεργασία, τη μεταγνωστική επεξεργασία και την επαγγελματική αυτοκατανόηση.

Το ερευνητικό πλαίσιο αφορά φοιτητές κοινωνικής εργασίας σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν με κρίσιμα περιστατικά από πραγματικές ή υποκατάστατες επαγγελματικές εμπειρίες, τα ανέλυσαν με καθοδηγητικά εργαλεία και τα μετέτρεψαν σε σύντομες ψηφιακές ιστορίες. Η συνάφεια με την εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτει από το πανεπιστημιακό και επαγγελματικό περιβάλλον, από την αναστοχαστική προσέγγιση της πρακτικής και από την ανάγκη σύνδεσης θεωρητικής γνώσης με μελλοντικές επαγγελματικές ευθύνες. Η μελέτη είναι σημαντική για την παρούσα ανασκόπηση, διότι εξετάζει την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο επεξεργασίας επαγγελματικών διλημμάτων και όχι ως απλή δημιουργική δραστηριότητα.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να εξεταστεί κατά πόσο ένα μοντέλο ψηφιακής αφήγησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μπορεί να υποστηρίξει τον αναστοχασμό σε ζητήματα επαγγελματικής πρακτικής και σε μελλοντικές επαγγελματικές ικανότητες. Το ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο αναστοχασμού, τις δεξιότητες που θεωρούν ότι ενεργοποιούνται και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο πανεπιστημιακό μάθημα. Η στόχευση της μελέτης είναι σαφής, επειδή συνδέει την παιδαγωγική παρέμβαση με συγκεκριμένες επαγγελματικές και μεταγνωστικές διαστάσεις.

Η παρέμβαση οργανώθηκε σε ομαδική βάση. Οι φοιτητές επέλεξαν σημαντικά περιστατικά, τα ανέλυσαν με ρουμπρίκα, δημιούργησαν σενάριο και παρήγαγαν σύντομο ψηφιακό βίντεο με επαγγελματικό προσανατολισμό. Η διαδικασία απαιτούσε αναγνώριση προβλήματος, ανάλυση του πλαισίου, επιλογή κατάλληλων αφηγηματικών και οπτικοακουστικών στοιχείων, συνεργασία και τελική παρουσίαση. Η ψηφιακή αφήγηση, επομένως, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος που επιτρέπει στους φοιτητές να επεξεργαστούν επαγγελματικές καταστάσεις και να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με τη μελλοντική τους πρακτική.

Τα ευρήματα της μελέτης καταγράφουν θετικές αντιλήψεις των φοιτητών για την ικανότητα της ψηφιακής αφήγησης να ενεργοποιεί μεταγνωστικές διεργασίες, συνεργατικές δεξιότητες, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων και σύνδεση θεωρίας με επαγγελματική πράξη. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, η μελέτη συμβάλλει κυρίως στην κατανόηση του αναστοχασμού στην πράξη, της επεξεργασίας κρίσιμων περιστατικών, της συνεργατικής μάθησης, της ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων και της μεταγνωστικής επίγνωσης. Η ψηφιακή αφήγηση εμφανίζεται ως μέθοδος που βοηθά τους φοιτητές να μετατρέψουν ένα επαγγελματικό πρόβλημα σε αντικείμενο ανάλυσης και παιδαγωγικής επεξεργασίας.

Η θεωρία του Mezirow προσφέρει κατάλληλο πλαίσιο για την ερμηνεία της μελέτης, επειδή τα κρίσιμα περιστατικά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμές επανεξέτασης προηγούμενων αντιλήψεων για την επαγγελματική πρακτική. Η ανάλυση ενός επαγγελματικού προβλήματος, η κατασκευή σεναρίου και η παρουσίασή του σε ψηφιακή μορφή δημιουργούν συνθήκες αναστοχασμού και πιθανής αλλαγής οπτικής. Ωστόσο, η εφαρμογή της θεωρίας απαιτεί προσοχή. Η μελέτη τεκμηριώνει κυρίως αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρησιμότητα της μεθόδου και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Δεν αποδεικνύει με πληρότητα ότι οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν σε σταθερή μεταβολή του πλαισίου αναφοράς τους. Από την άποψη αυτή, η θεωρία του Mezirow λειτουργεί περισσότερο ως ερμηνευτικό σχήμα για τη δυναμική του αναστοχασμού παρά ως πλήρως επιβεβαιωμένο αποτέλεσμα Μετασχηματιστικής Μάθησης.

Η κριτική ανάγνωση της μελέτης δείχνει ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει σημαντικές πλευρές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδίως όταν συνδέεται με κρίσιμα περιστατικά, συνεργατική ανάλυση και ρητά κριτήρια εργασίας.

Πρόσθετα, η μελέτη αναδεικνύει ένα όριο που αφορά και τη θεωρία του Mezirow: η επαγγελματική μάθηση δεν εξαντλείται στην ατομική αναθεώρηση παραδοχών, καθώς περιλαμβάνει συλλογική επεξεργασία, θεσμικές συνθήκες, δεοντολογικές δεσμεύσεις και πρακτικές αποφάσεις. Συνεπώς, η Μετασχηματιστική Μάθηση στη συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει να νοηθεί σε συνάρτηση με την επαγγελματική πράξη και όχι μόνο ως εσωτερική γνωστική αλλαγή.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης κρίνεται υψηλή ως προς την αντιστοίχιση σκοπού, μοντέλου παρέμβασης και εργαλείων συλλογής δεδομένων. Η περίληψη είναι συνοπτική και λειτουργική, ενώ η περιγραφή της παρέμβασης επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης. Ο βαθμός γενίκευσης παραμένει περιορισμένος από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και από τον χαρακτήρα των δεδομένων. Για την παρούσα εργασία, η μελέτη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ερμηνευτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει αναστοχασμό, μεταγνωστική επεξεργασία και επαγγελματική αυτοκατανόηση, ενώ προσφέρει πιο περιορισμένη τεκμηρίωση ως προς την ποσοτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας.

Μελέτη των Sandars και Murray (2009)

Η μελέτη των Sandars και Murray (2009) περιλαμβάνεται στην παρούσα ανασκόπηση με επικουρικό ρόλο, καθώς η θεωρία του Mezirow χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφική θεμελίωση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, χωρίς να συγκροτεί το βασικό αναλυτικό σχήμα της έρευνας. Η μελέτη εξετάζει την ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγική πρακτική αναστοχασμού στην ιατρική εκπαίδευση και όχι ως απλή τεχνολογική εφαρμογή. Το ενδιαφέρον της εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές οργανώνουν την πρώτη επαφή τους με ασθενή, αναγνωρίζουν σκέψεις και συναισθήματα, και παρουσιάζουν την εμπειρία τους σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το ερευνητικό πλαίσιο αφορά πιλοτική εφαρμογή σε 12 πρωτοετείς φοιτητές ιατρικής στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε μετά την πρώτη συνάντηση των φοιτητών με ασθενή και είχε ως στόχο την ενίσχυση της αναστοχαστικής επεξεργασίας της εμπειρίας. Η συνάφεια της μελέτης με την εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτει από το πανεπιστημιακό και επαγγελματικό πλαίσιο

μάθησης, καθώς και από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες καλούνται να εξετάσουν προσωπικές αντιδράσεις, επαγγελματικές στάσεις και δεοντολογικές παραμέτρους της σχέσης με τον ασθενή. Η ένταξη της μελέτης δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην ηλικία των συμμετεχόντων, αλλά στον αναστοχαστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Ο σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενισχύσει τον αναστοχασμό των πρωτοετών φοιτητών ιατρικής μετά την πρώτη τους επαφή με ασθενή. Το ερευνητικό ενδιαφέρον αφορά το εάν η δημιουργία ψηφιακής ιστορίας, με χρήση φωτογραφιών και προφορικής παρουσίασης, μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να παρατηρήσουν και να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και αρχικές επαγγελματικές αντιλήψεις. Η στόχευση της μελέτης είναι περιορισμένη, όπως αναμένεται σε μια πιλοτική εφαρμογή, παραμένει όμως σαφής ως προς τη σύνδεση της ψηφιακής αφήγησης με την αναστοχαστική μάθηση.

Η παρέμβαση βασίστηκε στη χρήση φωτογραφιών από κινητό τηλέφωνο, στη δημιουργία παρουσίασης και στην ατομική παρουσίαση ψηφιακής ιστορίας στην ομάδα. Ιδιαίτερη σημασία είχε η δεοντολογική προστασία του ασθενή, στοιχείο που συνδέει την τεχνική διάσταση της δραστηριότητας με την επαγγελματική ευθύνη. Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε ως διαδικασία επιλογής εμπειρίας, οργάνωσης υλικού, αναγνώρισης νοήματος και παρουσίασης της μαθησιακής εμπειρίας σε άλλους. Συνεπώς, η δραστηριότητα δεν εξαντλείται στην παραγωγή ενός ψηφιακού αρχείου, αλλά λειτουργεί ως αφορμή για επεξεργασία της σχέσης ανάμεσα στον φοιτητή, τον ασθενή και τον αναδυόμενο επαγγελματικό ρόλο.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η δημιουργία και η παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας αύξησαν την εμπλοκή των φοιτητών στον αναστοχασμό. Η μελέτη συμβάλλει κυρίως στην κατανόηση της παρατήρησης της εμπειρίας, της συναισθηματικής επίγνωσης, της αναστοχαστικής παρουσίασης, της διαμόρφωσης επαγγελματικής στάσης και της δεοντολογικής ευαισθητοποίησης. Η συμβολή της στην παρούσα εργασία είναι επομένως χρήσιμη, αλλά οριοθετημένη. Δεν τεκμηριώνει πλήρη Μετασχηματιστική Μάθηση, δείχνει όμως ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως αρχικό στάδιο αναστοχαστικής επεξεργασίας σε επαγγελματική εκπαίδευση.

Η θεωρία του Mezirow μπορεί να αξιοποιηθεί ερμηνευτικά στη συγκεκριμένη μελέτη μέσω της έννοιας του αποπροσανατολιστικού διλήμματος. Η πρώτη συνάντηση με

ασθενή είναι πιθανό να προκαλέσει αμηχανία, συναισθηματική ένταση ή αμφισβήτηση προηγούμενων αντιλήψεων για την ιατρική πράξη. Σε αυτό το σημείο η θεωρία του Mezirow προσφέρει χρήσιμο πλαίσιο, διότι επιτρέπει να εξεταστεί η μετάβαση από την απλή εμπειρία στην αναστοχαστική κατανόησή της. Ωστόσο, η εφαρμογή της θεωρίας έχει σαφή όρια. Η μελέτη δεν εξετάζει συστηματικά τις φάσεις του μετασχηματισμού ούτε τεκμηριώνει αν οι φοιτητές οδηγήθηκαν σε σταθερή αλλαγή πλαισίου αναφοράς. Η μάθηση που αποτυπώνεται αφορά περισσότερο την έναρξη αναστοχασμού και λιγότερο την ολοκληρωμένη μεταβολή αντιλήψεων, στάσεων ή επαγγελματικής ταυτότητας.

Η κριτική αποτίμηση δείχνει ότι η μελέτη έχει αξία για την κατανόηση των πρώτων σταδίων της αναστοχαστικής μάθησης, ιδίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου οι φοιτητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με πραγματικές επαγγελματικές καταστάσεις. Πρόσθετα, δεν πρέπει να υπερερμηνευθεί ως τεκμήριο πλήρους Μετασχηματιστικής Μάθησης. Ο Mezirow προσφέρει το θεωρητικό λεξιλόγιο για να περιγραφεί η δυνατότητα μεταβολής, όμως η ίδια η μελέτη παρέχει περιορισμένα δεδομένα για το βάθος, τη διάρκεια και τη σταθερότητα αυτής της μεταβολής. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη αξιοποιείται επικουρικά στη σύνθεση, κυρίως για τη σχέση ψηφιακής αφήγησης και αναστοχασμού.

Η ποιότητα της τεκμηρίωσης είναι επαρκής για πιλοτική εφαρμογή. Η περίληψη και η δομή του άρθρου παρουσιάζουν με σαφήνεια το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τον σκοπό και τη βασική διαδικασία. Ωστόσο, το μικρό δείγμα, ο πιλοτικός χαρακτήρας και η περιορισμένη αξιοποίηση της θεωρίας του Mezirow δεν επιτρέπουν ευρεία γενίκευση. Η μελέτη είναι χρήσιμη για την ερμηνευτική κατανόηση των μηχανισμών αναστοχασμού, αλλά δεν επαρκεί για ποσοτική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης ούτε για πλήρη τεκμηρίωση Μετασχηματιστικής Μάθησης.