



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση
ενηλίκων. Εφαρμογή, πλεονεκτήματα και περιορισμοί**

Ηλίας Τσιάρας

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2023

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων και ο ρόλος τους στην Εκπαίδευση
Ενηλίκων. Εφαρμογή, πλεονεκτήματα και περιορισμοί**

**Educational live action role-playing games and their contribution in Adult
Education. Use, advantages and limitations**

Ηλίας Τσιάρας


Εξεταστική επιτροπή

Νεοφώτιστος Βασίλειος, Επόπτης, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Ζαφειρόπουλος Κων/νος, Καθηγητής

Καρατσιώρη Μαριάννα, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας



Αφιερώσεις

Στη γυναίκα μου, Κική, για όλα όσα έχει υπομείνει.

Στον Ορέστη και την Αριάδνη, για τις ώρες που ήμουν μακριά τους.

Στους γονείς μου, γιατί τους χρωστάω τα πάντα.

Ευχαριστίες

Το πρώτο μεγάλο ευχαριστώ δεν μπορεί να μην έχει ως αποδέκτη τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Βασίλειο Νεοφώτιστο, που από την πρώτη στιγμή στήριξε την, ομολογουμένως ιδιαίτερη, ιδέα που είχα σχετικά με την παρούσα εργασία. Με λακωνικές αλλά καίριες συμβουλές με καθοδήγησε σε ένα αποτέλεσμα το οποίο είναι ελάχιστα διαφορετικό από αυτό που αρχικά είχα στο μυαλό μου αλλά, αναμφίβολα, πολύ πιο πλήρες και ερευνητικά αυτόνομο.

Ευχαριστώ θερμά επίσης όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» της κατεύθυνσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τον κ. Ευθύμιο Βαλκάνο, που μας καλωσόρισε στη Δια Βίου Μάθηση και έθεσε τις βάσεις για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή μας πορεία, πολλές φορές και μόνο με τη στάση και το ήθος του, τον κ. Νικόλαο Φαχαντίδη, ο οποίος μας έφερε σε επαφή με τον κόσμο του εγγύς μέλλοντος, αναθέτοντας παράλληλα τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, την κα. Γενοβέφα Παπαδήμα, που μας ενθάρρυνε να λέμε πάντοτε την άποψή μας και να τολμάμε να πειραματιστούμε, την κα. Ιωάννα Παπαβασιλείου, η οποία μας ξεσήκωνε με την αστείρευτη ενέργειά της και τις καινοτόμες της μεθόδους, την κα. Μαριάνθη Καρατσιώρη, που μας έδειξε πώς μπορεί ο κόσμος μας να γίνει καλύτερος και πιο ανθρώπινος, τον κ. Βασίλειο Δαγλιλέλη ο οποίος μοιράστηκε πρόθυμα και με πολλή χαρά τις εμπειρίες του μαζί μας, την κα. Μαρία Πλατσίδου που πάντοτε νοιαζόταν για τη γνώμη μας και ενθουσιαζόταν με τις συζητήσεις μας, την κα. Μαρία Συτζιούκη, η οποία μας μύησε σε μια άλλη πλευρά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τον κ. Κωσταντίνο Ζαφειρόπουλο, καθώς χωρίς τις γνώσεις που μας μοίραζε απλόχερα η παρούσα έρευνα θα ήταν πολύ φτωχότερη (και πιθανότατα λανθασμένη) και τον κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη, που μας βοήθησε να κατανοήσουμε ένα καίριο ζήτημα, αυτό της

δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Και για ακόμα μια φορά, ένα ευχαριστώ στον κ. Βασίλειο Νεοφώτιστο, ο οποίος μας έμαθε να λειτουργούμε σε ομάδες και να αξιοποιούμε στοιχεία, πρακτικές και ιδέες από όλες τις διδασκαλίες.

Οφείλω ακόμα ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συμφοιτητές μου, ειδικότερα σε όλους όσους συνεργάστηκαν μαζί μου αυτά τα δύο χρόνια. Ένα λίγο μεγαλύτερο στα δύο άτομα που με στήριξαν περισσότερο, τον Μάκη και τον Κωνσταντίνο. Ευχαριστώ για όλα, παιδιάδες.

Τέλος, ευχαριστώ τη γυναίκα μου για την αστείρευτη υπομονή και την απύθμενη αγάπη της.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως πρωταρχικό της στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα αναφορικά με τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων (edu-larps) και την αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία. Απώτερος σκοπός είναι η γνωριμία μιας ευρύτερης μερίδας της εκπαιδευτικής κοινότητας με αυτή την καινοτόμα εκπαιδευτική μέθοδο και την έναρξη μιας σειράς ερευνών που θα διευρύνουν το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η όποια σύνδεση στη στάση των εκπαιδευτών απέναντι των edu-larps με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως επίσης και με την πρότερη επαφή τους με τα επιτραπέζια, ψυχαγωγικά παιχνίδια ρόλων (pen & paper RPGs), να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοποίησή τους, να διευκρινιστεί κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτές θεωρούν πως η χρήση τους καλλιεργεί βασικές δεξιότητες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (συνεργασία, κριτική σκέψη και διερευνητική μάθηση) και να αποτυπωθεί στατιστικά η συχνότητα χρήσης τους. Παράλληλα με το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας, και μετά το πέρας της στατιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου, το κύριο μέρος του οποίου αποτελούνταν από ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, έγινε μια σειρά συνεντεύξεων, προκειμένου να αναλυθούν εις βάθος τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των edu-larps. Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από 113 εκπαιδευτές ενηλίκων, ενώ οι 6 συνεντευξιζόμενοι είναι γνωστοί στον χώρο των edu-larps, με αρκετά χρόνια εμπειρίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως πρόκειται για μια μέθοδο που δεν αξιοποιείται συχνά, ενώ ταυτόχρονα κατέδειξαν μια άρρητη σχέση μεταξύ της επιτραπέζιας μορφής των παιχνιδιών ρόλων και της χρήσης των edu-larps, με την επιμόρφωση πάνω σε θέματα

της Εκπαίδευσης Ενηλίκων να παίζει και αυτή με τη σειρά της κάποιον στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Λέξεις – κλειδιά: Edu-larp, παιχνίδια ρόλων, Εκπαίδευση Ενηλίκων, καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας

Abstract

Main purpose of this study is to investigate the perceptions of adult trainers in Greece about educational live-action role playing games (edu-larps) and their utilization as a teaching method. The ultimate goal is to be an introduction to a large portion of this particular educational community with this innovative teaching method and to act as a starting point for further research that will broaden the pedagogical field. Specifically, there was an attempt to examine whether there is a connection between the trainers' perceptions towards edu-larps and their demographics, as well as their experience with tabletop role playing games (RPGs). The study also aimed at determining the various factors that affect the utilization of edu-larps, to explore whether the trainers themselves think that edu-larping cultivates basic skills of lifelong learning (collaboration, critical thinking and inquiry-based learning) and to statistically determine the frequency of usage. Along the quantitative part of this research which was conducted via a questionnaire, its main part was composed of questions that utilized a 5-degree Likert scale, and after the statistical analysis had finished, there was a series of interviews. The purpose of these interviews was to examine in depth the pros and cons of the educational live-action role playing games in lifelong education. The questionnaire was answered by 113 adult trainers and the interviewees were 6 well known edu-larpers. The results of the survey showed that edu-larps are seldom used by Greek adult trainers. There is also a statistically significant connection between the level of experience in RPGs and the utilization of edu-larps, with the level of specialized training in lifelong learning to be another key factor.

Keywords : Edu-larp, role playing, lifelong learning, innovative teaching methods

“I tried to teach my child with books,

he gave me only puzzled looks.

I tried to teach my child with words,

they passed by him often unheard.

Despairingly, I turned aside,

‘How shall I teach this child,’ I cried?

Into my hand he put the key,

‘Come,’ he said, ‘play with me.’”

– Anonymous

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	i
Abstract	iii
Περιεχόμενα	2
Ευρετήριο Πινάκων.....	5
Πίνακας Διαγραμμάτων	7
Εισαγωγή.....	8
1. Edu-larps	12
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	12
1.2 Ιστορική εξέλιξη των larps	14
1.3 Η αξιοποίηση των larps στην εκπαίδευση	17
1.4 Edu-larp και θεωρίες μάθησης.....	19
1.5 Η Δομή Ενός Edu-Larp.....	22
2. Αξιοποιώντας τα Edu-larps	25
2.1 Η Εικόνα Σήμερα.....	25
2.2 Οφέλη και Περιορισμοί	29
2.2.1 Πλεονεκτήματα των <i>edu-larps</i>	29
2.2.2 Μειονεκτήματα των <i>edu-larps</i>	34
3. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων στη Σύγχρονη Παιδαγωγική Πραγματικότητα	37
4. Σκοπός της Έρευνας.....	40
4.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας	40
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	41
4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις	42
4.4 Θεωρητικό Πλαίσιο και Λειτουργικοί Ορισμοί.....	43
5. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	47
5.1 Δείγμα	47
5.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	47
5.3 Ερευνητική Διαδικασία.....	49

5.4 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων	51
5.4.1 Δημογραφική ανάλυση του δείγματος.....	51
5.4.2 Συχνότητα χρήσης, διδακτικό αντικείμενο και εκπαιδευτικό ίδρυμα εφαρμογής	55
5.4.3 Στάση εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση της μεθόδου των <i>edu-larps</i>	58
5.4.4 Συσχέτιση μεταξύ των εννοιών	64
5.4.5 Διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	65
5.4.6 Διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης της μεθόδου των <i>edu-larps</i> , το διδακτικό τους αντικείμενο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούν τα <i>edu-larps</i>	79
5.4.7 Διερεύνηση σχέσης μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών πάνω στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη συχνότητα χρήσης των <i>edu-larps</i>	83
5.4.8 Διερεύνηση σχέσης μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτών με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων και τη συχνότητα χρήσης των <i>edu-larps</i>	85
5.4.9 Διερεύνηση σχέσης μεταξύ των υπόλοιπων δημογραφικών χαρακτηριστικών, του διδακτικού αντικείμενου, του εκπαιδευτικού φορέα και τη συχνότητα χρήσης των <i>edu-larps</i>	86
5.4.10 Διερεύνηση συσχέτισης μεταβλητών μέσω γραμμικής παλινδρόμησης	87
6. Συνεντεύξεις	90
6.1 Δομή της Ατομικής Συνέντευξης.....	92
6.1.1 Εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου των <i>edu-larps</i>	92
6.1.2 Χρονικό διάστημα εφαρμογής της μεθόδου των <i>edu-larps</i>	94
6.1.3 Πλεονεκτήματα της μεθόδου των <i>edu-larps</i>	94
6.1.4 Μειονεκτήματα της μεθόδου των <i>edu-larps</i>	97
6.1.5 Πρώτη επαφή με τη μέθοδο των <i>edu-larps</i>	99
6.1.6 Σύνδεση με τα ψυχαγωγικά, επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων	99
6.2 Κατηγοριοποίηση των Απαντήσεων.....	100
6.3 Παρατηρήσεις για τη Διαδικασία των Συνεντεύξεων.....	105
7. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις	106
7.1 Συζήτηση	106
7.2 Συμπεράσματα	113
7.3 Περιορισμοί της Έρευνας	118
Βιβλιογραφία.....	122

Παράρτημα Ι	134
Παράρτημα ΙΙ	169
Παράρτημα ΙΙΙ	192

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Συγκλίνουσα και Διακρίνουσα Εγκυρότητα Μέσω Cross Loadings.....	60
Πίνακας 2. Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση.....	62
Πίνακας 3. Δείκτες Συνάφειας Μεταξύ των Πέντε Υποκλιμάκων-Εννοιών.....	64
Πίνακας 4. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Επιπέδου Επιμόρφωσης-Συνεργασίας.....	69
Πίνακας 5. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Ανά Επίπεδο Επιμόρφωσης.....	70
Πίνακας 6. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων- Στάσης.....	72
Πίνακας 7. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων- Διεπιστημονικότητας.....	73
Πίνακας 8. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων- Συνεργασίας.....	75
Πίνακας 9. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Κριτική Σκέψης.....	76
Πίνακας 10. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Διερευνητική Μάθησης.....	77

Πίνακας 11. Σύγκριση Μέσων Όρων Όλου του Δείγματος Έναντι Όσων Εκπαιδευτών Παίζουν/Επαιζαν Περιστασιακά ή Τακτικά Επιτραπέζια Παιχνίδια Ρόλων.....	79
Πίνακας 12 Συχνότητα Χρήσης Edu-larps-Στάση.....	80
Πίνακας 13. Έλεγχος χ^2 Μεταξύ του Επιπέδου Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων και της Συχνότητας Χρήσης Edu-larps.....	83
Πίνακας 14. Έλεγχος χ^2 Μεταξύ της Εμπειρίας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων με Επιτραπέζια Παιχνίδια Ρόλων και της Συχνότητα Χρήσης Edu-larps.....	85
Πίνακας 15. Πίνακας Παλινδρόμησης της Στάσης προς τη Διεπιστημονικότητα, τη Συνεργασία, την Κριτική Σκέψη και τη Διερευνητική Μάθηση.....	88
Πίνακας 16. Θεματικές Ενότητες των Ερωτήσεων της Συνέντευξης.....	92
Πίνακας 17. Θεματικές Κατηγορίες.....	101

Πίνακας Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Θεωρητικό Πλαίσιο για τους Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Στάση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Απέναντι στα Εκπαιδευτικά Ζωντανά Παιχνίδια Ρόλων.....	46
Διάγραμμα 2. Εκατοστιαία Ποσόστωση του Δείγματος.....	52
Διάγραμμα 3. Ηλικιακή Κατανομή του Δείγματος.....	52
Διάγραμμα 4. Κατανομή του Δείγματος Ανάλογα με την Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	53
Διάγραμμα 5. Κατανομή του Δείγματος Ανάλογα με την Επιμόρφωση στις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	54
Διάγραμμα 6. Ποσόστωση του Δείγματος Ανάλογα με την Πιστοποίηση Μέσω ΕΟΠΠΕΠ.....	54
Διάγραμμα 7. Πρότερη Εμπειρία με την Επιτραπέζια Μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων.....	55
Διάγραμμα 8. Συχνότητα Χρήσης της Μεθόδου των Edu-larps.....	56
Διάγραμμα 9. Ποσόστωση Εκπαιδευτών ανά Διδακτικό Αντικείμενο.....	57
Διάγραμμα 10. Επικαιροποιημένο Θεωρητικό Πλαίσιο για τους Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Στάση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Απέναντι στα Εκπαιδευτικά Ζωντανά Παιχνίδια Ρόλων.....	113

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα έχει αρχίσει να αναθεωρεί τις παλαιότερες πρακτικές της, αφήνοντας στην άκρη τα άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα και τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση των εκπαιδευτικών, στρεφόμενη πλέον σε εναλλακτικές μεθόδους οι οποίες δεν επικεντρώνονται μόνο στο γνωστικό σκέλος της μάθησης, αλλά στοχεύουν και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Η ίδια η φύση της εκπαίδευσης έχει αλλάξει, καθώς δεν στοχεύει πια στη συσσώρευση γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων/μαθητών, αλλά έχει υιοθετήσει ένα πιο υποστηρικτικό, ενισχυτικό πρόσωπο, αντιμετωπίζοντας τον μαθητή υπό ένα πιο ολιστικό, ανθρωποκεντρικό πρίσμα (Prager & Jeinz, 2019). Ακόμα και στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός δεν θεωρείται πια ένας αλάθητος παντογνώστης, αλλά έχει ενστερνιστεί και αυτός τον πρωτεύοντα ρόλο του εκπαιδευτή στη δια βίου εκπαίδευση, αυτόν του διαμεσολαβητή (Geneuss et al., 2020). Κύριο μέλημα της εκπαίδευσης νοείται πλέον η εξασφάλιση μιας μαθησιακής «πυξίδας» εκπαιδευτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων με τις οποίες θα μπορέσουν τα άτομα να πορευτούν αυτόνομα σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο, αβέβαιο κόσμο (Talmage et al., 2018). Ο Maragliano (2019), θέλοντας να τονίσει ακόμα περισσότερο την ανάγκη μιας εκπαιδευτικής αλλαγής πλεύσης, κάνει λόγο για τις αναδυόμενες δυσκολίες που προκύπτουν στην προσπάθεια να απαλλαγεί η υφιστάμενη παιδαγωγική πραγματικότητα από τη «νιχιλιστική αίσθηση» που τη χαρακτηρίζει. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η εκπαίδευση οφείλει να δρα έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Η κλιματική αλλαγή, η έξαρση πανδημιών, η σταδιακή εισβολή της τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινότητά μας και η απειλή ενός ακόμα παγκοσμίου πολέμου, νομοτελειακά

καθιστούν την εκπαίδευση, και δη τη δια βίου εκπαίδευση, απαραίτητο εχέγγυο για ένα καλύτερο μέλλον (OECD, 2022).

Ένα αποφασιστικό πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η προώθηση και η καλλιέργεια απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η δημιουργική σκέψη (Karlan, 2019). Ο Erdem (2019) μάλιστα, υπογραμμίζει πως παρά τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ενσωμάτωση αυτής σε σχεδόν κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας, τα απαραίτητα προσόντα για τον ενεργό πολίτη δεν αφορούν αποκλειστικά στον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό αλλά πρόκειται για διαχρονικές έννοιες όπως η περιέργεια, η φαντασία, η συνεργασία, η προσαρμοστικότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Καθόλου τυχαίο δεν μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός πως και το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (World Economic Forum) εντάσσει τις περισσότερες από τις δεξιότητες αυτές στη λίστα με τις 15 βασικότερες για την αγορά εργασίας του 2025 (WEF, 2020). Η σύνδεση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αποτελεσματική απορρόφηση από την αγορά εργασίας είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που εδώ και χρόνια απασχολεί ερευνητές και από τα δύο αυτά επιστημονικά πεδία. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Burner (2018) «...πρέπει να προβούμε σε μια αλλαγή στον τρόπο που βλέπουμε και βιώνουμε την εκπαίδευση, μια αλλαγή που θα στοχεύει στην ανάπτυξη των ενδοατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, κρατώντας πάντοτε ως κομβικό σημείο της διδασκαλίας την έννοια της δημιουργικότητας, και θα προωθεί παράλληλα μια κουλτούρα αποδοχής της διαφορετικότητας» (σελ. 125). Μια σύγχρονη διδακτική πρακτική που προάγει τις συγκεκριμένες δεξιότητες ενώ ταυτόχρονα δεν υπολείπεται κάτι από γνωστικής πλευράς είναι τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων, περισσότερο γνωστά ως educational live-action role playing games (edu-larps)

(Bowman & Standiford, 2015). Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο στις σκανδιναβικές χώρες και, πιο πρόσφατα, στη Βόρεια Αμερική, αν και στη χώρα μας παραμένει σχετικά άγνωστη. Να σημειωθεί πως στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε ορθότερη η υιοθέτηση της μετάφρασης του ακρωνυμίου *larp* ως ζωντανό παιχνίδι ρόλων και όχι παιχνίδι ρόλων ζωντανής δράσης η οποία επίσης χρησιμοποιείται, αν και πιο σπάνια, καθώς η πρώτη χαίρει της αναγνώρισης της οικείας κοινότητας (Vanek & Paddy, 2014). Στις επόμενες σελίδες χρησιμοποιείται ο όρος *edu-larps* αντί για εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων, τόσο για οικονομία χώρου όσο και για να υπάρχει καλύτερη ταύτιση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ομοίως, τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων θα αναφέρονται ως *larps* ή *larping*, εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες κρίνεται σκόπιμη η διάκριση μεταξύ ζωντανών και κλασικών παιχνιδιών ρόλων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να λειτουργήσει ως μια συγκριτική μελέτη αναφορικά με τη χρήση των *edu-larps* ως εκπαιδευτική μέθοδο που αξιοποιείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο. Το εγχείρημα αυτό αποτελείται από δυο διακριτά στάδια: μια όσο το δυνατόν πληρέστερη, σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση και μια συνδυαστική έρευνα. Το ποσοτικό κομμάτι της έρευνας αυτής πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου και σε δεύτερο χρόνο έλαβαν χώρα συνεντεύξεις ατόμων που ασχολούνται χρόνια με τα *edu-larps*, σε μια απόπειρα τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή σχετικά με τα *larps* και την εκπαιδευτική τους χρήση, αναφέρεται η σύνδεση της συγκεκριμένης πρακτικής με τις θεωρίες μάθησης, τις διδακτικές προσεγγίσεις και την εκπαίδευση ενηλίκων. Στο

δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται παραδείγματα αξιοποίησης των edu-larps, τόσο στην Ελλάδα και στον υπόλοιπο κόσμο ενώ ταυτόχρονα αναλύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τους, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο σύνθετος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται ο τρόπος ανάπτυξης της έρευνας, η μεθοδολογία και τα βήματα που ακολουθήθηκαν και στο πέμπτο αναλύονται και σχολιάζονται συνοπτικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται ο τρόπος πραγματοποίησης των συνεντεύξεων που αποτελεί και το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας και στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, ενώ αναφέρονται παράλληλα οι περιορισμοί της και προτείνονται και άλλες ερευνητικές προσπάθειες.

1. Edu-larps

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Πριν δοθεί ένας όσο το δυνατόν κατατοπιστικότερος ορισμός αναφορικά με τα larps, θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει μια εισαγωγή σχετικά με τα παιχνίδια ρόλων. Αν και υπάρχει μια ευρεία πληθώρα ορισμών, οι οποίοι δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις του όρου «παιχνίδι», ένας αρκετά περιεκτικός και συναφής με τη συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτός που δίνουν οι Nikonanou και Venieri (2014) σύμφωνα με τον οποίο: Τα παιχνίδια ρόλων (role playing games-rpgs) είναι ένα είδος παιχνιδιού στο οποίοι οι συμμετέχοντες υιοθετούν τον ρόλο φανταστικών χαρακτήρων και συνεργαζόμενοι δημιουργούν ιστορίες. Οι παίκτες δρουν βάσει των περιορισμών που φέρουν οι ρόλοι τους και η πορεία τους εξαρτάται από κανόνες και οδηγίες που τους μεταφέρει ο επονομαζόμενος άρχοντας του παιχνιδιού (game master). Οι επιλογές των συμμετεχόντων καθορίζουν την έκβαση της ιστορίας, στην κατάληξη της οποίας δεν υπάρχουν νικητές και χαμένοι, παρά μόνο «μια διαδραστική διαδικασία κατά την οποία μια ομάδα ατόμων έχει επαναπροσδιορίσει έναν φανταστικό κόσμο» (Montola, 2009). Η Khan (2017), αναφερόμενη στην εκπαιδευτική τους χρήση, ορίζει τα παιχνίδια ρόλων ως «μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν σύμφωνα με προκαθορισμένες συμπεριφορές ή υιοθετούν μια συγκεκριμένη οπτική προκειμένου να αποκτήσουν τις επιθυμητές εμπειρίες». Παραμένοντας στο ίδιο μήκος κύματος, υπάρχει και η πολύ συγκεκριμένη άποψη πως «το παιχνίδι ρόλων είναι μια

μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα» (Osuafor & Samuel, 2015) Οι δύο αυτές οπτικές, ανόμοιες αλλά και αλληλοσυμπληρούμενες, φαίνεται να αποτυπώνουν αρκετά πειστικά αυτό που υποστηρίζουν οι Zagal και Deterding (2018) σχετικά με τα παιχνίδια ρόλων, πως «τα rpgs είναι η εξαίρεση των παιχνιδιών, η έκτοπη, οριακή περίπτωση, το παιχνίδι που δεν είναι παιχνίδι».

Σχετικά με την εξέλιξη των παιχνιδιών ρόλων, ήτοι τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων, η σχετική βιβλιογραφία δεν έχει καταλήξει σε έναν αυστηρό, συγκεκριμένο ορισμό, κάτι που σχετίζεται άμεσα και με τον διεπιστημονικό τους χαρακτήρα, αφού «το larp είναι ένα είδος θεατρικού παιχνιδιού που μελετάται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως η θεωρία παιχνιδιών, οι καλλιτεχνικές σχολές, η ψυχολογία και η εκπαίδευση» (Nikonanou & Venieri, 2014). Ο Maragliano (2019), δίνοντας έμφαση στο κινησιολογικό κομμάτι που τα διαφοροποιεί από τα πιο απλά παιχνίδια ρόλων, τα ορίζει ως «ένα είδος παιχνιδιού στο οποίο οι συμμετέχοντες ενσαρκώνουν σωματικά χαρακτήρες στο πλαίσιο ενός φανταστικού σεναρίου για παρατεταμένα χρονικά διαστήματα» (σελ. 457). Τα edu-larps, στα οποία εστιάζει η παρούσα εργασία, ορίζονται ως «οποιαδήποτε παιδαγωγική μέθοδος η οποία χρησιμοποιεί τα larps ως μαθητική δραστηριότητα άμεσα συνδεδεμένη με τον παιδαγωγικό σκοπό της διδασκαλίας ή της θεραπείας» (Branc, 2016). Οι Vanek και Peterson (2016) από τη μεριά τους ορίζουν τα edu-larps ως μια παιδαγωγική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι υιοθετούν έναν ρόλο σε ένα προαποφασισμένο σενάριο ειδικά σχεδιασμένο ώστε να προάγει την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και να ελέγχει ήδη κατακτηθείσα γνώση σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο. Αυτό το τελευταίο στοιχείο είναι κάτι που υπογραμμίζει και ο Mochocki (2014), ο οποίος μάλιστα θεωρεί πως τα

edu-larps είναι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος, μια μορφή θεατρικής τέχνης με αμιγώς παιδαγωγικό προσανατολισμό, καθώς, εφόσον υλοποιηθεί σωστά, δύναται να ξεπεράσει όλα τα εμπόδια που αυτό συναντά στην εφαρμογή του. Τέλος, άλλοι ερευνητές προσπαθούν να ορίσουν τα edu-larps μέσω της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που αυτά υιοθετούν, υπογραμμίζοντας πως «η μέθοδος των edu-larps, ως μια δυναμική πρακτική, είναι επί της ουσίας η επιτομή της βιωματικής μάθησης» (Balzer & Kurz, 2015).

1.2 Ιστορική εξέλιξη των larps

Τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων είναι η πιο διαδραστική εξέλιξη των παραδοσιακών επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων (tabletop rpgs ή πιο συχνά pen & paper rpgs) τα οποία εμφανίστηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής τη δεκαετία του 1970 (Tychsen et al., 2006). Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο pen & paper rpg, με το όνομα Dungeons & Dragons, κυκλοφόρησε το 1974 από τους Gary Gygax και Dave Arneson (Witwer, 2016). Από τότε μέχρι και σήμερα έχουν κυκλοφορήσει εκατοντάδες παρεμφερή επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων ποικίλων θεματικών, όπως τα πολύ γνωστά Vampire the Masquerade, Legend of the Five Rings και Call of Cthulhu (Mochocka & Mochocki, 2016). Παράλληλα, σε κάθε χώρα υπήρχαν και μεμονωμένες προσπάθειες για την παραγωγή κάποιου εγχώριου pen and paper rpg, όπως για παράδειγμα οι ελληνικές απόπειρες Ζωντανά Έπη (Μαστακούρης, 1999), ένα παιχνίδι εμπνευσμένο από την πλούσια αρχαιοελληνική μυθολογία, και Gun Tale (Liquid Fire Team, 2007), στο οποίο οι παίκτες ταξίδευαν νοερά στην Άγρια Δύση. Αξίζει να σημειωθεί πως επί του παρόντος, το Dungeons and Dragons βρίσκεται στην πέμπτη του έκδοση,

συγκεντρώνοντας το ενδιαφέρον πάνω από 50 εκατομμύρια ατόμων, σύμφωνα πάντα με τη Wizards of the Coast, την εταιρεία που το εκδίδει(Corliss, 2021).

Σε αυτά τα πιο παραδοσιακά παιχνίδια ρόλων, οι συμμετέχοντες/παίκτες κάθονται γύρω από ένα τραπέζι και αλληλεπιδρούν ως οι χαρακτήρες τους, δηλαδή οι ρόλοι που ο καθένας έχει επιλέξει να υιοθετήσει. Ο κάθε ρόλος έχει τις δικές του μοναδικές ικανότητες και, μέσω της συνεργασίας, του διαλόγου αλλά και της τύχης, πρόκειται για παιχνίδι εξάλλου, προσπαθούν να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους. Όλη η διαδικασία επιτηρείται από τον αφηγητή (story teller, game master ή dungeon master, ανάλογα με το παιχνίδι) ο οποίος εξιστορεί ή/και συγγράφει την περιπέτεια, υποκρίνεται όλους τους υπόλοιπους δευτερεύοντες χαρακτήρες, ενθαρρύνει τους παίκτες και έχει τον τελικό λόγο για την τήρηση των κανόνων (Scriven, 2021).

Η μετάβαση στα ζωντανά παιχνίδια ρόλων έλαβε χώρα κάποια στιγμή στις αρχές της δεκαετίας του 1980, με τις πρώτες προσπάθειες να υλοποιούνται σχεδόν ταυτόχρονα σε ΗΠΑ, Ευρώπη και Αυστραλία. Πιο συγκεκριμένα το 1983 στη Βοστώνη, στο πλαίσιο του συνεδρίου για τη λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας (science fiction) και του φανταστικού (fantasy) Boskone παρουσιάστηκε το Rekon I, ένα larp με κοινωνικές προεκτάσεις. Την ίδια χρονιά, στο κάστρο Πέκφορτον (Peckforton Castle) της Αγγλίας, πραγματοποιήθηκε το Treasure Trap, ένα larp εμπνευσμένο από τη λογοτεχνία του φανταστικού, με έμφαση στο σωματικό μέρος της διάδρασης. Έναν χρόνο νωρίτερα, το 1982, στο συνέδριο παιχνιδιών Octocon, διαδραματίστηκε το πρώτο larp, με ελαφρώς πιο χαλαρούς κανόνες (Tychsen et al., 2006). Στη χώρα μας, η πρώτη παρόμοια προσπάθεια έγινε πολύ αργότερα, το 2003, στην Αθήνα, μέσω του παιχνιδιού Vampire the Masquerade. Σήμερα, η ελληνική κοινότητα των οργανωμένων παικτών αριθμεί πάνω από 200 άτομα, με διάφορες

επιλογές σεναρίων, τόσο στην εστίαση του παιχνιδιού (δράσης, εμπάθυνας συναισθημάτων κτ) όσο και στο χωροχρονικό πλαίσιο, πιο γνωστό με τον αγγλικό όρο setting (μεσαιωνικό, βικτοριανό, σύγχρονο κτλ). Ορισμένα σεναρία μάλιστα διαδραματίζονται ταυτόχρονα σε πολλές πόλεις, όπως τα Greece by Night (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Λάρισα) και Requiem for Greece (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ηράκλειο) (Κλάδης, 2018), με τους παίκτες να ενσαρκώνουν τον ρόλο βρυκολάκων.

Η εξέλιξή τους από την κλασική, επιτραπέζια μορφή έγκειται στο γεγονός πως το όλο δράμενο δεν περιορίζεται γύρω από ένα τραπέζι με ζάρια και μινιατούρες, αλλά λαμβάνει χώρα είτε σε ένα κλειστό δωμάτιο ή κάποιον στεγαζόμενο χώρο, ή ακόμα και σε μια μεγάλη, ανοιχτή έκταση όπως ένα άλσος (Kessock, 2016). Ταυτόχρονα, ο αριθμός των παικτών δεν παραμένει σε μονοψήφια νούμερα, αλλά, ανάλογα πάντα και το είδος του larp, μπορεί να φτάσει μέχρι και τα 1.000 άτομα, ενώ στο μεγαλύτερο γεγονός της κοινότητας των larps, το ConQuest of Mythodea, το οποίο πλέον διαρκεί πέντε ημέρες, έχουν συμμετάσχει πάνω από 10.000 άνθρωποι (Weißenfels, 2017). Τέλος, μια ακόμα σημαντική διαφορά, είναι πως στην πλειοψηφία τους, τα larps χρησιμοποιούν σκηνικά και σχετικά θεματικά αντικείμενα (props) κατά την υλοποίησή τους, ενώ και οι παίκτες προσέρχονται φορώντας μια ειδικά κατασκευασμένη στολή, συνήθως από τους ίδιους, που αναπαριστά τον χαρακτήρα που υποδύονται, όπως επίσης και τις μοναδικές του ιδιότητες (Kessock, 2016).

Παρόλο που, όπως και η pen & paper εκδοχή τους, τα larps μοιάζουν αρκετά και πολλές φορές συγχέονται με ένα θεατρικό δράμενο, καθώς υπάρχουν οι έννοιες των ρόλων και του σεναρίου, η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός πως αυτά ενσωματώνουν μηχανισμούς που συναντώνται σε παιχνίδια. Σε παγκόσμιο επίπεδο, το συγκεκριμένο χόμπι χαίρει την εκτίμηση πολυάριθμων οπαδών, με τον αριθμό τους να

υπολογίζεται περί τους 100.00 παίκτες, ενώ, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν λείπουν και τα οργανωμένα, ετήσια φεστιβάλ (Tychsen et al., 2006).

1.3 Η αξιοποίηση των larps στην εκπαίδευση

Τα παιχνίδια ρόλων αξιοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης πολύ πριν την επίσημη κυκλοφορία τους ως ψυχαγωγικά παιχνίδια. Τις δεκαετίες 1950-60 στο πλαίσιο της Θεωρίας Καταστασιακής Διδασκαλίας της Γλώσσας (Situational Language Teaching theory) άρχισαν να χρησιμοποιούνται ιδεατά σενάρια στα οποία οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούσαν συγκεκριμένους ρόλους, ώστε να εξασκηθούν στην κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία σε πραγματικές καταστάσεις. Την ίδια περίοδο παρόμοια σενάρια εισήχθησαν σε διαλέξεις ιατρικών σχολών, όπου ηθοποιοί έπαιζαν τον ασθενή και οι φοιτητές κρίνονταν από τον τρόπο που θα προσέγγισαν τη διάγνωσή του (Hammer et al., 2018). Σύμφωνα με τον Dorion, (2009), από το 1980 και έπειτα, μετά από την επιτυχή εισαγωγή τους στις ανθρωπιστικές επιστήμες, τα παιχνίδια ρόλων αξιοποιήθηκαν και στα μαθήματα φυσικών επιστημών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αγγλίας. Κατά τις επόμενες δεκαετίες φτάνοντας μέχρι και το σήμερα, φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο συχνή η εισαγωγή της διδακτικής μεθόδου των παιχνιδιών ρόλων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά, μέχρι τα κολέγια και τα πανεπιστήμια (Adipat et al., 2021· Bowman, 2014· Geneuss et al., 2020). Ένα πολύ κομβικό βήμα προς αυτή την εξέλιξη έγινε χάρη στην ίδρυση του Østerskov Efterskole στη Δανία το 2003, ενός ιδιαίτερου οικοτροφείου για μαθητές 14 ως 18 ετών, οι οποίοι διδάσκονται όλα τους τα μαθήματα, από ιστορία και αγγλικά, μέχρι φυσικές επιστήμες και πληροφορική, με τη μέθοδο του *larping* (Hammer et al., 2018· Vanek & Peterson, 2016). Επίσης, θεωρείται σκόπιμο να

αναφερθεί πως στη χώρα μας, και πιο συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, λειτουργεί το ιδιωτικό δημοτικό Bing Bang School, το οποίο, ανάμεσα στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί, συγκαταλέγονται και τα edu-larps (A.V. Team, 2019).

Πέρα από τις προηγούμενες περιπτώσεις, υπάρχει πληθώρα ερευνών που αναφέρονται σε κάποια πιλοτική εφαρμογή των edu-larps, σε περιορισμένη συνήθως κλίμακα. Ενδεικτικά, η εν λόγω πρακτική έχει χρησιμοποιηθεί προκειμένου να εγείρει το ενδιαφέρον νεαρών κοριτσιών προς την πληροφορική (Fey et al., 2022), να αυξήσει την κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις θετικές επιστήμες (Bowman & Standiford, 2015), ακόμα και για την ενίσχυση της εκμάθησης μαθηματικών σχέσεων σε φοιτητές (Maragliano et al., 2021). Μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας διενεργήθηκε στην Πολωνία από τον Mochocki (2014), στην οποία συμμετείχαν πάνω από εκατό έφηβοι. Το βασικό της ερώτημα ήταν κατά πόσο αποτελεσματική είναι μια πιο δραματοποιημένη διδακτική προσέγγιση στην επανάληψη ήδη διδαχθείσας ύλης στο μάθημα της ιστορίας. Στη χώρα μας έχουν γίνει κάποιες σποραδικές παρόμοιες εφαρμογές, όπως αυτή της Timplalexι (2011), η οποία είχε ως σκοπό να εισαγάγει μαθητές ηλικίας 6-12 ετών στον κόσμο της χιμείας, όπως επίσης και μια πολύ πιο ευρεία προσπάθεια που περιλάμβανε όλα τα δημοτικά της 8^{ης} περιφέρειας του Ηρακλείου Κρήτης, στην οποία υπάρχουν πάνω από 30 σχολεία (Μπαγιάτη, 2014). Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να μελετά την ενσωμάτωση της μεθόδου των edu-larps σε ιδρύματα ή/και φορείς που υπάγονται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ούτε να διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίησή τους, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο.

1.4 Edu-larp και θεωρίες μάθησης

Η βάση των edu-larps δεν είναι άλλη από τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση (Prager & Jeinz, 2019) και ως εκ τούτου αποτελούν μια πρακτική που ταιριάζει στην όλη θεώρηση της ανδραγωγικής, αφού οι ενήλικες, και όχι μόνο, μαθαίνουν καλύτερα κάνοντας κάτι παρά ακούγοντας για αυτό. Ο Lacanieta (2022) συγκεκριμένα, εξισώνει τα επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν ένα διδακτικό σενάριο larp με τα τέσσερα στάδια του κύκλου μάθησης του Kolb. Ο Kolb θεωρεί πως η βιωματική μάθηση αποτελείται από α) τη συγκεκριμένη εμπειρία (concrete experience), β) την αναστοχαστική παρατήρηση (reflective observation), γ) την αφηρημένη θεωρητική σύλληψη (abstract conceptualization) και δ) τον ενεργό πειραματισμό (active experimentation). Όλα τα στάδια αυτά εμφανίζονται σε ένα σωστά δομημένο edu-larp: κατά τη διάρκεια του δρώμενου οι εκπαιδευόμενοι ενσαρκώνουν ρόλους και λύνουν γρίφους και προβλήματα, άρα βιώνουν μια συγκεκριμένη εμπειρία. Υποδυόμενοι τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις των άλλων αλλά και του ίδιου τους του εαυτού, κάτι που οδηγεί σε αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός αυτός με τη σειρά του οδηγεί σε μια αφηρημένη θεωρητική σύλληψη ή/και στον ενεργό πειραματισμό κατά τη συνέχεια, όταν θα ζητηθεί από τον συμμετέχοντα να καταστρώσει ένα σχέδιο για να προωθηθεί η πλοκή. Ο αναστοχασμός γίνεται επίσης και κατά το τέλος του δρώμενου, όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και αναλογίζονται τα όσα βίωσαν, αισθάνθηκαν και συνειδητοποίησαν. Ο εκτενής και ενδεδειγμένος αυτός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στο τέλος του σεναρίου, όπως θα αναλυθεί περαιτέρω στην παράγραφο 1.5, ενισχύει ακόμα περισσότερο τον βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης, καθώς καλεί τον κάθε εκπαιδευόμενο να εστιάσει στον τρόπο που τον άλλαξε η όλη εμπειρία (Ertuk, 2015). Οι Prager και Jeinz (2019) μάλιστα θεωρούν το τελευταίο αυτό στάδιο ενός edu-

larps ως το πιο σημαντικό, καθώς ο συμμετέχοντας συγκρίνει τις δικές του εμπειρίες και σκέψεις με αυτές της υπόλοιπης ομάδας και ταυτόχρονα γίνεται η σύνδεση της νέας γνώσης με τον πραγματικό κόσμο. Σε αυτή την προσέγγιση καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (Daniau, 2016· Maragliano, 2019· Schmit et al., 2009) οι οποίοι χαρακτηρίζουν τα edu-larps ως μια διδακτική πρακτική η οποία προωθεί την αλλαγή, φέρνοντας σε σύγκρουση την υπάρχουσα γνωστική αλλά και αντιληπτική δομή των εκπαιδευομένων.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα edu-larps ταυτίζονται και με τις διδαχές του Freire περί απελευθερωτικής εκπαίδευσης, καθώς οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια του σεναρίου, φέρουν το δικό τους, ατομικό νόημα, το οποίο όμως ταυτόχρονα πλαισιώνεται από το υφιστάμενο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη αλλά και επιθυμία για κοινωνική αλλαγή (Καλογρίδη, 2019). Αυτό το τελευταίο προαπαιτούμενο είναι κάτι που υποστηρίζουν και οι Schmit et al. (2009), οι οποίοι θεωρούν πως μέσω των edu-larps, οι συμμετέχοντες αποκτούν μια πιο αποκρυσταλλωμένη άποψη σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα, κατανοώντας έτσι σε βάθος τη θέση τους στην τοπική και την παγκόσμια κοινότητα.

Μέσα από την αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή τους, όπως επίσης και τον κριτικό (ανά)στοχασμό κατά το τελευταίο στάδιο, λαμβάνει χώρα μια διαδικασία που εμπίπτει απόλυτα στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτή έχει οριστεί από τον Mezirow (Σολάκης και συν., 2016). Τα edu-larps εμπεριέχουν και αξιοποιούν και τα τρία καίρια χαρακτηριστικά της θεώρησης αυτής: α) την εμπειρία, αφού οι συμμετέχοντες βιώνουν οι ίδιοι σε πραγματικό χρόνο το εκπαιδευτικό σενάριο, β) τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος αποτελεί, όπως αναλύεται διεξοδικά στην επόμενη

ενότητα, το τελευταίο στάδιο του δρώμενου και γ) την επικοινωνία-ορθολογικό διάλογο, που διέπουν όλα τα στάδια δημιουργίας και υλοποίησης της δράσης (Κουλαουζίδης, 2008). Οι Kamm και Becker (2016) μάλιστα τα θεωρούν ως μια «νέα παραστασιακή τέχνη», ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που ενσωματώνει μέσα του στοιχεία θεατρικής αισθητικής, κάτι που του προσφέρει μια ιδιαίτερα εύχρηστη διαθεματική αξία.

Η προσέγγιση αυτή για τη μέθοδο του edu-larping συγκλίνει με την πρόταση του Κόκκου και των συνεργατών του (2011) περί αξιοποίησης της Τέχνης προκειμένου να υποβοηθηθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία των εκπαιδευομένων. Αυτή η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία μέσω της ενσάρκωσης του ρόλου που τους έχει ανατεθεί για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στο οποίο καλούνται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, τους καθιστά δυναμικούς κι όχι παθητικούς δέκτες στη μάθηση (Bowman & Standiford, 2015). Ο Maragliano (2019) συγκεκριμένα τονίζει τον ολιστικό εκπαιδευτικό χαρακτήρα των edu-larps, υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν, πέρα από τις πρότερες γνώσεις, τα συναισθήματα, τις αισθήσεις, το ίδιο τους το σώμα, εμπλεκόμενοι σε μια συνεργατική διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης δεδομένων. Μια διαδικασία που, μέσω του κριτικού αναστοχασμού και της δημιουργικής αξιοποίησης των ιδιαίτερων, προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, οι οποίοι μαθαίνουν να δρουν συλλογικά και αποτελεσματικά, δύναται να οδηγήσει σε αμφισβήτηση παγιωμένων κοινωνικοπολιτικών απόψεων, αποτελώντας έτσι το έναυσμα για τον «ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης» (Κόκκος & συν., 2011). Ο Alexiou (2022) αναφέρει σχετικά πως μέσω του larp, ο εκπαιδευόμενος έρχεται αντιμέτωπος με ένα καίριο ερώτημα: πώς θα φερθώ απέναντι στους άλλους. Το γεγονός πως τα edu-larps αποτελούν μια μέθοδο που υιοθετεί στο σύνολό της το πνεύμα της μετασχηματίζουσας

μάθησης καταδεικνύεται και από την πολύ πρόσφατη πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου της Ουψάλας να ιδρύσει ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, μονοετούς φοίτησης, αναφορικά με τη χρήση των αναλογικών παιχνιδιών ρόλων ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής, υπό την αιγίδα του Transformative Play Initiative (Uppsala Universitet, 2023).

Παράλληλα, ο κονστρουκτιβιστικός τους χαρακτήρας, προωθεί τις αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες, αφού η συνεργασία κρίνεται υψίστης σημασίας προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους ως μια ομάδα (Khan, 2017). Παρομοίως η Timpalexi (2011) σημειώνει πως η μέθοδος των larpς στηρίζεται σε όσα έλεγε ο Piaget περί της συγκεκριμένης θεωρίας μάθησης, με τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις τους, προχωρώντας σταδιακά στην κατάλληλη αναδόμηση αυτών καθώς στην πορεία του παιχνιδιού αφομοιώνουν τις νέες πληροφορίες. Ο τρόπος με τον οποίο οικοδομείται η γνώση μέσω του εκπαιδευτικού/θεατρικού δρώμενου, έχει πολλές ομοιότητες με τις επιταγές της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning), η οποία αντλεί τις ρίζες της στη θεωρία του εποικοδομητισμού (Houghton et al., 2022) και για τον λόγο αυτό έχει επιλεγεί και ως μια εκ των ανεξαρτήτων μεταβλητών η οποία, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας πάντα, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη χρήση των edu-larpς.

1.5 Η Δομή Ενός Edu-Larp

Στην επιστημονική κοινότητα φαίνεται να υπάρχει μια σχετική ομοφωνία αναφορικά με τη συνήθη δομή που διακρίνει ένα edu-larp. Η Diakolambrianou (2018) υποστηρίζει πως ένα τυπικό εκπαιδευτικό τέτοιο σενάριο εμπεριέχει τέσσερα διακριτά στάδια: α) setting/rules/scenario, όπου καθορίζεται το εκπαιδευτικό σενάριο και οι

κανόνες που διέπουν την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, β) characters/NPCs, όταν οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν τους ρόλους που θα ενσαρκώσουν (οι οποίοι μπορεί να είναι προκαθορισμένοι από τον εκπαιδευτή ή, ιδανικά, να έχουν συμμετάσχει και οι ίδιοι στη δημιουργία τους), γ) playtime, εκεί όπου λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση και ξετυλίγεται το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω γρίφων, προκλήσεων και άλλων διεργασιών και δ) de-rolling/debriefing, το τελικό στάδιο, και κατά τους περισσότερους ερευνητές το πιο βασικό, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αποποιούνται τον ρόλο που υποδύονταν, επανέρχονται στην πραγματικότητα και γίνεται συζήτηση περί των όσων έζησαν, ένιωσαν και έμαθαν μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Στο τελευταίο αυτό στάδιο, λαμβάνει χώρα η μάθηση, μέσω του αναστοχασμού και της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή. Ο Maragliano (2019), υπογραμμίζοντας τη σημασία του τελευταίου αυτού σταδίου, διαχωρίζει το debriefing, τη συζήτηση και τον αναστοχασμό πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα που μελετήθηκαν, από το de-rolling, στο οποίο μέσω θεατρικών ασκήσεων γίνεται η αποφόρτιση των συναισθημάτων που αναπτύχθηκαν κατά το Iarpring. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Alexiou (2022), «το Iarpring είναι συνυφασμένο με τα συναισθήματα», με τον εκπαιδευτή να είναι ο κύριος υπεύθυνος για την προκαλούμενη φόρτιση των εκπαιδευομένων. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως και ο συνειδητός αυτός διαχωρισμός του συμμετέχοντα από την περσόνα του χαρακτήρα που υποδύεται είναι μια γνωστική διαδικασία, η οποία καταδεικνύει τον τρόπο που λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος, ελέγχοντας και ρυθμίζοντας το θυμικό (Bowman & Torner, 2014). Επίσης, μια μερίδα ειδικών θεωρεί ορθό να προηγείται ένα εισαγωγικό στάδιο (ice-breaking/warming up) πριν από τη θέσπιση των κανόνων και την επεξήγηση του διδακτικού σεναρίου, προκειμένου να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, απαλλαγμένη από νευρικότητα και επικριτικές τάσεις (Maragliano, 2019). Ο

εκπαιδευόμενος θα πρέπει να νιώθει ότι θα μάθει από το θεατρικό δρώμενο και πως θα είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τον τρόπο που θα το ερμηνεύσει, σύμφωνα με τα δικά του πρότερα βιώματα (Alexίου, 2022). Οι Prager και Jeinz (2019) μάλιστα, θεωρούν πως το εισαγωγικό αυτό κομμάτι είναι ιδανικό για περαιτέρω γλωσσική εξάσκηση από πλευράς των εκπαιδευομένων.

2. Αξιοποιώντας τα Edu-larps

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν επιγραμματικά παραδείγματα υιοθέτησης της μεθόδου των edu-larps σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από το νηπιαγωγείο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, μικρής κυρίως κλίμακας. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια όσο το δυνατόν πληρέστερη παρουσίαση της καταγεγραμμένης χρήσης των edu-larps, αυστηρά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, ταυτόχρονα με μια ανάλυση των πλεονεκτημάτων που φέρουν κατά τη διδασκαλία, αλλά και των περιορισμών που τα χαρακτηρίζουν.

2.1 Η Εικόνα Σήμερα

Η κύρια αξιοποίηση των edu-larps στην Εκπαίδευση Ενηλίκων λαμβάνει χώρα μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διοργανώνονται και χρηματοδοτούνται από το ERASMUS+, ένα από τα βασικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη στήριξη και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού σε όλα τα κράτη-μέλη. Τα προγράμματα αυτά (projects), που συγκαταλέγονται στη μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις δίνουν και μία σχετική πιστοποίηση μέσω του Youthpass, ενεργοποιούν τους συμμετέχοντες με βιωματικές δράσεις που προωθούν τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και τη βιωσιμότητα (European Commission, 2022). Ενδεικτικά, το καλοκαίρι του 2018 έλαβε χώρα στην Ουντεβάλα της Σουηδίας το εκπαιδευτικό σενάριο Fantasy and adventure in Swedish nature #3 in an eco-farm, στο οποίο 10 άτομα από ισάριθμες χώρες της Ευρώπης έζησαν μαζί ως μέλη μιας φιλικής προς το

περιβάλλον κοινότητας, μαθαίνοντας νέες δεξιότητες για τη διαβίωση στη φύση (European Commission, 2023). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Get your horizons expanded!”-Life action planning role game: stereotypes & critical thinking (Human rights life action role playing) πραγματοποιήθηκε το 2019 στην Ποτέντσα της Ιταλίας, όπου 23 νεαροί από 6 ευρωπαϊκές χώρες συμμετείχαν σε διάφορα δρώμενα τα οποία, μέσω του *larping*, ευαισθητοποιούσαν αναφορικά με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των διακρίσεων και των παροχυμένων στερεοτύπων, προωθώντας παράλληλα την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Logos, 2023). Τέλος, το 2022 στο Βερολίνο της Γερμανίας υλοποιήθηκε το *Larps for Youth to Use*, το οποίο ήταν επί της ουσίας ένα σεμινάριο στο οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές (έξι από κάθε μια από τις πέντε χώρες που υποστήριζαν το πρόγραμμα) έρχονταν σε επαφή με τη μέθοδο του *larping*, μαθαίνοντας έτσι πώς να κατασκευάζουν οι ίδιοι τα δικά τους διδακτικά σενάρια (Chance International, 2022).

Το *Fiume Crisis* είναι ένα πρότζεκτ που χρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα ERASMUS+ και πραγματοποίησε τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά σενάρια σε τρεις χώρες μέσω αντίστοιχων εταιρειών-συνεργατών (*Parallel Worlds*-Ουγγαρία, *Terrible Creations*-Κροατία και *Alterra Cultura* μαζί με *Terre Spezzate*-Ιταλία). Το συγκεκριμένο *edu-larp* αντλούσε έμπνευση από τα θλιβερά γεγονότα του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, αξιοποιώντας διαφορετικές οπτικές ανάλογα με την ιστορία της εκάστοτε χώρας, με σκοπό να φέρει σε επαφή τους συμμετέχοντες με δυσνόητες έννοιες όπως η χειραγώγηση των μαζών, ο ακραίος εθνικισμός και η προπαγάνδα (Laklia, 2022).

Αξιοποιώντας τους πόρους του ERASMUS+ μέχρι και το 2024, το *Larp For Climate* είναι μια διεθνής πρωτοβουλία που αξιοποιεί τη μέθοδο των *edu-larps* με σκοπό την υποστήριξη ακτιβιστών και εκπαιδευτών, οι οποίοι προωθούν την

ενημέρωση, την εκπαίδευση και την κοινωνική αλλαγή προς ένα πιο βιώσιμο μέλλον. Δημιουργήθηκε το 2021 από το Nausika Fundacja Edukacyjna στην Κρακοβία της Πολωνίας, το οποίο συνεργάζεται και με άλλους ευρωπαϊκούς φορείς που επίσης υιοθετούν τα edu-larps ως προτιμώμενο εκπαιδευτικό εργαλείο, όπως τους Peipsi MTU της Εσθονίας, Alibier της Νορβηγίας και Larpifiers της Ελλάδας (Nausika Fundacja Edukacyjna). Το πιο πρόσφατο εκπαιδευτικό σενάριο του ιδρύματος είναι το Larp Alchemy Training Course #3: The Boiling Cauldron, το οποίο θα λάβει χώρα στις 7-15 Οκτωβρίου 2023 στην Πολωνία, με θέμα τις συγκρούσεις, ένα ζήτημα με βαθύ εκπαιδευτικό και μετασχηματίζον δυναμικό, σύμφωνα πάντα με τους διοργανωτές (Salto Resource Centers).

Επίσης χρηματοδοτούμενο από το πρόγραμμα ERASMUS+, το πρότζεκτ If I Were in your Shoes δημιουργήθηκε με σκοπό να προωθήσει τη μετασχηματίζουσα δύναμη των καλών πρακτικών του larping. Οι εκπαιδευτές του πρότζεκτ έχουν διοργανώσει δύο εκπαιδευτικά σενάρια, το Minosia Labyrinth που διαπραγματεύεται το φλέγον μεταναστευτικό ζήτημα και τις αυξημένες ροές προς τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2021 και το Time Agents, που θίγει θέματα σεξουαλικότητας, έμφυλης βίας και επαγγελματικών δικαιωμάτων (If I Were in Your Shoes, 2023).

Στην Αμερική, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέχρι και σήμερα, το project Reacting the Past (Αναβιώνοντας το Παρελθόν) έχει μυήσει χιλιάδες άτομα στον κόσμο των edu-larps (Turner, 2022). Μια δημιουργία του Mark C. Barnes, καθηγητή Ιστορίας στο Κολλέγιο Μπάρναντ της Νέας Υόρκης, αρχικά αξιοποιήθηκε ως μιας καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος του κολεγίου. Σύντομα όμως, η απήχηση στους σπουδαστές ήταν τόσο μεγάλη που το προσωπικό του ακαδημαϊκού

ιδρύματος αποφάσισε να το εκμεταλευτεί, διοργανώνοντας πολλά εκπαιδευτικά σενάρια τα οποία δεν περιορίζονταν στους φοιτητές του κολεγίου, αλλά ήταν ανοιχτά για όλους. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εκπαιδευτικά σενάρια *The Trial of Galileo: Aristotelianism, the “New Cosmology” and the Catholic Church* (Η Δίκη του Γαλιλέου: Αριστοτελισμός, η «Νέα Κοσμολογία» και η Καθολική Εκκλησία), το οποίο υλοποιήθηκε πρώτη φορά τον Φεβρουάριο του 2011, *The Trial of Anne Hutchinson: Liberty, Law, and Intolerance in Puritan New England* (Η Δίκη της Αν Χάτσινσον: Ελευθερία, Νόμος και Μισαλλοδοξία στην Πουριτανική Νέα Αγγλία), το οποίο υλοποιήθηκε πρώτη φορά τον Φεβρουάριο του 2018 και *The Crisis of Cataline: Rome, 63 BCE* (Η Κρίση του Κατιλίνα: Ρώμη, 63 π.Χ.), το οποίο υλοποιήθηκε πρώτη φορά τον Οκτώβριο του 2018 (Reacting the Past-Barnard College, 2023).

Στην Ελλάδα συναντάμε ορισμένες προσπάθειες προώθησης της εκπαιδευτικής μορφής του *larping* μέσω κυρίως ιδιωτικών πρωτοβουλιών από σχετικές με τον χώρο εταιρείες. Πιο συγκεκριμένα, τον Σεπτέμβριο του 2007 η Gamecraft ξεκίνησε τη διοργάνωση *edu-larps* στις αίθουσες του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των εκδηλώσεων για τις Ευρωπαϊκές Μέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς, μια συνεργασία που διήρκησε ως και τον Μάρτιο του 2010 (Nikonanou & Venieri, 2014). Οι δράσεις της συγκεκριμένης εταιρείας συνεχίστηκαν και το 2012 με το σενάριο *edu-larp Casus belli*, στο Γαλεριανό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης (Gamecraft). Η εταιρεία AeliaPath ιδρύθηκε το 2018 στη Θεσσαλονίκη, έχοντας ως στόχο την προώθηση της εκπαίδευσης μέσω της παιχνοκεντρικής μάθησης γενικότερα και των *edu-larps* ειδικότερα. Πέρα από την υλοποίηση του Pal Lab, ενός ευρωπαϊκού προγράμματος που απευθύνεται σε παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές που ασχολούνται με πληθυσμούς Ρομά, διοργανώνουν και εκπαιδευτικά σενάρια *larping* που απευθύνονται σε εταιρείες, για την ανάπτυξη των κοινωνικών

δεξιότητων του προσωπικού τους (AeliaPath). Τέλος, και η εταιρεία LARPifiers συμμετέχει σε προγράμματα Erasmus+, όπως το Spikey's Second Clinic for Professional Dreamers, το οποίο πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2023 και αφορούσε στην πρόληψη της ψυχικής εξουθένωσης και το Role for a Change, που αποσκοπούσε γενικά στην ενημέρωση για το Iarp και τις παιδαγωγικές του προεκτάσεις ενώ έχει κατασκευάσει και το δικό της εκπαιδευτικό σενάριο, το Boiling Fishbowl, με θέμα τη διαχείριση θυμού (LARPifiers). Τόσο στη χώρα μας όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, δεν υπάρχει κάποια καταγεγραμμένη αναφορά για χρήση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου Iarp, το οποίο να αξιοποιείται σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή που υπάγεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΚΔΒΜ κτλ, ένα γεγονός που καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την αναγκαιότητας της παρούσας έρευνας.

2.2 Οφέλη και Περιορισμοί

Γιατί λοιπόν να χρησιμοποιήσει κάποιος εκπαιδευτής τα edu-Iarps στην τάξη του; Για ποιους λόγους να επιλέξει να ενσωματώσει τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική στις προτιμώμενες εκπαιδευτικές του μεθόδους; Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν τα πλεονεκτήματα που φέρουν τα edu-Iarps αλλά και οι εγγενείς δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την υλοποίησή τους.

2.2.1 Πλεονεκτήματα των edu-Iarps

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα είναι η ανεύρεση εκπαιδευτικών πρακτικών που κινητοποιούν και ενεργοποιούν τους μαθητευόμενους ώστε όχι μόνο να επιτευχθούν ευκολότερα και με πιο αποτελεσματικό τρόπο οι όποιοι διδακτικοί στόχοι αλλά και να επιτευχθεί μια

επιθυμητή αλλαγή στη στάση και τις παγιωμένες πεποιθήσεις τους (Burner, 2018). Τα edu-larps, ως μια κατεξοχήν βιωματική διδακτική πρακτική, ενισχύουν τη δέσμευση και αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητευομένων κατά την εκπαιδευτική διεργασία, στοχεύοντας σε εσωτερικά κίνητρα, όπως αυτό της προσωπικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων, ένα εγγενές χαρακτηριστικό όλων των παιχνιδιών (Bowman & Standiford, 2015). Αυτό είναι κάτι στο οποίο συμφωνεί και ο Mochocki (2014), ο οποίος υπογραμμίζει πως η ενεργός συμμετοχή εντός της αίθουσας επιτυγχάνεται είτε με τη συνεργασία είτε με τον ευγενή ανταγωνισμό, δύο στοιχεία που αξιοποιεί η συγκεκριμένη πρακτική. Παράλληλα, ο βιωματικός χαρακτήρας των edu-larps, φαίνεται να ενισχύει την απόκτηση νέας γνώσης, με τα μαθησιακά αποτελέσματα να έχουν μακρόχρονη διάρκεια, καλλιεργώντας ταυτόχρονα κάποιες ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα επιθυμητές στη σύγχρονη αγορά εργασίας, όπως η επίλυση προβλήματος και η ανορθόδοξη σκέψη (Prager & Jeinz, 2019). Ο Mochocki (2014) από την άλλη καταλήγει στην έρευνά του πως τα edu-larps είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική διδακτική πρακτική όταν χρησιμοποιείται για την επανάληψη ήδη διδαχθείσας ύλης, η οποία και στην περίπτωση αυτή παράγει μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία αντέχουν σε βάθος χρόνου.

Πέρα από τις αμιγώς γνωστικές δεξιότητες που καλλιεργεί και τα πλεονεκτήματα που επιφέρει στον γνωστικό τομέα η ενσωμάτωση των edu-larps κατά τη διδασκαλία, η συγκεκριμένη μέθοδος ενισχύει τον κοινωνικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα της μάθησης. Ο διάλογος, τόσο κατά τη διάρκεια του σεναρίου όσο και κατά το στάδιο του αναστοχασμού, αλλά και η συνολική ομαδική προσπάθεια των συμμετεχόντων αναπτύσσει ιδιαίτερα το λεξιλόγιο και την ορθή χρήση της γλώσσας, τονώνοντας ταυτόχρονα και την αυτοπέποιθηση του ατόμου λόγω της δημόσιας έκθεσης αυτού (Prager & Jeinz, 2019). Αυτό είναι κάτι στο οποίο συμφωνεί και η

έρευνα των Geneuss et al. (2020), η οποία κατέδειξε πως σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένο edu-larp αισθάνθηκαν πως βελτιώθηκαν οι γλωσσικές τους δεξιότητες και καλλιεργήθηκε παράλληλα ο τρόπος να λειτουργούν αποτελεσματικά ενώπιον κοινού. Η Khan (2017) από την άλλη υπογραμμίζει πως μέσω των edu-larps οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να ενσαρκώσουν χαρακτήρες που διαφέρουν σημαντικά από τους ίδιους, κάτι που τους επιτρέπει να εξετάσουν πολύπλοκα και ευαίσθητα ζητήματα από μια διαφορετική ματιά. Ειδικότερα η ενσυναίσθηση, μια έννοια συνυφασμένη με αυτή του ενεργού πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Erdem, 2019), είναι μια κοινωνική δεξιότητα που δύναται να εξασκηθεί και να αναπτυχθεί μέσω των διαφόρων σεναρίων. Η Bowman (2014) μάλιστα, υπερθεματίζοντας την αποτελεσματικότητα των edu-larps στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αναφέρει πως στις Σκανδιναβικές χώρες αξιοποιούνται συχνά ως ένας τρόπος συνειδητοποίησης όλων των προεκτάσεων εξαιρετικά δυσεπίλυτων παγκοσμιών προβλημάτων όπως η αστεγία, η προσφυγιά, η μετανάστευση και οι πάσης φύσεως διακρίσεις, είτε πρόκειται για φυλετικές, ταξικές, έμφυλες ή ακόμα και προς ανθρώπους με αναπηρία. Παρόμοια είναι και η κατάσταση στη Βραζιλία, όπου χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια αναφορικά με τον φυλετικό-εθνικό διαχωρισμό, προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την έννοια της συνεργασίας προς έναν κοινό στόχο (Schmit et al., 2009).

Ένα από τα πλέον βασικά στοιχεία ενός edu-larp είναι και η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, κάτι που ενισχύει ακόμα περισσότερο την ενεργό συμμετοχή και την κινητοποίηση αυτών. Βέβαια, σύμφωνα με τις Bowman και Standiford (2015), η εμπλοκή αυτή είναι κάτι που ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς προϋποθέτει πολύ καλή γνώση της ψυχοσύνθεσης και της προσωπικότητας όλων των

μελών της ομάδας, προκειμένου να είναι απόλυτα βέβαιος πως δεν θα υπάρξουν ανεπιθύμητα απρόοπτα. Παραμένοντας στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως μια σημαντική μερίδα ερευνητών θεωρεί ότι η μάθηση δεν είναι μια αμιγώς γνωστική διεργασία, αλλά μια πολυσύνθετη διαδικασία στην οποία συμμετέχει και ο συναισθηματικός παράγοντας. Καίριο ρόλο σε αυτό παίζει ολόκληρο το σώμα του συμμετέχοντα, καθώς τα συναισθήματα αποθηκεύονται όχι μόνο στον εγκέφαλο αλλά και σε νευρικές απολήξεις που απαντώνται σε άλλα μέρη του ανθρώπινου οργανισμού (Meriam, 2011). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Torner (2022), ο οποίος θεωρεί πως η γνωστική διεργασία είναι συνυφασμένη με την ύλη και το σώμα μας, υιοθετώντας την πεποίθηση πως οι ίδιες μας οι αισθήσεις είναι αυτές που νοηματοδοτούν την πραγματικότητα. Η θεώρηση αυτή προσδίδει μια ολιστική πλευρά στη μάθηση, καθιστώντας τη μια δυναμική διεργασία κατά την οποία η λογική σκέψη, το σώμα και τα συναισθήματα είναι αλληλένδετα, και αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο στο οποίο πρέπει να απευθύνεται ο εκπαιδευτής, μέσω των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει. Τα edu-larps, ως κατεξοχήν βιωματική μέθοδος με πολλά θεατρικά στοιχεία, ενεργοποιεί και τα τρία αυτά στοιχεία, προωθώντας εν τέλει την ολοκληρωτική ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Μαρίνη, 2019).

Μια άλλη σημαντική δεξιότητα στην ανάπτυξη της οποίας στοχεύουν τα edu-larps και που επιτάσσουν οι νέες παιδαγωγικές τάσεις είναι αυτή της δημιουργικότητας (Kaplan, 2019). Ο Burner (2018) αναφέρει χαρακτηριστικά τη δημιουργικότητα ως ένα βασικό προσόν, το οποίο επιτρέπει στο άτομο να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται πιο εύκολα σε ένα χαοτικό και ευμετάβλητο μέλλον. Ο Munro (2019) από την άλλη επισημαίνει πως είναι ένα από τα πλέον απαραίτητα εφόδια που καλείται να φέρει μαζί του ο ενεργός, δημοκρατικός πολίτης των σύγχρονων, πολυπολιτισμικών κοινωνιών

που ορίζουν τον αιώνα που διανύουμε. Η μέθοδος των edu-larps, ως ομαδικά παιχνίδια συνεργασίας, προωθούν τη δημιουργική σκέψη, θέτοντας ηθικά και κοινωνικά ερωτήματα, αναγκάζοντας τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν όχι μόνο τις πρότερες εμπειρίες τους αλλά και τη φαντασία τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στους στόχους του σεναρίου (Bowman & Standiford, 2015).

Ταυτόχρονα, ένα από τα πλέον σημαντικά πλεονεκτήματα των edu-larps είναι πως προσφέρουν ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα κατορθώσουν να αποδεχτούν και να εκθέσουν στην υπόλοιπη τάξη τα συναισθήματά τους, κάτι που δρα ολιστικά ως προς την συναισθηματική τους ολοκλήρωση, μια πολύ βασική προϋπόθεση της ουσιαστικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Vanek & Peterson, 2016). Ο Torner (2022) υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως το συναισθηματικό βίωμα και η σωματική έκφραση αυτού, είναι ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ολοκληρώνει ιδανικά τη διδακτική διεργασία. Η ολοκλήρωση αυτή είναι ένα καίριο βήμα προς τη θεμελίωση μιας θετικής αυτοεικόνας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, έννοιες συνυφασμένες με την εκπαίδευση ενηλίκων και τον δια βίου μανθάνοντα (Κόκκος & συν., 2011).

Κλείνοντας την παράγραφο αυτή, αξίζει να σημειωθεί πως το σύνολο των δεξιοτήτων στις οποίες πρωτίστως στοχεύει η ενσωμάτωση των edu-larps στην εκπαίδευση δεν νοούνται μόνο ως επιθυμητά χαρακτηριστικά εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά εκτιμώνται εξίσου και στον επαγγελματικό χώρο (Chikszentmihalyi & Wolfe, 2015), κάτι που συνάδει με τη θεώρηση πως η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να στοχεύει σε πρακτικά, ουσιαστικά ζητήματα, όπως αυτό της αναζήτησης εργασίας. Αυτό υποστηρίζει και ο Branc (2018), ο οποίος τονίζει πως πέρα από όλα τα προαναφερθέντα οφέλη, ένα ακόμα πλεονέκτημα των edu-larps είναι πως κοστίζουν

πολύ λιγότερο από άλλες βιωματικές μεθόδους, όπως είναι οι ψηφιακοί προσωμοιωτές ή η πρακτική άσκηση/μαθητεία εντός κάποιας επιχείρησης. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που πάρα πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που υπάγονται στο πλαίσιο του ERASMUS+ (European Commission, 2023) τα αξιοποιούν, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα.

2.2.2 Μειονεκτήματα των *edu-larps*

Προφανώς, όπως συμβαίνει και με κάθε άλλη εκπαιδευτική προσέγγιση ή διδακτική μέθοδο, έτσι και τα *edu-larps* φέρουν κάποιες εγγενείς αδυναμίες σε ό,τι αφορά την εφαρμογή τους. Από τη βιβλιογραφία και τις μέχρι τώρα έρευνες φαίνεται πως το σημαντικότερο μειονέκτημά τους είναι πως απαιτούν αρκετό εκπαιδευτικό, και όχι μόνο, χρόνο (Bowman & Standiford, 2015). Οι Shapiro και Leopold (2012) από την άλλη, θεωρούν πως ο χρόνος προετοιμασίας μπορεί να αξιοποιηθεί εφόσον υπάρξει ένας πολύ σχολαστικός σχεδιασμός, έτσι ώστε ακόμα και σε αυτό το στάδιο να προωθούνται οι γνωστικοί και λεξιλογικοί στόχοι της όλης δράσης. Επιπλέον, το σημαντικό αυτό χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη σωστή και αποτελεσματική χρήση τους, δεν περιορίζεται μόνο στο στήσιμο και την όλη δημιουργία του διδακτικού σεναρίου, μια διαδικασία που ήδη έχει περιγραφεί ως χρονοβόρα, αλλά επεκτείνεται και στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς αυτά δεν γίνονται άμεσα ορατά (Geneuss et al., 2020· Khan, 2017). Επίσης, τόσο ο Branc (2016) όσο και ο Lacanienta (2022) τονίζουν πως η συναισθηματική έκθεση των συμμετεχόντων μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα ενδέχεται να προκαλέσει σε ορισμένους εκπαιδευόμενους άγχος και γενικότερα αρνητικά συναισθήματα όπως ντροπή ή ακόμα και ανεπάρκεια. Ταυτόχρονα, κάποιες έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις που το ίδιο το σενάριο επιδιώκει από πλευράς των συμμετεχόντων προκειμένου να αναπτυχθεί η δεξιότητα της ενσυναίσθησης,

μπορεί να επηρεάσουν τους πιο ευαίσθητους εκπαιδευόμενους. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα λογικό παράδοξο, καθώς τα τελευταία χρόνια τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων αξιοποιούνται από πολλούς παιδοψυχολόγους ως ένα μέσο ενδυνάμωσης και εμπύχωσης του ατόμου (White, 2017).

Οι Prager και Jeinz (2019) από την άλλη, επικεντρώνονται στους ίδιους τους εκπαιδευτές και τις δικές τους παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τον ενδεδειγμένο ρόλο τους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως υπάρχει μια δυσκολία στο να αποποιηθούν τον διακριτό, αναχρονιστικό τους ρόλο, αυτόν της αυθεντίας και να συμμετέχουν και αυτοί ως ίσοι με τους εκπαιδευόμενους στο εκπαιδευτικό σενάριο. Αυτό είναι κάτι το οποίο τονίζει και η Geneuss (2021), η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά πως «οι εκπαιδευτικοί συχνά περιορίζονται από μια κουλτούρα διαγωνισμάτων και διορθώσεων, αρνούμενοι να πάρουν το ρίσκο που εμπεριέχουν τέτοιες καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες ενδεχομένως να προκαλέσουν αναταράξεις στην ιεραρχική δομή της τάξης» (σελ. 115). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Alexiou (2021), ο οποίος θεωρεί την υιοθέτηση των edu-larps από πλευράς του εκπαιδευτή ως μια «τεράστια πρόκληση», καθώς πρέπει να ξεπεράσει τις δικές του προκαταλήψεις και να είναι έτοιμος να εκτεθεί, ψυχικά και συναισθηματικά, στους εκπαιδευόμενούς του. Επίσης, η ελλιπής εμπειρία με αντίστοιχα ψυχαγωγικά παιχνίδια και η μη ικανοποιητική γνώση της σχετικής ορολογίας και των βασικών μηχανισμών/κανόνων ενδέχεται να αποτρέψουν τόσο τους εκπαιδευτές όσο και τους εκπαιδευόμενους από την εφαρμογή των edu-larps (Prager & Jeinz, 2019). Έρευνα των An και Cao (2017) έχει δείξει πως το εμπόδιο αυτό μπορεί να υπερκεραστεί εάν συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργά στην κατασκευή του εκπαιδευτικού σεναρίου. Τέλος, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν πως το κόστος των κοστούμιών και των υπόλοιπων αντικειμένων που δρουν ενισχυτικά στην πλαισίωση του σεναρίου ενδέχεται να

αποτελέσει έναν αποτρεπτικό παράγοντα για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, αν και αυτό ίσως να είναι ένα μειονέκτημα ήσσονος σημασίας, καθώς άλλοι ειδικοί τα θεωρούν ως στοιχεία δευτερευούσης σημασίας (Geneuss, 2021).

Ένας σημαντικός περιορισμός στη χρήση των edu-larps, τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Εκπαίδευση όσο και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, είναι η ελλιπής γνώση επί του θέματος. Αυτό είναι κάτι που αφενός οφειλέται στο, επί του παρόντος τουλάχιστον, μικρό ερευνητικό ενδιαφέρον από την πλευρά των ακαδημαϊκών και αφετέρου στις ξεπερασμένες, παγιωμένες αντιλήψεις σημαντικής μερίδας εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών περί της περιορισμένης παιδαγωγικής αξίας της παιγνιδοποίησης. Ακόμα και εκπαιδευτές οι οποίοι βλέπουν θετικά την εισαγωγή νέων, πιο διασκεδαστικών πρακτικών στη διδασκαλία τους, πολλές φορές πέφτουν θύματα της επιθυμίας τους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων τους, δίνοντας περισσότερη έμφαση στον παράγοντα παιχνίδι παρά στην ίδια τη μάθηση (Schmit et al., 2009).

3. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων στη Σύγχρονη Παιδαγωγική Πραγματικότητα

Έχει ήδη αναφερθεί πως η πλειοψηφία της συνειδητοποιημένης εκπαιδευτικής κοινότητας έχει πλέον αποποιηθεί τον μανδύα της αυθεντίας, στρεφόμενη σε πιο συμπεριληπτικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Αυτό ήταν ανέκαθεν το ζητούμενο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία έχει στον πυρήνα της τη θεμελιώδη έννοια της ολοκληρωμένης προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευόμενου. Προκειμένου να επιτευχθεί ο απώτερος αυτός στόχος, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει υιοθετήσει συνειδητά τον ρόλο του ειδήμονα της μαθησιακής διαδικασίας, του συνοδοιπόρου που θα σταθεί στο πλευρό του εκπαιδευόμενου καθ' όλη την πορεία του στη γνώση, ως αρωγός, σύμβουλος και εμπνευστής (Καλογρίδη, 2019). Βασικό του μέλημα δεν πρέπει να είναι η μεταλαμπάδευση της γνώσης, αλλά η ενίσχυση της αυτοδυναμίας των εκπαιδευομένων, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες διευκολύνσεις που θα τους καταστήσουν αυτόνομους μαθάνοντες (Αθανασιάδης, 2017). Σύμφωνα με τη Μαρίνη (2019), ο εκπαιδευτής ενηλίκων καθοδηγείται από και ενστερνίζεται τις παραδοχές του Knowles περί ανδραγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες αποφεύγει να δρα ως αυθεντία αλλά αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή, προωθώντας τη γόνιμη και δημοκρατική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων. Όλοι οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Knowles, Jarvis, Rogers, Mezirow, Freire κτλ), παρά τις όποιες επιμέρους διαφορές παρουσιάζουν οι προσωπικές τους θεωρίες, τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτάσσοντας ως βασική πηγή μάθησης τις εμπειρίες του (Beckett, 2011). Αυτή είναι και η βασική διαφορά της ανδραγωγικής από την παιδαγωγική. Ομοίως, οι Armaos και Phillips (2023) επισημαίνουν πως είναι

πολύ βασικό για τον εκπαιδευόμενο να αισθάνεται πως αυτός είναι ο πρωταγωνιστής της μαθησιακής εμπειρίας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτής οφείλει να υιοθετήσει την αντίληψη της αντίστροφης πορείας της μάθησης, από κάτω προς τα πάνω, σε αντίθεση με την παγιωμένη άποψη που επικρατεί στην τυπική εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτής ενηλικών, εφόσον φυσικά επιθυμεί να είναι αποτελεσματικός, οφείλει να δημιουργήσει ένα ζεστό, φιλικό περιβάλλον μάθησης, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να νιώσουν αποδεκτοί και να μοιραστούν μαζί του αλλά και με την υπόλοιπη ομάδα τις εμπειρίες τους. Αφού έχει εξασφαλιστεί αυτό, κύριο μέλημά του είναι να αναπτύξει τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε να τους εμπλέξει σε έναν γόνιμο διάλογο (Morozova et al., 2017). Ο διάλογος αυτός με τη σειρά του αποτελεί το κριτικό μέσο με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα ξεκινήσουν μια εκ βαθέων συζήτηση, μια συζήτηση που θα στηρίζεται σε λογικά επιχειρήματα και αποδείξεις. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην επίγνωση, την προσωπική νοηματοδότηση η οποία επιτρέπει την αναθεώρηση πρότερων και ενδεχομένως λανθασμένων αντιλήψεων, προωθώντας έτσι τη συγκρότηση μιας πιο επιστημονικά δομημένης θέασης της κοινωνίας αλλά και μιας πιο ουσιαστικής κατανόησης του ίδιους τους του εαυτού (Κουλαουζίδης, 2008).

Παρόλο που έχει εννοηθεί στις προηγούμενες παραγράφους, κρίνεται σκόπιμο να υπογραμμιστεί μια ακόμα «υποχρέωση» του εκπαιδευτή ενηλικών, η οποία διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συνολική μαθησιακή πορεία, τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά, των εκπαιδευομένων. Ο λόγος για την αίσθηση του «ανήκειν» και την καλλιέργεια αυτής. Δεν πρόκειται απλώς για μια ηθική υποχρέωση ή κάτι που διευκολύνει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτή. Απεναντίας, αποτελεί μια βασική προϋπόθεση προκειμένου να καλλιεργηθεί η δέσμευση των εκπαιδευομένων, να

αφυπνιστούν τα εσωτερικά τους, και πιο ισχυρά, κίνητρα μάθησης και να ενισχυθεί η ενεργός τους συμμετοχή και η αυτονομία (Ζέρβας, 2022). Πρόσθετα, η Meriam (2011) τονίζει τη σημασία της ανάπτυξης δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, τόσο μεταξύ των εκπαιδευομένων, όσο και μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, μια διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία μιας κοινωνίας μάθησης. Θεωρεί πως ο πιο εύκολος τρόπος να συγκροτηθεί μια λειτουργική ομάδα που θα δρα συλλογικά και δημοκρατικά είναι η υιοθέτηση βιωματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, ειδικότερα εκείνες που προωθούν την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία.

Μέσω της υιοθέτησης μιας συνεργατικής, βιωματικής παιδαγωγικής μεθόδου, όπως είναι τα edu-larps, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια των πιο ανθρωποκεντρικών στοιχείων της εκπαίδευσης, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες και η βαθύτερη κατανόηση του ίδιου μας του εαυτού, αναδεικνύονται σταδιακά όλοι οι διακριτοί ρόλοι που καλείται να ενσαρκώσει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής ενηλίκων. Ταυτόχρονα, με το να συμμετέχει και ο ίδιος ισότιμα με τους εκπαιδευόμενους του στο εκπαιδευτικό σενάριο, μετουσιώνεται σε πρότυπο (role model), σε ένα επιθυμητό παράδειγμα προς μίμηση ενός ατόμου που δεν θεωρεί τις απόψεις του πανάκεια, αλλά ενστερνίζεται πλήρως τις διδαχές της μετασχηματίζουσας μάθησης και της απελευθερωτικής δύναμης της γνώσης (Cranton, 2011· Lacanienta, 2022).

4. Σκοπός της Έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Έχει ήδη αναφερθεί πολλάκις το ερευνητικό κενό στη χώρα μας, αλλά και στο εξωτερικό, αναφορικά με την αξιοποίηση των edu-larps στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση εν γένει. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Bowman, 2014), ακόμα και σήμερα παραμένει ένα σχετικά άγνωστο διδακτικό εργαλείο για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Το γεγονός αυτό, αν συνδυαστεί με την αύξηση του ενδιαφέροντος για την ψυχαγωγική πλευρά των παιχνιδιών ρόλων στη χώρα μας (diastixo.gr, 2021· Κλαδής, 2018), καταδεικνύει μια χαμένη ευκαιρία αξιοποίησης μιας νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης η οποία, δυνητικά τουλάχιστον, θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, ενισχύοντας έτσι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Bowman & Standiford, 2015· Mochocki, 2014). Η προαναφερθείσα αύξηση ενδιαφέροντος φαίνεται να μετατοπίζεται και στην εκπαιδευτική χρήση των larps σε παγκόσμιο επίπεδο, αν λάβει κανείς υπόψη του το πολύ πρόσφατο podcast της Bowman για λογαριασμό του BBC, με τίτλο The Documentary-Back to school: supporting neuro-divergent students through LARP (Bowman, 2023).

Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα αναφορικά με τη μέθοδο των edu-larps και αν αυτές, όπως και η συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου, υπόκεινται σε διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το

επίπεδο επιμόρφωσης πάνω στις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την πρότερη επαφή με την επιτραπέζια, ψυχαγωγική μορφή των παιχνιδιών ρόλων. Απώτερος σκοπός είναι η γνωριμία της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας με την καινοτόμο αυτή εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία αν μη τι άλλο θα εμπλουτίσει τη διδακτική φαρέτρα των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθιστώντας τους ακόμα πιο αποτελεσματικούς στο πολυεπίπεδο έργο τους.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων πάνω στη χρήση των edu-larps και την ενσωμάτωση αυτών στις προτιμώμενες διδακτικές τους πρακτικές. Πιο αναλυτικά, στοχεύει να ανακαλύψει εάν οι εκπαιδευτές προτιμούν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ποιοι είναι οι λόγοι που προτιμούν να εντάξουν τα edu-larps στη διδασκαλία τους, ποια θεωρούν οι ίδιοι πως είναι τα πλεονεκτήματα τους και κατά πόσο αυτά ταυτίζονται με όσα αναφέρει η βιβλιογραφία, και εάν υπάρχει διαφορά στη χρήση τους ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθούν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα σχετικά με τη χρήση των edu-larps ως εκπαιδευτική μέθοδο;
2. Ποιοι παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, επηρεάζουν την αξιοποίησή τους;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων πως τα edu-larps μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της Δια Βίου Μάθησης (Συνεργασία, Κριτική σκέψη, Διερευνητική μάθηση);

4. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών στην αξιοποίηση των edu-larps ως εκπαιδευτική μέθοδο;
5. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η πρότερη επαφή με τα ψυχαγωγικά επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων την αξιοποίηση των edu-larps ως εκπαιδευτική μέθοδο;

4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις

Μετά από λεπτομερή βιβλιογραφική ανασκόπηση, τόσο σε έρευνες που αφορούν τα edu-larps αλλά και έρευνες που είχαν ως θέμα άλλες καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων όσο και την τυπική εκπαίδευση, προέκυψαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων της Ελλάδας δεν χρησιμοποιούν συχνά τη μέθοδο των edu-larps κατά τη διδασκαλία.
2. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που χρησιμοποιούν συχνότερα τη μέθοδο των edu-larps είναι εξοικειωμένοι με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων.
3. Το διδακτικό αντικείμενο δεν παίζει ρόλο στη συχνότητα χρήσης της μεθόδου των edu-larps και τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι σε αυτή.
4. Τα χρόνια υπηρεσίας σε φορείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν παίζουν ρόλο στη συχνότητα χρήσης της μεθόδου των edu-larps και τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι σε αυτή.

4.4 Θεωρητικό Πλαίσιο και Λειτουργικοί Ορισμοί

Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών αναφορικά με τη χρήση των edu-larps αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην εύρεση ενός ερωτηματολογίου το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στην παρούσα εργασία. Τελικά ως πλέον κατάλληλο θεωρήθηκε το παρακάτω θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο βασίστηκε σε έρευνες σχετικά με τη χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Αναστασιάδης, 2010· Κατσαρού & Δουδέλη, 2008). Η επιλογή των μεταβλητών που απαρτίζουν τις έννοιες του ερωτηματολογίου προέκυψαν από την υιοθέτηση του ερωτηματολογίου του Al Basha (2018), μετά από τις αναγκαίες σχετικές τροποποιήσεις, όπως αναφέρεται και εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι έννοιες διεπιστημονικότητα, συνεργασία, κριτική σκέψη και διερευνητική μάθηση θεωρούνται ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν τη στάση που εμφανίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων αναφορικά με τη μέθοδο των edu-larps. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια σύντομη αναφορά στο τι ακριβώς εκφράζουν οι έννοιες αυτές, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, προκειμένου να μην υπάρχουν παρανοήσεις και λανθασμένα συμπεράσματα.

Η έννοια της Στάσης, όπως αυτή υιοθετείται για την παρούσα έρευνα, ταυτίζεται με αυτή της άποψης περί ενός συγκεκριμένου θέματος, η οποία επηρεάζεται, διαμορφώνεται αλλά και περιορίζεται από τα αισθητηριακά ερεθίσματα του κάθε ατόμου (Pandonge & Balol, 2021). Ο Koentjaraningrat, (όπ. αναφ. στο Melani & Kuswardani, 2022), πέρα από τις πέντε αισθήσεις, προσθέτει ως επιπλέον παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης το συναίσθημα, τα κίνητρα, το υπόβαθρο (εκπαιδευτικό και οικονομικό), τις εμπειρίες και γενικότερα την κοσμοθεωρία του κάθε ανθρώπου.

Η έννοια της Διεπιστημονικότητας αναφέρεται σε μια μεθοδολογική προσέγγιση η οποία αξιολογεί γνώσεις από διαφορετικά επιστημονικά πεδία με σκοπό την ολιστική και εις βάθος κατανόηση ενός ζητήματος (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016). Η προσέγγιση αυτή κερδίζει συνεχώς έδαφος, καθώς απώτερος στόχος είναι η εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης και η μετέπειτα βελτίωση της κοινωνίας εν γένει μέσω της εφαρμογής αυτής (Newel, 2013).

Η έννοια της Συνεργασίας αναφέρεται σε δύο ή περισσότερους εκπαιδευόμενους οι οποίοι εργάζονται μαζί, βοηθώντας ο ένας τον άλλον ώστε να σημειώσουν πρόοδο σε τρεις τομείς: τον γνωστικό, τον κοινωνικό και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Halili et al., 2015). Επί της ουσίας, αποτελεί τον βασικό κρίκο μιας ομαδικής διαδικασίας η οποία προωθεί τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, δηλαδή την κατασκευή της γνώσης μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, επιστρατεύοντας τη διατύπωση ερωτήσεων, διαμορφώνοντας κοινούς στόχους και αλλάζοντας οπτικές γωνίες, όντας σε μια συνεχή διαπραγμάτευση των ιδεών και τις στάσεων αυτών (Sun & Kang, 2021).

Η έννοια της Κριτικής σκέψης είναι αρκετά περίπλοκη ώστε ένας ορισμός δεν αρκεί για να την αποδώσει με ακρίβεια. Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η άποψη που αποτυπώνεται συνοπτικά και ουσιαστικά στο έργο του Brookfield, σύμφωνα με την Telemaque (2011), ο οποίος υποστηρίζει πως πρόκειται για έναν συλλογισμό που στηρίζεται στην προσωπική εμπειρία προκειμένου να αποδώσει νόημα σε θεωρητικά και αφηρημένα θέματα και αποτελεί έναν δυναμικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Επίσης, προσδίδει ταυτόχρονα πολυάριθμες διαστάσεις στην κριτική σκέψη καθώς τη συνδέει με την απελευθέρωση, τη δημοκρατία, την κοινωνικοποίηση, την εξουσία και τη λογική. Επί της ουσίας, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αποσκοπεί στην αναβάθμιση των γνωστικών διεργασιών του ατόμου, προκειμένου να εξελιχθεί σε

νοητικό κι όχι μόνο επίπεδο, κατανοώντας ποια επιλογή είναι η καταλληλότερη για το εκάστοτε πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Larsson, 2017).

Η έννοια της Διερευνητικής μεθόδου αφορά μια εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας «οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, διατυπώνουν ερωτήσεις, ερευνούν και στη συνέχεια οικοδομούν νέα γνώση, αφομοιώνουν καινούριες έννοιες και νοήματα» (Houghton et al., 2022). Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να μελετήσουν εις βάθος ένα ζήτημα, προωθώντας ταυτόχρονα τη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτή-εμπυχωτή, δίνοντάς τους εν τέλει τη δυνατότητα να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την όλη εκπαιδευτική διεργασία, σύμφωνα με της επιταγές της αυτορυθμιζόμενης μάθησης, η οποία αποτελεί θεμέλιο λίθο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Archer-Kuhn & MacKinnon, 2020· Wright, 2018).

Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, επιλέχθηκε να μελετηθεί το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η επιμόρφωση, η πιστοποίηση μέσω του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και η πρότερη επαφή με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων. Η επιλογή αυτή βασίστηκε κυρίως στη λεπτομερή και αναλυτικότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Thurlins et al. (2015) καθώς επίσης και στην αντίστοιχη έρευνα για τη χώρα μας του Βεργίδη (2012). Παρόλο που αμφότεροι ερευνητές θεωρούν πως το φύλο δεν παίζει κάποια σχέση στις μεθόδους που αξιοποιεί ένας εκπαιδευτής, για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί μια τέτοια συσχέτιση, λόγω της ιδιαιτερότητας της μεθόδου του Iarving. Ομοίως και η προϋπηρεσία, η οποία φαίνεται πως δεν παίζει κάποιον ρόλο στην υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών (Thurlins et al., 2015). Το επίπεδο της

επιμόρφωσης, και της πιστοποίησης κατ' επέκταση, φαίνεται να έχει κάποια σχέση με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων (Κατσαρού & Δουδέλη, 2008), όπως επίσης και η ηλικία, παρόλο που κάποιες έρευνες δηλώνουν θετική συσχέτιση και κάποιες άλλες αρνητική (Thurlins et al., 2015). Η ερώτηση σχετικά με πρότερη εμπειρία του εκπαιδευτή με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί, καθώς τα edu-larps θεωρούνται μετεξέλιξη αυτών (Bowman, 2014). Το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε προηγουμένως περιγράφεται και γραφικά στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. Θεωρητικό Πλαίσιο για τους Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Στάση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Απέναντι στα Edu-larps



5. Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε κατά κύριο λόγο με τη συλλογή δείγματος ευκολίας, ενώ παράλληλα έγινε και μια προσπάθεια εφαρμογής της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, προτρέποντας τους συμμετέχοντες να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτές ενηλίκων (Ζαφειρόπουλος, 2005). Τελικά, το δείγμα προέκυψε από 49 άντρες, 63 γυναίκες και 1 άτομο που δεν προσδιόρισε το φύλο του (N=113). Οι 113 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι εργάζονται σε κάποια σχετική εκπαιδευτική δομή ή και σε περισσότερες από μία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών δομών ανήκει στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (ΣΔΕ, ΙΕΚ) και τη μη τυπική (Κέντρα Εκπαιδευτικής Κατάρτισης, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης), ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις άτυπης μάθησης (προγράμματα Erasmus+ για ενήλικες, προγράμματα για μετανάστες). Στο κεφάλαιο 5.4.1 γίνεται μια λεπτομερέστατη ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

5.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Για το κομμάτι της ποσοτικής έρευνας προτιμήθηκε ως πρότυπο το ερωτηματολόγιο που είχε χρησιμοποιήσει ο Al Basha (2018) στη μεταπτυχιακή του διπλωματική εργασία αναφορικά με τις απόψεις και την εφαρμογή της προσέγγισης STEM στη διδασκαλία στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα, μετά από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση και καθώς δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες αναφορικά με τη χρήση των edu-larps στην

Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως το ιδανικότερο για τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Το ερωτηματολόγιο που τελικά χρησιμοποιήθηκε, προέκυψε τροποποιώντας εν μέρει το αρχικό που αξιοποίησε ο Al Basha, καθώς αυτό είχε κατασκευαστεί προκειμένου να μελετήσει ένα άλλο ερευνητικό αντικείμενο οπότε οι ερωτήσεις που περιείχε έπρεπε να προσαρμοστούν ώστε να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεθόδου των edu-larps. Η προσαρμογή αυτή έγινε μετά από εκτεταμένες συζητήσεις με μια τριάδα ειδικών, οι οποίοι έδρασαν ως ένα ολιγομελές δείγμα (focus group) της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου, ώστε να διευθετηθούν τυχόν ζητήματα κατανόησης των διαφόρων όρων που αυτό εξετάζει. Το ένα μέλος της επιτροπής αυτής ήταν ακαδημαϊκός, ειδικός ερευνητής δημόσιου ινστιτούτου με πλούσια ερευνητική δράση και γνώσεις πάνω στα larps, ο δεύτερος ήταν ο ιδρυτής της εταιρείας Gamecraft, της πρώτης εταιρείας στην Ελλάδα που εφάρμοσε τη μέθοδο των edu-larps στα μουσεία και ακαδημαϊκός, και η τρίτη ήταν πολύπειρη εκπαιδύτρια εκπαιδευτών ενηλίκων. Η σύσταση της τριμελούς επιτροπής που συμμετείχε σε αυτήν την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε με το σκεπτικό να συμπεριλαμβάνει από έναν ειδικό σε κάθε έναν από τα εμπλεκόμενα πεδία: έρευνα, edu-larps και εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο του Al Basha μεταφράστηκε από τον γράφοντα στα ελληνικά, και κατόπιν πάλι στα αγγλικά με τη βοήθεια και τις οδηγίες ενός φυσικού ομιλητή (native speaker) της αγγλικής γλώσσας, προκειμένου να διατηρηθεί όσο το δυνατόν η πιστότητα των ερωτήσεων, σύμφωνα με τις επιταγές της μεθόδου back translation (Katsiana et al., 2020).

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρία ξεχωριστά μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη χρήση των edu-larps, και εμπεριέχει ερωτήσεις όπως τη συχνότητα εφαρμογής, το αντικείμενο της διδασκαλίας και τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο χρησιμοποιείται η εν λόγω διδακτική μέθοδος. Στο

δεύτερο μέρος διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη χρήση των edu-larps, μέσα από 32 ερωτήσεις οι οποίες ορίζουν πέντε διακριτές έννοιες. Οι έννοιες αυτές είναι η Στάση (perceptions) των εκπαιδευτών αναφορικά με τα edu-larps (7 ερωτήσεις), η Διεπιστημονικότητα (integration) (6 ερωτήσεις), η Συνεργασία (collaboration) (7 ερωτήσεις), η Κριτική σκέψη (problem-solving) (7 ερωτήσεις) και η Διερευνητική μάθηση (pedagogical content) (5 ερωτήσεις). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές δίνονται μέσω μιας κλίμακας Likert πέντε βαθμίδων (Διαφωνώ απόλυτα-1, Διαφωνώ-2, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ -3, Συμφωνώ-4, Συμφωνώ απόλυτα-5) η οποία και θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη μορφή για τις ανάγκες της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2005). Το τρίτο και τελευταίο μέρος απαρτίζεται από τις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το φύλο τους, την ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το είδος της επιμόρφωσης στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εάν είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων σύμφωνα με τα κριτήρια του ΕΟΠΠΕΠ και την πρότερη επαφή τους με την επιτραπέζια, ψυχαγωγική μορφή των παιχνιδιών ρόλων. Η προσέγγιση αυτή προτιμήθηκε έναντι της πιο κλασικής μορφής κατά την οποία τα δημογραφικά χαρακτηριστικά βρίσκονται στην αρχή του ερωτηματολογίου, καθώς θεωρήθηκε σκόπιμο να προηγηθούν οι ερωτήσεις που απαιτούν περισσότερο σκέψη από πλευράς των συμμετεχόντων (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Ι.

5.3 Ερευνητική Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε αξιοποιώντας το δωρεάν λογισμικό Google

Forms. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια ενημερωτική ενυπόγραφη επιστολή που ανέλυε εν συντομία τον σκοπό της έρευνας και ενημέρωνε τους ερωτηθέντες πως η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν καταγράφηκαν τα emails ή άλλα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και συνολικά η έρευνα πληροί της προδιαγραφές όπως υπαγορεύει ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία των Δεδομένων 2016/679 και η νομοθεσία της ΕΕ για την προστασία των δεδομένων και την ιδιωτικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στον Ευρωπαϊκό Οικονομικό Χώρο. Η σχετική βεβαίωση περιέχεται στο Παράρτημα III.

Η υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου σε ομάδες/κοινότητες εκπαιδευτών ενηλίκων μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Facebook. Ταυτόχρονα, εστάλη email σε όλα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της χώρας στο οποίο υπήρχε ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου, προκειμένου να προωθηθεί σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το email συνοδευόταν από μια ενυπόγραφη επιστολή που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας και προέτρεπε τη συμμετοχή σε αυτή. Για τον σκοπό αυτό προηγήθηκε η σχετική αίτηση για έγκριση διεξαγωγής έρευνας στα ΣΔΕ υπόψη της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας, στο τμήμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η έγκριση περιέχεται στο Παράρτημα III. Στη συνέχεια ακολούθησε άλλη μια αίτηση για έγκριση διεξαγωγής έρευνας στα Δημόσια Ινστιτούτα Εκπαιδευτικής Κατάρτισης Σερρών, Ναυπάκτου και Ειδικής Αγωγής Αγίας Παρασκευής υπόψη της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας, στο τμήμα της Επαγγελματική Κατάρτισης. Τα τρία αυτά ΔΙΕΚ ήταν και τα μόνα που απάντησαν στο αίτημα του γράφοντα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτών τους στην παρούσα έρευνα.

Ομοίως, η έγκριση αυτή περιέχεται στο Παράρτημα ΙΙΙ. Παράλληλα με τις κινήσεις αυτές, το ερωτηματολόγιο εστάλη και σε μεμονωμένους εκπαιδευτές ενηλίκων, με την ευγενική προτροπή να προωθηθεί και σε άλλους συναδέλφους.

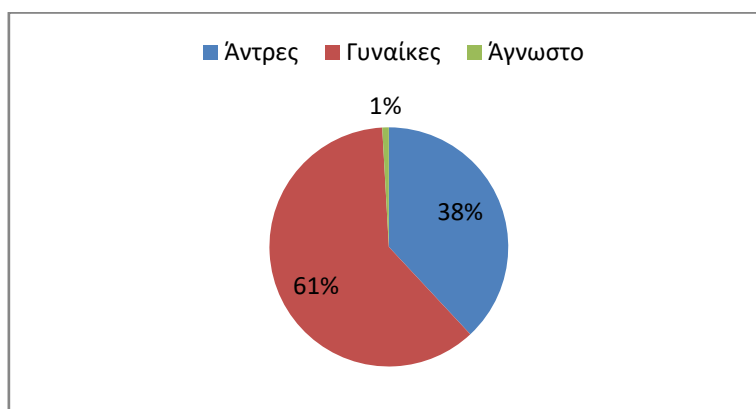
Η συλλογή απαντήσεων διήρκησε από τις 20 Μαΐου μέχρι και τις 4 Ιουλίου, όταν και έπαψε να είναι δυνατή η συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος Jamovi, έκδοσης 2.3.18 (Fox & Weisberg, 2020· R Core Team, 2021· Revelle, 2019· The jamovi project, 2021).

5.4 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων

5.4.1 Δημογραφική ανάλυση του δείγματος

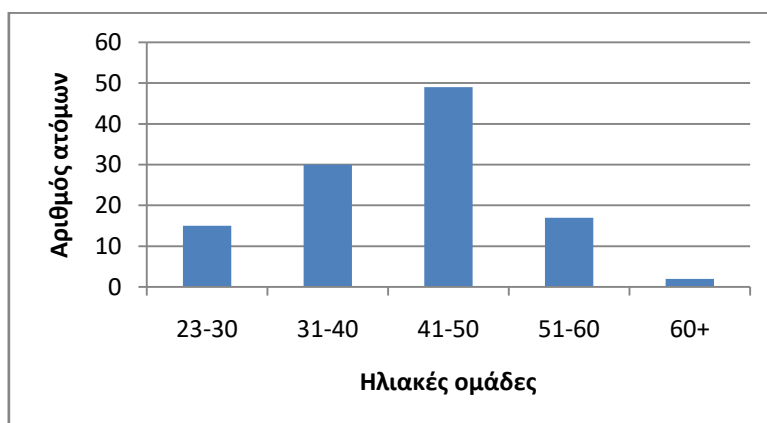
Παρόλο που οι ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου αποτελούν το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί πρώτα λεπτομερώς το δείγμα και στη συνέχεια να αναλυθούν οι επόμενες απαντήσεις ώστε να υπάρχει μια καλύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, το δείγμα αποτελείται από εκατόν δεκατρείς εκπαιδευτές ενηλίκων (N=113), και πιο συγκεκριμένα από 49 άντρες, 63 γυναίκες και 1 άτομο που δεν προσδιόρισε το φύλο του. Η ποσόστωση αυτή παριστάνεται γραφικά στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2. Εκατοστιαία Ποσόστωση του Δείγματος



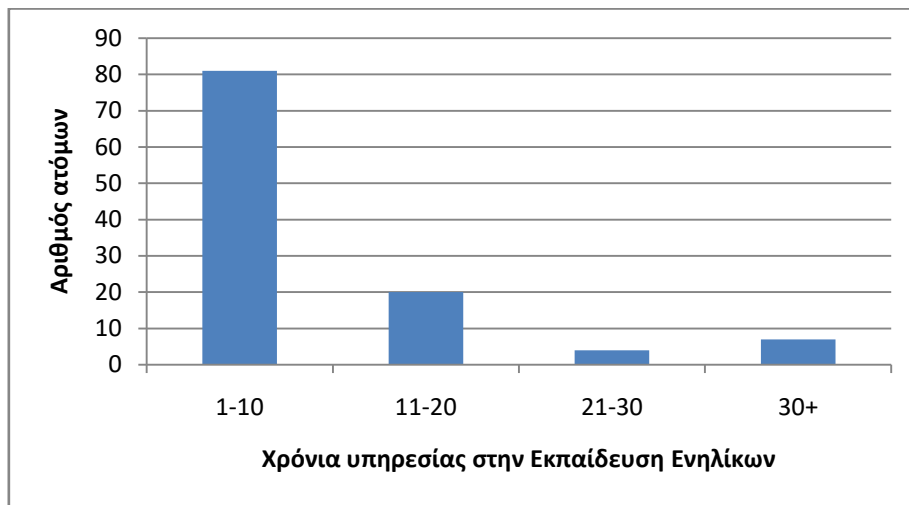
Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το 43,4% (49 άτομα) ανήκει την ηλικιακή ομάδα 41-50, το 26,5% (30) στην ομάδα 31-40, το 15,5% (17 άτομα) στην ομάδα 51-60, το 13,3% (15 άτομα) στην ομάδα 23-30, ενώ μόνο 2 άτομα είναι άνω των 60 ετών, με τη μέση ηλικία να υπολογίζεται στα 42 έτη. Ακολουθεί ένα ραβδόγραμμα (Διάγραμμα 3) στο οποίο αποτυπώνεται η ηλικιακή κατανομή του δείγματος.

Διάγραμμα 3. Ηλικιακή Κατανομή του Δείγματος



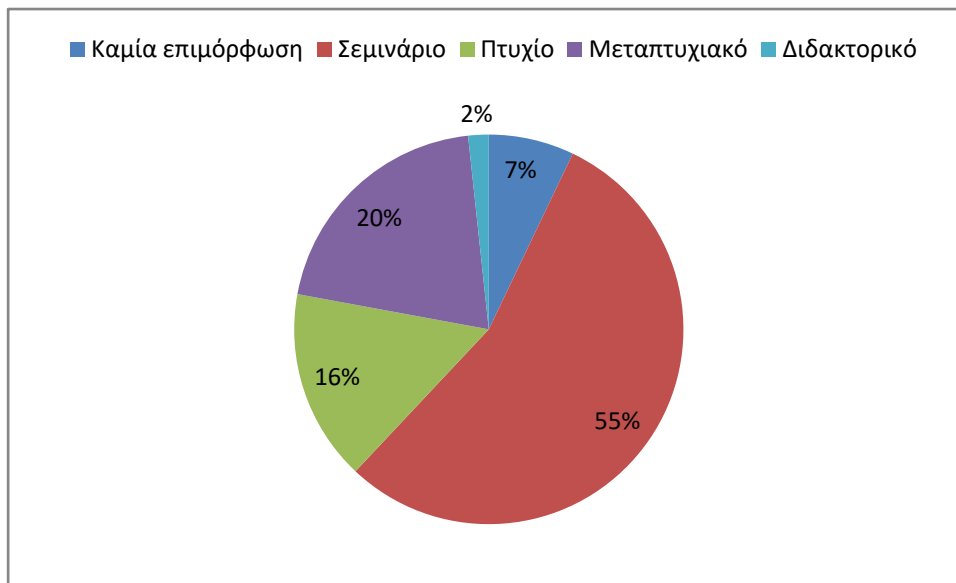
Σχετικά με την προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το 72,3% (81 άτομα), σχεδόν 3 στους 4 συμμετέχοντες δηλαδή, έχει υπηρετήσει σε σχετικές εκπαιδευτικές δομές από 1-10 χρόνια, το 17,9% (20 άτομα) έχει υπηρετήσει από 11-20 χρόνια, 3,6% (4 άτομα) από 21-30 χρόνια ενώ 7 άτομα έχουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Κατανομή του Δείγματος Ανάλογα με την Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων



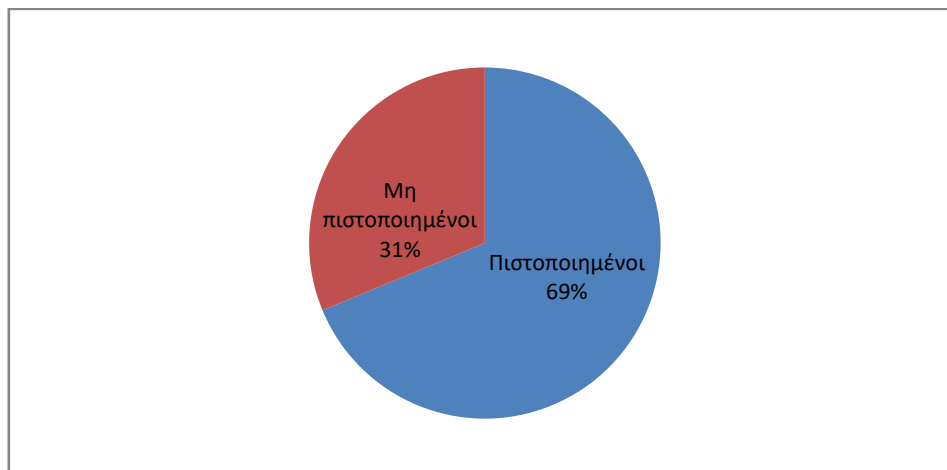
Το δείγμα διαφοροποιείται αναφορικά με την επιμόρφωση πάνω σε θέματα και αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως εξής: το 7% δεν έχει λάβει κανένα είδους σχετικής επιμόρφωσης, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ήτοι το 55% (62 άτομα) έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων ή/και τη Δια Βίου Μάθηση, το 16% (18 άτομα) κατέχει πτυχίο, το 20% (23 άτομα) κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ μόλις 2 άτομα είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος σχετικού με την Εκπαίδευση Ενηλίκων ή/και τη Δια Βίου Μάθηση. Η κατανομή αυτή φαίνεται και γραφικά στο Διάγραμμα 5.

Διάγραμμα 5. Κατανομή του Δείγματος Ανάλογα με την Επιμόρφωση στις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων



Επίσης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 77 ερωτηθέντες είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων, έναντι 35 που δεν ανήκουν στα μητρώα του ΕΟΠΠΕΠ (Διάγραμμα 6).

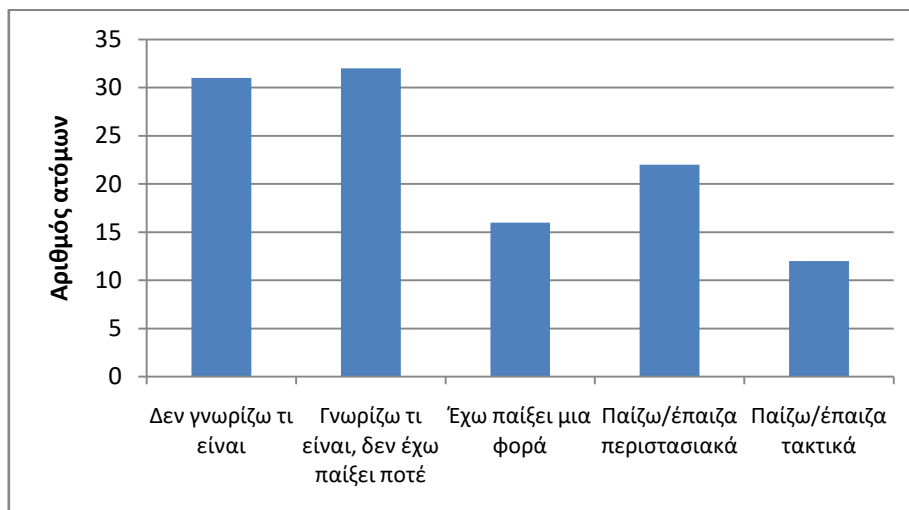
Διάγραμμα 6. Ποσόστωση του Δείγματος Ανάλογα με την Πιστοποίηση Μέσω ΕΟΠΠΕΠ



Σε ό,τι αφορά την πρότερη εμπειρία των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων (Dungeons & Dragons, Legend of the Five Rings, Vampire the Masquerade κτλ), το 27,4% (31 άτομα) δεν γνωρίζει τι είναι αυτά, το 28,3% (32 άτομα) γνωρίζει τι είναι αλλά δεν έχει παίξει ποτέ, το 14,2% (16 άτομα)

έχει παίξει μια φορά, το 19,5% (22 άτομα) παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά και περίπου ένας στους δέκα συμμετέχοντες, ήτοι το 10,6% (12 άτομα) παίζουν/έπαιζαν τακτικά. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 7. Πρότερη Εμπειρία με την Επιτραπέζια Μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων



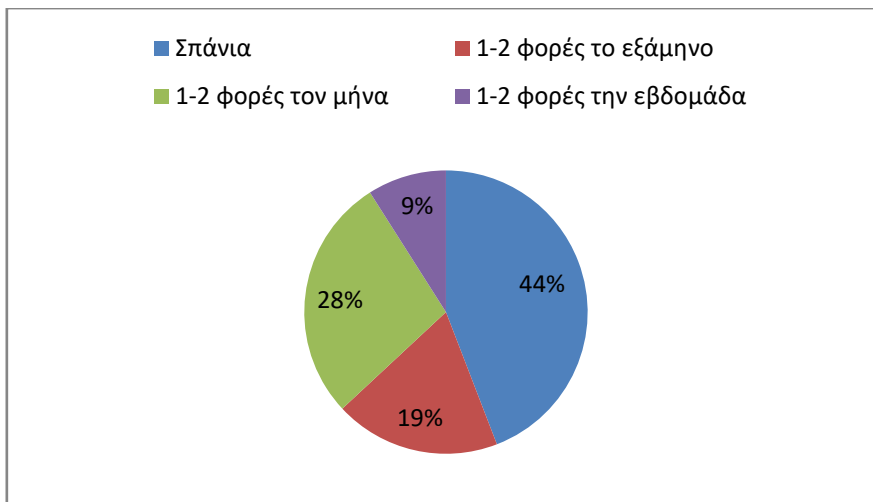
5.4.2 Συχνότητα χρήσης, διδακτικό αντικείμενο και εκπαιδευτικό ίδρυμα εφαρμογής

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου όπου διερευνάται η συχνότητα χρήσης των edu-larps, το διδακτικό αντικείμενο το οποίο μελετάται από το δείγμα με την αξιοποίηση της μεθόδου των edu-larps όπως επίσης και η εκπαιδευτική δομή ενηλίκων στην οποία συνήθως την εφαρμόζουν.

Το 44% του δείγματος (49 άτομα) εφαρμόζουν σπάνια τη μέθοδο των edu-larps, το 19% (21 άτομα) την εφαρμόζουν 1-2 φορές το εξάμηνο. Αθροιστικά, αυτό σημαίνει πως περίπου 6 στους 10 συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων (63% για την ακρίβεια) εφαρμόζει το πολύ 1-2 το εξάμηνο τη συγκεκριμένη μέθοδο. Το υπόλοιπο 37% κατανέμεται ως εξής: το 28% (31 άτομα) την αξιοποιεί 1-2 τον μήνα ενώ 10 άτομα την

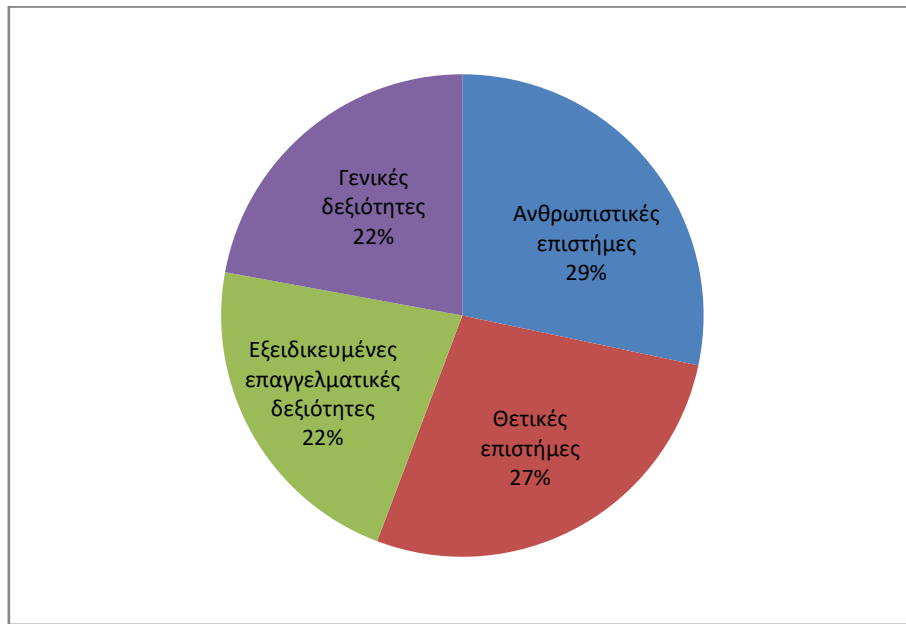
αξιοποιούν 1-2 φορές την εβδομάδα. Τα όσα αναφέρονται παραπάνω αναπαρίστανται γραφικά στο παρακάτω γράφημα (Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8. Συχνότητα Χρήσης της Μεθόδου των Edu-larps



Σε ό,τι αφορά το επιστημονικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, υπάρχει μια σχετικά ομοιόμορφη ποικιλομορφία. Τριάντα δύο από αυτούς (το 29%) διδάσκουν ανθρωπιστικές επιστήμες (γλώσσες, φιλοσοφία, λογοτεχνία, κοινωνιολογία κτλ), τριάντα ένας (27%) θετικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, πληροφορική κτλ), είκοσι πέντε (22%) εξειδικευμένες επαγγελματικές δεξιότητες και οι υπόλοιποι 25 (22%) γενικές δεξιότητες. Η ποσόστωση αυτή του δείγματος παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 9.

Διάγραμμα 9. Ποσόστωση Εκπαιδευτών ανά Διδακτικό Αντικείμενο



Αναφορικά με το εκπαιδευτικό ίδρυμα που υπάγεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων/Δια Βίου Μάθηση, σχεδόν 1 στους 2 εκπαιδευτές, για την ακρίβεια 53 άτομα, αξιοποιεί τη μέθοδο των edu-larps πρωτίστως στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, ενώ 48 εκπαιδευτές τη χρησιμοποιούν κυρίως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ακολουθούν τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης με 22 εκπαιδευτές και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης/Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης με 18 εκπαιδευτές. Ταυτόχρονα, 11 από τους 113 συμμετέχοντες την αξιοποιεί σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, από Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις και προγράμματα Erasmus+ (3 εκπαιδευτές) μέχρι το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο που συνήθως διδάσκουν μέσω των edu-larps υπήρχε η δυνατότητα της πολλαπλής απάντησης, εξ ου και το άθροισμα δεν ισούται με το N=113.

5.4.3 Στάση εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση της μεθόδου των *edu-larps*

Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του 3^{ου} και τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου, όπως αυτό προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Όπως έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, το κομμάτι αυτό αποτελείται από 32 συνολικά ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert με πέντε διαβαθμίσεις, οι οποίες ορίζουν 5 διαφορετικές έννοιες. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η έρευνα, υποθέτει πως η άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες αναφορικά με το κατά πόσο η μέθοδος των *edu-larps* προάγει τη διεπιστημονικότητα, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και υποστηρίζει τις επιταγές της διερευνητικής μάθησης, επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου.

Το πρώτο βήμα κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων είναι να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να βεβαιωθούμε εάν τα αποτελέσματα αυτά είναι απαλλαγμένα από τα οποιαδήποτε σφάλματα μέτρησης (Ζαφειρόπουλος, 2005). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή α του Cronbach, η τιμή του οποίου για τις επιμέρους κλίμακες-έννοιες έχει ως εξής: η δέσμη των ερωτήσεων που διερευνούν την έννοια Στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη μέθοδο των *edu-larps* εμφανίζει ένα υψηλό α του Cronbach, συγκεκριμένα της τάξεως του 0,923. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη Διεπιστημονικότητα που χαρακτηρίζει τη μέθοδο των *edu-larps* εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερο α , με τιμή 0,868. Λίγο χαμηλότερο είναι το α

του Cronbach που εμφανίζει η έννοια της Συνεργασίας, με τιμή 0,841, τη μικρότερη ανάμεσα στις πέντε έννοιες. Τη μεγαλύτερη τιμή όλων των επιμέρους κλιμάκων εμφανίζει η έννοια της Κριτικής σκέψης, με το α του Cronbach να υπολογίζεται ίσο με 0,934. Τέλος, οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη Διερευνητική μάθηση και κατά πόσο αυτή είναι σε συμφωνία με τα edu-larps έχουν ένα α του Cronbach ελαφρώς χαμηλότερο και ίσο με 0,866. Καθώς όλες οι προαναφερθείσες τιμές είναι αρκετά μεγαλύτερες του θεωρητικού ορίου του 0,7, κρίνεται πως το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία. Η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ήτοι το α του Cronbach για το σύνολο των στοιχείων που λειτουργικοποιούν και τις πέντε έννοιες μαζί υπολογίστηκε σε 0,949, επίσης αρκετά μεγαλύτερο της κοινά αποδεκτής τιμής του 0,7 κάτι που ενισχύει ακόμα περισσότερο την προηγούμενη δήλωση περί υψηλής αξιοπιστίας.

Αμέσως μετά τον υπολογισμό του α του Cronbach, κρίθηκε σκόπιμο να λάβει χώρα ο έλεγχος της μονοδιαστατικότητας των ερωτήσεων που απαρτίζουν κάθε υποκλίμακα-έννοια, όπως και ο έλεγχος συγκλίνουσας-διακρινούσας εγκυρότητας. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε επειδή, λόγω έλλειψης πιο σχετικών με το θέμα της παρούσας εργασίας ερευνών, υιοθετήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο αναφερόταν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της προσέγγισης STEM στη διδασκαλία. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη Στάση του εκπαιδευτή αναφορικά με τα edu-larps συγκεντρώνονται σε έναν μόνο παράγοντα, με τους συντελεστές συσχέτισης να κυμαίνονται από 0,901 ως 0,685. Η έννοια της Διεπιστημονικότητας εμφανίζει και αυτή μόνον έναν παράγοντα, με τους συντελεστές συσχέτισης των 6 ερωτήσεων να κυμαίνονται από 0,817 ως 0,597. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη Συνεργασία συγκεντρώνονται σε έναν παράγοντα, με συντελεστές συσχέτισης από 0,895 ως 0,265. Η έννοια της Κριτικής σκέψης έχει τις 7 ερωτήσεις που

την απαρτίζουν συγκεντρωμένες σε έναν μόνο παράγοντα, με συντελεστές συσχέτισης από 0,889 ως 0,736. Τέλος, οι ερωτήσεις που ορίζουν τη Διερευνητική μάθηση συγκεντρώνονται σε έναν μόνο παράγοντα, με τους συντελεστές συσχέτισης να κυμαίνονται από 0,812 ως 0,714. Σύμφωνα με όλα όσα αναφέρονται παραπάνω, παρόλο που ορισμένοι, αν και λίγοι, συντελεστές συσχέτισης είναι σχετικά χαμηλοί, δηλαδή κάτω του 0,70, το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται συνολικά από μονοδιαστατικότητα, δηλαδή οι ερωτήσεις στις πέντε διαφορετικές υποκλίμακες ορίζουν όλες τους μια διαφορετική έννοια. Αξίζει να αναφερθεί πως αισθητά χαμηλότερους συντελεστές συσχέτισης εμφανίζει η έννοια της Συνεργασίας, με 4 από τους 7 να είναι χαμηλότεροι του θεωρητικού ορίου του 0,70.

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, η ιδιότητα δηλαδή να μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά, στη συγκεκριμένη περίπτωση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την εφαρμογή και την αξιοποίηση της μεθόδου των edu-larps, υπολογίστηκε μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης με πέντε παράγοντες (Ζαφειρόπουλος, 2005), και πιο συγκεκριμένα μέσω cross loadings, και αφορά τη λεγόμενη συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα. Τα ευρήματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συγκλίνουσα και Διακρίνουσα Εγκυρότητα Μέσω Cross Loadings

	Παράγοντας				
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5
Στάση1		0.754			
Στάση2		0.852			
Στάση3		0.787			
Στάση4		0.709			
Στάση5		0.639			
Στάση6		0.534			

	Παράγοντας				
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5
Στάση7		0.521			
Διεπιστημονικότητα1		0.533		0.318	
Διεπιστημονικότητα2		0.401			
Διεπιστημονικότητα3		0.327			
Διεπιστημονικότητα4				0.733	
Διεπιστημονικότητα5				0.651	
Διεπιστημονικότητα6				0.854	
Συνεργασία1			0.552		
Συνεργασία2			0.822		
Συνεργασία3			0.930		
Συνεργασία4			0.847		
Συνεργασία5			0.612		
Συνεργασία6	0.550		0.327		-0.309
Συνεργασία7	0.738				
Κριτική 1	0.689				
Κριτική 2	0.532				
Κριτική 3	0.751				
Κριτική 4	0.595				
Κριτική 5	0.631				
Κριτική 6	0.717				
Κριτική 7	0.828				
Διερευνητική1	0.562				
Διερευνητική2	0.772				
Διερευνητική3					0.851
Διερευνητική4					0.566
Διερευνητική5					0.454

Από τα ευρήματα γίνεται σαφές πως στον τομέα της εγκυρότητας εννοιολογικής δομής το ερωτηματολόγιο δεν παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συγκλίνουσας και διακρίνουσας εγκυρότητας. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις που αποτελούν την υποκλίμακα της έννοιας Κριτική σκέψη όπως και αυτές της έννοιας Στάση δείχνουν μια σωστή δομική συνοχή, δηλαδή και οι 7 ερωτήσεις της κάθε έννοιας ορίζουν τον ίδιο παράγοντα, τον 1^ο και τον 2^ο του πίνακα αντίστοιχα, αφού συγκεντρώνουν ομοιόμορφα μεγάλα νούμερα σε μία μόνο στήλη. Οι έννοιες της Διερευνητικής μάθησης, της Συνεργασίας και της Διεπιστημονικότητας όμως, δεν εμφανίζουν την ίδια ομοιομορφία,

καθώς έχουν ερωτήσεις που εμφανίζουν υψηλά νούμερα σε άλλη στήλη από αυτή που θεωρητικά θα έπρεπε, κάτι που επηρεάζει τη συγκλίνουσα και τη διακρίνουσα εγκυρότητα. Παράλληλα, ο δείκτης επάρκειας μεγέθους δείγματος KMO (0,885) και ο δείκτης σφαιρικότητας Bartlett (2361) δείχνουν ότι τα δεδομένα μπορούν να υποστούν παραγοντική ανάλυση ($B=496$, $p<0,001$) και η διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων έχει νόημα.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι απαιτούμενοι έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας (Πίνακας 2) στον οποίο παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις των πέντε εννοιών που διερευνούνται στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2. Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση

	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	4,04	3,90	3,55	4,06	3,91
Τυπική απόκλιση	0,694	0,667	0,698	0,651	0,710

Από τον προηγούμενο πίνακα γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους συμφωνούν πως η μέθοδος των *edulaps* είναι μια χρήσιμη και αξιόπιστη διδακτική προσέγγιση, η οποία ταιριάζει στο πνεύμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έχουν συνολικά μια αρκετά θετική στάση απέναντί της, κάτι που καταδεικνύεται από τον μέσο όρο των σχετικών απαντήσεων που έχει την τιμή 4,04, που σημαίνει πως οι απαντήσεις τους συγκεντρώνονται στην επιλογή Συμφωνώ.

Σε ό,τι αφορά την προώθηση της Διεπιστημονικότητας και κατά πόσο τα edu-larps μπορούν να συνδυάζουν τη ταυτόχρονη διδασκαλία περισσότερων του ενός εκπαιδευτικού αντικείμενου, και πάλι ο μέσος όρος των απαντήσεων συγκεντρώνεται κοντά στο Συμφωνώ (M.O.=3,90).

Αναφορικά με την έννοια της Συνεργασίας και την ανάπτυξη αυτής μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, εδώ ο μέσος όρος υπολογίστηκε στην τιμή 3,55, ένας αριθμός μεταξύ του Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ και του Συμφωνώ. Η τιμή αυτή, ειδικότερα αν συγκριθεί με τους M.O. των άλλων εννοιών, φανερώνει πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν έχει μια απόλυτα ξεκάθαρη γνώμη για το κατά πόσο τα edu-larps προωθούν τη συνεργασία όταν ενταχθούν στη διδασκαλία.

Οι ερωτήσεις που ορίζουν την έννοια της Κριτικής σκέψης και κατά πόσο αυτή καλλιεργείται μέσω της εφαρμογής των edu-larps κατά τη διδασκαλία εμφανίζουν τη μεγαλύτερη τιμή, έναν μέσο όρο ίσο με 4,06, που σημαίνει πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος αναπτύσσει όντως τη δεξιότητα αυτή στους εκπαιδευόμενους.

Τέλος, σχετικά με τη Διερευνητική μάθηση και το αν τα edu-larps αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής και υπόκεινται στις επιταγές της, οι συμμετέχοντες έδειξαν να συμφωνούν στην πλειοψηφία τους, καθώς ο μέσος όρος υπολογίστηκε πολύ κοντά στο 4 (M.O.=3,91).

Αξίζει να σημειωθεί πως και οι πέντε έννοιες που εξετάζονταν μέσω του ερωτηματολογίου εμφανίζουν μια σχετικά μικρή τυπική απόκλιση, η τιμή της κυμαίνεται από 0,651 μέχρι 0,710, σε κάθε περίπτωση δηλαδή μικρότερη της μονάδας, κάτι που καταδεικνύει μια γενική σύγκλιση απόψεων μεταξύ των ερωτηθέντων.

5.4.4 Συσχέτιση μεταξύ των εννοιών

Ακολουθεί ένας πίνακας (Πίνακας 3) στον οποίο αποτυπώνεται η συσχέτιση μεταξύ των εννοιών που μελετώνται στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (Στάση εκπαιδευτών αναφορικά με τα edu-larps, προώθηση της Διεπιστημονικότητας, ανάπτυξη Συνεργασίας εκπαιδευομένων, καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης και προώθηση της Διερευνητικής μάθησης).

Πίνακας 3. Δείκτες Συνάφειας Μεταξύ των Πέντε Υποκλιμάκων-Εννοιών

	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Στάση	—				
Διεπιστημονικότητα	0,722***	—			
Συνεργασία	0,419***	0,424***	—		
Κριτική σκέψη	0,758***	0,695***	0,492***	—	
Διερευνητική μάθηση	0,710***	0,658***	0,463***	0,790***	—

Σημείωση. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα, προκύπτουν τα εξής: Ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson's r) μεταξύ της Στάσης και της Διεπιστημονικότητας ισούται με 0,722 και πρόκειται για μια στατιστικά σημαντική, θετική, υψηλή συσχέτιση.

Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη Στάση και τη Συνεργασία ισούται με 0,419 και πρόκειται για μια στατιστικά σημαντική, θετική, μέτρια συσχέτιση.

Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της Στάσης και της Κριτικής σκέψης ισούται με 0,758 και πρόκειται για μια στατιστικά σημαντική, θετική, υψηλή συσχέτιση. Να σημειωθεί πως η τιμή αυτή είναι και η μεγαλύτερη που παρατηρείται μεταξύ των εννοιών που μελετώνται από το ερωτηματολόγιο.

Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στη Στάση και τη Διερευνητική μάθηση ισούται με 0,710 και πρόκειται για στατιστικά σημαντική, θετική, υψηλή συσχέτιση.

Όλοι οι προηγούμενοι συντελεστές συσχέτισης κρίνονται στατιστικά σημαντικοί καθώς εμφανίζουν στάθμη σημαντικότητας $<0,001$, πράγμα που σημαίνει πως η προαναφερόμενη σχέση μεταξύ των μεταβλητών κρίνεται όντως υπαρκτή και ανεξάρτητη του συγκεκριμένου δείγματος.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αποτελούν μια πρώτη απόδειξη πως το θεωρητικό μοντέλο που παρουσιάστηκε στο Διάγραμμα 1 όντως εξηγεί το πώς ερμηνεύουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων τη στάση τους απέναντι στα edu-larps και δικαιολογεί τη χρήση αυτών, προβλέποντας και αναλύοντας τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να την αξιοποιήσουν. Ιδιαίτερα η έννοια της Κριτικής σκέψης, και η καλλιέργεια αυτής από πλευράς εκπαιδευομένων, φαίνεται να είναι ο κύριος λόγος που επηρεάζει τη Στάση των εκπαιδευτών απέναντι στα edu-larps και την επιλογή τους ως μέθοδος διδασκαλίας.

5.4.5 Διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παράγραφο αυτή διερευνείται κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ήτοι το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την πιστοποίηση του εκπαιδευτή βάσει των όσων ορίζει ο ΕΟΠΠΕΠ και την πρότερη εμπειρία με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων.

Φύλο. Προκειμένου να ερευνηθεί εάν υπάρχει στατιστική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις αντρών και γυναικών στις ερωτήσεις που ορίζουν τις πέντε μεταβλητές του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση ελέγχου ισότητας μέσω των τιμών για δύο πληθυσμούς. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με την έννοια της Στάσης, προέκυψε πως αυτές δεν εμφανίζουν

κανονική κατανομή ($p < 0,001$). Το επακόλουθο μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney ($p = 0,198$) κατέδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps. Ομοίως και για την έννοια της Διεπιστημονικότητας, με τις αντίστοιχες απαντήσεις να χαρακτηρίζονται από έλλειψη κανονικότητας ($p = 0,011$), και το τεστ Mann-Whitney ($p = 0,572$) να υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων για την έννοια της Συνεργασίας, για τις οποίες προέκυψε κανονική κατανομή ($p = 0,211$), μετά από χρήση του παραμετρικού t-test ($p = 0,225$). Ούτε οι απαντήσεις για την Κριτική σκέψη εμφανίζουν κανονικότητα ($p < 0,001$), ενώ το τεστ Mann-Whitney ($p = 0,969$) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τις απαντήσεις αναφορικά με τη Διερευνητική μάθηση, για τις οποίες δεν προέκυψε κανονική κατανομή ($p = 0,002$), ενώ το τεστ Mann-Whitney ($p = 0,590$) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Επομένως, συνολικά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση των edu-larps σε σχέση με το φύλο τους.

Ηλικία. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικής διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, εφαρμόστηκε επαγωγική ανάλυση ANOVA. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με την έννοια της Στάσης, προέκυψε πως αυτές δεν εμφανίζουν κανονική κατανομή ($p < 0,001$). Το επακόλουθο μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis ($p = 0,346$) κατέδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η

ανάλυση αναφορικά με τη Διεπισημονικότητα, για τις απαντήσεις της οποίας προέκυψε κανονική κατανομή ($p=0,078$), ενώ το μη παραμετρικό τεστ Fisher ($p=0,386$) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Και η ανάλυση των απαντήσεων για την έννοια της Συνεργασίας, στις οποίες επίσης προέκυψε κανονική κατανομή ($p=0,118$), έδειξε πως δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μετά από χρήση του τεστ Fisher ($p=0,671$). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για την έννοια της Κριτικής σκέψης με τις αντίστοιχες απαντήσεις να χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας ($p=0,003$), και το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,549$) να υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Ούτε οι απαντήσεις για τη Διερευνητική μάθηση εμφανίζουν κανονικότητα ($p=0,004$), ενώ το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,803$) δείχνει πως και για την έννοια αυτή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των διάφορων ηλικιακών ομάδων αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps. Επομένως, συνολικά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση των edu-larps σε σχέση με την ηλικία τους.

Χρόνια υπηρεσίας σε δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για την εξέταση της ύπαρξης στατιστικής διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps σε σχέση με τα χρόνια υπηρετήσεως αυτών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, εφαρμόστηκε επαγωγική ανάλυση ANOVA. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με την έννοια της Στάσης, προέκυψε πως αυτές δεν εμφανίζουν κανονική κατανομή ($p<0,001$). Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,750$) κατέδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τη χρήση των edu-larps σε σχέση με τα χρόνια υπηρετήσεως σε φορείς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ομοίως και

για την έννοια της Διεπιστημονικότητας με τις αντίστοιχες απαντήσεις να χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας ($p=0,046$), και το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,181$) να υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Ούτε οι απαντήσεις για τη Συνεργασία εμφανίζουν κανονικότητα ($p=0,032$), ενώ το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,536$) δείχνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τις απαντήσεις αναφορικά με την Κριτική σκέψη, για τις οποίες προέκυψε μη κανονική κατανομή ($p=0,001$), ενώ το επακόλουθο τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,444$) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων για την έννοια της Διερευνητικής μάθησης, στις οποίες επίσης προέκυψε μη κανονική κατανομή ($p=0,005$), μετά από χρήση του τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,738$). Επομένως, συνολικά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση των edu-larps σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Επιμόρφωση στις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικής διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps σε σχέση με το επίπεδο επιμόρφωσής τους στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εφαρμόστηκε επαγωγική ανάλυση ANOVA. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με την έννοια της Στάσης, προέκυψε πως αυτές δεν εμφανίζουν κανονική κατανομή ($p<0,001$). Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,335$) κατέδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων για τη χρήση των edu-larps σε σχέση με την επιμόρφωση σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ομοίως και για την έννοια της Διεπιστημονικότητας με τις αντίστοιχες απαντήσεις να εμφανίζουν κανονική κατανομή ($p=0,064$), και το τεστ Welch ($p=0,465$) να υποδεικνύει

πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Οι απαντήσεις για την Κριτική σκέψη εμφανίζουν έλλειψη κανονικότητας ($p=0,013$), ενώ το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,231$) δείχνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τις απαντήσεις αναφορικά με τη Διερευνητική μάθηση, για τις οποίες προέκυψε μη κανονική κατανομή ($p=0,009$), ενώ το επακόλουθο τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,322$) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτών για την προώθηση της Συνεργασίας. Η διαφοροποίηση αυτή αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Επιπέδου Επιμόρφωσης- Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Συνεργασία	0,963	0,004

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	P
Συνεργασία	14,3	4	0,006

Σύγκριση ανά ζεύγη – Συνεργασία

		W	p
Σεμινάριο	Πτυχίο	3,796	0,056
Σεμινάριο	Μεταπτυχιακό	2,679	0,320
Σεμινάριο	Διδακτορικό	3,338	0,126
Σεμινάριο	Καμία	1,892	0,668
Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-0,615	0,993
Πτυχίο	Διδακτορικό	2,871	0,252
Πτυχίο	Καμία	-1,347	0,876

Σύγκριση ανά ζεύγη – Συνεργασία

		W	p
Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	2,912	0,238
Μεταπτυχιακό	Καμία	-0,352	0,999
Διδακτορικό	Καμία	-2,963	0,222

Αφού $p < 0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις ανάλογα με την επιμόρφωση σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την ανάπτυξη της ομαδικότητας μέσω της μεθόδου edu-larps. Προχωρώντας σε τεστ DSCF για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη δεν βρέθηκε κανένα ζεύγος με $p < 0,05$. Πιθανώς η στατιστικά σημαντική διαφορά που εμφανίζεται στο Kruskal-Wallis οφείλεται στο ζεύγος των εκπαιδευτών ενηλίκων που έχουν επιμορφωθεί με κάποιο σεμινάριο και σε όσους εκπαιδευτές ενηλίκων είναι κάτοχοι σχετικού πτυχίου, καθώς σε αυτήν την περίπτωση το $p = 0,056$, η μικρότερη τιμή από τις υπόλοιπες. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων ανά επίπεδο επιμόρφωσης.

Πίνακας 5. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Ανά Επίπεδο Επιμόρφωσης

	Επιμόρφωση	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	Καμία	4,05	4,19	3,68	4,13	4,10
	Σεμινάριο	3,95	3,78	3,37	3,95	3,79
	Πτυχίο	4,03	3,82	3,79	4,26	4,07
	Μεταπτυχιακό	4,20	4,14	3,68	4,14	4,02
	Διδακτορικό	4,71	4,33	4,79	4,79	4,50
Τυπική απόκλιση	Καμία	0,571	0,393	0,444	0,676	0,616
	Σεμινάριο	0,699	0,664	0,632	0,706	0,733
	Πτυχίο	0,869	0,761	0,732	0,446	0,676
	Μεταπτυχιακό	0,563	0,635	0,768	0,576	0,672
	Διδακτορικό	0,202	0,236	0,303	0,303	0,707

Οι μέσοι όροι των ερωτηθέντων που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είναι εμφανώς μεγαλύτεροι των υπολοίπων εκπαιδευτών ενηλίκων, όμως, καθώς αριθμούν μόλις 2 άτομα, δεν είναι δυνατή η επαγωγική στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους.

Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ. Προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις πιστοποιημένων και μη πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων στις ερωτήσεις που ορίζουν τις πέντε έννοιες-μεταβλητές, εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση ελέγχου ισότητας μέσω τιμών για δύο πληθυσμούς. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με την έννοια της Στάσης, προέκυψε πως αυτές δεν εμφανίζουν κανονική κατανομή ($p < 0,001$). Το επακόλουθο μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney ($p = 0,460$) κατέδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων πιστοποιημένων και μη εκπαιδευτών αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps. Ομοίως και για την έννοια της Διεπιστημονικότητας, με τις αντίστοιχες απαντήσεις να χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας ($p = 0,005$), και το τεστ Mann-Whitney ($p = 0,530$) να καταδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων για την έννοια της Συνεργασίας, στις οποίες προέκυψε κανονική κατανομή ($p = 0,122$), μετά από χρήση του παραμετρικού t-test ($p = 0,803$). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τις απαντήσεις αναφορικά με την Κριτική σκέψη, οι οποίες δεν εμφανίζουν κανονικότητα ($p < 0,001$), με το τεστ Mann-Whitney ($p = 0,742$) να υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων πιστοποιημένων και μη εκπαιδευτών. Ούτε οι απαντήσεις αναφορικά με τη Διερευνητική μάθηση χαρακτηρίζονται από κανονική κατανομή ($p < 0,001$), ενώ το τεστ Mann-Whitney ($p = 0,981$) δείχνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων. Επομένως, συνολικά

δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις πιστοποιημένων και μη εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αξιοποίηση των edu-larps.

Πρότερη Εμπειρία με την Επιτραπέζια Μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικής διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των edu-larps σε σχέση με την πρότερη εμπειρία τους με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων, εφαρμόστηκε επαγωγική ανάλυση διασποράς μιας κατεύθυνσης ANOVA. Η ανάλυση κατέδειξε πως σε όλες τις υποκλίμακες που μελετούν τις πέντε έννοιες-μεταβλητές υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Ακολουθεί λεπτομερής ανάλυση των διαφοροποιήσεων αυτών.

Σε ό,τι αφορά τη Στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων, τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	P
Στάση	0,945	< ,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Στάση	15,5	4	0,004

Σύγκριση ανά ζεύγη – Στάση

		W	P
Παίζω/έπαιξα περιστασιακά	Παίζω/έπαιξα τακτικά	2,723	0,304
Παίζω/έπαιξα περιστασιακά	Δεν ξέρω τι είναι	-1,711	0,746

Σύγκριση ανά ζεύγη – Στάση

		W	P
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν έχω παίξει	-1,668	0,763
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Έχω παίξει μια φορά	-4,333	0,019
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν ξέρω τι είναι	-3,425	0,110
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν έχω παίξει	-3,295	0,136
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Έχω παίξει μια φορά	-5,071	0,003
Δεν ξέρω τι είναι	Δεν έχω παίξει	0,379	0,999
Δεν ξέρω τι είναι	Έχω παίξει μια φορά	-2,048	0,597
Δεν έχω παίξει	Έχω παίξει μια φορά	-2,408	0,432

Αφού το $p=0,004 < 0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη Στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη μέθοδο edu-larps ανάλογα με την πρότερη επαφή με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας το τεστ DSCF για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη βρέθηκε πως στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν όσοι παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,019$) και όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,003$).

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης διασποράς AVONA σχετικά με την προώθηση της Διεπιστημονικότητας με τη χρήση της μεθόδου των edu-larps.

Πίνακας 7. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	P
Διεπιστημονικότητα	0,971	0,019

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Διεπιστημονικότητα	17,1	4	0,002

Σύγκριση ανά ζεύγη – Διεπιστημονικότητα

		W	P
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Παίζω/έπαιζα τακτικά	2,079	0,582
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν ξέρω τι είναι	-2,954	0,225
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν έχω παίξει	-3,168	0,165
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Έχω παίξει μια φορά	-4,272	0,021
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν ξέρω τι είναι	-3,970	0,040
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν έχω παίξει	-3,755	0,061
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Έχω παίξει μια φορά	-4,469	0,014
Δεν ξέρω τι είναι	Δεν έχω παίξει	0,248	1,000
Δεν ξέρω τι είναι	Έχω παίξει μια φορά	-1,161	0,924
Δεν έχω παίξει	Έχω παίξει μια φορά	-1,182	0,920

Αφού το $p=0,002 < 0,05$ έχω στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με την προώθηση της Διεπιστημονικότητας από τη χρήση της μεθόδου των edu-larps ανάλογα με την εμπειρία τους με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας το τεστ DSCF για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη βρέθηκε πως στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν όσοι παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,021$), όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,014$) και όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους δεν γνωρίζουν τι είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων ($p=0,040$).

Η διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την ανάπτυξη της Συνεργασίας των εκπαιδευομένων σε σχέση με την πρότερη επαφή τους με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων φαίνεται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	P
Συνεργασία	0,983	0,166

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας Μεταβλητών (Levene's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	1,76	4	106	0,142

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	4,47	4	106	0,002

Τεστ Tukey Post-Hoc – Συνεργασία

		Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν ξέρω τι είναι	Δεν έχω παίξει	Έχω παίξει μια φορά
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Μέση Διαφορά	—	-0,0736	0,637 **	0,447	0,4651
	p	—	0,998	0,008	0,109	0,207
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Μέση Διαφορά		—	0,710 *	0,521	0,5387
	p		—	0,018	0,141	0,210
Δεν ξέρω τι είναι	Μέση Διαφορά			—	-0,189	-0,1715
	p			—	0,795	0,919
Δεν έχω παίξει	Μέση Διαφορά				—	0,0179
	p				—	1,000
Έχω παίξει μια φορά	Μέση Διαφορά					—
	p					—

Σημείωση. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Αφού το $p=0,002 < 0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις ανάλογα με την επαφή με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων και τις απόψεις αναφορικά με την προώθηση της Συνεργασίας μέσω της μεθόδου των edu-larps. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας το τεστ του Tukey για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη βρέθηκε πως στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν όσοι παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά με όσους δεν γνωρίζουν τι είναι τα παιχνίδια ρόλων ($p=0,008$) και όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους δεν γνωρίζουν τι είναι τα παιχνίδια ρόλων ($p=0,0179$).

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης, αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Κριτικής Σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Κριτική Σκέψη	0,962	0,004

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Κριτική Σκέψη	14,3	4	0,006

Σύγκριση ανά ζεύγη – Κριτική Σκέψη

		W	P
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Παίζω/έπαιζα τακτικά	2,921	0,235
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν ξέρω τι είναι	-1,214	0,912
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν έχω παίξει	-1,984	0,626
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Έχω παίξει μια φορά	-3,888	0,047

Σύγκριση ανά ζεύγη – Κριτική Σκέψη

		W	P
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν ξέρω τι είναι	-3,245	0,147
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν έχω παίξει	-3,740	0,063
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Έχω παίξει μια φορά	-5,312	0,002
Δεν ξέρω τι είναι	Δεν έχω παίξει	-0,513	0,996
Δεν ξέρω τι είναι	Έχω παίξει μια φορά	-1,879	0,674
Δεν έχω παίξει	Έχω παίξει μια φορά	-1,249	0,903

Αφού $p=0,006 < 0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με την επαφή με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων και τις απόψεις τους αναφορικά με την καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης μέσω της μεθόδου edu-larps. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας το τεστ DSCF για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη βρέθηκε πως στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν όσοι παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,047$) και όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,002$).

Τέλος, η διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την προώθηση της Διερευνητικής μάθησης μέσω της χρήσης των edu-larps ανάλογα με την εμπειρία τους με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων φαίνεται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Πρότερης Εμπειρίας με την Επιτραπέζια μορφή των Παιχνιδιών Ρόλων-Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	P
Διερευνητική μάθηση	0,971	0,021

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	13,3	4	0,010

Σύγκριση ανά ζεύγη – Διερευνητική Μάθηση

		W	P
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Παίζω/έπαιζα τακτικά	3,295	0,136
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν ξέρω τι είναι	-1,429	0,851
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Δεν έχω παίξει	-2,655	0,330
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Έχω παίξει μια φορά	-2,273	0,493
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν ξέρω τι είναι	-3,548	0,089
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Δεν έχω παίξει	-4,405	0,016
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Έχω παίξει μια φορά	-4,371	0,017
Δεν ξέρω τι είναι	Δεν έχω παίξει	-0,547	0,995
Δεν ξέρω τι είναι	Έχω παίξει μια φορά	-0,636	0,992
Δεν έχω παίξει	Έχω παίξει μια φορά	0,194	1,000

Αφού $p=0,01 < 0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ανάλογα με την επαφή τους με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων και τις απόψεις τους αναφορικά με την προώθηση της Διερευνητικής μάθησης μέσω των edulaps. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας το τεστ DSCF για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη βρέθηκε πως στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους γνωρίζουν τι είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων αλλά δεν έχουν παίξει ποτέ ($p=0,016$) και όσοι παίζουν/έπαιζαν τακτικά με όσους έχουν παίξει μια φορά ($p=0,017$).

Η διαφανόμενη αυτή διαφοροποίηση στο σύνολο των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά και με τις πέντε έννοιες που μελετά η παρούσα εργασία, συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 11), ο οποίος συγκρίνει τους γενικούς μέσους όρους των πέντε εννοιών όλου το δείγματος σε σύγκριση με τους αντίστοιχους μέσους όρους όσων εκπαιδευτών παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά ή τακτικά επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων.

Πίνακας 11. Σύγκριση Μέσων Όρων Όλου του Δείγματος Έναντι Όσων Εκπαιδευτών Παίζουν/Έπαιζαν Περιστασιακά ή Τακτικά Επιτραπέζια Παιχνίδια Ρόλων

	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	4,040 4,320	3,900	4,260	3,550 3,930	4,060 4,350
Τυπική απόκλιση	0,694 0,548	0,667	0,545	0,698 0,545	0,651 0,459

Το αριστερό νούμερο κάθε στήλης δείχνει τον Μ.Ο. της έννοιας όλου του δείγματος ενώ το δεξί τον Μ.Ο. όσων εκπαιδευτών παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά ή τακτικά επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων. Σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει μια αύξηση του μέσου όρου των απαντήσεων της τάξεως του 0,3, ενώ παράλληλα η τυπική απόκλιση μικραίνει περαιτέρω, που σημαίνει πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτών παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά ή τακτικά επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων είναι ακόμα πιο εστιασμένες γύρω στην τιμή 4-Συμφωνώ.

5.4.6 Διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης της μεθόδου των *edu-larps*, το διδακτικό τους αντικείμενο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούν τα *edu-larps*

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη στατιστικής διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις απόψεις τους για τη χρήση των *edu-larps* σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης της μεθόδου *edu-larps*, το εκπαιδευτικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν με αυτή όπως επίσης και τον φορέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ κτλ) στον οποίο την εφαρμόζουν, εφαρμόστηκε επαγωγική ανάλυση διασποράς μιας κατεύθυνσης ANOVA. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τη συχνότητα χρήσης της μεθόδου των *edu-larps*, η ανάλυση κατέληξε πως οι απαντήσεις για την έννοια της Διεπιστημονικότητας χαρακτηρίζονται από κανονικότητα ($p=0,168$). Το επακόλουθο

μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,110$) υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων του δείγματος. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για την έννοια της Συνεργασίας, οι απαντήσεις της οποίας χαρακτηρίζονται από κανονικότητα ($p=0,102$), και το επακόλουθο τεστ Fisher ($p=0,068$) να καταδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Ομοίως και στις απαντήσεις της Κριτικής σκέψης δεν εμφανίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη κανονικότητας ($p=0,007$), σύμφωνα με το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,329$). Και οι απαντήσεις για τη Διερευνητική μάθηση χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας ($p=0,041$), με το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,09$) να υποδεικνύει και εδώ μη στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στατιστική διαφορά όμως εμφανίζεται στην εξαρτημένη μεταβλητή, την έννοια της Στάσης των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στη χρήση της μεθόδου των edu-larps. Η διαφοροποίηση αυτή παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Συχνότητας Χρήσης Edu-larps-Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Στάση	0,961	0,003

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Στάση	13,1	3	0,004

Σύγκριση ανά ζεύγη - Στάση		
	W	p

Σύγκριση ανά ζεύγη - Στάση

		W	p
Σπάνια	1-2 φορές το μήνα	3,641	0,049
Σπάνια	1-2 φορές το εξάμηνο	2,206	0,402
Σπάνια	1-2 φορές την εβδομάδα	4,372	0,011
1-2 φορές το μήνα	1-2 φορές το εξάμηνο	-0,278	0,997
1-2 φορές το μήνα	1-2 φορές την εβδομάδα	2,658	0,237
1-2 φορές το εξάμηνο	1-2 φορές την εβδομάδα	2,021	0,481

Αφού το $p=0,004 < 0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης της μεθόδου edu-larps. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας το τεστ DSCF για τις συγκρίσεις των ομάδων σε ζεύγη βρέθηκε πως στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν όσοι χρησιμοποιούν σπάνια τη μέθοδο με όσους τη χρησιμοποιούν 1-2 φορές τον μήνα ($p=0,049$) και όσοι χρησιμοποιούν σπάνια τη μέθοδο με όσους τη χρησιμοποιούν 1-2 φορές την εβδομάδα ($p=0,011$). Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως ο Μ.Ο. της Στάσης των εκπαιδευτών που χρησιμοποιούν σπάνια τη μέθοδο είναι 3,78, με μια Τ.Α. ίση με 0,787, ενώ ο Μ.Ο. αυτών τη χρησιμοποιούν 1-2 φορές τον μήνα είναι 4,19, με Τ.Α. 0,521 και ο Μ.Ο. όσων τη χρησιμοποιούν 1-2 φορές την εβδομάδα είναι 4,53, με Τ.Α. 0,387.

Σε ό,τι αφορά τυχόν διαφοροποίηση στις απόψεις του δείγματος σε σχέση με το διδακτικό τους αντικείμενο, η ανάλυση ANOVA δεν έδειξε να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση κατέληξε πως οι απαντήσεις για την έννοια της Στάσης χαρακτηρίζονται από έλλειψη κανονικότητας ($p < 0,001$). Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,867$) υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων του δείγματος. Ομοίως, οι απαντήσεις για τη Διεπιστημονικότητα χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας ($p=0,032$), με το επακόλουθο τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,396$) να δείχνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Παρόμοια ήταν τα

αποτελέσματα και για την έννοια της Συνεργασίας, οι απαντήσεις της οποίας χαρακτηρίζονται από κανονικότητα ($p=0,131$), και το επακόλουθο τεστ Fisher ($p=0,344$) να καταδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Και στις απαντήσεις της Κριτικής σκέψης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη κανονικότητας ($p=0,008$), δεν εμφανίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, σύμφωνα με το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,805$). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η ανάλυση των απαντήσεων για τη Διερευνητική μάθηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μη κανονική κατανομή ($p=0,003$), μετά και από το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,174$). Επομένως συνολικά, οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τα edu-larps δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το διδακτικό τους αντικείμενο.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων ανάλογα με τον φορέα στον οποίο εφαρμόζουν τη μέθοδο των edu-larps, δεν εμφανίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση κατέληξε πως οι απαντήσεις για την έννοια της Στάσης χαρακτηρίζονται από έλλειψη κανονικότητας ($p<0,001$). Το επακόλουθο μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,135$) να υποδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων του δείγματος. Ομοίως, οι απαντήσεις για τη Διεπιστημονικότητα χαρακτηρίζονται από απουσία κανονικότητας ($p=0,020$), με το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,568$) να δείχνει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για την έννοια της Συνεργασίας, οι απαντήσεις της οποίας χαρακτηρίζονται από κανονικότητα ($p=0,261$), και το επακόλουθο τεστ Fisher ($p=0,631$) να καταδεικνύει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Και στις απαντήσεις της Κριτικής σκέψης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη κανονικότητας ($p=0,002$), δεν εμφανίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, σύμφωνα με το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,930$).

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η ανάλυση των απαντήσεων για τη Διερευνητική μάθηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μη κανονική κατανομή ($p=0,002$), μετά και από το τεστ Kruskal-Wallis ($p=0,800$). Επομένως, συνολικά, οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τα edu-larps δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τον φορέα στον οποίο εργάζονται.

5.4.7 Διερεύνηση σχέσης μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών πάνω στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη συχνότητα χρήσης των edu-larps

Παρόμοιες έρευνες αναφορικά με το επίπεδο επιμόρφωσης ενός εκπαιδευτή και την υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει μια σχέση εξάρτησης. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει και στην παρούσα εργασία ένας παρόμοιος έλεγχος μέσου του τεστ χ^2 . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13. Έλεγχος χ^2 Μεταξύ του Επιπέδου Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων και της Συχνότητας Χρήσης Edu-larps

Συχνότητα		Επιμόρφωση					Σύνολο
		Σεμινάριο	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Καμία	
Σπάνια	Παρατηρήσεις	25	11	6	0	7	49
	% επί της γραμμής	41,0 %	61,1 %	27,3 %	0,0 %	87,5 %	44,1 %
1-2 φορές το μήνα	Παρατηρήσεις	20	4	5	1	1	31
	% επί της γραμμής	32,8 %	22,2 %	22,7 %	50,0 %	12,5 %	27,9 %
1-2 φορές το εξάμηνο	Παρατηρήσεις	13	2	5	1	0	21
	% επί της γραμμής	21,3 %	11,1 %	22,7 %	50,0 %	0,0 %	18,9 %
1-2 φορές την εβδομάδα	Παρατηρήσεις	3	1	6	0	0	10
	% επί της γραμμής	4,9 %	5,6 %	27,3 %	0,0 %	0,0 %	9,0 %
Σύνολο	Παρατηρήσεις	61	18	22	2	8	111

Συχνότητα	Επιμόρφωση					Σύνολο
	Σεμινάριο	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Καμία	
% επί της γραμμής	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Τεστ χ^2			
	Τιμή	df	p
χ^2	22,9	12	0,029
N	111		

Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτει πως υπάρχει όντως σχέση μεταξύ του επιπέδου επιμόρφωσης του εκπαιδευτή και της συχνότητας χρήσης της μεθόδου *edularps*. Χαρακτηριστικά αξίζει να αναφερθεί πως το ποσοστό των εκπαιδευτών χωρίς καμία επιμόρφωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που αξιοποιεί σπάνια τη συγκεκριμένη μέθοδο ανέρχεται στο 87,5%, αυτών που έχουν σεμινάριο στο 41%, όσων έχουν σχετικό πτυχίο στο 61,1%, και μεταπτυχιακό στο 27,3%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για χρήση 1-2 φορές την εβδομάδα κυμαίνονται από 0% για εκπαιδευτές χωρίς καμία επιμόρφωση, 4,9% για τους κατόχους σεμιναρίου, 5,6% για τους πτυχιούχους και 27,3% για όσους έχουν μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εξάρτηση της σχέσης μεταξύ του επιπέδου της επιμόρφωσης και της συχνότητας χρήσης των *edularps* υπογραμμίζεται και από τον έλεγχο του χ^2 , ο οποίος παρουσιάζει ένα $p=0,029<0,05$. Αυτό σημαίνει πως οι δύο αυτές μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

5.4.8 Διερεύνηση σχέσης μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτών με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων και τη συχνότητα χρήσης των edu-larps

Μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας διαφάνηκε μια σχέση μεταξύ της ενασχόλησης των εκπαιδευτών με τα επιτραπέζια, ψυχαγωγικά παιχνίδια ρόλων και την αξιοποίηση της μεθόδου των edu-larps. Το στοιχείο αυτό οδήγησε στην πραγματοποίηση μιας στατιστικής διερεύνησης μεταξύ της εμπειρίας με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων και τη συχνότητα χρήσης των edu-larps από πλευράς των εκπαιδευτών ενηλίκων κατά τη διδακτική διεργασία. Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (Πίνακας 14), στον οποίο φαίνεται ο έλεγχος χ^2 μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 14. Έλεγχος χ^2 Μεταξύ της Εμπειρίας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων με Επιτραπέζια Παιχνίδια Ρόλων και της Συχνότητα Χρήσης Edu-larps

Εμπειρία με επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων		Συχνότητα				Σύνολο
		Σπάνια	1-2 φορές το μήνα	1-2 φορές το εξάμηνο	1-2 φορές την εβδομάδα	
Παίζω/έπαιζα περιστασιακά	Παρατηρήσεις	10	5	1	5	21
	% επί της γραμμής	47,6 %	23,8 %	4,8 %	23,8 %	100,0 %
Παίζω/έπαιζα τακτικά	Παρατηρήσεις	3	5	2	2	12
	% επί της γραμμής	25,0 %	41,7 %	16,7 %	16,7 %	100,0 %
Δεν ξέρω τι είναι	Παρατηρήσεις	19	4	6	1	30
	% επί της γραμμής	63,3 %	13,3 %	20,0 %	3,3 %	100,0 %
Δεν έχω παίξει	Παρατηρήσεις	13	11	7	1	32
	% επί της γραμμής	40,6 %	34,4 %	21,9 %	3,1 %	100,0 %
Έχω παίξει μια φορά	Παρατηρήσεις	4	6	5	1	16
	% επί της γραμμής	25,0 %	37,5 %	31,3 %	6,3 %	100,0 %
Σύνολο	Παρατηρήσεις	49	31	21	10	111
	% επί της γραμμής	44,1 %	27,9 %	18,9 %	9,0 %	100,0 %

Τεστ χ^2			
	Τιμή	df	p
χ^2	21,2	12	0,047
N	111		

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα φαίνεται πως όσοι ερωτηθέντες παίζουν/έπαιζαν περιστασιακά ή παίζουν έπαιζαν τακτικά παιχνίδια ρόλων στην επιτραπέζια μορφή τους χρησιμοποιούν τουλάχιστον 1-2 φορές τον μήνα τη μέθοδο των edu-larps σε ποσοστό 47,4% και 58,4% αντίστοιχα. Αντίθετα, αυτοί που δεν γνωρίζουν τι είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια, δεν έχουν παίξει ποτέ ή έχουν παίξει μόνο μια φορά εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά χρήσης. Πιο συγκεκριμένα, όσοι δεν γνωρίζουν τι είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούν τουλάχιστον 1-2 φορές τον μήνα τη μέθοδο των edu-larps σε ποσοστό 16,6%, όσοι δεν έχουν παίξει ποτέ σε ποσοστό 37,5% και όσοι έχουν παίξει μια μόνο φορά σε ποσοστό 43,8%. Φαίνεται δηλαδή πως όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία που έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων με την επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων τόσο πιο συχνά αξιοποιεί τα edu-larps κατά τη διδασκαλία του. Αυτό το πόρισμα αναδεικνύεται επίσης και από τον έλεγχο μέσω του τεστ χ^2 , το οποίο εμφανίζει ένα $p=0,047 < 0,05$, κάτι που σημαίνει πως η συχνότητα χρήσης της μεθόδου edu-larps και η εμπειρία με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων είναι εξαρτημένες μεταβλητές.

5.4.9 Διερεύνηση σχέσης μεταξύ των υπόλοιπων δημογραφικών χαρακτηριστικών, του διδακτικού αντικείμενου, του εκπαιδευτικού φορέα και τη συχνότητα χρήσης των edu-larps

Παρόλο που η βιβλιογραφία δεν αναφέρει κάποια σχέση μεταξύ κάποιου άλλου δημογραφικού χαρακτηριστικού με την υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων,

λόγω της έλλειψης παρομοίων ερευνών θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια διερεύνηση μέσω του ελέγχου χ^2 . Τα αποτελέσματα της στατιστικής αυτής μελέτης έδειξαν πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας χρήσης της μεθόδου των edu-larps από πλευράς των εκπαιδευτών ενηλίκων και του φύλου, της ηλικίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας και της πιστοποίησης μέσω ΕΟΠΠΕΠ, των υπόλοιπων δηλαδή δημογραφικών χαρακτηριστικών του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, όπως επίσης δεν υπάρχει συσχέτιση της συχνότητας χρήσης ούτε με το διδακτικό αντικείμενο ούτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ΣΔΕ, ΙΕΚ κτλ).

5.4.10 Διερεύνηση συσχέτισης μεταβλητών μέσω γραμμικής παλινδρόμησης

Μετά από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση της συσχέτισης, δηλαδή των συντελεστών συσχέτισης Pearson's r μεταξύ των πέντε εννοιών του ερωτηματολογίου, της εξαρτημένης Στάσης των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στην αξιοποίηση της μεθόδου edu-larps και των ανεξάρτητων προώθηση της Διεπιστημονικότητας, ανάπτυξη της Συνεργασίας, καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης και προώθηση της Διερευνητικής μάθησης, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί ακόμα περισσότερο η συσχέτιση αυτή. Να καταστεί δηλαδή εμφανές πώς οι ανεξάρτητες αυτές έννοιες/μεταβλητές επηρεάζουν και ορίζουν την έννοια Στάση, σε ποιον βαθμό και με ποιον τρόπο. Κάτι τέτοιο θεωρήθηκε επιβεβλημένο για δύο λόγους: πρώτον, για να αποδειχτεί αν το θεωρητικό μοντέλο του διαγράμματος 1 είναι σωστό και ακριβές και δεύτερον, για να υπάρχει ακόμα ένας έλεγχος αναφορικά με το ίδιο το ερωτηματολόγιο και το κατά πόσο αυτό το εργαλείο είναι κατάλληλο για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Για τον σκοπό αυτό, έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης της συσχέτισης της εξαρτημένης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες μέσω της γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ένας συντελεστής προσδιορισμού $R^2=0,601$, μεγαλύτερος της τιμής 0,30 που είναι το θεωρητικό όριο συσχέτισης για τις ανθρωπιστικές επιστήμες, κάτι που σημαίνει πως όντως οι 4 ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν, άρα και επηρεάζουν την εξαρτημένη. Ταυτόχρονα, το p της παλινδρόμησης προέκυψε $<0,001$, που καταδεικνύει πως η εξάρτηση αυτή είναι ανεξάρτητη του δείγματος της παρούσας έρευνας. Λεπτομερώς τα αριθμητικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15. Πίνακας Παλινδρόμησης της Στάσης προς τη Διεπιστημονικότητα, τη Συνεργασία, την Κριτική Σκέψη και τη Διερευνητική Μάθηση

$R^2=0,601$	β	t	p
Διεπιστημονικότητα	0,2733	3,030	0,003
Συνεργασία	-0,0406	-0,516	0,607
Κριτική σκέψη	0,5161	4,336	$< ,001$
Διερευνητική μάθηση	0,0872	0,800	0,426

Από τον προηγούμενο πίνακα φαίνεται πως η έννοια της διεπιστημονικότητας και της κριτικής σκέψης επιδρούν γραμμικά στη στάση του εκπαιδευτή ενηλίκων, με την κριτική σκέψη να την επηρεάζει σε σημαντικότερο βαθμό. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η άποψη του εκπαιδευτή αναφορικά με τη στάση, όσο πιο θετική είναι δηλαδή, τόσο πιο θετική είναι και η στάση του απέναντι στα edu-larps. Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια της κριτικής σκέψης, και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό (β Κριτικής σκέψης $> \beta$ Διεπιστημονικότητας). Το πόρισμα αυτό τεκμηριώνεται και από στατιστικά υψηλή στάθμη σημαντικότητας, καθώς το p της έννοιας Διεπιστημονικότητα είναι $0,003 < 0,05$ και της Κριτικής σκέψης εμφανίζει ένα $p < 0,001$, άρα οι δύο αυτές έννοιες έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στη Στάση του εκπαιδευτή έναντι στη χρήση των edu-larps. Οι άλλες δυο έννοιες, η Συνεργασία και η

Διερευνητική μάθηση ερμηνεύουν και επηρεάζουν σε πολύ μικρότερο βαθμό την έννοια Στάση, χωρίς να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική επίδραση.

Τελειώνοντας με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, πρέπει να αναφερθεί πως όλοι οι σχετικοί πίνακες που προέκυψαν και δεν εμφανίζονται στο κυρίως σώμα της εργασίας, παρουσιάζονται λεπτομερώς στο Παράρτημα II.

6. Συνεντεύξεις

Το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε κατά την ποσοτική έρευνα είχε δημιουργηθεί αρχικά για να μελετήσει ένα άλλο εκπαιδευτικό αντικείμενο, αποτέλεσε το έναυσμα για να διεξαχθεί μια σειρά σύντομων συνεντεύξεων, η οποία έχει σκοπό να δράσει επικουρικά, παρέχοντας έτσι την απαιτούμενη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και μια καλύτερη αποκωδικοποίηση αυτών (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ταυτόχρονα, η ποιοτική αυτή έρευνα θεωρήθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη οδός για να αναδυθούν τα προβλήματα και οι περιορισμοί που παρουσιάζονται από την εφαρμογή των edu-larps κατά τη διδακτική διεργασία, αφενός γιατί απουσιάζει από το ερευνητικό εργαλείο του Al Basha (2018) και αφετέρου γιατί μια τέτοιου είδους ερώτηση δεν μπορεί να απαντηθεί ικανοποιητικά μέσω στατιστικών μεθόδων, αλλά πρέπει να αναλυθεί, να διερευνηθεί και, ει δυνατόν, να ερμηνευτεί (Στεφανοπούλου και συν., 2017).

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις, με μέση διάρκεια τα είκοσι λεπτά. Οι συνεντευξιζόμενοι επιλέχθηκαν λόγω της ενεργούς τους ενασχόλησης με τα edu-larps. Επιλέχθηκαν με προσοχή ώστε να ανήκουν σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς/εταιρείες, προκειμένου να υπάρξει μια θεωρητικά μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις απαντήσεις, η οποία θα επιτρέπει μια εις βάθος ανάλυση των απαντήσεων. Τελικά, η ομάδα των συνεντευξιζόμενων αποτελείται από τον σχεδιαστή προγραμμάτων edu-larp της ομάδας LARPiFiers, τον ιδρυτή της εταιρείας Gamecraft, της πρώτης εταιρείας στην Ελλάδα που εφάρμοσε την τεχνική του larp με εκπαιδευτικό προσανατολισμό, τον κύριο εμψυχωτή/game master της ίδιας εταιρείας, μια ακαδημαϊκό/εκπαιδευτριά ενήλικων που το ερευνητικό της

πεδίο είναι τα παιχνίδια ρόλων, μια ακαδημαϊκό που συνεισέφερε στο πρόγραμμα σπουδών του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του πανεπιστημίου της Ουψάλας σχετικά με τη χρήση των αναλογικών παιχνιδιών ρόλων ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής και την ιδρύτρια της AeliaPath, μιας εταιρείας που δημιουργεί και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στο *larping*. Οι τέσσερις συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν δια ζώσης και με φυσική παρουσία, ενώ οι άλλες δύο εξ αποστάσεως, μέσω ψηφιακής πλατφόρμας, λόγω του τρόπου διαμονής των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα πάντα με τους κανόνες της δεοντολογίας, οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας, είχαν διαβεβαιωθεί για την τήρηση του απορρήτου και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους να συμμετέχουν σε αυτή και να μαγνητοφωνηθούν οι απαντήσεις τους (μέσω κινητού οι τέσσερις δια ζώσης, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας οι δύο εξ αποστάσεως). Πριν από τη διατύπωση των ερωτήσεων, έγινε μια προσπάθεια ανάπτυξης φιλικού κλίματος, ώστε η όλη διαδικασία να θυμίζει όσο το δυνατόν μια χαλαρή συζήτηση, κάτι το οποίο θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για την ανάδειξη του δυναμικού χαρακτήρα της συνέντευξης (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Παρακάτω παρουσιάζεται η απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις αυτές κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τις επιταγές της ανάλυσης περιεχομένου, ώστε αρχικά να περιγραφεί και στη συνέχεια να αποκαλυφθεί το βαθύτερο νόημα των απόψεων που εκφράστηκαν (Ζαφειρόπουλος, 2005· Τσιώλης, 2015). Στις απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις, οι συνεντευξιαζόμενοι εμφανίζονται με τα αρχικά του ονοματεπώνυμού τους.

6.1 Δομή της Ατομικής Συνέντευξης

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από επτά συνολικά ερωτήσεις, οι οποίες δεν εκφωνούνταν πάντοτε με την ίδια σειρά, αλλά αναφέρονταν ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 16) οι ερωτήσεις αυτές καταγράφονται σε μια πρακτική σειρά, χωρισμένες σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες.

Πίνακας 16. Θεματικές Ενότητες των Ερωτήσεων της Συνέντευξης

Θεματικές Κατηγορίες	Ερωτήσεις
Θεματική Κατηγορία 1: Εκπαιδευτικό πλαίσιο και χρονικό διάστημα αξιοποίησης της μεθόδου edu-larp	
Εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου των edu-larps	Σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο αξιοποιείτε τη μέθοδο των edu-larps;
Χρονικό διάστημα εφαρμογής της μεθόδου των edu-larps	Πόσα χρόνια χρησιμοποιείτε τη μέθοδο των edu-larps;
Θεματική Κατηγορία 2: Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της μεθόδου edu-larp	
Πλεονεκτήματα της μεθόδου των edu-larps	Ποιο θεωρείτε πως είναι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των edu-larps; Γιατί τη χρησιμοποιείτε εσείς; Τι θεωρείτε πως την κάνει να διαφέρει από τις άλλες διδακτικές μεθόδους;
Μειονεκτήματα της μεθόδου των edu-larps	Ποιο θεωρείτε πως είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα των edu-larps;
Θεματική Κατηγορία 3: Πρώτη επαφή και σύνδεση με τα ψυχαγωγικά, επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων	
Πρώτη επαφή με τη μέθοδο των edu-larps	Πώς ήρθατε πρώτη φορά σε επαφή με τη συγκεκριμένη μέθοδο;
Σύνδεση με τα ψυχαγωγικά, επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων	Έχετε παίξει ποτέ επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων- pen & paper RPGs;

6.1.1 Εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου των edu-larps

Στην ερώτηση «Σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο αξιοποιείτε τη μέθοδο των edu-larps;» καταγράφηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις.

Α.Α. «Χρησιμοποιώ τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ρόλων στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+, που αποσκοπούν στην εκπαίδευση νέων ανθρώπων»

Α.Μ. «Κατά κύριο λόγο, η Gamecraft δραστηριοποιείται στον τομέα του edu-larp υλοποιώντας καινοτόμες πρωτοβουλίες δήμων και άλλων φορέων, όπως μουσεία, εκθεσιακούς χώρους κτλ, όπου μας επισκέπτονται συνήθως σχολεία αλλά και ομάδες ενηλίκων. Έχουμε τρέξει και εκπαιδευτικά προγράμματα Erasmus+ αλλά και εκπαιδευτικά παιχνίδια για ιδιώτες, όπως ιδιοκτήτες βιβλιοπωλείων»

Α.Χ. «Σε διάφορα. Και σε αμιγώς εκπαιδευτικό περιβάλλον, σχολεία, φροντιστήρια αλλά και μουσεία, ιδιωτικούς φορείς και βιβλιοπωλεία. Ακόμα, σε τεχνολογικά ιδρύματα, δήμους, περιφέρειες... συνήθως πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα, Erasmus+ και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα. Παλιότερα στήσαμε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι για εφήβους σχετικά με τις Ευρωεκλογές και τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση»

Δ.Ν. «Τη χρησιμοποιώ σε μαθήματα δημιουργικής γραφής του Φανταστικού, στο εργαστήρι Tales of the Wyrđ που διατηρώ. Ο σκοπός είναι να παρακινηθεί η φαντασία των μαθητών από τη μία, πράγμα που είναι εκ των πραγμάτων ζητούμενο σε εμάς, και από την άλλη να εμπεδώσουν βιωματικά τη σημασία κάποιων τεχνικών συγγραφής»

Η.Δ. «Τη χρησιμοποιώ στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως επίσης και σε πλαίσιο δραστηριοτήτων ψυχοθεραπείας και προσωπικής ανάπτυξης»

Μ.Θ. «Χρησιμοποιούμε ως AeliaPath τη μεθοδολογία edu-larp συστηματικά σε όλα μας τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν την ιστορία και το περιβάλλον και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με μεθοδολογία υλοποίησης τα edu-larps ...τις περισσότερες φορές στο πλαίσιο κάποιου προγράμματος Erasmus+»

6.1.2 Χρονικό διάστημα εφαρμογής της μεθόδου των edu-larps

Στην ερώτηση «Πόσα χρόνια χρησιμοποιείτε τη μέθοδο των edu-larps;» καταγράφηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις.

Α.Α. «Περίπου 4 χρόνια»

Α.Μ. «Από το 2007, όταν έλαβε χώρα το 1ο επίσημο edu-larp ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης»

Α.Χ. «Από το 2007»

Δ.Ν. «Τα τελευταία 2 χρόνια πάνω κάτω»

Η.Δ. «5 χρόνια»

Μ.Θ. «Τη χρησιμοποιούμε από το 2018»

6.1.3 Πλεονεκτήματα της μεθόδου των edu-larps

Στην ερώτηση «Ποιο θεωρείτε το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των edu-larps;» καταγράφηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις.

Α.Α. «Το σημαντικότερο πλεονέκτημα των edu-larp κατ' εμέ είναι το φαινόμενο *alliby - άλλοθι*. Πρακτικά, το άτομο/παίκτης επηρεάζει υποσυνείδητα τον ρόλο/χαρακτήρα με τις ενδόμυχες πεποιθήσεις, τάσεις, στερεότυπα κ.λ.π που το απαρτίζουν. Επειδή ο ρόλος/χαρακτήρας όμως δεν έχει συνέπειες στον πραγματικό κόσμο, και το πλαίσιο του παιχνιδιού δεν επικρίνει τις δράσεις, ο ρόλος/χαρακτήρας τείνει να αποδώσει έντονα συμπεριφορές που βασίζονται σε αυτούς τους υποσυνείδητους φραγμούς και να τους φέρει στο προσκήνιο. Εκεί έρχεται η εμπειρία της κατακλείδας - *debriefing* για να παρατηρήσει τις τάσεις αυτές και να φέρει το άτομο ενώπιον των πράξεων αυτών μέσω μιας δράσεως αυτοστοχασμού. ...πραγματικά αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο αντικατοπτρισμού,

βοηθώντας το άτομο να αποκτήσει συνειδητότητα σε πράγματα που δεν θα μπορούσε εύκολα να γνωρίσει και του δίνεται [έτσι] η ευκαιρία να τα αντιμετωπίσει.»

A.M. «Μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο, εστιασμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Είναι αρκετά εύπλαστο και πολύ δημιουργικό»

A.X. «Η γνώση γίνεται πιο εύκολα προσβάσιμη. Συνδέεις τη γνώση με μια ανάμνηση, οπότε την αποτυπώνεις πιο εύκολα και την ανακαλείς πιο γρήγορα. Η μάθηση γίνεται βίωμα, δεν είναι πλέον ξένο σώμα ή μια απλή πληροφορία»

Δ.N. «Τραβάει την προσοχή των μαθητών και τους φέρνει στο άμεσο παρόν, όταν η θεωρία μπορεί να τους έχει κουράσει. Ακόμα και μετά το πέρας του μαθήματος, τους κάνει να σκέφτονται το μάθημα, τι έμαθαν, πώς ένιωσαν. Ένα άλλο καλό είναι πως εύκολα μπορείς να τις προσαρμόσεις στις δικές σου ανάγκες»

*Η.Δ. «Η αποτελεσματικότητα του *immersive learning*, και η ολιστική ανάδειξη του *potential*, των δυνατοτήτων όλων των συμμετεχόντων μέσω του *role playing*»*

*M.Θ. «Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πάρα πολλές θεματικές. Επομένως, ο εκπαιδευτικός που θα εκπαιδευτεί και θα γνωρίζει πως να υλοποιεί σενάρια *edu-larp* θα έχει στα χέρια τους ένα σπουδαίο εργαλείο με το οποίο θα προσφέρει στον εαυτό του και τους μαθητές ή τις μαθήτριες μοναδικές εμπειρίες μάθησης μέσα από το παιχνίδι. Με αυτό τον τρόπο το μάθημα παύει να γίνεται βαρετό»*

Στη δεύτερη ερώτηση της ίδιας υποκατηγορίας «Γιατί τη χρησιμοποιείτε εσείς; Τι θεωρείτε πως την κάνει να διαφέρει από τις άλλες διδακτικές μεθόδους;» καταγράφηκαν οι εξής απαντήσεις.

A.A. «Η διαδικασία μάθησης γίνεται προσωπική υπόθεση - το άτομο εκτίθεται σε διάφορα ερεθίσματα τα οποία βιώνει προσωπικά, και λόγω της βιωματικής τους φύσεως,

αποτυπώνονται έντονα στη μνήμη του. Αποτελεί μια διαδικασία μάθησης που δεν τοποθετεί τη γνώση ως κριτήριο αξιολόγησης, αλλά ως παιχνίδι και διασκέδαση - προσκαλώντας την ενεργό συμμετοχή των παικτών και δίνοντάς τους χώρο να την αναλύσουν και να την ενστερνιστούν στον δικό τους χρόνο και με τον δικό τους τρόπο... ο εκπαιδευτής βρίσκεται εκεί ως συντονιστής και καθοδηγητής - όχι ως αυθεντία ή κριτής ...ακόμα σημαντικό εργαλείο της μεθόδου είναι η φαντασία που βασίζεται στη χρήση του συμβολισμού ως μέσο εκπαίδευσης. Ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως συσχετιστική σκέψη, και έτσι τα σενάρια *edu-larp* μπορούν να θίξουν ευαίσθητα ή περίπλοκα θέματα, με ένα επίπεδο αφηρημένης αποδόσεως για να γίνει πιο εύπεπτο»

A.M. «Τα παιχνίδια ρόλων προσφέρουν μια ανοιχτή, ευέλικτη κατασκευή. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαλέξει μια κοσμοπλασία με τους δικούς του κανόνες, να επιλέξει θεματική, αφήγημα, χαρακτήρες, πλοκή και δοκιμασίες, με απόλυτη δημιουργική ελευθερία. Προετοιμάζει μια «κατά παραγγελία» ιστορία για να εστιάσει στο αντικείμενο που διδάσκει»

A.X. «Το παιχνίδι είναι η καλύτερη μέθοδος κατανόησης, αποτύπωσης της γνώσης, είτε είσαι παιδί είτε ενήλικας. Εν αντιθέσει με την ξερή παράθεση της γνώσης, λύνει περισσότερες απορίες και περνά πιο εύκολα τις πληροφορίες στα άτομα»

Δ.N. «Η αρχική ιδέα ήταν να γίνει κάτι διασκεδαστικό που να ξεφεύγει από την πεπατημένη. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο επειδή δημιουργεί αμέσως κι εύκολα έμπνευση, πράγμα που προφανώς είναι βασικό ζητούμενο στα συγκεκριμένα μαθήματα [δημιουργικής γραφής]. Κυρίως όμως, μας βοηθά ώστε η θεωρία που έχουμε να μεταδώσουμε να γίνει αντιληπτή βιωματικά και όχι ως μια λίστα πληροφοριών – σε αυτό το κομμάτι, το παιχνίδι ρόλων ξεχωρίζει... ταυτόχρονα δημιουργεί έμπνευση και προωθεί τη δημιουργικότητα»

Η.Δ. «Αν και υπάρχουν πολλές μεθοδολογίες *experiential learning*, θεωρώ πως η συγκεκριμένη περιγράφεται καλύτερα με τον όρο *immersive learning*. Αυτό πιστεύω πως είναι το στοιχείο που την κάνει να διαφέρει από άλλες, το στοιχείο της εμπύθισης, το οποίο είναι και ουσιαστικά ο λόγος που τη χρησιμοποιώ»

Μ.Θ. «Είναι μια μεθοδολογία που μόλις ήρθαμε σε επαφή μαζί της μας ενθουσίασε καθώς προσφέρει διασκέδαση και γνώση ταυτόχρονα. Οι συμμετέχοντες παίζουν και αναπτύσσουν δεξιότητες ενώ ο εκπαιδευτικός, ο *game master* όπως λέμε, έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τους μαθητές, τις μαθήτριες σε συνθήκες εκτός τάξης»

6.1.4 Μειονεκτήματα της μεθόδου των *edu-larps*

Στην ερώτηση «Ποιο θεωρείτε το μεγαλύτερο μειονέκτημα των *edu-larps*;» καταγράφηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις.

Α.Α. «Το μεγαλύτερο μειονέκτημα κατά την άποψή μου είναι η εμπειρία που χρειάζονται τέτοιου τύπου εκπαιδευτικά εργαλεία για να χρησιμοποιηθούν. Όπως όλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι καλούν τον εκπαιδευτή να κατέχει κάποιου είδους εξοικείωση και ωριμότητα όταν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους, έτσι ακριβώς και τα παιχνίδια ρόλων στο γενικό τους πλαίσιο... και παρότι υπάρχουν πακέτα προετοιμασίας για την εκάστοτε εμπειρία παιχνιδιού που έχει προετοιμαστεί ώστε να είναι ευανάγνωστη και υλοποιήσιμη από κάποιον καινούριο, το ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που χρειάζεται, η οξυδέρκεια στο πώς να διαχειριστεί κανείς παιγνιακούς/φαντασιακούς όρους για να καθοδηγήσει τη διαδικασία μάθησης, οι ικανότητες συντονισμού και διατήρησης ενός επιπέδου δικαιοσύνης μέσα στο παιγνιακό σύστημα απαιτεί μεγάλο προσωπικό κόστος, τουλάχιστον χρονικό για να αναπτυχθεί. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί αποθαρρυντικό παράγοντα - καθώς η παιγνιακή εκπαίδευση δεν αναλώνει τον εκπαιδευόμενο σε περίπτωση μη βέλτιστης χρήσης της. Δεν αποτελεί εργαλείο κρίσης και μέτρησης

αποτελεσματικότητας του ατόμου, και ακόμα και αν δεν λειτουργήσει βέλτιστα, αποτελεί μια διασκεδαστική εμπειρία για τους συμμετέχοντες»

A.M. «Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί επιδέξιοι ιστοριογράφοι ή αφηγητές. Το σύστημα των edu-larps είναι τόσο παραμετρικό και ανοιχτό που από πλεονέκτημα μπορεί να μετατραπεί σε μειονέκτημα. Χρειάζεται ένα κοινώς αποδεκτό, οργανωμένο σύστημα κανόνων, από όπου βεβαίως και μπορούν να προκύψουν αναρίθμητες παραλλαγές, αλλά θα μπορεί τουλάχιστον να προσφέρει έναν «μπούσουλα» σε εκπαιδευτικούς και ανθρώπους που αναζητούν μια τέτοια μέθοδο παρουσίασης, χωρίς, για παράδειγμα, να έχουν υποχρεωτικά επαφή με τη λογοτεχνία του φανταστικού»

A.X. «Η αρχική κατανόηση της δραστηριότητας από τους δυνητικά συμμετέχοντες. Δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρο τι σημαίνει το larp. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτή, πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά πώς δουλεύει η συγκεκριμένη μέθοδος»

Δ.N. «Πιθανώς κάποιος να νιώθει άβολα να εκτεθεί ή να νιώσει πως ανοίχτηκε υπερβολικά γρήγορα. Κάποιος μπορεί να ταυτιστεί υπερβολικά με το συναίσθημα και να είναι σε ένταση στο υπόλοιπο μάθημα. Είναι καλύτερα ένα τέτοιο larp να παίρνει μια “συνεδρία” από μόνο του»

Η.Δ. «Το ότι πολύς κόσμος είναι διστακτικός στο να τη δοκιμάσει ως συμμετέχων»

Μ.Θ. «Αρχικά είναι ο χρόνος προετοιμασίας και υλοποίησης. Απαιτούνται αρκετές ώρες μαθήματος για την προετοιμασία και την υλοποίηση και αυτό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην οποία υπάρχει αυστηρό χρονοδιάγραμμα ύλης ίσως αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα χρήσης της μεθοδολογίας. Επιπλέον, ο χώρος είναι ένας παράγοντας που μπορεί να δυσκολέψει τον εκπαιδευτικό που θα θελήσει να χρησιμοποιήσει τη μεθοδολογία»

6.1.5 Πρώτη επαφή με τη μέθοδο των *edu-larps*

Στην ερώτηση «Πώς ήρθατε πρώτη φορά σε επαφή με τη συγκεκριμένη μέθοδο;» καταγράφηκαν οι εξής απαντήσεις.

A.A. «*Ασχολούμουν χρόνια από πριν με τη μεθοδολογία παιχνιδιών ρόλων και larp ως χόμπι, και ήρθα αντιμέτωπος με σχεδιαστές παιχνιδιού από το εξωτερικό που παρουσίασαν παιχνίδια πολύ εκτός των νερών μου... αυτοί αναδιατύπωσαν τον ορισμό των παιχνιδιών αυτών στο μυαλό μου, γεμίζοντάς με με όρεξη να σχεδιάσω κι εγώ αντίστοιχα παιχνίδια»*

A.M. «*Το 2003, όταν σχεδίασα ένα παιχνίδι ρόλων που χρησιμοποιούσε έναν μυθοπλασμένο κόσμο που βασιζόταν στο Βυζάντιο, είχα χρησιμοποιήσει ένα βιβλίο Βυζαντινής Ιστορίας της Ε Δημοτικού. Τότε, για πρώτη φορά, αντιλήφθηκα πως το σενάριο είναι αξιοποιήσιμο για τη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας, με παιγνιώδη και ψυχαγωγικό τρόπο»*

A.X. «*Το 1996 στο πανεπιστήμιο του Λιντς, μέσω του larp *Vampire the Masquerade**»

Δ.N. «*Διαβάζοντας για το διδακτορικό μου, το οποίο ήταν επάνω στα παιχνίδια ρόλων και τη λογοτεχνία του Φανταστικού»*

Η.Δ. «*Όλα ξεκίνησαν όταν το 2017 ήρθα σε πρώτη επαφή με το larp για ψυχαγωγικούς λόγους. Αμέσως σκέφτηκα, ούαου, αυτό θα μπορούσε να είναι φοβερό εργαλείο για εκπαίδευση και ψυχοθεραπεία! Και πολύ σύντομα έμαθα πως όντως είναι»*

M.Θ. «*Το 2017 μέσα από ένα σεμινάριο εκπαιδευτικών. Θυμάμαι πως μου είχε κάνει μεγάλη εντύπωση και έψαξα να βρω όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούσα»*

6.1.6 Σύνδεση με τα ψυχαγωγικά, επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων

Στην ερώτηση «Έχετε παίξει ποτέ επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων-pen & paper RPGs;» καταγράφηκαν οι κάτωθι απαντήσεις.

A.A. «Από τα 9 μου, ξεκίνησα με *Dungeons & Dragons*, κλασικά... εννοείται πως παίζω ακόμα»

A.M. «Από τη δεύτερη έκδοση του *Dungeons & Dragons*, αρχές 1990. Τώρα πια την πέμπτη και πιο περίεργα συστήματα, πχ *Call of Cthulhu*»

A.X. «Για πρώτη φορά το 1995, πάλι *Vampire*. Και παίζω ακόμα, όλα τα συστήματα, γνωστά και όχι και τόσο γνωστά»

Δ.N. «Παίζω από το 1999, και δεν νομίζω να σταματήσω ποτέ»

Η.Δ. «Πρώτη φορά το σωτήριο έτος 2000, στην τρυφερή ηλικία των 16 (*Call of Cthulhu* ήταν το πρώτο μου *pen & paper*, συγκεκριμένα)... Έκτοτε έχω παίζει πολλά και διαφορετικά, αλλά με έχει κερδίσει σε μεγάλο βαθμό το *larp*»

M.Θ. «Όχι, δεν έτυχε, αλλά θέλω πολύ»

6.2 Κατηγοριοποίηση των Απαντήσεων

Σύμφωνα πάντα με την ανάλυση περιεχομένου, μια συχνά χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία προσέγγισης των ποιοτικών ερευνών, μετά την αποδελτίωση-απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ακολουθεί η κατηγοριοποίηση των εκφραζόμενων απόψεων. Η διαδικασία αυτή συνοψίζεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 17), ο οποίος συνοδεύεται και από έναν σύντομο σχολιασμό, με απώτερο στόχο την αποσαφήνιση των νοημάτων που υπονοούνται από πλευράς των συνεντευζιαζόμενων. Προτιμήθηκε η προσέγγιση αυτή έναντι της κλασικής περιγραφής των απαντήσεων όπως αυτές παρουσιάζονται, με το σκεπτικό πως έτσι θα εξαχθούν αποτελέσματα μεστά σε νόημα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ο πίνακας προέκυψε μετά από πολλαπλές αναγνώσεις των συνεντεύξεων, ώστε να μην παραληφθεί εκ παραδρομής κάτι που ενδεχομένως θα συνεισφέρει σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα.

Πίνακας 17. Θεματικές Κατηγορίες

Θεματικές Κατηγορίες	Αναφορές	Γενίκευση Απόνψεων	Σχόλια
Θεματική Κατηγορία 1: Εκπαιδευτικό πλαίσιο και χρονικό διάστημα αξιοποίησης της μεθόδου edu-larp			
Εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου των edu-larps	<p><i>Χρησιμοποιώ τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ρόλων στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+...</i></p> <p><i>Έχουμε τρέξει και εκπαιδευτικά προγράμματα Erasmus+...</i></p> <p><i>...συνήθως πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα, Erasmus+...</i></p> <p><i>...τις περισσότερες φορές στο πλαίσιο κάποιου προγράμματος Erasmus+...</i></p> <p><i>...όπως μουσεία, εκθεσιακούς χώρους κτλ, όπου μας επισκέπτονται συνήθως σχολεία...</i></p> <p><i>Σε διάφορα. Και σε αμιγώς εκπαιδευτικό περιβάλλον, σχολεία...</i></p> <p><i>Χρησιμοποιούμε ως AeliaPath τη μεθοδολογία edu-larp συστηματικά σε όλα μας τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης...</i></p> <p><i>Τη χρησιμοποιώ σε μαθήματα δημιουργικής γραφής του Φανταστικού...</i></p> <p><i>Τη χρησιμοποιώ στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων...</i></p> <p><i>...όπως επίσης και σε πλαίσιο δραστηριοτήτων ψυχοθεραπείας και προσωπικής ανάπτυξης...</i></p>	<p>α) Erasmus+ (Α.Α., Α.Μ., Α.Χ., Μ.Θ.)</p> <p>β) Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.Μ., Α.Χ., Μ.Θ.)</p> <p>γ) Μη τυπική εκπαίδευση/ εκπαίδευση ενηλίκων (Δ.Ν., Η.Δ.)</p> <p>δ) Ψυχοθεραπεία (Η.Δ.)</p>	<p><i>Τα edu-larps αξιοποιούνται κυρίως μέσω των προγραμμάτων Erasmus+ ή άλλων εκπαιδευτικών προσπαθειών φορέων που έχουν χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση.</i></p>
	<p><i>...όπως επίσης και σε πλαίσιο δραστηριοτήτων ψυχοθεραπείας και προσωπικής ανάπτυξης...</i></p>	<p>Ψυχοθεραπεία (Η.Δ.)</p>	<p><i>Η σύνδεση της μεθόδου με την ψυχοθεραπεία και γενικότερα μια προσέγγιση προσωπικής ανάπτυξης είναι γνωστή από τη βιβλιογραφία αλλά ξεφεύγει της παρούσας έρευνας που στρέφεται σε πιο ακαδημαϊκά κριτήρια/</i></p>

			<i>αποτελέσματα.</i>
Χρονικό διάστημα εφαρμογής της μεθόδου των edu-larps	<i>Από το 2007, όταν έλαβε χώρα το 1ο επίσημο L.A.R.P. ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης... Από το 2007... Περίπου 4 χρόνια... Τα τελευταία 2 χρόνια πάνω κάτω... 5 χρόνια... Τη χρησιμοποιούμε από το 2018...</i>	α) 15+ χρόνια (Α.Μ., Α.Χ.) β) 5 χρόνια και λιγότερο (Α.Α., Δ.Ν., Η.Δ., Μ.Θ.)	<i>Η αύξηση της αξιοποίησης των edu-larps συμπίπτει χρονικά με τη ραγδαία αύξηση της δημοτικότητας των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων αλλά και τη δημιουργία των προγραμμάτων Erasmus+.</i>
Θεματική Κατηγορία 2: Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της μεθόδου edu-larp			
Πλεονεκτήματα της μεθόδου των edu-larps	<i>Μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο, εστιασμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων... Ένα άλλο καλό είναι πως εύκολα μπορείς να τις προσαρμόσεις στις δικές σου ανάγκες... Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πάρα πολλές θεματικές... Τραβάει την προσοχή των μαθητών... Με αυτό τον τρόπο το μάθημα παύει να γίνεται βαρετό... η ολιστική ανάδειξη του potential, των δυνατοτήτων όλων των συμμετεχόντων μέσω του roleplaying... Η μάθηση γίνεται βίωμα, δεν είναι πλέον ξένο σώμα ή μια απλή πληροφορία... Πρακτικά, το άτομο/παίκτης επηρεάζει υποσυνείδητα τον ρόλο/χαρακτήρα με τις ενδόμυχες πεποιθήσεις, τάσεις, στερεότυπα κ.λ.π που το απαρτίζουν... πραγματικά αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο αντικατοπτρισμού, βοηθώντας το άτομο να αποκτήσει συνειδητότητα σε πράγματα που δεν θα μπορούσε εύκολα να γνωρίσει και του δίνει την ευκαιρία να τα αντιμετωπίσει...</i>	α) Εύκολα προσαρμόσιμο στις εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.Μ., Δ.Ν., Μ.Θ.) β) Διασκεδαστικό, ελκυστικό στους συμμετέχοντες (Δ.Ν., Μ.Θ.) γ) Καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων ταυτόχρονα (Η.Δ.) δ) Χαρακτηριστικό παράδειγμα βιοματικής μάθησης (Α.Χ.) ε) Αλλάζει τον τρόπο που ο συμμετέχοντας βλέπει τον κόσμο, αναθεωρεί κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις (Α.Α.)	<i>Υπό προϋποθέσεις μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα με παιγνιώδη, ενεργητικό τρόπο.</i>
	<i>Πρακτικά, το άτομο/παίκτης επηρεάζει υποσυνείδητα τον ρόλο/χαρακτήρα με τις ενδόμυχες πεποιθήσεις, τάσεις, στερεότυπα κ.λ.π που το απαρτίζουν... πραγματικά αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο αντικατοπτρισμού, βοηθώντας το</i>	Αλλάζει τον τρόπο που ο συμμετέχοντας βλέπει τον κόσμο, αναθεωρεί κάποιες	<i>Αυτή θεωρείται και βιβλιογραφικά η μεγαλύτερη επιτυχία των edu-larps, η αλλαγή της κοσμοθεωρίας.</i>

	<p>άτομο να αποκτήσει συνειδητότητα σε πράγματα που δεν θα μπορούσε εύκολα να γνωρίσει και του δίνει την ευκαιρία να τα αντιμετωπίσει...</p>	<p>παγιομένες αντιλήψεις (Α.Α.)</p>	
<p>Ο λόγος της προσωπικής επιλογής των edu-larps</p>	<p>Η διαδικασία μάθησης γίνεται προσωπική υπόθεση - το άτομο εκτίθεται σε διάφορα ερεθίσματα τα οποία βιώνει προσωπικά, και λόγω της βιωματικής τους φύσεως, αποτυπώνονται έντονα στη μνήμη του... η θεωρία που έχουμε να μεταδώσουμε να γίνει αντιληπτή βιωματικά και όχι ως μια λίστα πληροφοριών... ...το στοιχείο της εμπύθισης [immersive learning], το οποίο είναι και ουσιαστικά ο λόγος που τη χρησιμοποιώ... Το παιχνίδι είναι η καλύτερη μέθοδος κατανόησης, αποτύπωσης της γνώσης, είτε είσαι παιδί είτε ενήλικας... Η αρχική ιδέα ήταν να γίνει κάτι διασκεδαστικό που να ξεφεύγει από την πεπατημένη... ...προσφέρει διασκέδαση και γνώση ταυτόχρονα... Είναι αρκετά εύπλαστο και πολύ δημιουργικό... ...ταυτόχρονα δημιουργεί έμπνευση και προωθεί τη δημιουργικότητα... Τα παιχνίδια ρόλων προσφέρουν μια ανοιχτή, ευέλικτη κατασκευή...</p>	<p>α) Μάθηση = Βίωμα (Α.Α., Α.Χ., Δ.Ν., Η.Δ., Μ.Θ.) β) Μάθηση = Διασκέδαση (Α.Α., Δ.Ν., Μ.Θ.) γ) Ανάπτυξη δημιουργικότητας (Α.Μ., Δ.Ν.) δ) Ευελιξία (Α.Μ.)</p>	<p>Το edu-larp είναι από τη φύση του μια διασκεδαστική διαδικασία, μέσω της οποίας η αποκτηθείσα γνώση γίνεται κομμάτι του συμμετέχοντα και δεν παραμένει ξένο σώμα.</p>
<p>Μειονεκτήματα της μεθόδου των edu-larps</p>	<p>Το μεγαλύτερο μειονέκτημα κατά την άποψή μου είναι η εμπειρία που χρειάζονται τέτοιου τύπου εκπαιδευτικά εργαλεία για να χρησιμοποιηθούν... Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί επιδέξιοι ιστοριογράφοι ή αφηγητές. Το σύστημα των edu-larps είναι τόσο παραμετρικό και ανοιχτό που από πλεονέκτημα μπορεί να μετατραπεί σε μειονέκτημα... Η αρχική κατανόηση της δραστηριότητας από τους δυναμικά συμμετέχοντες. Δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρο τι σημαίνει το larp. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτή, πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά πώς δουλεύει η συγκεκριμένη μέθοδος... Το ότι πολλές κόσμος είναι</p>	<p>α) Απαιτητική μέθοδος-χρειάζεται εμπειρία από πλευράς εκπαιδευτή (Α.Α., Α.Μ., Α.Χ., Η.,Δ.) β) Δυσνόητη μέθοδος-τι ακριβώς είναι το larp; (Α.Χ., Η.,Δ.) γ) Συναισθηματική έκθεση δ) Χρόνος υλοποίησης</p>	<p>Ο συγκερασμός θεατρικών στοιχείων κατά την εκπαιδευτική διεργασία είναι κάτι που μπορεί να αποπροσανατολίσει τόσο τον εκπαιδευτή όσο και τους εκπαιδευόμενους.</p>

	<p>διστακτικός στο να τη δοκιμάσει ως συμμετέχων...</p> <p>Πιθανώς κάποιος να νιώθει άβολα να εκτεθεί ή να νιώσει πως ανοίχτηκε υπερβολικά γρήγορα. Κάποιος μπορεί να ταυτιστεί υπερβολικά με το συναίσθημα και να είναι σε ένταση στο υπόλοιπο μάθημα...</p> <p>Αρχικά είναι ο χρόνος προετοιμασίας και υλοποίησης. Απαιτούνται αρκετές ώρες μαθήματος για την προετοιμασία και την υλοποίηση...</p>		
Θεματική Κατηγορία 3: Πρώτη επαφή και σύνδεση με τα ψυχαγωγικά, επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων			
<p>Πρώτη επαφή με τη μέθοδο των edu-larps</p>	<p>Ασχολούμουν χρόνια από πριν με την μεθοδολογία παιχνιδιών ρόλων και larp ως χόμπι, και ήρθα αντιμέτωπος με σχεδιαστές παιχνιδιού από το εξωτερικό που παρουσίασαν παιχνίδια πολύ εκτός των νερών μου...</p> <p>Το 2003, όταν σχεδίασα ένα παιχνίδι ρόλων που χρησιμοποιούσε έναν μυθοπλασμένο κόσμο που βασιζόταν στο Βυζάντιο...</p> <p>Το 1996 στο πανεπιστήμιο του Λιντς, μέσω του larp <i>Vampire the Masquerade</i>...</p> <p>Όλα ξεκίνησαν όταν το 2017 ήρθα σε πρώτη επαφή με το larp για ψυχαγωγικούς λόγους. Αμέσως σκέφτηκα, ουάου, αυτό θα μπορούσε να είναι φοβερό εργαλείο για εκπαίδευση και ψυχοθεραπεία...</p> <p>Διαβάζοντας για το διδακτορικό μου, το οποίο ήταν επάνω στα παιχνίδια ρόλων και τη λογοτεχνία του Φανταστικού...</p> <p>Το 2017 μέσα από ένα σεμινάριο εκπαιδευτικών. Θυμάμαι πως μου είχε κάνει μεγάλη εντύπωση και έμαξα να βρω όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούσα...</p>	<p>α) Μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων και των ψυχαγωγικών larps (A.A., A.M., A.X., Δ.N., Η.Δ.)</p> <p>β) Επιμόρφωση (Δ.N., Μ.Θ.)</p>	<p>Η επιμόρφωση πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα αποτελεί την πρώτη επαφή σε άτομα που δεν ασχολούνται με την ψυχαγωγική μορφή των παιχνιδιών ρόλων/larps</p>
<p>Σύνδεση με τα ψυχαγωγικά, επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων</p>	<p>Από 9 χρονών... ...αρχές του 1990... ...από το 1995... ...από το 1999... ...από το σωτήριο έτος 2000... Όχι...</p>	<p>α) Ναι (A.A., A.M., A.X., Δ.N., Η.Δ.)</p> <p>β) Όχι (Μ.Θ.)</p>	<p>Η σύνδεση της χρήσης της μεθόδου των edu-larps με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων είναι εμφανής.</p>

6.3 Παρατηρήσεις για τη Διαδικασία των Συνεντεύξεων

Παρόλο που αρχικά η διαδικασία των συνεντεύξεων επρόκειτο να επικεντρωθεί μόνο στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής των edu-larps κατά τη διδασκαλία, η ενσωμάτωση και των υπόλοιπων ερωτήσεων κρίθηκε εκ του αποτελέσματος ορθή επιλογή, καθώς από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων αναδύθηκαν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία η ποσοτική έρευνα δεν ήταν σε θέση να διερευνήσει. Οι απόψεις που εκφράστηκαν παρουσιάζουν μια νοηματική συνοχή, και κρίνονται αλληλοσυμπληρωμένες, χωρίς να εμφανίζονται ιδιαίτερα έντονες διαφοροποιήσεις ή αντιθέσεις, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα όσα προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο. Οι απόψεις αυτές θα βοηθήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία θα αναλυθούν και θα σχολιαστούν εκτενώς στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, μαζί φυσικά και με τα όσα ανέδειξε η στατιστική ανάλυση.

7. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, συνυπολογίζοντας και τις απόψεις που εκφράστηκαν μέσω των σύντομων συνεντεύξεων. Η ανάλυση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων θα γίνει αρχικά έχοντας ως άξονα αναφοράς τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει ένας γενικότερος σχολιασμός αναφορικά με τη χρήση των edu-larps στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τον τομέα της Παιδαγωγικής γενικότερα, και τέλος θα αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας αλλά και προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες πάνω στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου.

7.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τα edu-larps και η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα μας. Παράλληλα, μέσω των συνεντεύξεων με ειδικούς στον τομέα των edu-larps, έγινε μια προσπάθεια να αναδειχτούν τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου, οι παράγοντες δηλαδή που επηρεάζουν και κρίνουν την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διεργασία.

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου κατέστη σαφές πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων στη χώρα μας έχει μια αρκετά θετική άποψη σχετικά με τα edu-larps. Θεωρούν πως είναι μια διδακτική προσέγγιση που ταιριάζει στις επιταγές και την όλη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης εν γένει (Αθανασιάδης, 2017), η οποία καλλιεργεί και ενισχύει

δεξιότητες απαραίτητες για τον σύγχρονο, ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Osuafor & Samuel, 2015). Το συμπέρασμα αυτό ταυτίζεται με όσα υποστηρίζει και η Khan (2017). Ταυτόχρονα, φαίνεται πως είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που μπορεί σχετικά εύκολα να εντάξει μέσα της άνω του ενός διδακτικού αντικειμένου, προσδίδοντας έτσι έναν διεπιστημονικό χαρακτήρα στη μάθηση, κάτι που αποτελεί ζητούμενο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αυτό είναι κάτι που εκφράστηκε τόσο από την ανάλυση του ερωτηματολογίου όσο και μέσω των συνεντεύξεων, και έρχεται σε συμφωνία με όσα αναφέρει χαρακτηριστικά ο Lacanienta (2022) περί της ευελιξίας που τη χαρακτηρίζει. Παρά την ύπαρξη αυτής της γενικά θετικής στάσης, φαίνεται πως τα edu-larps δεν αποτελούν μια συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδο από πλευράς των εκπαιδευτών. Το αποτέλεσμα είχε προβλεφτεί αρχικά και μέσω της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης. Από την άλλη, το ποσοστό που χρησιμοποιεί τα edu-larps τουλάχιστον μία φορά τον μήνα πλησιάζει το 40%, ένα νούμερο αρκετά υψηλότερο από αυτό που αναμενόταν αρχικά, πριν την ολοκλήρωση της έρευνας. Το αναπάντεχο αυτό γεγονός εγείρει έναν προβληματισμό κατά πόσο οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν επαρκώς τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα edu-larps, στα οποία το σύνολο των εκπαιδευομένων αλλά και ο εκπαιδευτής συμμετέχουν μαζικά, χωρίς να υπάρχει κάποιος που έχει τον ρόλο του παρατηρητή, και τα κλασικά παιχνίδια ρόλων που αξιοποιούνται εδώ και χρόνια για εκπαιδευτικούς σκοπούς, στα οποία συνήθως συμμετέχει μια μικρή ομάδα εκπαιδευομένων κάθε φορά, με τον εκπαιδευτή και την υπόλοιπη ομάδα να παρατηρεί το θεατρικό/εκπαιδευτικό δρώμενο.

Σχετικά με τους παράγοντες, θετικούς και αρνητικούς, που επηρεάζουν την αξιοποίηση της εν λόγω μεθόδου από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, φαίνεται πως βασικό ρόλο παίζει η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτής αναφορικά με τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το παιχνίδι και η διασκέδαση. Η ενεργός συμμετοχή σε ένα θεατρικό,

παιγνιώδες δρώμενο με εκπαιδευτικό προσανατολισμό αποτελεί την πεμπτούσια της βιωματικής μάθησης, ταυτίζοντας έτσι τη γνώση και τις πληροφορίες όχι με κάτι που οι εκπαιδευόμενοι διάβασαν κάποτε, αλλά με κάτι που έζησαν οι ίδιοι, με μια ανάμνηση. Ταυτόχρονα, το στοιχείο εκείνο που διαφοροποιεί τα edu-larps είναι η πλαστικότητα που τα διακρίνει, η ευελιξία με την οποία τα εκπαιδευτικά σενάρια/δρώμενα μπορούν να ενταχθούν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο, είτε πρόκειται για φυσικές επιστήμες, είτε για soft skills και δεξιότητες επικοινωνίας. Το πλεονέκτημα αυτό είχε προβλεφτεί από την τρίτη ερευνητική υπόθεση που διατύπωνε πως το διδακτικό αντικείμενο δεν παίζει ρόλο ούτε στη συχνότητα χρήσης ούτε στη στάση των εκπαιδευτών, κάτι που τελικά επαληθεύτηκε και από τη στατιστική ανάλυση. Σε ό,τι αφορά τους αποτρεπτικούς παράγοντες, φάνηκε πως σημαντικό ρόλο παίζει το επίπεδο επιμόρφωσης του εκπαιδευτή, κάτι που επισημαίνει και η Khan (2017). Ο ρόλος αυτός φαίνεται να είναι διττός. Από τη μία, μέσω της επιμόρφωσης ο εκπαιδευτής ενημερώνεται για νέες διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Από την άλλη, η συνεχής τριβή με σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα προσδίδει μια πιο ολιστική ματιά στην έννοια της Εκπαίδευσης, και δη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του πολυεπίπεδου ρόλου που καλείται να εκπληρώσει ο εκπαιδευτής/διευκολυντής, καλλιεργώντας όχι μόνο τις γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων αλλά φροντίζοντας και τις κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες. Η ψυχοθεραπευτική δράση των edu-larps δρα και στον τομέα αυτό και οι εκπαιδευτές που επιλέγουν να τα αξιοποιούν φαίνεται να τα προτιμούν και για αυτόν τον λόγο. Ταυτόχρονα, αυτή η ποικιλόμορφη δράση τους φαίνεται να αποτελεί και σημαντικό μειονέκτημα, καθώς αποθαρρύνει τους εκπαιδευτές, οι οποίοι θεωρούν ότι πρόκειται για μια δύσκολη και απαιτητική μέθοδος. Το ίδιο ακριβώς αισθάνονται και οι εκπαιδευόμενοι που, μη όντας εξοικειωμένοι με το larping, δυσκολεύονται να

καταλάβουν τι είναι και πώς ακριβώς δουλεύει αυτή η εκπαιδευτική μέθοδος, μια γνώση απαραίτητη και θεμελιώδη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Αναφορικά με τον βαθμό που η εφαρμογή των edu-larps ενισχύει τις δεξιότητες της Δια Βίου Μάθησης (Συνεργασία, Κριτική σκέψη, Διερευνητική μάθηση), η άποψη του δείγματος φαίνεται να είναι αρκετά θετική και να συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Lacanieta, 2022). Ιδίως η έννοια της κριτικής σκέψης, η οποία στο πλαίσιο των συνεντεύξεων ταυτίζεται με αυτή της δημιουργικότητας, όπως άλλωστε προτείνει και η βιβλιογραφία (Αθανασιάδης, 2017· Kaplan, 2019· Larsson, 2017), φαίνεται να είναι εκείνη η έννοια που η ανάπτυξή της είναι συνυφασμένη με την αξιοποίηση των edu-larps. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η συνδυαστική έρευνα του Daniau (2016). Το ίδιο επισημαίνει και η Bowman (2017) η οποία, αναφερόμενη ειδικά στους ενήλικες, υπογραμμίζει πως μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου αναπτύσσεται και καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη, μια δεξιότητα που με την πάροδο των χρόνων ατροφεί, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να θεωρεί πως δεν τη διαθέτει πια καθόλου. Ταυτόχρονα, φαίνεται πως και η προώθηση της διερευνητικής μάθησης είναι κάτι που οι εκπαιδευτές θεωρούν πως επιτυγχάνεται σε υψηλό βαθμό μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, κυρίως λόγω του εγγενούς βιωματικού, κονστρουκτιβιστικού της χαρακτήρα, κάτι που αποτυπώθηκε εν μέρει και στις συνεντεύξεις. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα όσα αναφέρουν οι Shapiro και Leopold (2012), όπως επίσης και η Khan (2017), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως τα edu-larps κινητοποιούν τους εκπαιδευόμενους, επιτρέποντάς τους παράλληλα να φτάσουν μόνοι τους στη γνώση. Η έννοια της συνεργασίας σημείωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο από τις άλλες υπό μελέτη μεταβλητές, κάτι που ενδεχομένως να υπογραμμίζει την υποψία της παρανόησης μεταξύ ζωντανών και κλασικών παιχνιδιών ρόλων. Η υποψία αυτή στηρίζεται κυρίως στις έρευνες του Mochocki (2014) και του Maragliano

(2019), τα αποτελέσματα των οποίων καταδεικνύουν τη συνεργασία ως μια από τις δεξιότητες που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μέσω της συμμετοχής τους σε δρώμενα edu-larp, ένα εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με αυτά της παρούσας έρευνας.

Σε αντίθεση με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία, στις συνεντεύξεις δεν αναφέρθηκε πουθενά ρητώς η λέξη «ενσυναίσθηση», μια δεξιότητα η ανάπτυξη της οποίας είναι σε πολλές περιπτώσεις ο καταλυτικός παράγοντας για τη χρήση των edu-larps στην εκπαίδευση (Bowman & Standiford, 2015). Από την άλλη, αναφέρθηκαν οι έννοιες της «συνειδητότητας» και του «αυτοστοχασμού», υπό το πρίσμα πως με τη χρήση των edu-larps ο εκπαιδευόμενος μπορεί να βιώσει συναισθήματα και καταστάσεις μέσω του χαρακτήρα του, αντιλαμβανόμενος διαφορετικά την αλήθεια και αλλάζοντας τελικά την κοσμοθεωρία του. Αυτό είναι κάτι το οποίο επισημαίνει και ο Maraglino (2019), ο οποίος τονίζει πως το κατάλληλο εκπαιδευτικό σενάριο δύναται να επηρεάσει παγιωμένες αντιλήψεις, διευρύνοντας έτσι τους πολιτιστικούς και κοινωνικούς ορίζοντες του συμμετέχοντα.

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και κατά πόσο αυτά επηρεάζουν γενικότερα τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στα edu-larps και την ενσωμάτωση αυτών κατά τη διδασκαλία τους, τα αποτελέσματα ήταν τα αναμενόμενα, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με τη χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων (Κατσαρού & Δουδέλη, 2008· Thurlins et al., 2015). Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση τόσο στις απαντήσεις όσο και στη συχνότητα χρήσης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την πιστοποίηση μέσω ΕΟΠΠΕΠ των εκπαιδευτών, ενώ φάνηκε πως η επιμόρφωση σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων παίζει ρόλο κυρίως στη συχνότητα χρήσης και δευτερευόντως στην άποψή τους για την προώθηση της συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως η

επιμόρφωση επηρεάζει γραμμικά τη συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου, με όσους εκπαιδευτές έχουν λάβει ανώτερου επιπέδου επιμόρφωσης να τη χρησιμοποιούν συχνότερα. Παρόμοια διαφοροποίηση αλλά όχι τόσο έντονη, παρουσιάστηκε και στις απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με την καλλιέργεια αισθήματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ακόμα ένα στοιχείο που ενδεχομένως να οφείλεται στη λάθος κατανόηση του τι ακριβώς είναι τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων και σε τι διαφέρουν από τα κλασικά. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει και την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, η οποία διατύπωνε πως τα χρόνια υπηρεσίας σε φορείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν παίζουν ρόλο στη συχνότητα χρήσης της μεθόδου των edu-larps και τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι σε αυτή.

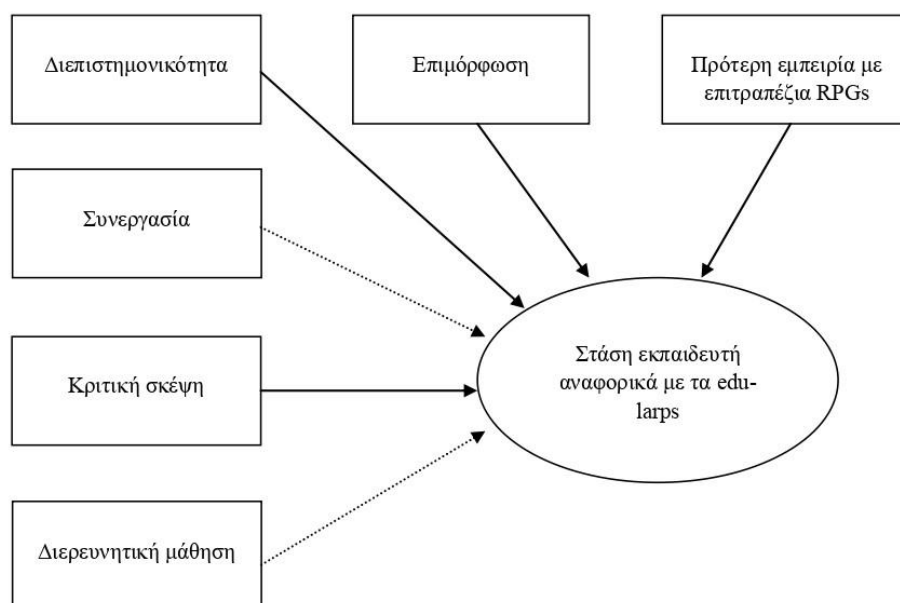
Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα μελετούσε την ύπαρξη ή όχι κάποιας σύνδεσης μεταξύ της πρότερης επαφής με τα ψυχαγωγικά επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων και την αξιοποίηση των edu-larps ως εκπαιδευτική μέθοδο. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης κατέδειξαν όντως την ύπαρξη της σύνδεσης αυτής, με τους εκπαιδευτές που παίζουν ή έπαιζαν κατά το παρελθόν pen & paper RPGs να έχουν μια καθολικά πιο θετική στάση απέναντι στα edu-larps και κατά συνέπεια να τα αξιοποιούν πιο συχνά. Το πόρισμα αυτό αναδύθηκε emphaticά και από τις συνεντεύξεις, με τους πέντε από τους έξι συμμετέχοντες να είναι ακόμα ενεργοί παίκτες των ψυχαγωγικών επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων. Το αποτέλεσμα αυτό είχε προβλεφτεί κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Bowman, 2014) και για τον λόγο αυτό είχε διατυπωθεί και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η οποία ανέφερε πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων που χρησιμοποιούν συχνότερα τη μέθοδο των edu-larps είναι εξοικειωμένοι με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει και με όσα υποστηρίζει στη δική του έρευνα ο Mochocki (2014), ο οποίος θεωρεί επιπρόσθετα πως και η

επιτραπέζια μορφή των παιχνιδιών ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η διαφαινόμενη συσχέτιση μεταξύ της έννοιας της Διεπιστημονικότητας και της Κριτικής σκέψης αναφορικά με τη Στάση των εκπαιδευτών απέναντι στη χρήση των edu-larps, όπως προέκυψε από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, συμβαδίζει με όσα αναφέρει η Khan (2017) και η Geneuss (2021). Την ίδια σχέση επισημαίνει και ο Lacanienta (2022), ο οποίος καταλήγει την έρευνά του υπογραμμίζοντας τις δύο αυτές έννοιες ως συνυφασμένες με την εφαρμογή των edu-larps. Η συμφωνία αυτή των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας με άλλες παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες δικαιολογεί και επικυρώνει τον ισχυρισμό πως το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στο ποσοτικό κομμάτι της έρευνας δύναται να ανιχνεύσει με αξιόσεις τις στάσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τη χρήση των edu-larps κατά τη διδασκαλία..

Μετά από όλη αυτή την ανάλυση, τόσο των στατιστικών δεδομένης του ποιοτικού σκέλους της έρευνας, όσο και των συνεντεύξεων του ποιοτικού, το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι στα edu-larps αναδιατυπώνεται ως εξής (Διάγραμμα 10).

Διάγραμμα 10. Επικαιροποιημένο Θεωρητικό Πλαίσιο για τους Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Στάση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Απέναντι στα Edu-larps



7.2 Συμπεράσματα

Πέρα από τον πρωταρχικό στόχο της παρούσας εργασίας, τη διερεύνηση δηλαδή των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων της χώρας μας σχετικά με τα edu-larps, ατώτερος σκοπός της ήταν η ενημέρωση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος είναι αρκούντως ενημερωμένη για την ύπαρξη των edu-larps, όπως επίσης και τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση τους, κάτι που αποτυπώνεται και από τη συνολικά θετική στάση απέναντι σε αυτά. Ταυτόχρονα, παραμένει όμως και η αμφιβολία κατά πόσο η απροθυμία που συναντήθηκε κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και αποτυπώθηκε στον μικρό αριθμό συμμετεχόντων, ενδεχομένως να οφείλεται και σε μια συνολική άγνοια επί της

συγκεκριμένης πρακτικής. Ανεξάρτητα από αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως η αξιοποίησή τους βρίσκεται ακόμα σε ένα αναγνωριστικό στάδιο, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτών να είναι διστακτική ως προς τη χρήση τους, κάτι που γίνεται φανερό και από την απουσία σε παγκόσμιο επίπεδο μεγάλου αριθμού ερευνητικών προσπαθειών που να επικεντρώνονται στα edu-larps (Schmit et al., 2009). Παράλληλα, προέκυψε το συμπέρασμα πως ούτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ούτε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις και τη συχνότητα χρήσης των edu-larps κατά τη διδασκαλία, με εξαίρεση την επιμόρφωση πάνω σε θέματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την πρότερη επαφή με τα παιχνίδια ρόλων στην επιτραπέζια, ψυχαγωγική τους μορφή. Το πρώτο αυτό συμπέρασμα φαίνεται πως είναι ένα γενικότερο πόρισμα στο οποίο είχαν καταλήξει παρόμοιες έρευνες αναφορικά με τη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως υπογραμμίζουν οι έρευνες των Thurnis et al. (2015) αλλά και του Βεργίδη (2012). Το γεγονός πως ελάχιστοι εκπαιδευτές διδάσκουν χωρίς καμία επιμόρφωση σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο δείγμα, κρίνεται σίγουρα ενθαρρυντικό, καθώς μόνο μέσω της συνεχούς ενημέρωσης δύναται ο εκπαιδευτής να παραμείνει ικανός να τελέσει με αξιώσεις το λειτούργημά του. Το δεύτερο εύρημα, η σύνδεση της χρήσης των edu-larps με την πρότερη επαφή με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων, είναι κάτι το οποίο έχει αναφέρει βιβλιογραφικά τόσο η Bowman (2014) όσο και ο Daniau (2016), και συμφωνεί με τη θεώρηση πως τα edu-larps προέρχονται από την ψυχαγωγική μορφή των παιχνιδιών ρόλων και δεν αποτελούν εξέλιξη αυτών που αξιοποιούνται εδώ και χρόνια σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ταύτιση του παιχνιδιού με αυτή της δημιουργικής διεργασίας μάθησης είναι κάτι που θίχτηκε μέσω των συνεντευξιαζόμενων, και έρχεται σε συμφωνία με όσα αναφέρει η Timpalexi (2011). Παράλληλα, και ο Ertuk (2015) υπογραμμίζει τις

ευεργετικές δεξιότητες του παιχνιδιού όταν χρησιμοποιηθεί ως μέσο ενεργοποίησης, κάτι που επίσης προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Δυστυχώς όμως, φαίνεται πως ακόμα και σήμερα, η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας αγνοεί τα οφέλη της παιχνοκεντρικής μάθησης, θεωρώντας τη μάλλον υποδεέστερη αναφορικά με τα γνωστικά της αποτελέσματα (Mochocki, 2014). Αυτό τουλάχιστον καταδεικνύει η απουσία πληθώρας παρόμοιων ερευνών, κάτι που θίγουν και πολλοί άλλοι ερευνητές οι οποίοι έχουν επιλέξει να δραστηριοποιηθούν στο συγκεκριμένο, καινοτόμο εκπαιδευτικό αντικείμενο (Schmit et al., 2009). Βέβαια, ακόμα και αυτοί οι ίδιοι ερευνητές υπογραμμίζουν πως προκειμένου να καταλήξει στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ένα δρώμενο edu-larp, απαιτείται μια πολύ καλή οργάνωση του εκπαιδευτικού σεναρίου και μια γενικότερη γνώση πάνω στην παιχνοκεντρική μάθηση εν γένει, και του larping ειδικότερα (Khan, 2017).

Ο κονστρουκτιβιστικός χαρακτήρας των edu-larps φαίνεται πως είναι ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της εν λόγω μεθόδου, δίνοντας έτσι στους εκπαιδευτές που τα αξιοποιούν ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο von Glasersfeld (όπ. ανάφ. στο Χαλκιά, 2020) «η γνώση είναι βιώσιμη μέσα στην περιοχή εμπειριών του υποκειμένου». Μέσω των edu-larps και της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων, η γνώση αποκτά οντότητα χάρη στη διάδραση και αποκρυσταλλώνεται χάρη στον αναστοχασμό. Η εποικοδόμηση αυτή της γνώσης και η προσωπικής της νοηματοδότηση ανέκυψε μέσω των συνεντεύξεων, συμφωνώντας έτσι και με τις απόψεις των Bowman & Standiford (2015). Παράλληλα αυτή η έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα εμφανίζεται και στην έρευνα των Schmit et al. (2009), οι οποίοι καταλήγουν πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται μέσω των edu-larps, έχουν μεγαλύτερη αντοχή στην πάροδο του χρόνου, αποδίδοντας έτσι μακροχρόνια μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ευρεία διάδοση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Erasmus+, σε συνδυασμό με την επιχορήγηση ευρωπαϊκών κονδυλίων για την ενίσχυση της συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση, που ήταν ένας από τους έξι εκπαιδευτικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020 (European Commission, 2020), φαίνεται να έχουν βοηθήσει στην ενσωμάτωση των edu-larps. Υπάρχει μια κάποια κινητικότητα και στη χώρα μας, με εταιρείες που εξειδικεύονται στην κατασκευή και υλοποίηση τέτοιου είδους εκπαιδευτικών δράσεων, παρόλα αυτά το γεγονός πως η πλειοψηφία των ατόμων που απασχολούνται σε αυτές δεν ανήκουν συνήθως στην εκπαιδευτική κοινότητα σίγουρα προκαλεί έναν εύλογο προβληματισμό. Αντιθέτως, η πλειονότητα των δημιουργών edu-larps της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης χαρακτηρίζεται από κάποια σύνδεση με την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που ενδεχομένως να δικαιολογεί μερικώς και την παρατηρούμενη ευρεία αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου (Bowman, 2014).

Ένα σημαντικό θέμα που θίχτηκε μέσω των συνεντεύξεων είναι η δυσκολία που χαρακτηρίζει την εφαρμογή των edu-larps στη διδασκαλία, μια δυσκολία που οφείλεται στην έλλειψη αντίστοιχης εκπαιδευτικής κουλτούρας. Το γεγονός πως πρόκειται για μια μέθοδο που ενσωματώνει μέσα της πολλά θεατρικά στοιχεία, παρά το γεγονός πως ένας τέτοιος συγκερασμός είναι γνωστός στην εκπαιδευτική κοινότητα και από το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Arturo Boal (Bowman, 2014), φαίνεται να δυσχεραίνει αρχικά την κατανόηση του τι ακριβώς είναι το *larping*, ιδίως όταν δεν υπάρχει μια πρότερη εμπειρία με τα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων. Ακολούθως, η δυσκολία αυτή μετακυλά και στον τρόπο με τον οποίο τα edu-larps μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διδασκαλία, ένα συμπέρασμα το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα των Schmit et al (2009). Ταυτόχρονα με τη δυσκολία αυτή, η Geneuss (2021) υπογραμμίζει πως οι εκπαιδευτές βρίσκουν ιδιαίτερος απαιτητικό το γεγονός πως πρέπει να υιοθετούν πολλούς

διαφορετικούς ρόλους όταν επιλέξουν να εφαρμόσουν ένα διδακτικό σενάριο edu-larp, πιο συγκεκριμένα αυτόν του συμμετέχοντα, του κριτή/βαθμολογητή, του καθοδηγητή και του διαιτητή, κάτι που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Αυτό είναι ένα πόρισμα που δεν εμφανίστηκε στην παρούσα εργασία κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αλλά θα πρέπει να τονιστεί πως οι συνεντευξιζόμενοι διακρίνονταν από την πολυετή τους εμπειρία στην κατασκευή και υλοποίηση τέτοιου είδους εκπαιδευτικών σεναρίων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ξανά πως οι παρωχημένες, τυπικές εκπαιδευτικές τεχνικές που είχαν στο επίκεντρο την αυθεντία του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού, ουδέποτε θεωρούνταν κατάλληλες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Αθανασιάδης, 2017). Η μάθηση πρέπει να είναι μια διασκεδαστική διεργασία, μια δυναμική διαδικασία που ενώνει τους εκπαιδευόμενους, απευθύνεται τόσο στις γνωστικές όσο και στις ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες και, το κυριότερο από όλα, τους αναγκάζει να αναστοχαστούν πάνω σε παγιωμένες πεποιθήσεις. Αυτό είναι κάτι στο οποίο έχουν καταλήξει αρκετοί ειδικοί, αναφερόμενοι είτε στους εκπαιδευτές (Bowman, 2014· Prager & Jeinz, 2019) είτε στους εκπαιδευόμενους (Maraglino, 2019· Mochocki, 2014). Το ίδιο φαίνεται να πιστεύουν και στο σύνολό τους οι συνεντευξιζόμενοι, υπογραμμίζοντας πως με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η μάθηση αλλά και η προσωπική δέσμευση των εκπαιδευομένων. Τα edu-larps, όπως φαίνεται και από την παρούσα έρευνα, μπορούν να αποτελέσουν μια ιδανική εκπαιδευτική προσέγγιση, που καταφέρνει και ενσωματώνει μέσα της όλες τις απαιτήσεις της Δια Βίου Μάθησης, αποδίδοντας ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, καλλιεργώντας παράλληλα απαραίτητες δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα και η κριτική σκέψη. Ούσα σύμφωνη με τις επιταγές της μετασχηματίζουσας μάθησης, μιας θεωρίας που έχει ως στόχο την αλλαγή, σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό κυρίως επίπεδο,

μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στην, κατά πώς καταδεικνύουν οι έρευνες, απαραίτητη αλλαγή πλεύσης σύσσωμης της Εκπαίδευσης (Burner, 2018). Σαφώς και η αξιοποίησή των edu-larps ενέχει κάποιους περιορισμούς, κατά βάση τον φόβο για το άγνωστο καθώς είναι μια νέα πρακτική για τα δεδομένα του χώρου της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα και το ίδιο το *larping* είναι κάτι το ασαφές για τους περισσότερους, αλλά πρόκειται για εμπόδια που συν τω χρόνω θα ξεπεραστούν.

7.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά το γεγονός πως η παρούσα εργασία κατόρθωσε να απαντήσει στο σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων που αποτελούσαν τον βασικό της στόχο, υπάρχει μια σειρά δυσκολιών που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι το σχετικά μικρό δείγμα που συγκεντρώθηκε (N=113). Παρόλο που ο αριθμός αυτός είναι ικανός να αναδείξει αποτελέσματα μέσω των στατιστικών μεθόδων που επιλέχθηκαν, εντούτοις δεν κρίνεται ιδανικός για τον πληθυσμό που εκπροσωπεί, ήτοι τους εκπαιδευτές ενηλίκων στη χώρα μας. Επίσης, αποτρέπει τον ισχυρισμό πως δεν υπάρχει κάποια άλλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις που όμως δεν αναδείχθηκε λόγω ακριβώς του μικρού αυτού δείγματος. Δυστυχώς, η απροθυμία συνεργασίας των φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία ενδεχομένως να οφείλεται και στο γεγονός πως η παρούσα έρευνα συνέπεσε με το τέλος του ακαδημαϊκού έτους, δεν επέτρεψε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από μεγάλο πλήθος εκπαιδευτών ενηλίκων. Η απροθυμία αυτή ίσως να οφείλεται και στην άγνοια του τι ακριβώς είναι τα edu-larps, μια άγνοια που απέτρεψε σε ορισμένους εκπαιδευτές ενηλίκων τη συμμετοχή στην έρευνα και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, κάτι που έχει ήδη αναφερθεί και στα συμπεράσματα, ως εν δυνάμει

περιορισμός θεωρείται από τον γράφοντα η αβεβαιότητα για το κατά πόσο όλοι οι συμμετέχοντες στο ποσοτικό κομμάτι της έρευνας γνώριζαν τι ακριβώς είναι τα edu-larps. Η αμφιβολία αυτή θα μπορούσε να αρθεί εάν μαζί με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καταγραφόταν και το e-mail τους, προκειμένου να υπάρξει στη συνέχεια μια σειρά εκτενέστερων συνεντεύξεων, στις οποίες θα διαφαινόταν επακριβώς η όποια παρανόηση.

Επιπρόσθετα, η επιλογή των συνεντευζιαζόμενων, παρόλο που πρόκειται για άτομα που ασχολούνται χρόνια με την κατασκευή και την υλοποίηση edu-larps, δεν χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, καθώς επί της ουσίας οι πέντε από τους έξι απασχολούνται κυρίως ως εξωτερικοί συνεργάτες κάποιου φορέα, κι όχι ως εκπαιδευτές ενός εκπαιδευτικού φορέα τυπικής ή και μη τυπικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την άντληση πληροφοριών αναφορικά με τα edu-larps και τη χρήση τους σε ένα πιο αυστηρά δομημένο και προγραμματισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με συγκεκριμένη ύλη, χρονοδιαγράμματα κτλ.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η παρούσα εργασία αποτελεί ένα δειλό πρώτο βήμα προς τη μελέτη ενός σύγχρονου, καινοτόμου διδακτικού εργαλείου, το οποίο, παρόλο που τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται αρκετά, ιδίως στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων Erasmus+, δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στη χώρα μας. Σίγουρα θα ήταν ωφέλιμο να διενεργηθούν και άλλες παρόμοιες έρευνες, με ένα μεγαλύτερο δείγμα. Πέρα όμως από τις ποσοτικές έρευνες, σκόπιμη κρίνεται και η διενέργεια πιλοτικών εφαρμογών δρωμένων edu-larp στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού φορέα, πχ ΣΔΕ ή ΙΕΚ, προκειμένου να μελετηθεί εις βάθος η χρήση του αλλά και τα αποτελέσματα αυτής, συγκριτικά με άλλες, πιο κλασικές διδακτικές μεθόδους. Να πραγματοποιηθεί δηλαδή μια σειρά ερευνών αξιοποιώντας ομάδες ελέγχου οι οποίες δεν θα εκτίθονταν σε δρώμενο larp και πειραματικές ομάδες οι οποίες

θα εκπαιδεύονταν μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου. Το βήμα αυτό κρίνεται καίριας σημασίας, καθώς, παρά το γεγονός πως υπάρχουν τέτοιες πειραματικές έρευνες πιλοτικής χρήσης των edu-larps, αυτές έχουν γίνει σε έναν πληθυσμό που διαφέρει από τον ενήλικα εκπαιδευόμενο της Ελλάδας, τόσο ηλικιακά, αφού κατά κύριο λόγο οι συμμετέχοντες είναι ανήλικοι μαθητές, όσο και πολιτισμικά, μιας που η πλειοψηφία των ερευνών έχουν γίνει σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης. Τόσο η ιδιοσυγκρασία και ο πιο έντονος συναισθηματικός κόσμος των Ελλήνων όσο και οι επιπλέον υποχρεώσεις αλλά και εγγενή εμπόδια της μάθησης κατά την ενήλικη φάση της ζωής του εκπαιδευόμενου, δυνητικά αποτελούν μεταβλητές οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτών αναφορικά με τη χρήση των edu-larps κατά τη διδασκαλία.

Κλείνοντας, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί πως τα ψυχαγωγικά παιχνίδια ρόλων, όπως επίσης και άλλες δημιουργικές μορφές ψυχαγωγίας σαν τα escape rooms και τα murder mysteries, γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή, αποκτώντας φανατικούς θαυμαστές ανά την υφήλιο. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δανείζεται τέτοιου είδους στοιχεία και τα ενσωματώνει στη διδακτική διεργασία, μετατρέποντας τη γνώση και τις δεξιότητες σε βίωμα, μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο, ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση. Τα edu-larps φέρουν τη δυνατότητα αυτή, μέσω των εγγενών χαρακτηριστικών τους και του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται.

Σε μια σύγχρονη πραγματικότητα που ταλανίζεται από μυριάδες μείζονα θέματα, όπως το μεταναστευτικό και η κλιματική αλλαγή, μια αλλαγή στάσης και πεποιθήσεων προς μια πιο βιώσιμη και ανθρωπιστική κατεύθυνση κρίνεται αναγκαία και επουσιώδης. Είναι στο χέρι όλων μας, και κυρίως εμάς των εκπαιδευτών, να προσπαθήσουμε ώστε να οπλίσουμε τους συνανθρώπους μας με όλα τα απαραίτητα εφόδια που θα τους καταστήσουν ενεργούς, δημοκρατικές πολίτες μιας κοινωνίας που

θα έχει ως μέλημά της τον άνθρωπο και την ευημερία αυτού, με έναν ολιστικό και όχι επιφανειακό τρόπο. Η έννοια της εκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζεται στη μεταφορά γνώσεων αλλά στη σφυρηλάτηση ολοκληρωμένων και ανεξάρτητων ανθρώπων, που θα είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για το μέλλον τους.

Βιβλιογραφία

- Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Asawasowan, A., & Adipat, B. (2021). Engaging students in the learning process with game-based learning: The fundamental concepts. *International Journal of Technology in Education (IJTE)* , 4 (3), pp. 542-552. <https://doi.org/10.46328/ijte.169>
- AeliaPath. (n.d.). *AeliaPath Play in Education*. Ανάκτηση από aeliath.edu.gr: <https://www.aeliath.edu.gr/>
- Αθανασιάδης, Α. Κ. (2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σπουδαιότητα του αναστοχασμού του, στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Μία πρόταση καλής πρακτικής. *6ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Δημιουργικότητας*, (σσ. 807-819). Αθήνα.
- Al Basha, H. A. (2018). *Investigating teachers' perceptions and implementation of STEM Education in The United Arab Emirates*. British University in Dubai.
- Alexiou, A. (2022, 6). *Catching onto clues-pondering the essence of larp design from the spectrum of curious players and aspiring LARP designers*. Ανάκτηση από larportal.org: https://portallarp.org/wp-content/uploads/2022/06/PoRtaL-Article-Catching_onto_Clues-LARPifiers.pdf
- Alexiou, A. (2021, 9). *Developing competences for running Edu-RPGs*. Ανάκτηση από portallarp.org: https://portallarp.org/wp-content/uploads/2021/09/PoRtaL-Article-Developing_competences_for_running_EduRpgs-LARPifiers.pdf
- An, Y., & Cao, L. (2017). The effects of game design experience on teachers' attitudes and perceptions regarding the use of digital games in the classroom. *TechTrends* , 61 (2), pp. 162-170. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0122-8>

- Αναστασιάδης, Π. (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών: έρευνα στα πλαίσια του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Archer-Kuhn, B., & MacKinnon, S. (2020). Inquiry-based learning in higher education: a pedagogy of trust. *Journal of Education and Training Studies* , 8 (9), pp. 187-207.
<https://doi.org/10.11114/jets.v8i9.4929>
- Armaos, R., & Phillips, N. (2023). Στο R. Armaos, N. Phillips, & X. Koutentaki, *Super Power of Play in adult critical education*. Hellenic Adult Education Association; HR Skills Ltd.
- Balzer, M., & Kurz, J. (2015, 3 4). *Nordic larp*. Ανάκτηση 2 20, 23, από www.nordiclarp.org:
<https://nordiclarp.org/2015/03/04/learning-by-playing-larp-as-a-teaching-method/>
- Beckett, D. (2011). Adult learning: philosophical issues. Στο K. Rubenson, *Adult Learning and Education* (σσ. 35-40). Elsevier.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία* , 3, σσ. 70-86.
- Bowman, S. L. (2014). Educational live action role-playing games: a secondary literature review. Στο S. Bowman, *The Wyrd Con Companion Book*. Wyrd Con.
- Bowman, S. L. (2017). Connecting stage acting, role-playing, and improvisation. Στο E. Torner, E. L. Waldron, & A. Trammell, *Analog Game Studies*, volume 2 (pp. 143-154). ETC Press.
- Bowman, S. L. (2023, 8 15). *The documentary-back to school: supporting neuro-divergent students through LARP* [audio podcast]. Ανάκτηση από bbc.co.uk:
https://www.bbc.co.uk/sounds/play/w3ct5mb9?fbclid=IwAR2V02_9w6cqjZih88eoDWS5k6C8rHcBkHSiRXTaBNylbQ-kgLAR2jOy4YQ

- Bowman, S. L., & Standiford, A. (2015). Educational larp in the middle school classroom: a mixed method case study. *International Journal of Role-Playing* (5), pp. 4-25. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi5.233>
- Bowman, S. L., & Torner, E. (2014). Post-Larp depression. *Analog Game Studies* , 1 (1), pp. 157-162.
- Branc, B. (2016). *EDU-LARP as a game-based learning method for corporate training*. diplomsko delo [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_branc-blaz.pdf
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Research and Change* , 1 (1), pp. 122-134. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Chikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2015). *New conceptions and research approaches to creativity*. Elsevier.
- Corliss, C. (2021, 5 19). *Game Rant*. Ανάκτηση 12 7, 2022, από gamerant.com: <https://gamerant.com/dungeons-and-dragons-infographic-2021/>
- Cranton, P. (2011). Adult learning and instruction: transformative-learning perspectives. Στο K. Rubenson, *Adult Learning and Education* (pp. 53-59). Elsevier.
- Daniau, S. (2016). The transformative potential of role-playing games: from play skills to human skills. *Simulation & Gaming* , 47 (4), pp. 423-444. <https://doi.org/10.1177/1046878116650765>
- Diakolambrianou, E. (2018). The use of larp (live action role-playing) in personal development, therapy and education. *Smart Psi National Conference*. Bucharest, Romania.
- diastixo.gr. (2021, 9 8). Το διεθνές φεστιβάλ L.A.R.P. έρχεται στον Πολυχώρο Vault, 10-12 Σεπτεμβρίου. Ανάκτηση από <https://diastixo.gr/epikaira/eidiseis/16831-festival-larp>

- Dorion, K. R. (2009). Science through drama: A multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31 (6), pp. 2247-2270.
- Erdem, C. (2019). Introduction to 21st century skills and education. Στο C. Erdem, & H. K. Bagci, *21st century skills and education* (pp. 1-20). Cambridge Scholars Publishing.
- European Commission. (2023). *Επίσημος ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανάκτηση από Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/el/resources-and-tools/statistics-and-factsheets/factsheets>
- European Commission. (2020a). *Education and training monitor 2020*. European Commission.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική έρευνα*. Κριτική.
- Ζέρβας, Α. (2022). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας & προοπτικές εκπαιδευόμενων: Ελληνική & Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πραγματικότητα (Εκπαίδευση Ενηλίκων). *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί"* (σσ. 205-216). Ιωάννινα: Gutenberg.
- Fey, J., Dagan, E., Segura, E. M., & Isbister, K. (2022). Anywear academy: A larp-based camp to inspire computational interest in middle school girls. *Designing Interactive Systems Conference (DIS '22)*. Australia. <https://doi.org/10.1145/3532106.3533532>
- Fox, J., & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=car>.
- Gamecraft. (n.d.). *Gamecraft*. Ανάκτηση από gamecraft.gr: https://gamecraft.gr/?page_id=716
- Geneuss, K. (2021). The use of the role-playing technique STARS in formal didactic contexts. *International Journal of Role-Playing* (11), pp. 114-131.

- Geneuss, K., Obster, F., & Ruppert, G. (2020). I have gained self-confident: exploring the impact of the role-playing teachings STARS on Students in German Lessons. *Scenario* , 10, pp. 47-67. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.4>
- Halili, S. H., Razak, R. A., & Zainuddin, Z. (2015). Investigating the use of collaborative tool in an adult learning environment. *The Online Journal of New Horizons in Education* , 5 (4), pp. 51-60.
- Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and Role-Playing Games. Στο J. P. Zagal, & S. Detering, *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations* (pp. 283-299). Routledge.
- Houghton, D., Soles, G., Vogelsang, A., Irvine, V., Prince, F., Prince, L., Martin, C., & Restoule J. (2022). Truth and reconciliation through inquiry-based collaborative learning. *Open/Technology in Education, Society, and Scholarship Association*, (pp. 1-8). OnLine. <https://doi.org/10.18357/otessac.2022.2.1.126>
- Καλογρίδη, Σ. (2019). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. *10th International Conference in Open & Distance Learning*, (σσ. 115-126). Athens. <https://doi.org/10.12681/icodl.2429>
- Kamm, B., & Becker, J. (2016). Live-Action Role-Play or the performance of realities. Στο T. Kaneda, H. Kanegae, Y. Toyoda, & P. Rizzi, *Simulation and Gaming in the Network Society* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0575-6_4
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: teaching for creativity development. *Psychology* , 10, pp. 140-147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
- Κατσαρού, Ε., & Δουδέλη, Μ. (2008). Έρευνα στα πλαίσια του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

- Katsiana, A., Strimpakos, N., Kapreli, E., Kolokotroni, O., Kokkaris, P., & Alexandrou, E. (2020). Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Greek Sensory Profile (SP-Gr) caregiver questionnaire. *Archives of Hellenic Medicine* , 37 (1), pp. 34-41.
- Kessock, S. (2016). My body is political: the physical body as political action in larp. Στο K. Kangas, M. Loponen, & J. Särkijärvi, *Larp Politics: Systems, Theory, and Gender in Action* (pp. 144-150). Ropecon ry. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi6.238>
- Khan, S. (2017). Role play: a teaching strategy that adds fun in learning. *International Journal of Current Research* , 9 (8), pp. 55916-55919.
- Κλάδης, Α. (2018, 11 10). *Αθηνόραμα*. Ανάκτηση 12 7, 2022, από athinorama.gr: https://www.athinorama.gr/texnes/2531678/auti_einai_i_larp_koinotita_tis_athinas_ippotes_magisses_kai_bampir_zontaneuoun_tin_epomeni_gaming_empeiria/
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχιμο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* , 46, σσ. 21-32.
- Lacanieta, A. (2022). Live action role-play as pedagogy for experiential learning. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education* , 37 (1-2), pp. 70-76. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1718035>
- LARPifiers. (n.d.). *LARPifiers-creating unique experiences...with a twist*. Ανάκτηση από larpifiers.com: <https://www.larpifiers.com/>
- Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—a new approach. *International Journal of Educational Research* , 84, pp. 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004>
- Liquid Fire Team. (2007). *Gun Tale*. Ψυχής τα Λαμπυρίσματα.

- Maragliano, A. (2019). Edu-larp paths in education: a pedagogic research on ethnic prejudice and empathy through games. *9th International Conference the Future of Education* (pp. 455-462). Florence: Filodiritto Editore. https://doi.org/10.26352/D627_2384-9509_2019
- Maragliano, A., Kudràt, J., Morselli, F., & Robotti, E. (2021). Starflyer: an edu-larp project for ethic and math teaching and learning. *15th European Conference on Game-Based Learning*, (pp. 947-955). <https://doi.org/10.34190/GBL.21.113>
- Μαρίνη, Μ. Ι. (2019). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας «Αργώ». *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», 2*, σσ. 514-532. Λαμία.
- Μαστακούρης, Θ. (1999). *Ζωντανά έπη: ένα παιχνίδι ρόλων στην Ομηρική εποχή*. Αίολος.
- Melani, E., & Kuswardani, R. (2022). Students' perception and challenges on online learning during pandemic: EFL Senior High School speaking learning context. *RETAIN (Research on English Language Teaching in Indonesia) (e-Journal) 10 (2)*, pp. 1-8
- Meriam, S. B. (2011). Adult learning. Στο K. Rubenson, *Adult Learning and Education* (pp. 29-34). Elsevier.
- Μιχαηλίδης, Τ., & Ζήκος, Ν. (2016). Η διεπιστημονικότητα ως επιστημολογικό ζήτημα: ένα διαρκές διακύβευμα στην έρευνα και στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Χημικά Χρονικά*, 78 (7), σσ. 14-18.
- Mochocka, A., & Mochocki, M. (2016). Magia i Miecz Magazine: the evolution of tabletop RPG in Poland and its Anglo-Saxon context. *Homo Ludens*, 1 (19), pp. 169-194.
- Mochocki, M. (2014). Larping the past: eesearch eeport on High-School Edu-Larp. Στο S. Bowman, *Wyrd Con Companion Book* (pp. 132-148). Wyrd Con.

- Montola, M. (2009). The invisible rules of role-playing: the social framework of role-playing process. *International Journal of Role-Playing* , 1, pp. 22-36.
<https://doi.org/10.33063/ijrp.vi1.184>
- Morozova, E. N., Timoshilova, T. M., Besedina, N. A., Rakova, K. I., & Stepanenko, S. N. (2017). Role and responsibilities of a teacher in the lifelong learning sector. *Modern Journal of Language Teaching Methods* , 7 (2), pp. 221-225.
- Μπαγιάτη, Ε. (2014). *Το παιχνίδι ρόλων ως διδακτική τεχνική στην εκπαίδευση*. 8η Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Munro, J. (2019). *Creativity in education: what educators need to know*. NSW Department of Education.
- Newel, W. H. (2013). The state of the field: interdisciplinary theory. *Issues in Interdisciplinary Studies* (31), pp. 22-43.
- Nikonanou, N., & Venieri, F. (2014). Museum as gameworlds-the use of Live Action Role Playing Games in Greek museums. *The International Journal of the Inclusive Museum* , 6, pp. 67-76. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v06i03/44456>
- OECD. (2022). *Building the future of education*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Osuafor, A. M., & Samuel, N. N. (2015). Using role play to teach overpopulation to basic science students: a way forward for environmental sustainability. *International Journal of Science and Technology (STECH)* , 4, pp. 172-184. <https://doi.org/10.4314/stech.v4i1.15>
- Pandonge, T., & Balol, R. N. (2021). Perceptions of certified teachers about the applying scientific approach in teaching process. *Sintuwu Maroso Journal of English Teaching* , 7 (1), pp. 55-63.

- Prager, R., & Jeinz, P. (2019). Exploring the use of role-playing games in education. *Master of Teaching Research Journal* (2).
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- Reacting the Past-Barnard College. (2023). *Barnard College-Columbia University*. Ανάκτηση από <https://barnard.edu/>: <https://reacting.barnard.edu/about-reacting>
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Schmit, W. L., Martins, J. B., & Ferreira, T. (2009). Role-playing games and education in Brazil: how we do it. Στο M. Holter, E. Fatland, & E. Tømte, *Larp, the Universe, and Everything* (pp. 75-96). Knutepunkt Books.
- Scriven, P. (2021). From Tabletop to screen: Playing Dungeons and Dragons during COVID-19. *Societies* , 125. <https://doi.org/10.3390/soc11040125>
- Shapiro, S., & Leopold, L. (2012). A critical role for role-playing pedagogy. *TESL Canada Journal* , pp. 119-130. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i2.1104>
- Σολάκης, Κ., Σολάκη, Μ., & Νικολάου, Α. (2016). Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδριού με Διεθνή Συμμετοχή για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τόμος Γ΄*. Λάρισα.
- Στεφανοπούλου, Σ., Τσατήρη, Μ., & Κουμζής, Ι. (2017). Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας Δ' Δημοτικού σχετικά με την ανάδειξη των Δικαιωμάτων του

Παιδιού και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε αυτά. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), σσ. 32-52. doi : <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10834>

Sun, Q., & Kang, H. (2021). Learning through academic collaborations in/with the East: North American adult education scholars' insights. *Adult Education Quarterly* , 72 (1), pp. 3-23. <https://doi.org/10.1177/07417136211050119>

Talmage, C. A., Hansen, R. J., Knopf, R. C., & Thaxton, S. P. (2018). Directions for 21st century lifelong learning institutes: Elucidating questions from Osher Lifelong Learning Institute Studies. *Alberta Journal of Educational Research* , 64 (2), pp. 109-125.

Team, A. V. (2019, 2 27). *Athens Voice*. Ανάκτηση 12 8, 2022, από athensvoice.gr: <https://www.athensvoice.gr/epikairota/ellada/523147/apo-thayma-toy-foyrfoyra-sto-bing-bang-toy-mellontos/>

Telemaque, E. (2011). Brookfield, D. Stephen. (2005). The Power of Critical Theory: Liberating adult learning and teaching. *Journal of Research on Christian Education*, 20, pp. 345-348.

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Thurlins, M., Evers, A. E., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research* , 85 (3), pp. 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>

Timpalexi, E. (2011). A case study in educational game designing: Junior chemists in action! an educational live action role playing game (LARP) analysis with a computer based learning element. *5th European Conference on Games*, (pp. 595-603). Athens.

- Torner, E. (2022). Film and literature instruction through Live-Action Role-Play. Στο T. Pugh, & L. Ramey, *Teaching Games and Game Studies in the Literature Classroom* (pp. 177-184). Bloomsbury Publishing.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλλήματα, δυνατότητες και διαδικασίας. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης, Επίμ. *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Πεδίο. σσ. 473-498.
- Tychsen, A., Hitchens, M., Brolund, T., & Kavakli, M. (2006). Live Action Role-Playing Games: Control, communication, storytelling, and MMORG similarities. *Games and Culture* , 1 (252), pp. 252-275. <https://doi.org/10.1177/1555412006290445>
- Uppsala Universitet. (2023). *Uppsala Universitet*. Ανάκτηση 7 2023, 3, από uu.se: https://www.speldesign.uu.se/research/games-and-society-lab/transformative-play/Transformative-Play-Initiative/certificate/?fbclid=IwAR1c8ge3nx7mOTmYM4Cz33oHPQRH5iGXDg0GfKEQfoCG9BCYwZn_5ZjyoH4
- Vanek, A., & Paddy, R. (2014). *Larp Census*. Ανάκτηση 2022, από <https://larpcensus.org>: <https://larpcensus.org/home/el>
- WEF. (2020). *The Future of jobs*. World Economic Forum.
- Weißenfels, M. (2017). Telling character stories. Στο M. Svanevik, L. C. Andreassen, E. Nilsen, & G. S. Strand, *Once Upon a Nordic Larp* (pp. 184-198). Rollespilakademiet.
- White, C. (2017, 5 8). *BBC*. Ανάκτηση 3 21, 2022, από www.bbc.co.uk: <https://www.bbc.co.uk/bbcthree/article/ab3db202-341f-4dd4-a5e7-f455d924ce22>

Witwer, M. (2016). *Empire of imagination: Gary Gygax and the birth of Dungeons & Dragons*. Bloomsbury USA.

Wright, A. (2018). Assessing lifelong learners through enquiry based learning: A Master's level perspective. *The Irish Journal of Adult and Community Education* , pp. 134-142.

Χαλκιά, Κ. (2020) *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις* (3^η έκδ.). Εκδόσεις Πατάκη.

Zagal, J. P., & Deterding, C. S. (2018). Definitions of role-playing games. Στο J. P. Zagal, & C. S. Deterding, *Role-Playing Game Studies* (pp. 19-52). Routledge.

Παράρτημα Ι

19/7/23, 11:19 π.μ. Τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εφαρμογή, πλεονεκτήματα και περι...

Τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εφαρμογή, πλεονεκτήματα και περιορισμοί

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το ΠΜΣ Εκπαίδευση Ενηλίκων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Περιέχει ορισμένες προτάσεις, οι οποίες αφορούν την ενσωμάτωση της διδακτικής μεθόδου των εκπαιδευτικών ζωντανών παιχνιδιών ρόλων (edu-larps) στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τα edu larps αποτελούν μια μετεξέλιξη των κλασικών παιχνιδιών ρόλων που χρησιμοποιούνται ευρέως ως διδακτική τεχνική, κατά την οποία όλοι οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν προσχεδιασμένους ή μη ρόλους και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, προσπαθώντας να φέρουν εις πέρας κάποιο διδακτικό σενάριο. Οι εκπαιδευτές αναλαμβάνουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή, εμπυχνώνοντας τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στα ζητούμενα, που συνήθως έχουν τη μορφή γρίφων, παζλ κτλ. Τις περισσότερες φορές η υποβοήθεια αυτή δίνεται στο πλαίσιο της θεατρικής διάδρασης, στην οποία συμμετέχει και ο εκπαιδευτής. Η βασική διαφορά ανάμεσα στα ζωντανά και τα κλασικά παιχνίδια ρόλων είναι πως στα πρώτα ολόκληρη η τάξη, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι, δρουν συλλογικά και ταυτόχρονα, χωρίς κάποιος να αναλαμβάνει τον "αδρανή" ρόλο του παρατηρητή. Παράλληλα, σε κάποιες περιπτώσεις κατά τη διάρκεια των edu-larps, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα (props) ή/και είναι ενδεδυμένοι με συγκεκριμένες στολές, χωρίς αυτό να είναι όμως απαραίτητο.

Η συμμετοχή σου σε αυτή την έρευνα κρίνεται πολύτιμη και για τον λόγο αυτό παρακαλώ να απαντήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Η ανωνυμία των απαντήσεών σου διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου

Με εκτίμηση,
Ηλίας Τσιάρας

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

1. Συναινώ να συμμετάσχω ανώνυμα στην έρευνα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

Χρήση των edu-larps

Παρακάτω ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση της μεθόδου εκπαιδευτικών ζωντανών παιχνιδιών ρόλων (edu-larps) στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρακαλώ, σημειώστε την απάντηση που θεωρείτε ότι σας εκφράζει καλύτερα

2. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τη μέθοδο των edu-larps κατά τη διδασκαλία σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σπάνια
 1-2 φορές το εξάμηνο
 1-2 φορές το μήνα
 1-2 φορές την εβδομάδα

3. Τι διδάσκετε συνήθως μέσω της μεθόδου των edu-larps;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Θετικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, πληροφορική κτλ)
 Ανθρωπιστικές επιστήμες (γλώσσες, φιλοσοφία, λογοτεχνία, κοινωνιολογία κτλ)
 Γενικές δεξιότητες (επικοινωνίας, ηγεσίας, συνεργασίας κτλ)
 Επαγγελματικές δεξιότητες (που συνδέονται με συγκεκριμένη θέση εργασίας)

4. Σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο διδάσχετε συνήθως μέσω της μεθόδου των edu-larps;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)
 Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
 Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)
 Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)/Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ)
 Σχολές Γονέων
 Άλλος εκπαιδευτικός φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων (παρακαλώ, προσδιορίστε παρακάτω)

5. Εάν στην παραπάνω ερώτηση επιλέξατε "Άλλος εκπαιδευτικός φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων", παρακαλώ, συμπληρώστε εδώ τον φορέα.

Ενσωμάτωση των edu-larps

Παρακάτω ακολουθούν κάποιες δηλώσεις σχετικά με την ενσωμάτωση της μεθόδου εκπαιδευτικών ζωντανών παιχνιδιών ρόλων (edu-larps) στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρακαλώ, σημειώστε την επιλογή που θεωρείτε ότι σας εκφράζει καλύτερα

6. Η εκπαίδευση μέσω edu-larps έχει σχέση με όσα βιώνουμε στον πραγματικό κόσμο.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

7. Η χρήση edu-larps προάγει την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

8. Η χρήση edu-larps αναπτύσσει τις δεξιότητες λήψης απόφασης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

9. Η χρήση edu-larps βελτιώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

10. Η διδασκαλία μέσω edu-larps στοχεύει στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

11. Η ταυτόχρονη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με τη χρήση edu-larps ενισχύει τη μάθηση σε σχέση με τη διδασκαλία τους ξεχωριστά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

12. Η εκπαίδευση μέσω edu-larps αποτελεί μια σύνδεση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων εντός ενός αυθεντικού πλαισίου που ενισχύει τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

13. Μέσω της χρήσης edu-larps οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν έννοιες που υπερβαίνουν το ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

14. Μέσω της χρήσης edu-larps παρέχονται διεπιστημονικές πολύπλευρες προσεγγίσεις ζητημάτων.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

15. Στις δραστηριότητες edu-larps οι οδηγίες που παρέχονται αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι αυτών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

16. Μέσω edu-larps μπορούν να διδαχθούν συνδυαστικά μαθήματα θετικών επιστημών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

17. Μέσω edu-larps μπορούν να διδαχθούν συνδυαστικά μαθήματα θεωρητικών επιστημών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

18. Μέσω edu-larps μπορούν να διδαχθούν συνδυαστικά μαθήματα θετικών και θεωρητικών επιστημών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

19. Οι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν edu-larps μοιράζονται τις γνώσεις τους, ώστε να προωθηθεί η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

20. Οι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν edu-larps μοιράζονται τους πόρους τους, ώστε να υπάρχει καλύτερη διαχείριση της συγκεκριμένης μεθόδου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

21. Οι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν edu-larps κοινοποιούν μεταξύ τους τις ιδέες και τα σενάρια τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

22. Οι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν edu-larps συζητούν μεταξύ τους βελτιώσεις πάνω στη διδασκαλία τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

23. Υπάρχει συνεχής εκπαίδευση/επιμόρφωση για τους εκπαιδευτές σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των edu-larps.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα;

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

24. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι συζητούν και διαπραγματεύονται μεταξύ τους τις λύσεις των εργασιών τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

25. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

26. Η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος είναι ένα σημαντικό στοιχείο της μεθόδου των edu-larps.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

27. Μέσω edu-larps καθοδηγώ τους εκπαιδευόμενούς μου να αναπτύξουν διεπιστημονικές απόψεις για το εκάστοτε πρόβλημα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

28. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να προσδιορίσουν το πρόβλημα και τι χρειάζονται για να το λύσουν.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

29. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι ερευνούν και συλλέγουν πληροφορίες από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για να επιλύσουν το εκάστοτε πρόβλημα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

30. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν πιθανές λύσεις που στηρίζονται σε στοιχεία.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

31. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται, επικοινωνούν και βελτιώνουν τις λύσεις τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

32. Μέσω edu-larps παρουσιάζονται δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες λύσης προβλήματος, προκαλώντας έτσι τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

33. Μέσω edu-larps προάγω ερευνητικές δεξιότητες στις τάξεις μου, θέτοντας ερωτήματα, τα οποία διερευνούν οι εκπαιδευόμενοι.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

34. Μέσω edu-larps οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν τα αποτελέσματα και στοχάζονται κριτικά πάνω σε αυτά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

35. Πριν προβώ σε μια δραστηριότητα edu-larp παρουσιάζω πρώτα τα επιστημονικά γεγονότα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

36. Τα επιστημονικά γεγονότα προωθούν τη γνώση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για προσωπικές και κοινωνικές αποφάσεις.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

37. Η διερευνητική μέθοδος παρέχει περισσότερα ερωτήματα και απαιτεί υψηλότερες νοητικές δεξιότητες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Διαφωνώ απόλυτα

1

2

3

4

5

Συμφωνώ απόλυτα

Δημογραφικά στοιχεία

38. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άντρας

Γυναίκα

39. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 23-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60+

40. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-10
- 11-20
- 21-30
- 30+

41. Επιμόρφωση στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (επιλέξτε το ανώτερο)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμία
- Σεμινάριο
- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

42. Πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

43. Έχετε εμπειρία από επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων; (Dungeons & Dragons, Legend of the Five Rings, Vampire the Masquerade κτλ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δεν γνωρίζω τι είναι
- Γνωρίζω τι είναι, δεν έχω παίξει ποτέ
- Έχω παίξει μια φορά
- Παίζω/έπαιζα περιστασιακά
- Παίζω/έπαιζα τακτικά

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

Παράρτημα II

Πίνακας 1. Δείκτης Εσωτερικής Συνάφειας Εννοιών/Μεταβλητών

	Cronbach's α
Στάση	0,923
Διεπιστημονικότητα	0,868
Συνεργασία	0,841
Κριτική σκέψη	0,934
Διερευνητική μάθηση	0,866

Πίνακας 2. Έλεγχος Μονοδιαστατικότητας Στάσης

	Παράγοντας	
	1	Μοναδικότητα
Στάση1	0,758	0,426
Στάση3	0,877	0,231
Στάση2	0,901	0,188
Στάση4	0,861	0,259
Στάση5	0,757	0,427
Στάση6	0,685	0,531
Στάση7	0,744	0,447

Πίνακας 3. Έλεγχος Μονοδιαστατικότητας Διεπιστημονικότητας

	Παράγοντας	
	1	Μοναδικότητα
Διεπιστημονικότητα1	0,695	0,517
Διεπιστημονικότητα2	0,709	0,497
Διεπιστημονικότητα3	0,597	0,643
Διεπιστημονικότητα4	0,765	0,415
Διεπιστημονικότητα5	0,761	0,420
Διεπιστημονικότητα6	0,817	0,332

Πίνακας 4. Έλεγχος Μονοδιαστατικότητας Συνεργασίας

	Παράγοντας	
	1	Μοναδικότητα
Συνεργασία1	0,665	0,558
Συνεργασία2	0,895	0,199
Συνεργασία3	0,889	0,209
Συνεργασία4	0,816	0,334

	Παράγοντας	
	1	Μοναδικότητα
Συνεργασία5	0,564	0,681
Συνεργασία6	0,452	0,796
Συνεργασία7	0,265	0,930

Πίνακας 5. Έλεγχος Μονοδιαστατικότητας Κριτικής Σκέψης

	Παράγοντας	
	1	Μοναδικότητα
Κριτική1	0,736	0,459
Κριτική2	0,750	0,437
Κριτική3	0,889	0,209
Κριτική4	0,849	0,279
Κριτική5	0,857	0,266
Κριτική6	0,799	0,362
Κριτική7	0,848	0,281

Πίνακας 6. Έλεγχος Μονοδιαστατικότητας Διερευνητικής Μάθησης

	Παράγοντας	
	1	Μοναδικότητα
Διερευνητική1	0,766	0,413
Διερευνητική2	0,714	0,490
Διερευνητική3	0,727	0,472
Διερευνητική4	0,812	0,340
Διερευνητική5	0,736	0,458

Πίνακας 7. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Συχνότητας Χρήσης – Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,982	0,168

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)

	F	df1	df2	p
Διεπιστημονικότητα	4,82	3	101	0,004

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Διεπιστημονικότητα	2,19	3	32,6	0,108

Πίνακας 8. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Συχνότητας Χρήσης – Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Συνεργασία	0,980	0,103

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας Μεταβλητών (Levene's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	0,614	3	105	0,608

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	2,42	3	105	0,070

Πίνακας 9. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Συχνότητας Χρήσης – Κριτική σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Κριτική σκέψη	0,966	0,008

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Κριτική σκέψη	3,45	3	0,327

Πίνακας 10. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Συχνότητας Χρήσης – Διερευνητικής μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,975	0,044

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	6,30	3	0,098

Πίνακας 11. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Διδακτικού Αντικειμένου – Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Στάση	0,946	< ,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Στάση	0,728	3	0,867

Πίνακας 12. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Διδακτικού Αντικειμένου – Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,974	0,032

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Διεπιστημονικότητα	2,97	3	0,396

Πίνακας 13. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Διδακτικού Αντικειμένου – Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Συνεργασία	0,982	0,131

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	0,339	3	107	0,797

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	1,12	3	107	0,344

Πίνακας 14. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Διδακτικού Αντικειμένου – Κριτική σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Κριτική σκέψη	0,966	0,008

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Κριτική σκέψη	0,986	3	0,805

Πίνακας 15. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Διδακτικού Αντικειμένου – Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	P
Διερευνητική μάθηση	0,961	0,003

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	4,97	3	0,174

Πίνακας 16. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Ηλικίας – Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Στάση	0,940	< ,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Στάση	4,47	4	0,346

Πίνακας 17. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Ηλικίας – Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,978	0,078

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)				
	F	df1	df2	p
Διεπιστημονικότητα	0,579	4	102	0,678

One-Way ANOVA (Fisher's)				
	F	df1	df2	p
Διεπιστημονικότητα	1,05	4	102	0,386

Πίνακας 18. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Ηλικίας – Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Συνεργασία	0,981	0,118

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)				
	F	df1	df2	p
Συνεργασία	1,47	4	106	0,218

One-Way ANOVA (Fisher's)				
	F	df1	df2	p
Συνεργασία	0,590	4	106	0,671

Πίνακας 19. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Ηλικίας – Κριτική Σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Κριτική σκέψη	0,960	0,003

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Κριτική σκέψη	3,05	4	0,549

Πίνακας 20. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Ηλικίας – Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,962	0,004

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	1,63	4	0,803

Πίνακας 21. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Προϋπηρεσίας – Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Στάση	0,938	< ,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Στάση	1,21	3	0,750

Πίνακας 22. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Προϋπηρεσίας – Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,976	0,046

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Διεπιστημονικότητα	4,87	3	0,181

Πίνακας 23. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Προϋπηρεσίας – Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Συνεργασία	0,974	0,032

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Συνεργασία	2,18	3	0,536

Πίνακας 24. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Προϋπηρεσίας – Κριτικής Σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Κριτική σκέψη	0,956	0,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Κριτική σκέψη	2,68	3	0,444

Πίνακας 25. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Προϋπηρεσίας – Διερευνητικής μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,963	0,005

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
--	----------	-----------	----------

	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	1,26	3	0,738

Πίνακας 26. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Επιπέδου Επιμόρφωσης – Στάση2

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Στάση	0,947	< ,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Στάση	4,57	4	0,335

Πίνακας 27. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Επιπέδου Επιμόρφωσης – Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,977	0,064

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)

	F	df1	df2	p
Διεπιστημονικότητα	0,903	4	102	0,465

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Διεπιστημονικότητα	2,87	4	8,27	0,093

Πίνακας 28. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Επιπέδου Επιμόρφωσης – Κριτικής Σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Κριτική σκέψη	0,969	0,013

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Κριτική σκέψη	5,60	4	0,231

Πίνακας 29. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Επιπέδου Επιμόρφωσης – Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,967	0,009

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	4,68	4	0,322

Πίνακας 30. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Εκπαιδευτικού Φορέα – Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
-----------------------------------	--	--

	W	p
Στάση	0,942	<,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Στάση	8,42	5	0,135

Πίνακας 31. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Εκπαιδευτικού Φορέα – Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,971	0,020

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Διεπιστημονικότητα	3,87	5	0,568

Πίνακας 32. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Εκπαιδευτικού Φορέα– Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Συνεργασία	0,985	0,261

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	0,692	5	105	0,631

One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
Συνεργασία	1,43	5	105	0,219

Πίνακας 33. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Εκπαιδευτικού Φορέα – Κριτικής Σκέψη

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Κριτική σκέψη	0,958	0,002

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Κριτική σκέψη	1,35	5	0,930

Πίνακας 34. Επαγωγική Ανάλυση Διασποράς Μιας Κατεύθυνσης Μεταξύ Εκπαιδευτικού Φορέα – Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,959	0,002

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Kruskal-Wallis			
	χ^2	df	p
Διερευνητική μάθηση	2,35	5	0,800

Πίνακας 35. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Φύλου-Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Στάση	0,941	<,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων			
		Στατιστικό	p
Στάση	Mann-Whitney U	1231	0,183

Πίνακας 36. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Φύλου-Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)		
	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,968	0,012

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων			
		Στατιστικό	p
Διεπιστημονικότητα	Mann-Whitney U	1232	0,543

Πίνακας 37. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Φύλου-Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Συνεργασία	0,983	0,159

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)

	F	df	df2	p
Συνεργασία	0,183	1	109	0,669

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Στατιστικό	df	p
Συνεργασία	Student's t	1,15	109	0,251

Πίνακας 38. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Φύλου-Κριτικής Σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Κριτική σκέψη	0,947	<,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Στατιστικό	p
Κριτική σκέψη	Mann-Whitney U	1349	0,982

Πίνακας 39. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Φύλου-Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,957	0,002

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Στατιστικό	p
Διερευνητική μάθηση	Mann-Whitney U	1264	0,568

Πίνακας 40. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Πιστοποίησης ΕΟΠΠΕΠ-Στάσης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Στάση	0,935	<,001

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Στατιστικό	p
Στάση	Mann-Whitney U	1214	0,460

Πίνακας 41. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Πιστοποίησης ΕΟΠΠΕΠ-Διεπιστημονικότητας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διεπιστημονικότητα	0,964	0,005

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Στατιστικό	p
Διεπιστημονικότητα	Mann-Whitney U	1149	0,530

Πίνακας 42. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Πιστοποίησης ΕΟΠΠΕΠ-Συνεργασίας

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Συνεργασία	0,981	0,122

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

Τεστ Ομογένειας των Μεταβλητών (Levene's)

	F	df	df2	p
Συνεργασία	0,243	1	108	0,623

Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Στατιστικό	df	p
Συνεργασία	Student's t	-0,250	108	0,803

Πίνακας 43. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Πιστοποίησης ΕΟΠΠΕΠ-Κριτικής Σκέψης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Κριτική σκέψη	0,945	<,001

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας		

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Στατιστικό	p
Κριτική σκέψη Mann-Whitney U	1175	0,742

Πίνακας 43. T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων Μεταξύ Πιστοποίησης ΕΟΠΠΕΠ-Διερευνητικής Μάθησης

Τεστ Κανονικότητας (Shapiro-Wilk)

	W	p
Διερευνητική μάθηση	0,954	0,001
Σημείωση. Χαμηλή τιμή του p σημαίνει παραβίαση της κανονικότητας		

T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Στατιστικό	p
Διερευνητική μάθηση Mann-Whitney U	1201	0,981

Πίνακας 45. Έλεγχος χ^2 Μεταξύ του Εκπαιδευτικού Φορέα των Εκπαιδευτών Ενηλίκων και της Συχνότητας Χρήσης Edu-larps

Συχνότητα	Εκπαιδευτικός φορέας						Total
	ΙΕΚ	ΣΔΕ	ΚΑΒΜ/ΚΕΔΙΒΙΜ	ΚΕΚ	Πολλοί φορείς μαζί	Άλλος φορέας	
Σπάνια	16	16	0	3	10	4	49
1-2 φορές το μήνα	7	7	1	5	8	3	31
1-2 φορές το εξάμηνο	6	7	2	1	4	1	21

Συχνότητα	Εκπαιδευτικός φορέας						Total
	ΙΕΚ	ΣΔΕ	ΚΑΒΜ/ΚΕΔΙΒΙΜ	ΚΕΚ	Πολλοί φορείς μαζί	Άλλος φορέας	
1-2 φορές την εβδομάδα	1	1	1	1	3	3	10
Total	30	31	4	10	25	11	111

Τεστ χ^2			
	Τιμή	df	p
χ^2	16,9	15	0,322
N	111		

Πίνακας 46. Μέσοι Όροι και Τυπική Απόκλιση Ανά Φύλο

	Φύλο	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	Άντρες	3,94	3,95	3,65	4,06	3,95
	Γυναίκες	4,10	3,87	3,49	4,07	3,89
Τυπική απόκλιση	Άντρες	0,660	0,722	0,640	0,658	0,771
	Γυναίκες	0,712	0,637	0,729	0,651	0,674

Πίνακας 47. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Ανά Ηλικιακή Ομάδα

	Ηλικιακή ομάδα	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	23-30	4,13	3,62	3,64	4,02	4,04
	31-40	4,13	3,98	3,66	4,10	3,91
	41-50	3,93	3,89	3,45	3,98	3,84
	51-60	4,16	3,99	3,59	4,27	4,00
	60+	3,64	4,33	3,21	4,36	4,00
Τυπική απόκλιση	23-30	0,573	0,725	0,448	0,608	0,689
	31-40	0,827	0,754	0,816	0,729	0,897
	41-50	0,645	0,615	0,650	0,641	0,612

Ηλικιακή ομάδα	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
51-60	0,712	0,549	0,818	0,592	0,677
60+	0,505	0,943	0,707	0,707	0,849

Πίνακας 48. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Ανά Έτη Προϋπηρεσίας

	Χρόνια προϋπηρεσίας	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	1-10	4,05	3,82	3,49	4,04	3,86
	11-20	3,96	4,09	3,63	4,01	4,00
	21-30	4,22	4,29	3,78	4,37	4,14
	30+	3,89	4,08	3,79	4,32	4,00
Τυπική απόκλιση	1-10	0,744	0,694	0,679	0,703	0,762
	11-20	0,577	0,547	0,629	0,484	0,518
	21-30	0,594	0,438	0,975	0,487	0,718
	30+	0,539	0,674	0,937	0,472	0,490

Πίνακας 49. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Πιστοποιημένων και Μη Εκπαιδευτών

	Πιστοποίηση	Στάση	Διεπιστημονικότητα	Συνεργασία	Κριτική σκέψη	Διερευνητική μάθηση
Μέσος όρος	Ναι	4,03	3,89	3,53	4,06	3,93
	Όχι	4,05	3,94	3,57	4,08	3,90
Τυπική απόκλιση	Ναι	0,640	0,622	0,707	0,630	0,687
	Όχι	0,808	0,756	0,692	0,698	0,762

Πίνακας 50. Συγκλίνουσα και Διακρίνουσα Εγκυρότητα Μέσω Cross Loadings

	Παράγοντας				
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5
Στάση1		0.754			
Στάση2		0.852			
Στάση3		0.787			
Στάση4		0.709			
Στάση5		0.639			
Στάση6		0.534			
Στάση7		0.521			
Διεπισημονικότητα1		0.533		0.318	
Διεπισημονικότητα2		0.401			
Διεπισημονικότητα3		0.327			
Διεπισημονικότητα4				0.733	
Διεπισημονικότητα5				0.651	
Διεπισημονικότητα6				0.854	
Συνεργασία1			0.552		
Συνεργασία2			0.822		
Συνεργασία3			0.930		
Συνεργασία4			0.847		
Συνεργασία5			0.612		
Συνεργασία6	0.550		0.327		-0.309
Συνεργασία7	0.738				
Κριτική 1	0.689				
Κριτική 2	0.532				
Κριτική 3	0.751				
Κριτική 4	0.595				
Κριτική 5	0.631				
Κριτική 6	0.717				
Κριτική 7	0.828				
Διερευνητική1	0.562				
Διερευνητική2	0.772				
Διερευνητική3					0.851
Διερευνητική4					0.566
Διερευνητική5					0.454

Τεστ Σφαιρικότητας Bartlett

χ^2	df	p
2361	496	< .001

KMO Δείκτης Επάρκειας Μεγέθους Δείγματος

	MSA
Συνολικός	0.885
Στάση1	0.919
Στάση2	0.925
Στάση3	0.901
Στάση4	0.906
Στάση5	0.861
Στάση6	0.904
Στάση7	0.903
Διεπιστημονικότητα1	0.930
Διεπιστημονικότητα2	0.864
Διεπιστημονικότητα3	0.806
Διεπιστημονικότητα4	0.875
Διεπιστημονικότητα5	0.843
Διεπιστημονικότητα6	0.827
Συνεργασία1	0.750
Συνεργασία2	0.800
Συνεργασία3	0.754
Συνεργασία4	0.780
Συνεργασία5	0.834
Συνεργασία6	0.851
Συνεργασία7	0.858
Κριτική 1	0.915
Κριτική 2	0.925
Κριτική 3	0.930
Κριτική 4	0.942
Κριτική 5	0.916
Κριτική 6	0.924
Κριτική 7	0.918
Διερευνητική1	0.907
Διερευνητική2	0.904
Διερευνητική3	0.760
Διερευνητική4	0.879
Διερευνητική5	0.909

Παράρτημα ΙΙΙ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΙΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»



Θεσσαλονίκη: 6/6/2023
Αρ. πρωτ.: 250

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι ο μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΙΜΣ στις Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή, **κ. Τσιάρας Ηλίας** του **Ιωάννη**, βρίσκεται στη διαδικασία εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με τίτλο «*Τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εφαρμογή, πλεονεκτήματα και περιορισμοί*», με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Νεοφώτιστο Βασιλείο. Βεβαιώνεται ότι η συγκεκριμένη έρευνα πληροί τις προδιαγραφές όπως υπαγορεύει ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία των Δεδομένων **2016/679** και η νομοθεσία της ΕΕ για την *προστασία των δεδομένων και την ιδιωτικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στον Ευρωπαϊκό Οικονομικό Χώρο*.

Η παρούσα βεβαίωση εκδίδεται μετά από αίτηση του ίδιου για να την χρησιμοποιήσει για κάθε νόμιμη χρήση.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ
ΤΟΥ Π.Μ.Σ

CHRISTINA SYRIOPOULOU
06/06/2023 11:40
ΣΥΡΙΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Ο ΕΠΟΠΤΗΣ ΤΗΣ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ

ΝΕΟΦΩΤΙΣΤΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: L-trDo3ZP1FrsgI6BSrsg

Σελίδα: 1/1

Επιβεβαιώνεται το νηήσιο. Υπουργείο
Ψηφιακής Διακυβέρνησης / Verified by the Ministry
of Digital Governance, Hellenic Republic
20230608150059+03'00'

Υπογραφή
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΝΕΟΦΩΤΙΣΤΟΣ
Πατρώνυμο: ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΑΦΜ: 052797201
Ημ. Υπογραφής: 08/06/2023 15:00:53



Dionysios Mouzakis
30.05.2023 10:33:46

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ Α' ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Μαρούσι, 30-5-2023
Αρ. Πρωτ: Κ1/59540

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15122, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 2103442041

Προς: κ. Τσιάρας Ηλίας
(mail)

Κοιν: ΣΔΕ της Χώρας
(mail)

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σχετ: 58103/2023

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού έγγραφου αιτήματός σας για διεξαγωγή έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της χώρας, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου σας, διαπιστώθηκε ότι πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. Δ.Β.Μ & Ν., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Μουζάκης Διονύσης

Εσωτερική διανομή:

1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Μαρούσι: 19-06-2023
Αρ. Πρωτ.: Κ5/68652

Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ.-Πόλη: 15180-Μαρούσι
Τηλέφωνο: 2103442024
E-mail: katartisi_deek@minedu.gov.gr

ΠΡΟΣ: κo ΗΛΙΑ ΤΣΙΑΡΑ
ilitsiaras@gmail.com

ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ(μέσω mail):
ΔΙΕΚ ΣΕΡΡΩΝ
ΔΙΕΚ ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ
ΔΙΕΚ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΑΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ

Θέμα: « Έγκριση διεξαγωγής έρευνας»

Σχ.τ.: Τα με αρ. πρωτ. Εισερχόμενα ΚΠ 60254/30-05-2023, 65813/12-06-2023, 65814/12-06-2023,
65815/12-06-2023

Σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου της αίτησης του ΗΛΙΑ ΤΣΙΑΡΑ για εκπαιδευτική έρευνα στα ΔΙΕΚ ΣΕΡΡΩΝ, ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ και ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΑΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ, η οποία θα διεξαχθεί στα πλαίσια της εκπόνησης του μεταπτυχιακού του, διαπιστώθηκε ότι ο φάκελος πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Επισημαίνεται ότι προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής δομής, η διεξαγωγή των ερευνών σε ΔΙΕΚ θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των ΔΙΕΚ, αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες) αλλά και όλων των συμμετεχόντων σε αυτές.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας της επιστημονικής έρευνας και της κείμενης νομοθεσίας περί δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, καθώς και των προδιαγραφών του Ιδρύματος που φοιτά, όπως υπαγορεύει ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία των Δεδομένων 2016/679 και η νομοθεσία της ΕΕ για την προστασία των δεδομένων και την ιδιωτικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στον Ευρωπαϊκό Οικονομικό Χώρο.

Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα της έρευνας να κοινοποιηθούν στο Τμήμα Α΄ Οργάνωσης και Εφαρμογής Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των ΔΙΕΚ.

**Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ

Εσωτερική διανομή
1. Διεύθυνση Εφαρμογής Επαγγελματικής Κατάρτισης

Vasileios Karavitis
19.06.2023 17:33:53
ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ