

## **Ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης (ΕΤΕ) και ενήλικη μάθηση: η χρήση των ΕΤΕ για τη διδασκαλία ενήλικων σπουδαστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)**

**Τουτουδάκη Μαρίνα**

Φιλολόγος, Med, Διευθύντρια 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αγίου Νικολάου Κρήτης,  
martou10@gmail.com

### **Περίληψη**

Καθώς η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναγνωρίζεται πλέον ως μία από τις Επιστήμες της Αγωγής, νέες τεχνικές διδασκαλίας, που συνάδουν αποτελεσματικότερα με τις ιδιαιτερότητες της ενήλικης μάθησης, έρχονται στο προσκήνιο. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εφαρμογή μιας κατηγορίας τέτοιων τεχνικών, των ονομαζόμενων «Ενεργητικών Τεχνικών Εκπαίδευσης» (ΕΤΕ), στη διδασκαλία ενήλικων. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, που διεξήχθη μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και μελετά τις εμπειρίες και τις απόψεις 6 πληροφορητών, 3 σπουδαστών και 3 αποφοίτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων καταδεικνύει αφενός τις δυσκολίες που συνδέονται με την εφαρμογή των εν λόγω τεχνικών λόγω του καινοφανούς χαρακτήρα τους και αφετέρου τη σημασία τους για την απόκτηση και εμπέδωση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων. Αναδεικνύει επίσης και νέα θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφόρμηση μελλοντικών ερευνών.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ενεργητικές Τεχνικές Εκπαίδευσης (ΕΤΕ), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

### **Εισαγωγή**

Με νέο, διευρυμένο θεματικό πεδίο και περιεχόμενο, καθώς και με αλλαγμένα ζωτικά χαρακτηριστικά, η σύγχρονη εκπαίδευση έχει πλέον αποδεσμευτεί από τα παραδοσιακά σχήματα μάθησης. Δεν ασφυκτιά, όπως παλιά, στα στενά όρια της σχολικής αίθουσας, καθώς συχνότατα παρέχεται από απόσταση (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Παράλληλα, απευθύνεται πλέον –εκτός από παιδιά- σε όλες τις ηλικίες. Ως αποτέλεσμα, ιδιαίτερη ανάπτυξη γνωρίζει σήμερα η Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας οι ειδικοί μελετούν τον τρόπο οικοδόμησης της ενήλικης γνώσης και τις αποτελεσματικότερες τεχνικές απόκτησής της (Rogers, 1998). Ως τέτοιες τα τελευταία χρόνια προκρίνονται οι λεγόμενες Ενεργητικές Τεχνικές Εκπαίδευσης (ΕΤΕ), η χρήση των οποίων επιχειρείται συστηματικά στην ενήλικη μάθηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ένταξή τους στη διδασκαλία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στα οποία φοιτούν αποκλειστικά ενήλικες.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε συνεργασία με σπουδαστές και αποφοίτους ΣΔΕ της Κρήτης, με στόχο την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της χρήσης των ΕΤΕ σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, καθώς και πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή τους. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο συμμετοχής σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα και αποτέλεσε τη συνέχεια αντίστοιχης έρευνας για τη χρήση των εν λόγω μεθόδων σε άλλες ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων.

### **Η έννοια των ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης (ΕΤΕ)**

Ενεργητικές ονομάζονται οι εκπαιδευτικές βιωματικές τεχνικές με κατεύθυνση διπλή ή/και πολλαπλή (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και χαρακτήρα μαθητοκεντρικό (Jarvis, 2004). Προσανατολισμένες όχι στο περιεχόμενο αλλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους ενεργή εμπλοκή, με ταυτόχρονη πλήρωση δύο αντιφατικών -φαινομενικά- προϋποθέσεων: αφενός την εξασφάλιση της αυτονομίας των σπουδαστών/εκπαιδευόμενων, καθώς η προσέγγιση της γνώσης είναι θέμα προσωπικής

τους ευθύνες, και αφετέρου τη δημιουργία ενός σύνθετου δικτύου αλληλεπιδράσεων, που προκύπτει καθώς όλοι λειτουργούν ως δέκτες αλλά και ως πομποί μηνυμάτων ταυτόχρονα (Courau, 2005; Rogers, 1998). Προφανής είναι η αντίθεση των ΕΤΕ με τις παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες είναι δασκαλοκεντρικές και πάντα εστιασμένες στο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, η χρήση τους αποσκοπεί στην κάθετη μεταβίβαση πληροφοριών στους μαθητές/εκπαιδευόμενους, ενώ ο δάσκαλος, έχοντας το προνόμιο της γνώσης, λειτουργεί ως αυθεντία (Μουζάκης, 2006).

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ευρεία γκάμα ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης: buzzgroups, ασκήσεις «σπασίματος πάγου» (Bakay et al., 2010), μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων, καταγισμός ιδεών, εργασία σε ομάδες, συζήτηση, χιονοστιβάδα, ερωταποκρίσεις, πρακτική άσκηση (Κόκκος, 1998), λύση προβλήματος, προσομοίωση (Βαϊκούση κ.ά., 2008), debate (Βασάλα, 2006), jigsaw/συνεργατική συναρμολόγηση (Aronson & Patnoe, 2011). Καθώς στην πλειοψηφία τους δεν απαιτούν ιδιαίτερες μαθησιακές ικανότητες, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από κάθε εκπαιδευόμενο.

### **ΕΤΕ και εκπαίδευση ενηλίκων**

Με την αναγνώριση -τα τελευταία μόλις χρόνια- της ενήλικης μάθησης ως μέρους των Επιστημών Αγωγής (Βεργίδης, 2008), δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον ιδιαίτερο τρόπο απόκτησης νέων δεξιοτήτων από τους ενήλικες (Bakay et al., 2010), καθώς και στη διαδικασία που τους οδηγεί στη γνώση μέσω προϋπαρχουσών εμπειριών (Κόκκος, 2008; Rogers, 1998). Συγκεκριμένα: στην πλειοψηφία τους οι ενήλικες αυτοκαθορίζονται και έχουν σαφώς διαμορφωμένες προσδοκίες και στόχους. Η μάθησή τους ανταποκρίνεται σε εσωτερικά κίνητρα και πάντα επιθυμούν να γνωρίζουν εκ των προτέρων το λόγο για τον οποίο μαθαίνουν κάτι. Η ενήλικη μάθηση προκύπτει κατά κύριο λόγο βιωματικά, καθώς ο εκπαιδευτής διευκολύνει την έκθεση των εκπαιδευόμενων σε μια νέα εμπειρία και ακολούθως συνεργάζεται μαζί τους, για να ενθαρρύνει το σχετικό αναστοχασμό, την κριτική και ενεργή δηλαδή επεξεργασία της εμπειρίας αυτής. Τα όποια συμπεράσματα γίνονται αφορμή ανατροφοδότησης, που με τη σειρά της οδηγεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014) και στην ολοκλήρωση, έτσι, όλου του απαραίτητου «κύκλου μάθησης», όπως την περιγράφει ο Kolb (οπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008).

Ως αποτέλεσμα, είναι μεγάλη η ευθύνη του εκπαιδευτή στο θέμα της επιλογής των αποτελεσματικότερων τεχνικών διδασκαλίας (Βαϊκούση κ.ά., 2008; Hackathorn et al., 2011), για να διευκολύνει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στην αφομοίωση της νέας γνώσης μέσα από προσωπική εμπειρία και δράση (Bakay et al., 2010). Τέτοιες δεν μπορεί παρά να είναι οι ενεργητικές τεχνικές, που επιδιώκουν ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων, ως προϋπόθεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης και αυτονομίας, στοιχείων αναπόσπαστων κάθε μορφής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η παραδοχή αυτή, βέβαια, δε σημαίνει άρνηση των σημαντικότητας θετικών γνωστικών αποτελεσμάτων, που εξασφαλίζονται και μέσα από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές τεχνικές, αν και τα πορίσματα των ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα θετικά αυτά αποτελέσματα αφορούν περισσότερο ενήλικες που διαθέτουν προηγμένες μαθησιακές δεξιότητες (Noye & Pivetau, 1999; Rogers, 1998). Η ύπαρξη, εξάλλου, θετικών στοιχείων δεν αναιρεί το μεγάλο αριθμό των διαπιστωμένων μειονεκτημάτων των μη ενεργητικών, παραδοσιακών τεχνικών, οι οποίες -αναφορικά με τους ενήλικες- συνήθως δεν οδηγούν σε στέρεα γνώση. Αντιθέτως, κουράζουν τους εκπαιδευόμενους, σπανίως εξασφαλίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους και τελικά αποτυγχάνουν να συνδέσουν την προς απόκτηση γνώση με την καθημερινότητα και την εμπειρία τους (Courau, 2005; Noye & Pivetau, 1999; Race, 1999; Rogers, 1998).

### **Ερευνητικό πρόβλημα**

Παρά τη συμβατότητα που φαίνεται ότι έχουν οι ΕΤΕ με τους μηχανισμούς της ενήλικης μάθησης, μεγάλη μερίδα εκπαιδευτών ενηλίκων δείχνει να μην επιδιώκει τη χρήση τους

(Κόκκος, 2004), προκρίνοντας την ασφάλεια της κάθετης μεταβίβασης γνώσης μέσω παραδοσιακών τεχνικών, με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι από τα μαθητικά τους ακόμη χρόνια (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Κόκκος, 2004). Καθώς, άλλωστε, μέχρι πρότινος δεν υπήρχε κανένας διαχωρισμός μεταξύ της εκπαίδευσης ανηλίκων και ενηλίκων, μεγάλη μερίδα εκπαιδευτών έως και σήμερα δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και αδυνατεί να κατανοήσει τις ιδιαίτερες αρχές που διέπουν την τελευταία, με κύρια την ανάγκη ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία (Βαϊκούση κ.ά., 2008; Hackathorn et al., 2011). Ως συνέπεια, η όποια προσπάθεια εφαρμογής των ΕΤΕ θα απαιτούσε πολύωρη προετοιμασία και θα συνεπαγόταν -πιθανόν- λάθη, ιδίως κατά τις αρχικές προσπάθειες (Βαϊκούση κ.ά., 2008). Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την περιορισμένη διάθεση για πειραματισμό αποτελούν, ίσως, τις βασικότερες αιτίες της επιφυλακτικής αντιμετώπισης των ΕΤΕ από τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

Πολύ συχνά, όμως, αντίστοιχη επιφυλακτική στάση εκδηλώνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, που δεν αποδέχονται εύκολα μεθόδους με τις οποίες δεν έχουν εξοικειωθεί. Έχοντας εμπειρία κυρίως από τη δασκαλοκεντρική, μετωπική μέθοδο διδασκαλίας και την απόκτηση γνώσεων μέσω απομνημόνευσης, διστάζουν να αποδεχθούν μια μαθησιακή διεργασία με άγνωστα, νέα χαρακτηριστικά (Michel et al., 2009). Ως αποτέλεσμα και αυτοί, όπως και οι εκπαιδευτές τους, προτιμούν την ασφάλεια των παραδοσιακών τεχνικών.

Κατά συνέπεια, μία μελέτη της εφαρμογής των ΕΤΕ στην ενήλικη μάθηση μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη και στις δύο ομάδες εμπλεκόμενων, διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αν αποδειχθεί η θετική συμβολή των συγκεκριμένων τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφενός οι διδάσκοντες θα υπερβούν την ανασφάλεια που πιθανόν τους δημιουργεί η χρήση αυτών των νέων μεθόδων διδασκαλίας, αφετέρου οι διδασκόμενοι, αξιοποιώντας τις ΕΤΕ σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας, θα διευκολυνθούν στην αποτελεσματικότερη οικοδόμηση νέας γνώσης.

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών μιας ιδιαίτερης κατηγορίας ενηλίκων, των εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ, αναφορικά με τη χρήση των ΕΤΕ. Αναμένεται η εξαγωγή πολύτιμων πληροφοριών για τη θετική συμβολή των ΕΤΕ στην ενήλικη μάθηση, στοιχείο που θα ενθαρρύνει την εφαρμογή τους και συνακόλουθα θα οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΣΔΕ και γενικότερα σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

- E1: Τι είδους εμπειρίες από την εφαρμογή των ΕΤΕ έχουν οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ; Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «ενεργή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία» κατά την εφαρμογή των ΕΤΕ;
- E2: Ποια θεωρούν ότι είναι τα θετικά στοιχεία της χρήσης των ΕΤΕ, με βάση την εμπειρία τους;
- E3: Ποιες δυσκολίες- αναστολές έχουν αντιμετωπίσει κατά τη χρήση των ΕΤΕ;
- E4: Με ποιες μεθόδους θεωρούν ότι μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν;

### **Μέθοδος**

#### *Ερευνητική διαδικασία*

Με βάση τα ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας, απαιτείται μεθοδολογική προσέγγιση που να εστιάζει στη διερεύνηση εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων, άρα έρευνα ποιοτική, η οποία «εστιάζοντας στις οπτικές με τις οποίες τα άτομα βιώνουν και

αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird et al., 1999, σ.320), διασφαλίζει ουσιαστικότερη ερμηνεία δεδομένων, διατύπωση απόψεων και αξιολόγηση διαδικασιών (Creswell, 2011). Καθώς σκοπός της έρευνας αυτής είναι η μελέτη απόψεων και εμπειριών για τις ΕΤΕ, μόνο η ποιοτική προσέγγιση υπηρετεί αποτελεσματικά τα ερευνητικά ερωτήματα, των οποίων οι κύριες έννοιες (απόψεις - εμπειρίες) αποτελούν τη βάση της προσέγγισης αυτής.

#### *Μέθοδος συλλογής δεδομένων*

Δεδομένης της επιλεγείσας προσέγγισης, η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης είναι η πλέον ενδεικνυόμενη για τη συλλογή δεδομένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος, κατά τον Kvale (οπ.αναφ. στο Ordenakker, 2006), αποσκοπεί σε συγκέντρωση περιγραφών από τα γεγονότα της ζωής του πληροφορητή, με στόχο τη σε βάθος ερμηνεία. Το θέμα της έρευνας, εξάλλου, είναι η νοηματοδότηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου μέσα από προσωπικές εμπειρίες των πληροφορητών, στοιχείο που αναδεικνύεται πιο αποτελεσματικά μέσω της συνέντευξης (Ordenakker, 2006). Ιδιαίτερη σημασία έχουν, επίσης, και τα εξωγλωσσικά στοιχεία της συνέντευξης, που αποκαλύπτουν αποτελεσματικότερα την όποια αρνητική ή θετική αντιμετώπιση του θέματος από τον πληροφορητή (Brayda & Boyce, 2014; Irvine, 2011; Ordenakker, 2006; Robson, 2010). Πρόκειται, βέβαια, για μέθοδο χρονοβόρα (Creswell, 2011), όμως αυτό εν προκειμένω δεν αποτέλεσε κώλυμα, αφού όλοι οι εμπλεκόμενοι μπορούσαν να διαθέσουν το χρόνο που απαιτήθηκε.

Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση, η μοναδική μέθοδος συλλογής δεδομένων που θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστεί σε πλαίσιο ποιοτικής έρευνας θα ήταν η παρατήρηση (Creswell, 2011). Εξαιτίας, όμως, της ιδιαιτερότητας των σπουδών στα ΣΔΕ, δεν είναι εύκολη η άμεση παρατήρηση των ερωτώμενων, καθώς δεν παρακολουθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι τα μαθήματά τους καθημερινά. Άλλωστε, στην παρούσα έρευνα, 3 από τους 6 πληροφορητές είχαν ήδη αποφοιτήσει, άρα η εφαρμογή της μεθόδου «παρατήρηση στο πεδίο» θα ήταν αδύνατη. Με τη συνέντευξη η ερευνήτρια υπερβαίνει τέτοια εμπόδια, ενώ παράλληλα εξασφαλίζει τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε οι πληροφορητές να υπερβούν τους δισταγμούς τους και να εκφραστούν ειλικρινώς και με άνεση (Roulston, 2011).

Η συνέντευξη αποφασίστηκε, τέλος, να είναι ημιδομημένη, να περιέχει όμως ταυτόχρονα ευέλικτες ερωτήσεις, για να διευκολύνεται η παροχή οδηγιών και ταυτόχρονα η προσθήκη ή η παράλειψη ερωτήσεων κατά τις συνθήκες και την κρίση της ερευνήτριας (Robson, 2010). Το στοιχείο αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο, δεδομένου του ότι η έρευνα περιλαμβάνει -εκτός από μελέτη γεγονότων- και διερεύνηση συμπεριφορών και στάσεων. Έτσι απαιτεί μια πιο ευέλικτη μέθοδο, ικανή να προσαρμοστεί στην ιδιοσυγκρασία κάθε πληροφορητή και στις εκάστοτε συνθήκες, εστιάζοντας στα σημεία που κάθε φορά παρουσιάζουν ενδιαφέρον ή απαιτούν διευκρινίσεις, ανεξάρτητα από τον αρχικό σχεδιασμό (Brayda, 2014; Robson, 2010). Τέτοια ευελιξία χαρακτηρίζει μόνο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν απρόσκοπτα, με ελάχιστα προβλήματα. Το κυριότερο αφορά στη δυσκολία ηχογράφησης, εμφανή κυρίως στο πρώτο μέρος της πρώτης συνέντευξης. Μικρά προβλήματα δημιουργήθηκαν, επίσης, καθώς ένας από τους αρχικούς πληροφορητές δεν κατέστη τελικά δυνατόν να συμμετέχει και απαιτήθηκε η αντικατάστασή του μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα. Μετά τη διεξαγωγή και ηχογράφηση όλων των συνεντεύξεων, ακολούθησε απομαγνητοφώνηση, ανάλυση και συνθετική – κριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Irvine, 2011).

#### *Στρατηγική δειγματοληψίας, πληθυσμός και δείγμα*

Στην μελέτη αυτή ως «πληθυσμός» θεωρούνται όλοι οι εν ενεργεία και πρώην σπουδαστές ΣΔΕ. Λόγω της μεγάλης διασποράς τους, όμως, που δεν ευνοεί την προσωπική επαφή και γνωριμία, δεν υπάρχει εύκολα διαθέσιμο δειγματοληπτικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η «βολική», ένα είδος σκόπιμης δειγματοληψίας, κατά την οποία επιλέγονται άτομα που δύνανται να συμβάλουν στη μελέτη του φαινομένου. Βασικό

κριτήριο –εκτός του να αποτελούν τυπικές περιπτώσεις «αντανακλώντας το ακριβές προφίλ του πληθυσμού που αντιπροσωπεύουν» (Walliman, 2005, σπ.αναφ στο Nudsor, 2013, ρ.612)-, αποτελεί το να είναι διαθέσιμα άμεσα (Robson, 2010; Τσιώλης, 2014). Ως αποτέλεσμα, κύρια κριτήρια επιλογής στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν αφενός η φοίτηση στη συγκεκριμένη δομή εκπαίδευσης ενηλίκων (ΣΔΕ) και αφετέρου ο τόπος διαμονής τους να γειτνιάζει με εκείνον της ερευνήτριας, για να υπάρχει δυνατότητα προσωπικής συνάντησης (Κηρική, 2006).

Έτσι, το δείγμα της έρευνας συνέθεσαν έξι πληροφορητές, πέντε γυναίκες και ένας άντρας, από 27 ως 58 χρόνων, εκ των οποίων τρεις είναι ενεργοί σπουδαστές και τρεις απόφοιτοι ΣΔΕ. Όλοι κατοικούν στο νομό Λασιθίου Κρήτης, τόπο κατοικίας της ερευνήτριας, έχουν όμως φοιτήσει σε ΣΔΕ διαφορετικών πόλεων. Το μέγεθος του δείγματος θεωρείται επαρκές και κατάλληλο για την εξασφάλιση των απαραίτητων για την έρευνα στοιχείων, καθώς και για την ανάδειξη της πολυπλοκότητάς τους, στόχοι που με δείγμα μεγαλύτερο ή μικρότερο δε θα ήταν εύκολο να επιτευχθούν (Creswell, 2011; Nudsor, 2013).

Η πρόσβαση στο πεδίο δεν παρουσίασε δυσκολίες. Όλοι ζήτησαν η διεξαγωγή των συνεντεύξεων να γίνει στην οικία τους, σε χρόνο που επέλεξαν, με το επιχείρημα ότι σε δικό τους χώρο νιώθουν πιο άνετα, για να είναι πιο αυθόρμητοι και ειλικρινείς (Brayda, 2014). Έτσι δεν απαιτήθηκε κάποια επίσημη άδεια επίσκεψης, αφού σε καμία από τις 6 περιπτώσεις δεν εμπλέκεται ο εργασιακός/εκπαιδευτικός χώρος των συμμετεχόντων (Creswell, 2011).

#### *Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων*

Μετά την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων, για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις υιοθετήθηκε η μέθοδος «θεματικής ανάλυσης». Διενεργήθηκε προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση και ακολούθως κωδικοποίηση δεδομένων, σύνδεση των επιμέρους κωδικών με βάση τα κοινά τους στοιχεία, αφαίρεση των ασύμβατων στοιχείων και ομαδοποίηση σε 4 θέματα. Ακολούθησε αναλυτική ανά θέμα παρουσίαση των ευρημάτων, με ταυτόχρονη ανάδειξη της πολλαπλής προοπτικής (Creswell, 2011).

#### *Έλεγχος ποιότητας*

Η διασφάλιση ποιότητας περιλαμβάνει όσες ενέργειες διαφυλάσσουν την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Στην κατεύθυνση αυτή είναι κατά πρώτο λόγο σημαντικό ότι οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από το ίδιο άτομο. Έτσι ελαχιστοποιούνται όποιες διαφοροποιήσεις μπορεί να οφείλονται στην προσωπικότητα διαφορετικών ερευνητών (Irvine, 2011). Επίσης, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, για να επιτευχθεί ακριβής και ολοκληρωμένη αποτύπωση των πληροφοριών (Garg, 2006; Nutzor, 2013). Παράλληλα η ερευνήτρια μερίμνησε για την πλήρη καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων (audit trail), για να αποφύγει κάθε -ακούσια ή μη- παράλειψη στοιχείων (Robson, 2010). Απαραίτητο τελευταίο βήμα για την ανάδειξη πιθανών προβληματικών στοιχείων αποτέλεσε ο προέλεγχος του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, που πραγματοποιήθηκε ως πιλοτική συνέντευξη με τη βοήθεια συναδέλφου της ερευνήτριας (Nutzor, 2013).

#### **Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων**

##### *Εμπειρίες των σπουδαστών από την εφαρμογή των ΕΤΕ: μορφές ενεργοποίησης σπουδαστών και είδη ΕΤΕ*

Και οι έξι πληροφορητές φάνηκε εξαρχής ότι γνωρίζουν τις ΕΤΕ και αντιλαμβάνονται τον ενεργό ρόλο τους ήδη από την πρώτη ημέρα των μαθημάτων. Αναγνωρίζουν για παράδειγμα, ότι η πρώτη επαφή με κάθε νέο διδάσκοντα και κάθε νέα ομάδα συνεκπαιδευόμενων πάντα δημιουργεί ανάγκη ενεργής συμμετοχής και αυτοέκθεσης, μέσω εργασίας σε ομάδες (Μουζάκης, 2006).

*[...]στο 1<sup>ο</sup> μάθημα μας έκαναν ομάδες, ήταν 3-4 άτομα και προσπαθούσαμε να παρουσιάζει ο ένας τον άλλο (Συν.6)*

*[...]το κάνανε σε κάθε μάθημα, για να γνωριστούμε [...] να δεθούμε σαν ομάδα (Συν.5)*

Παράλληλα, για τη βιωματική τεκμηρίωση της γνώσης αλλά και την οικοδόμηση σχέσεων με την ομάδα απαιτείται πάντα αναφορά σε προσωπικά βιώματα, στοιχείο χαρακτηριστικό των ΕΤΕ (Courau, 2005; Κόκκος, 2008; Rogers, 1998).

*Πρέπει να πω τη δική μου εμπειρία στην ομάδα, τι έχω ζήσει εγώ (Συν.2)*

Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές, όπως αναφέρονται κατά σειρά, είναι η ομαδική εργασία, ο καταγισμός ιδεών, η ερώτηση – απάντηση, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης και η συζήτηση (Κόκκος, 1998), ενώ πιο σπάνια αναφέρεται η τεχνική της χιονοστιβάδας, η λύση προβλήματος και το debate (Βαϊκούση κ.ά., 2008· Βασάλα, 2006), χωρίς όμως να χρησιμοποιούνται πάντα οι συγκεκριμένες ονομασίες. Συνήθως η αναφορά σε κάθε τεχνική γίνεται περιγραφικά. Όλοι οι σπουδαστές θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν ικανοποιητικές γνώσεις για τη χρήση τους, αναγνωρίζουν όμως και την ανεπάρκεια κάποιων να τις εφαρμόσουν στην τάξη τους.

*[...]η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται πολύ συχνά, ήταν μάλιστα η αγαπημένη της κυρίας ..... Η κ. .... πάλι τη σιχαινόταν! Είναι βέβαια πιο μεγάλη και δεν τα ξέρει αυτά τα μοντέρνα! (Συν.1)*

*[...]οι καθηγητές ξέρουν, ειδικά αυτός που μας έβαζε να παίζουμε θέατρο ήταν τρομερός (Συν.4)*

*[...]τα θεατρικά, η ομαδική εργασία και το άλλο, που λέγαμε πολλές ιδέες και τις σημείωνε ο καθηγητής στον πίνακα, αυτά χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά (Συν.6)*

Στο παίξιμο ρόλων επιλέγουν διαδραστικότερο ρόλο ή ρόλο παρατηρητή, στην ομαδική εργασία ρόλο συντονιστή ή συμμετεχόντων, ενώ ο καταγισμός ιδεών θεωρούν ότι οδηγεί σε διατύπωση διαφορετικών απόψεων, που συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος (Κόκκος, 1998).

*Εγώ δεν είμαι πολύ τολμηρός και τις περισσότερες φορές επιλέγω το ρόλο του παρατηρητή (Συν.1)*

*[...]ήμουν πάντα η συντονίστρια της ομάδας, εγώ έδινα τις οδηγίες (Συν.2)*

*[...]όλες αυτές οι ιδέες μου έδιναν να καταλάβω το θέμα, ακόμα και κάτι περίεργα! (Συν.3)*

Ο εκπαιδευτής έχει ρόλο οργανωτικό: δε συμμετέχει στην εφαρμογή της τεχνικής και δεν κρίνει. Αντιθέτως συντονίζει, εμπυχώνει, καθοδηγεί, ανατροφοδοτεί, επαναφέρει στην τάξη, ελέγχει την προσήλωση στο στόχο και το χρονοδιάγραμμα (Βαϊκούση κ.ά., 2008; Hackathorn et al., 2011).

*[...]ήτανε σαν μαέστρος. Στην πράξη εμείς «κάναμε παιχνίδι» και ήταν ωραίο, μάθαινες (Συν.2)*

*[...]ο καθηγητής δεν έπαιρνε μέρος μαζί μας. Μας έλεγε αν κάναμε κάτι λάθος, ή συμπλήρωνε (Συν.3)*

Φροντίζει επίσης για την εξασφάλιση της απαραίτητης, όμως όχι αυτονόητης συνεργασίας ανάμεσα στους σπουδαστές και αποδεικνύεται ότι πρέπει να έχει γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτόν τον σύνθετο ρόλο (Bakay et al., 2010; Hackathorn et al., 2011). Έχει, άλλωστε, συχνά να αντιμετωπίσει επιφυλακτικότητα ή και άρνηση.

*Ήταν πολλοί, απ' όσο θυμάμαι, που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν, που ήθελαν να δουλεύουν μόνοι. Ντρεπότανε ή λέγανε πως θα τα κάνουν λάθος και δε θέλανε (Συν.5)*

*Πολλοί συμμαθητές μου αντιδρούσαν [...] ο καθηγητής έδινε λύση, να δουλέψουμε όλοι μαζί σαν ομάδα, με τις τεχνικές που σου λέω (Συν.1)*

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν με έμφαση την ανάγκη καθολικής εφαρμογής αντίστοιχων μεθόδων, παρά τα όποια προβλήματα.

*[...]οι παλιότεροι έχουμε μάθει αλλιώς[...]όταν πηγαίναμε εμείς στο σχολείο ήταν αλλιώς τα πράγματα [...]και δεν είναι εύκολο να αλλάξουμε[...]πρέπει[...]να προσπαθήσουμε όλοι να μπούμε σε αυτό το κλίμα, είναι πιο καλά τώρα, έτσι το μάθημα είναι πολύ καλύτερο, μαθαίνεις, καταλαβαίνεις (Συν.4)*

Τονίστηκε, τέλος, η ανάγκη συνάφειας του αντικειμένου, δεδομένου ότι οι ΕΤΕ δε συνάδουν με τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων.

*Δεν ταιριάζουν με όλα τα μαθήματα, δεν μπορείς να τα εφαρμόσεις αυτά στα Μαθηματικά, ας πούμε. Ταιριάζει στα πιο θεωρητικά μαθήματα, ταιριάζει περίφημα! (Συν.5)*

#### *Η θέση των ΕΤΕ στη διδασκαλία*

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα μαθήματα στα ΣΔΕ φάνηκε ότι δομούνται με βάση την παραδοσιακή τριμερή δομή, ενώ η εφαρμογή των ΕΤΕ συνδέεται κυρίως με το δεύτερο μέρος. 5 από τους 6 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι ΕΤΕ αφορούν τη «μέση» της συνάντησης, ενώ μια μόνο συμμετέχουσα τις συσχετίζει με την αρχή κάθε μαθήματος

*[...]χωρίς να νιώθεις ότι περάσανε τα πρώτα λεπτά, τέλειωσε η εισαγωγή, τα επόμενα 10 λεπτά γίνεται αυτή η μέθοδος, μετά ακολουθεί η επόμενη (Συν.4)*

*[...]Ήταν στη μέση του μαθήματος (συν. 5)*

Σε όλες τις περιπτώσεις, πάντως, είναι φανερό ότι η χρήση των ΕΤΕ δεν αποκλείει τη συμπληρωματική και -ως ένα βαθμό- παράλληλη χρήση παραδοσιακών μεθόδων, με κυριότερη εκείνη της εισήγησης, που οι συμμετέχοντες θεωρούν αφενός διαφορετική, αφετέρου δεδομένη για όλα τα μαθήματα (Noye & Pivetau, 1999; Rogers, 1998). Μάλιστα στη συνέντευξη 4 γίνεται διάκριση στην ξεπερασμένη «δασκαλοκεντρική» εισήγηση και στη σύγχρονη «εμπλουτισμένη» (Κόκκος, 2004), στην οποία αφιερώνονται τα πρώτα 10-15 λεπτά της διδακτικής ώρας. Αποσκοπεί στην ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος και την παρουσίαση της νέας γνώσης. Στο τελευταίο στοχεύει και η χρήση των ΕΤΕ, επιδιώκοντας τη βαθύτερη κατανόηση της ύλης (Race, 1999; Rogers, 2011).

*Στην αρχή πάντα είναι μια σύντομη εισαγωγή, έτσι πρέπει, μιλά ο καθηγητής, αλλά όχι όπως παλιά που ήμασταν εμείς μαθητές, που έλεγε, έλεγε...Τώρα ξέρουν πώς να τα πουν καλύτερα, δεν είναι μονότονοι (Συν.2)*

*[...]στο τέλος πάντα ένας επίλογος (Συν.3)*

Εκτενέστερη χρήση της εισήγησης θεωρείται κουραστική, ιδίως αν αναφέρεται σε καλά εμπειρωμένη γνώση. Δεν είναι αποδεκτή, όμως, η παράλειψή της και η αποκλειστική χρήση ΕΤΕ στη διδασκαλία (Courau, 2005; Noye & Pivetau, 1999; Race, 1999; Rogers, 1998).

*[...] χρειάζεται αυτή η εισαγωγή, ειδικά όταν είναι θέμα που δεν το ξέρεις,*

*[...] αν το ξέρεις είναι βαρετή (Συν.5)*

*[...]η εισαγωγή είναι χρήσιμη[...]που μιλά ο καθηγητής, σε βάζει στο θέμα και σου δίνει και λίγο χρόνο να μπεις στο κλίμα (Συν.6)*

#### *Θετικά στοιχεία των ΕΤΕ*

Όλοι οι πληροφορητές συμφωνούν στα θετικά στοιχεία που συνεπάγεται η εφαρμογή των ΕΤΕ. Σε προσωπικό επίπεδο, κάθε εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει τον εαυτό του και οδηγείται σταδιακά σε (αυτο)διόρθωση και απόκτηση αυτοπεποίθησης. Κατά συνέπεια, βελτιώνει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, λεκτικές και μη, με εμφανή θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία του με τους άλλους σπουδαστές και τους εκπαιδευτές. Θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται κατ'αναλογία και σε άλλα επίπεδα, όπως στο πλαίσιο της οικογένειας και στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών. Έτσι οι ΕΤΕ κρίνονται χρήσιμες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Bakay et al., 2010; Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014).

*Σε βοηθά [...]ακόμα και στο παιδί σου, να του δείξεις πέντε πράγματα. Εγώ νομίζω και στο Δημοτικό και στα Γυμνάσια πρέπει να τα κάνουν αυτά. Μαθαίνουν ευχάριστα και δε θα γκρινιάζουν! (Συν. 4)*

*[...]είχα πάντα πρόβλημα όταν ήμουν με πολύ κόσμο[...]και ήθελα στο σχολείο να συμμετέχω σε αυτά, παράδειγμα στα θεατρικά, για να ξεπεράσω το πρόβλημά μου, να ξεφοβηθώ (Συν.5)*

*Πιστεύω ότι βελτιώθηκα [...]στην επικοινωνία (Συν.2)*

Σημαντικότερη βελτίωση παρατηρείται κατά κοινή ομολογία και στο γνωστικό τομέα, αφού οι ΕΤΕ συνεπάγονται ευχάριστη και εύκολη εμπέδωση γνώσεων, με ανακαλυπτική-βιωματική μάθηση (Bakay et al., 2010· Rogers, 1998).

*[...]το μάθημα τώρα είναι αλλιώς, όχι όπως το ξέραμε, δεν του βάζεις του άλλου με το χωνί στο κεφάλι[...] μαθαίνεις αλλιώς [...] καταλαβαίνεις μόνος σου. Και μετά τα θυμάσαι, πραγματικά τα «χωνεύεις», δεν ξεχνιούνται μετά! (Συν.3)*

Τέλος, και ο εκπαιδευτικός γίνεται αποτελεσματικότερος, καθώς αναπτύσσει ικανότητες σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας του.

*Και ο καθηγητής μαθαίνει πώς να κάνει το μάθημα, κάποια πράγματα δεν πετυχαίνουν. Καταλαβαίνει ότι εμείς οι «γέροι» θέλουμε τέτοιους τρόπους για να μάθουμε πράγματα [...] αποκτά ικανότητα να μας μεταδίδει γνώσεις (Συν.4)*

#### *Δυσκολίες κατά την εφαρμογή των ΕΤΕ*

Πέντε στους έξι πληροφορητές παραδέχτηκαν ότι δυσκολεύτηκαν στην εφαρμογή των ΕΤΕ ή ότι έζησαν άβολες στιγμές, όπως αμηχανία, δισταγμό ή και ντροπή, κυρίως κατά τα πρώτα μαθήματα. Ως αιτίες θεωρήθηκαν η απειρία στην εφαρμογή μη παραδοσιακών μεθόδων, όπως και ο φόβος του λάθους και της αντίδρασης των άγνωστων συμμαθητών (Michel et al., 2009). Ως δυσκολότερη τεχνική η πλειοψηφία κατονομάζει το παίξιμο ρόλων, το οποίο απαιτεί, πέρα από υποκριτικό ταλέντο, και μεγάλη αυτο-έκθεση.

*[...]Εγώ δεν τις είχα ξαναζήσει αυτές τις μεθόδους [...]αυτές τις τεχνικές. Με τίποτα δεν μπορούσα αυτά τα θεατρικά, δεν τα είχα ξαναδεί, με τρόμαζαν. Νόμιζα πως μόλις ανοίξω το στόμα μου οι άλλοι θα γελάσουν. Μετά, βέβαια, τα λάτρευα (Συν.2)*

*[...]πάντως στην αρχή υπήρχε μία ντροπή, ειδικά στην αρχή, που δεν γνωριζόμασταν (Συν.6)*

Προηγούμενη εμπειρία σε κάποια τεχνική προστατεύει από το προαναφερθέν συναίσθημα ανασφάλειας.

*[...]η μόνη που ήξερα ήταν[...]η εργασία σε ομάδες, οπότε σε αυτήν[...]είχα πιο πολλή αυτοπεποίθηση (Συν.6)*

Σχετικά με τις δυσκολίες, οι πληροφορητές επιμένουν στο διαφορετικό υπόβαθρο, άρα και τη διαφορετική γνωστική ετοιμότητα των σπουδαστών, αλλά και στο αντικείμενο κάποιων μαθημάτων, η διδασκαλία των οποίων δε συνάδει με τη χρήση των ΕΤΕ. Δυσκολίες επίσης αναφέρονται και σε σχέση με τους μη σωστά εκπαιδευμένους καθηγητές, που δε δίνουν στην ομάδα τις σωστές οδηγίες και τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να εξοικειωθεί με τις νέες τεχνικές (Βαϊκούση κ.ά., 2008; Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τέλος, εδραιωμένες συντηρητικές πεποιθήσεις μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό εμπόδιο στην εφαρμογή των ΕΤΕ (Michel et al., 2009).

*Οι δυσκολίες είναι κυρίως [...] στις τάξεις που έχουνε μια προκατάληψη (Συν.2)*

*[...]αυτό που είναι εύκολο για μένα δεν είναι για άλλους, έχουμε άλλο υπόβαθρο (Συν.1)*

*Δεν είναι όλοι πάντως πρόθυμοι να κάνουν τέτοια πειράματα. Οι πιο πολλοί, αυτά που ξέρουν, αυτά μας λένε, δεν κάνουν τέτοια καινούρια (Συν. 3)*



*[...]υπάρχουν καθηγητές που είχαν την απαίτηση, με το που ρίχνουν την ιδέα, να μπορέσεις να μπεις στο ρόλο. Ε! Δε γίνεται! (Συν.4)*

*Δεν ταιριάζουν με όλα τα μαθήματα, δεν μπορείς να τα εφαρμόσεις αυτά στα Μαθηματικά, ας πούμε. Ταιριάζει στα πιο θεωρητικά μαθήματα, ταιριάζει περίφημα! (Συν.5)*

Επισημαίνεται, τέλος, ότι η οικειότητα και οι στενές σχέσεις μεταξύ μελών της ομάδας μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή των ΕΤΕ.

*[...]δυσκολία ήτανε ότι είμαστε φίλοι, γνωριζόμαστε καλά [...] σε κάποιες τεχνικές δεν ξέρω αν είναι πολύ καλό να γνωρίζεσαι πολύ καλά με τους υπόλοιπους, γιατί πολλές φορές κάναμε βλακείες και δεν μπορούσαμε να κάνουμε αυτά που έλεγε ο καθηγητής (Συν.4)*

#### *Τρόποι υπέρβασης δυσκολιών*

Για όλους τους πληροφορητές, ο ρόλος του εκπαιδευτή στην υπέρβαση των όποιων δυσκολιών θεωρείται καθοριστικός: με χιούμορ και καλή διάθεση καθοδηγεί, διορθώνει, δεν κρίνει, επαναφέρει την τάξη, θέτει όρια (Βαϊκούση κ.ά., 2008), πάντα σε συνεργασία «επί ίσοις όροις» με τους σπουδαστές, που ακούνε τα προβλήματα και μπορούν να συμβάλουν στην επίλυσή τους με τις δικές τους ιδέες.

*Νομίζω τον πιο σημαντικό ρόλο τον παίζει ο καθηγητής, πρέπει να μας κάνει όλους να νιώσουμε άνετα με τις μεθόδους του, τα αστεία και τις συμβουλές του (Συν.5)*

*[...]πρέπει όλοι να μιλάμε επί ίσοις όροις (Συν.1)*

*Ναι, μπορούνε να μας βοηθήσουνε οι άλλοι, μπορούνε. Ο καθηγητής όμως είναι ο πιο σημαντικός (Συν.3)*

Καθοριστικής σημασίας, επίσης, για την υπέρβαση των δυσκολιών, είναι οι γνώσεις επί του θέματος. Αποκτούνται με μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και μέσω της γενικότερης παιδείας όλων των εμπλεκόμενων και δίνουν απάντηση στο «γιατί κάνω κάτι». Παράλληλα, στοιχειώδεις γνώσεις ψυχολογίας θα διευκολύνουν την ανάπτυξη υγιών σχέσεων στην ομάδα. Συνδυαστικά και συμπληρωματικά με τα παραπάνω, σημαντικός είναι και ο ρόλος της εμπειρίας στη χρήση των ΕΤΕ, η οποία δημιουργεί «προστιθέμενη αξία» (Συν.4)

*[...]η θεωρία είναι απαραίτητη, σε συνδυασμό με την πρακτική. Τώρα, ποια θα προηγηθεί και ποια θα ακολουθήσει, δεν έχει και πολλή σημασία, αν τις κάνεις και τις 2 τελικά (Συν.4)*

*Νομίζω ότι και λίγα μαθήματα ψυχολογίας δε θα μας ήταν εντελώς άχρηστα (Συν.1)*

Αναφέρεται, τέλος, από όλους και η σημασία της προσωπικής προσπάθειας, ώστε να δημιουργηθούν σωστές συνθήκες επικοινωνίας με τους λοιπούς εμπλεκόμενους.

*Τι θα έκανα; Θα προσπαθούσα[...]Πιο σοβαρή, πιο συγκεντρωμένη (Συν.4)*

*Αντί να διαμαρτύρονται το καλύτερο είναι να το παλέψουν μόνοι τους[...]να συνηθίσουν στο καινούριο (Συν.6)*

#### **Συμπεράσματα**

Με την ολοκλήρωση της έρευνας είναι προφανές ότι τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν ικανοποιητικά στο σύνολό τους, με ευρήματα που ευθυγραμμίζονται με όσα η βιβλιογραφία υποστηρίζει για τη χρήση των ΕΤΕ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα διέθεταν εμπειρία και γνώσεις σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, λόγω σχετικού μαθήματος που είχαν διδαχθεί, στοιχείο που προφανώς επιδρά στα τελικά αποτελέσματα, τα οποία ίσως ήταν διαφορετικά, αν επρόκειτο για άτομα χωρίς προηγούμενη γνώση και εμπειρία.

Έτσι, με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αποδείχθηκε ότι οι ενήλικοι σπουδαστές των ΣΔΕ στην πλειοψηφία τους συμμετέχουν ενεργητικά στην απόκτηση της γνώσης εφαρμόζοντας τις ΕΤΕ, τις οποίες θεωρούν συνεργατικές, αλληλεπιδραστικές και συμπληρωματικές της παραδοσιακότερης τεχνικής της εισήγησης. Θεωρούν απαραίτητη τη διεύρυνση εφαρμογής των ΕΤΕ και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ αναγνωρίζουν, παράλληλα, τη συμβολή τους στη βελτίωση των γνώσεων και των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Παραδέχονται, όμως, ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, με κυρίαρχες την αμηχανία-ντροπή αναφορικά με την αυτοέκθεση, την απειρία και τις προσωπικές προκαταλήψεις. Στην αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών αναγνωρίζουν τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτή, των συμφοιτητών, των γνώσεων, της εμπειρίας αλλά και της προσωπικής τους προσπάθειας.

Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, αποδέχονται την ανάγκη εφαρμογής των ΕΤΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων των ΣΔΕ ή τουλάχιστον των πιο θεωρητικών, θεωρώντας ότι έτσι διευκολύνεται η απόκτηση και εμπέδωση ουσιαστικής γνώσης αλλά και η βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων. Συσχετίζουν, επίσης, την εφαρμογή των ΕΤΕ με την ικανότητα των διδασκόντων για μετάδοση γνώσεων και γενικότερη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, οδηγούμενοι στο γενικό συμπέρασμα ότι είναι επωφελής στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για διδάσκοντες και διδασκόμενους. Αναγνωρίζουν, παρόλα αυτά, ότι δεν είναι πρόθυμοι όλοι οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους, με τις οποίες δεν έχουν εξοικειωθεί.

Τέλος, μέσα από τις διενεργηθείσες συνεντεύξεις αναδεικνύονται και νέα ζητήματα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πιθανά θέματα μελλοντικών ερευνών. Συγκεκριμένα, η συμβατότητα των ΕΤΕ με ορισμένα αντικείμενα και όχι με άλλα, η τριμερής δομή της πλειοψηφίας των μαθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων, που καθιστά την εφαρμογή των ΕΤΕ συμπληρωματική των παραδοσιακών τεχνικών και αντίστροφα, ο ρόλος της ψυχολογίας στη σωστή εφαρμογή των ΕΤΕ και η διεύρυνση της εφαρμογής τους και στην εκπαίδευση ανηλίκων είναι ενδιαφέροντα θέματα, που ανακύπτουν από την έρευνα και χρήζουν μελλοντικής διερεύνησης. Αυτή, άλλωστε, είναι και η ομορφιά της επιστημονικής έρευνας: δίνει το έναυσμα για ένα νέο «ταξίδι», μια καινούρια διερεύνηση, που θα δώσει νέες απαντήσεις.

### **Αναφορές**

Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The Jigsaw method*. London: Pinter & Martin, Ltd.

Bakay, E.M., Kalem, G. & Slavik, M. (2010). *Σχολική διοίκηση μέσω έργων. Εκπαιδευτικό υλικό για διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης*. Προσπελάστηκε στις 24/7/2020 από το <https://docplayer.gr/1226345-Sholiki-dioikisi-meso-ergon.html>.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, εγχειρίδιο μελέτης* (μτφρ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Brayda, C.W. & Boyce, D.T. (2014). So You Really Want to Interview Me?: Navigating "Sensitive" Qualitative Research Interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 13, 318-334.

Courau, S. (2005). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης επιμ.). Αθήνα: Έλλην.

Garg, A. (2006). My Experience of Interviewing a "Crusader Participant": Tips for Fellow Researcher. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (4), 70-74.

Hackathorn, J., Solomon, E., Blankmeyer, K., Tennial, R. & Garczynski, A. (2011). Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques. *The Journal of Effective Teaching*, 11 (2), 40-54.

Irvine, A. (2011). Duration, Dominance and Depth in Telephone and Face-to-Face Interviews: A Comparative Exploration. *International Journal of Qualitative Methods*, 10 (3), 202-220.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Michel, N., Cater, J.J. & Varela, O. (2009). Active Versus Passive Teaching Styles: An Empirical Study of Student Learning Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (4), 397-418.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nutzor, P.H.(2013). Interviewing Ghanaian Educational Elites: Strategies for Access, Commitment and Engagement. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 606-623.

Opdenakker, R. (2006). Qualitative Research in Ibero America, Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), 11.

Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοιχτής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roulston, K. (2011). Working Through Challenges in Doing Interview Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10 (4), 348-366.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βασάλα, Π. (2006). Το Debate ως Εκπαιδευτική Τεχνική στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 23-31.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008, Ιούνιος). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία»*, Λευκωσία.

Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέση διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2004). Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων και η Εκπαίδευσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 28-37.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*, τ. Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ – ΙΔΕΚΕ.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδος και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2014). Απόψεις Εκπαιδευτικών σε Σχέση με την Αξιοποίηση Βιωματικών Συμμετοχικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών στο Πλαίσιο Συμμετοχής τους σε Επιμορφωτικά Προγράμματα. *Επιστημονικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(1), 49-62.