

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

THE ADULT EDUCATOR AND HIS SELF-EFFICACY

Γιώργος Μαγγόπουλος
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
maggopoulos@gmail.com

Χρήστος Μουρατίδης
Κοινωνιολόγος
xristosmouratidis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων σχετικά με τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενήλικου, καθώς και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε μεθοδολογικό επίπεδο υιοθετήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study) και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης σε δείγμα είκοσι (20) ατόμων, όπου όλες οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτή ενήλικων, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις μεθόδους και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετεί. Η γνώση του γνωστικού αντικειμένου θεωρείται σημαντικό προσόν και είναι αυτό που δίνει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στους συμμετέχοντες ώστε να ανταπεξέλθουν μελλοντικά και στο δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτές ενήλικων. Δείχνουν εμπιστοσύνη στην εκπαίδευση και θεωρούν πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται βοηθούν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκπαιδευτές ενήλικων, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract

The current work aim at indicating the views on the learners in Training Programs for Adult Education regarding the role and the qualifications for the adult trainer and their self-efficacy. At methodological level, the research was based on the case study and the data collection came from conducting semi-structured interviews having 20 participants as a sample. All the interviews were personal having open – ended questions. Regarding the research findings multidimensional role giving importance to the methods and the practices that he should adopt. The knowledge of the subject is considered as a significant advantage giving self-confidence to the participants in order to correspond in future to their role as adult educators. They indicate trust to the training and the believe that the acquired knowledge and skills contribute to their career.

Key words

Adult Education, Adult Trainer, self-efficacy.

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευόμενοι των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων δεν αποκτούν απλά νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αλλά θα κληθούν να αναπαράγουν τις αρχές και τις τεχνικές του επιστημονικού πεδίου ως μελλοντικοί εκπαιδευτές. Οι εκπαιδευτές, λοιπόν, φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό έστω και έμμεσα συνδιαμορφώνουν τις πολιτικές και τις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων και φυσικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα των προγραμμάτων (Κόκκος και συν., 2021). Η διερεύνηση επομένως των απόψεών τους σχετικά με τον ρόλο και τα προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στον ρόλο του, αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Αλλά και η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, μέσα από τη δική τους υποκειμενική κρίση, η οποία απορρέει από την προσωπική τους πεποίθηση για το αν διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις για να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στον ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων προσδίδει προστιθέμενη αξία στην παρούσα εργασία. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι η αίσθησή τους για τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητά τους ενδεχομένως να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία του έργου τους.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι απαιτητικός και πολυδιάστατος (Κουλαουζίδης, 2019). Δεν πρόκειται απλά για τον «αρχηγό» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περισσότερο προσομοιάζει στον «διευθυντή ορχήστρας» (Καρατζά, 2005, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002, Κόκκος, 1999), τον «συντονιστή», που συντονίζει την ομάδα των εκπαιδευομένων και ρυθμίζει τις δραστηριότητές τους (Κόκκος, 2005), τον «σύμβουλο-εμψυχωτή» και «καθοδηγητή», που τους ενθαρρύνει και τους καθοδηγεί στην πορεία τους προς τη γνώση (Κόκκος, 2005, Roger, 1999), τον «διευκολυντή» και τον «διαμεσολαβητή» της μάθησης (Knowles, 1998), που τους εμπλέκει ενεργά, διαγιγνώσκοντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Οι παραπάνω ρόλοι εναλλάσσονται μεταξύ τους, σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ο πολυδιάστατος και σύνθετος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αναδεικνύεται και από την κατηγοριοποίηση που κάνει ο Jarvis (2004), ο οποίος αναφέρεται σε 17 διαφορετικούς ρόλους. Συγκεκριμένα, τους απαριθμεί ως εξής: εκπαιδευτικός/διευκολυντής, αρωγός στο διδακτικό έργο, επόπτης, εκπαιδευτής, καθοδηγητής, σύμβουλος, διαχειριστής, ελεγκτής, ερευνητής, εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών, συγγραφέας

μαθησιακού/διδασκτικού υλικού, σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων, οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαχειριστής τεχνικού προσωπικού, αξιολογητής και πωλητής. Ο Rogers αναφέρεται σε τέσσερις βασικούς ρόλους του εκπαιδευτή, ως αρχηγός της ομάδας, ως φορέας αλλαγής, ως μέλος της ομάδας και ως "κοινό". Οι Καψάλης & Παπασταμάτης (2002) διαβλέπουν στον ρόλο του εκπαιδευτή δυο κομβικές διαστάσεις. Η πρώτη αφορά στον «διευκολυντή» της μάθησης, ενώ η δεύτερη στον «κριτικό εμψυχωτή», που ενθαρρύνει τον στοχασμό. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) σε επίσημο κείμενό της, όπου αναφέρει χαρακτηριστικά για τον ρόλο του εκπαιδευτή:

«Οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκομένους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς» (Ε.Ε., 2000, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, τα παραπάνω δεν υποδηλώνουν ότι ο εκπαιδευτής απεμπολεί και τη θεσμική διάσταση του ρόλου του βάσει της οποίας αναμένονται συγκεκριμένες λειτουργίες, τις οποίες πρέπει να εκπληρώσει ως εγγυητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα τη μάθηση των εκπαιδευομένων και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να μαθαίνουν συνεχώς (Illeris, 2016, Κόκκος, 1999, Noye & Piveteau, 1999, Roger, 1999).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων απομακρύνεται αρκετά από αυτόν του «παραδοσιακού δασκάλου», που απλά μεταβιβάζει γνώσεις. Ο εκπαιδευτής, λοιπόν, καλείται να αφήσει πίσω του τις όποιες παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, αλλά και την αυθεντία του που απορρέει από την κατοχή της γνώσης (Knowles, 1998), την οποία μεταβιβάζει (Roger, 1999), λειτουργώντας ως αναμεταδότης ή μεταπράτης. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να υιοθετήσει μια διαφορετική προσέγγιση, λειτουργώντας περισσότερο ως συντονιστής ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών διεργασιών, προωθώντας την αυτοδυναμία, την κριτική επεξεργασία, τη δημιουργική μάθηση και τον στοχασμό επάνω στην εμπειρία, χωρίς να επιβάλλει τις απόψεις του (Illeris, 2016, Κόκκος, 2005, Knowles, 1998), παρά ως «παραδοσιακός δάσκαλος». Εντός αυτού του πλαισίου ο εκπαιδευτής καλείται να αναπλαισιώσει τις σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες στη δομή επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και να μεταβιβάσει την εξουσία στην εκπαιδευόμενη ομάδα (Merizow, 2007). Για να το πετύχει αυτό πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, να διαπραγματεύεται μαζί τους και να αποδέχεται την κριτική που του ασκείται αναφορικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές του (Μαγγόπουλος και συν., 2017), να υποκινεί τον διάλογο και να αφήνει χώρο να εκφράζονται

τα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευμένους και να τους ενθαρρύνει να στοχαστούν επάνω σε αυτά. Άλλωστε, ο στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τους Jarvis (2003), Merizow (2007) και Illeris (2016). Ωστόσο, ποιον τελικά ρόλο θα υιοθετήσει ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων φαίνεται ότι αποτελεί συνάρτηση ποικίλων παραγόντων. Ενδεικτικά αναφέρεται η προσωπική του θεωρία για τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η αντίληψή του για το πώς μπορεί να φανεί χρήσιμος στους εκπαιδευόμενους του και φυσικά οι απαιτήσεις του φορέα υλοποίησης ή/και χρηματοδότησης του προγράμματος (Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020). Παράλληλα, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Καρατζά, 2005, Κόκκος και συν., 2021).

1.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στον απαιτητικό και σύνθετο ρόλο του (Κόκκος και συν., 2021) χρειάζεται να διαθέτει μεταξύ των άλλων και ορισμένα γνωρίσματα, τα οποία συνήθως αφορούν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι κοινά σε όλους τους εκπαιδευτές, καθώς αυτοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους στις εμπειρίες, στις ικανότητες, στα κίνητρα (Roger, 1999), στον βαθμό ωρίμανσης και κοινωνικής εξέλιξης. Ο Κόκκος (1999) με βάση τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητά τους τους διακρίνει σε ενεργητικούς, στοχαστικούς, θεωρητικούς ή/και πειραματιζόμενους. Στα χαρακτηριστικά, που απαντώνται στη βιβλιογραφία και τα οποία κρίνονται ως απαραίτητα για να μπορέσει κάποιος να επιτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, εντάσσονται η ευαισθησία και η υπευθυνότητα ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, η διαλλακτικότητα, αλλά και η αφοσίωση. Παράλληλα, θα πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον και να κερδίζει την εμπιστοσύνη, να είναι ευγενικός και ευχάριστος (Κουλαουζίδης, 2019). Να γνωρίζει τον βαθμό παρέμβασής του και να δίνει χώρο για αυτόνομη δράση (Τσιμπουκλή, 2012). Αυτό όμως που ξεχωρίζει έναν καλό εκπαιδευτή, από έναν εξαιρετικό, είναι η ειλικρίνεια και η αυθεντικότητά του. Η συνέπεια λόγων και πράξεων. Χωρίς να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, αυτοβελτιώνεται και αναγνωρίζει πως μπορεί να κάνει και λάθη (Cranton & Carusetta, 2004). Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο εκπαιδευτής ενηλίκων να έχει αυτογνωσία. Να γνωρίζει τα αδύνατα σημεία του και να αυτοαξιολογείται, ώστε να μπορεί να ελέγχει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του (Κόκκος, 2003).

Στη βάση των παραπάνω πολλοί ερευνητές έχουν προχωρήσει σε αναλυτικές περιγραφές των ικανοτήτων που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός ενηλίκων. Η πιο γνωστή κατηγοριοποίηση ικανοτήτων είναι αυτή των Mocker και Noble (1981) και περιλαμβάνει 24 ικανότητες. Οι Καψάλης και Παπασταμάτης (2002) φρονούν ότι η βασική ικανότητα του εκπαιδευτή είναι να εξασφαλίζει στους εκπαιδευόμενους τις δεξιότητες

και τις ικανότητες για να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Για τον Grabowski (1976) ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για συμμετοχή, να έχει εμπειρία, να είναι καλός ακροατής, να χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και να δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Επίσης, να αξιολογεί και να ενδιαφέρεται για τη δική του εκπαίδευση. Ο Κόκκος (2003) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι ικανός για επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, εμπύχωση, προγραμματισμό, στοχοθεσία και λήψη αποφάσεων. Επίσης, να είναι ικανός για επεξεργασία και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων, ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών, καθώς και να αναπτύσσει σχέσεις με άλλους κοινωνικούς φορείς. Ο Roger (1999) παραθέτει μια διαφορετική προσέγγιση, ενσωματώνοντας τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή σε μια δέσμη τεσσάρων προϋποθέσεων, ώστε ο εκπαιδευτής να μπορεί να ανταπεξέλθει στον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του. Ως πρώτη προϋπόθεση θέτει μια σειρά από στάσεις, που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτής απέναντι στους εκπαιδευόμενους και απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο, όπως φροντίδα, υποστήριξη, εφευρετικότητα, ευελιξία, προσαρμογή του μαθησιακού αντικειμένου στις ανάγκες της μαθησιακής ομάδας, ενώ θα πρέπει να δείχνει ενθουσιασμό για το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του μαθησιακού αντικειμένου. Δεύτερον, να έχει κατανοήσει και να έχει εμπεδώσει τις αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τρίτον, να έχει αναπτύξει εκπαιδευτικές δεξιότητες, όπως του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμβουλευτικής και της αξιολόγησης. Τέταρτον, να διαθέτει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη των ικανοτήτων του και η οποία μεταδίδεται στους εκπαιδευόμενους, καλλιεργώντας τον απαραίτητο σεβασμό. Ο Freire (2006) σκιαγραφώντας τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα του εκπαιδευτή τα οποία αποκτώνται σταδιακά μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, αναφέρει αρχικά την ταπεινοφροσύνη ως κύριο χαρακτηριστικό, η οποία προϋποθέτει θάρρος, αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση. Ο εκπαιδευτής, ανεξάρτητα από το πνευματικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, οφείλει να τους ακούει με σεβασμό. Μια πρακτική που αποτελεί ένδειξη δημοκρατικότητας. Στην ταπεινοφροσύνη θα μπορούσε να ενταχθεί και η αγάπη που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής για τους εκπαιδευόμενους και τη διδασκαλία (Κουλαουζίδης, 2019). Επίσης, απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον Freire αποτελούν η αποφασιστικότητα, η υπομονή, το θάρρος και η ανεκτικότητα, τα οποία θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι «προοδευτικοί» εκπαιδευτικοί, αλλά και ικανότητα λήψης αποφάσεων, κυρίως σε ό,τι αφορά στο εκπαιδευτικό έργο τους. Πέρα των παραπάνω, η Courau (2000) υποστηρίζει πως χρειάζεται επιπλέον ενθουσιασμός και πολλή δουλειά.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατέχει γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (πχ σχεδιασμό διδακτικών ενότητων σύμφωνα με τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, χρήση

ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κ.ά.), τη δυναμική της ομάδας, την αποτελεσματική επικοινωνία, το αντικείμενο διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικών μέσων και την αξιολόγηση. Εξίσου σημαντικές είναι και οι στάσεις, όπου δίνεται έμφαση στην «αξιωματική θέση» υπέρ της συμμετοχικής και ενεργητικής εκπαίδευσης, τον σεβασμό και την αποδοχή των εκπαιδευόμενων, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες ανάπτυξης των ενηλίκων, τη διαρκή προσωπική εκπαίδευση, την ενσυναίσθηση και την αυτογνωσία (Illeris, 2016, Jaques, 2004, Κόκκος, 2005, Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουντενάκη, 2012). Στα παραπάνω θα πρέπει να συμπεριληφθεί η κριτική αντιμετώπιση των κοινωνικό-οικονομικών μηχανισμών και η επίγνωση του κοινωνικού πλαισίου (Κόκκος και συν, 2021, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Η έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας», που σημειωτέον διαφοροποιείται τόσο από την έννοια της «αυτοαντίληψης» όσο και από την έννοια της «αυτοεκτίμησης», αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να αναλάβει και να ολοκληρώσει αποτελεσματικά μια σειρά ενεργειών (Bandura, 1986). Πρόκειται, δηλαδή, για την πεποίθηση που έχει το άτομο για τις ικανότητες του, οι οποίες είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου του. Δεν έχει να κάνει με την αντικειμενική του ικανότητα, αλλά με την προσωπική του πεποίθηση, για το αν διαθέτει τις γνώσεις και κυρίως τις δεξιότητες για να ανταπεξέλθει στο έργο που έχει αναλάβει, καθώς και για το τι είναι ικανό να κάνει με τις δεξιότητες αυτές (Bandura, 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα, επομένως, αφορά περισσότερο στην αντίληψη περί της ικανότητας παρά στο πραγματικό επίπεδο επάρκειας (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Η αυτοαποτελεσματικότητα διακρίνεται ως προς τη γενικότητα, τη δύναμη και το επίπεδο (Bandura, 1997, Zimmerman, 2000). Η γενικότητα αφορά στο εύρος των δραστηριοτήτων και των καταστάσεων που το άτομο θεωρεί τον εαυτό του αποτελεσματικό. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που το άτομο θεωρεί ότι είναι πιο αποτελεσματικό σε σχέση με κάποιες άλλες. Η δύναμη αφορά στην εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στις ικανότητές του για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση ή έναν ρόλο. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να κάνουμε λόγο για υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες. Τέλος, το επίπεδο έχει να κάνει με τον βαθμό δυσκολίας ενός έργου και τις ενέργειες που απαιτούνται για να εκτελεστεί. Αν χρειάζονται, δηλαδή, εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ή οι απαιτήσεις είναι ελάχιστες (Lent & Hackett, 1987). Η αυτοαποτελεσματικότητα, επίσης, καθορίζει τον βαθμό αλλά και την κατεύθυνση στην οποία το άτομο θα εφαρμόσει τις γνώσεις που έχει, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στις επιλογές του. Στην περίπτωση του εκπαιδευτή ενηλίκων, ενδεχομένως, αυτό να είναι σημαντικό για το εάν και κατά πόσο θα εφαρμόσει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, της τυπικής κυρίως, όπου έχει μελετηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα, αναφέρεται ως η πεποίθηση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί μεθόδους και δράσεις, ώστε να ολοκληρώνει επιτυχώς το διδακτικό έργο του (Tschannen-Moran et al., 1998). Ο Bandura (1994) την ορίζει ως τον βαθμό βεβαιότητας που έχει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να συμβάλλει στη μάθηση και την εξέλιξη των μαθητών του. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιο ενθουσιώδεις, πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Guskey, 1998), επενδύοντας παράλληλα σε μεγαλύτερο βαθμό στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (Allinder, 1994). Επίσης, θεωρούνται πιο ικανοί στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διεργασία (Illeris, 2016, Ashton & Webb, 1986). Αντίθετα, όσοι αμφισβάζουν για τις ικανότητές τους αποφεύγουν τα δύσκολα καθήκοντα, που τα αντιμετωπίζουν ως απειλές. Έχουν χαμηλές προσδοκίες και αδύναμη δέσμευση στους στόχους τους (Tschannen-Moran et al., 1998).

Το άτομο διαμορφώνει τις πεποιθήσεις περί της αυτοαποτελεσματικότητάς του σύμφωνα με τις προσωπικές εμπειρίες του και τις προηγούμενες επιδόσεις του μέσω αφενός των έμμεσων εμπειριών που παρέχουν τα κοινωνικά πρότυπα και αφετέρου των ψυχολογικών καταστάσεων (Bandura, 1986, 1997). Οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Τον πιο σπουδαίο ρόλο, όμως, φαίνεται ότι διαδραματίζει η προσωπική εμπειρία. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με την προγενέστερη διδακτική εμπειρία τους. Αν η μέχρι τώρα πορεία έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα και έχουν ξεπεραστεί επιτυχώς τα όποια προβλήματα έχουν προκύψει, τότε η πεποίθηση που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους είναι σε υψηλά επίπεδα. Αλλά και η παρακολούθηση των επιτυχιών και της δράσης των άλλων εκπαιδευτικών με παρόμοιες ικανότητες και επιτυχίες, εμπλουτίζουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, επηρεάζοντας με έμμεσο τρόπο τη συμπεριφορά τους (Tschannen-Moran et al., 1998). Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται, επίσης και με τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, με την αξιολόγηση του έργου τους, καθώς και με τα σχόλια και τις αντιδράσεις που λαμβάνουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για τους Briil και McCartney (2008) η εκπαίδευση είναι ένα ακόμα στοιχείο που αυξάνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην αύξηση και την ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας πιθανά προσδιορίζει την απάντηση στο ερώτημα «*μπορώ να το κάνω αυτό*»; Ο Bandura (1986) εύστοχα διατυπώνει το εξής ερώτημα: «*Έχω τη δυνατότητα να οργανώσω και να εκτελέσω τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένης εργασίας σε επιθυμητό επίπεδο*»; Ίσως

δεν αποτελεί υπερβολή αν θεωρήσουμε ότι ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας που έχει ένα άτομο πιθανά ενεργοποιεί ή αναστείλει τις δυνατότητες που έχει προκειμένου να εκτελέσει ένα έργο ή να αναλάβει έναν ρόλο (Lent & Hackett, 1987).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκου, αλλά και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα οι στόχοι της έρευνας εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων τους: α) για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, β) για τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων, και γ) για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τα παραπάνω είναι τα εξής: α) ποια είναι η άποψή τους για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, β) ποια είναι η άποψή τους για τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων, και γ) ποια είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους;

Για τους σκοπούς της εργασίας υιοθετούμε ποιοτική προσέγγιση, καθώς αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να διερευνήσουμε και να εμβαθύνουμε στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαδικασίες σκέψης, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις απόψεις, τα κίνητρα, αλλά και τις τυχόν αντιφατικές συμπεριφορές, χωρίς να προσπαθήσουμε να τους κατευθύνουμε σε συγκεκριμένες απαντήσεις (Bird et al., 1999, Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008). Η ερευνητική στρατηγική που θα ακολουθήσουμε είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης. Η περίπτωση μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ή ένας οργανισμός (Robson, 2010), είναι σκόπιμη και έχει τα δικά της όρια στον χώρο και τον χρόνο (Μαγγόπουλος, 2014). Η περίπτωσή μας αφορά σε ένα Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) της Δυτικής Μακεδονίας. Μέθοδος/τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μας αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη (Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008, Robson, 2010). Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, όπως συνηθίζεται στις ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις (Creswell, 2011, Ιωσηφίδης, 2008), έτσι ώστε να δίνεται η ευελιξία και η δυνατότητα στο υποκείμενο της έρευνας να αναπτύξει τις σκέψεις και τις απόψεις του χωρίς περιορισμούς. Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η μετατροπή των δεδομένων από προφορικό λόγο, σε γραπτό κείμενο, ώστε να γίνει ευκολότερη η επεξεργασία και η ανάλυσή τους. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2008, Robson, 2010). Οι κατηγορίες ανάλυσης για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που προέκυψαν από την επεξεργασία του υλικού (atlas), αφορούν: α) στη διάκριση από τον ρόλο του δασκάλου, β) την εστίαση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, γ) τη μεταφορά γνώσεων, και δ) την αξιοποίηση συμμετοχικών

εκπαιδευτικών τεχνικών. Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι κατηγορίες ανάλυσης παραπέμπουν: α) στην επάρκεια του γνωστικού αντικείμενου, και β) σε συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Τέλος, σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατηγορίες ανάλυσης αποτελούν: α) το γνωστικό αντικείμενο, β) συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες, και γ) η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν όλοι τους συμμετέχοντες σε έναν από τους πέντε συνολικά κύκλους του προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων που πραγματοποιήθηκε η περίπτωση μας. Για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας ακολουθήθηκε η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2011), η οποία μας επιτρέπει να πάρουμε δείγματα διαφορετικών περιπτώσεων, οι οποίες διαφέρουν, ως προς την ηλικία, το φύλο, την προηγούμενη εμπειρία, αλλά και ως προς το βαθμό ενηλικιότητας. Σκοπός αυτής της στρατηγικής ήταν να ενσωματωθεί η πολυπλοκότητα του κόσμου στην έρευνα, που στη δική μας περίπτωση είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και η διαφορετική πορεία προς την ενηλικίωση των υποκειμένων της έρευνας. Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 20 συμμετέχοντες. Ως προς το φύλο οι γυναίκες υπερτερούν, καθώς έχουμε 15 γυναίκες έναντι 5 ανδρών. Όλοι τους είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι μισοί συμμετέχοντες είναι άνεργοι. Μόλις δύο έχουν δουλέψει με ενήλικες έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ συνολικά πέντε συμμετέχοντες έχουν κάποια σχέση με τον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, όσον αφορά στις ηλικίες των συμμετεχόντων, εφτά άτομα είναι μεταξύ 25-34, εννιά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35-44 και τέσσερις είναι 45 χρονών και άνω.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι ερωτώμενοι του δείγματος ανέδειξαν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τον διαχώρισαν από τον δάσκαλο και τον καθηγητή της τυπικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις. Συν: 5 «*Να μπορέσεις να αλλάξεις αυτό που και εσύ αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να περιμένουν από την εκπαίδευση...το δασκαλοκεντρικό 'στυλ'...*». Συν: 7 «*Δεν θέλουν έναν καθηγητή, έναν εκπαιδευτή που να κάθεται στην έδρα και να μιλάει, να κάνει εισήγηση μία ώρα, δύο ώρες*». Συν: 11 «*Να μη λειτουργεί σαν παιδαγωγός, σαν δάσκαλος*». Συν: 19 «*Ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν αποτελεί την αυθεντία που θα μεταδώσει στείρα γνώση*». Συν: 20 «*Να μην ακολουθεί τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, να κάνει ακριβώς δηλαδή το αντίθετο από αυτό που κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο*».

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Θεωρούν κομβικής σημασίας ζήτημα την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, να του δίνει την απαραίτητη προσοχή και να τον ακούει. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις

τους. Συν: 2 «Να κάνει το μάθημα έτσι ώστε, να προσαρμόζεται στα 'κυβικά' τους. Να πηγαίνουν μαζί το μάθημα όχι, δηλαδή, να είναι κάποιος ο οποίος τους λέει κάτι και αυτό πρέπει να μάθουν. Πρέπει να τους ακούει πάνω από όλα». Συν: 3 «Να μπορεί να είναι και λίγο ευέλικτος σε κάποια θέματα, δηλαδή, και στην ροή του μαθήματος να μπορεί να προσαρμόζεται εύκολα ανάλογα με τους μαθητές του». Συν: 5 «Να ακούει, να είναι ανοιχτός στο να μαθαίνει και από τους εκπαιδευόμενους». Συν: 11 «Να μπορεί να μπει στη θέση του εκπαιδευόμενου, να μπορέσει να επικοινωνήσει σε βάθος και κυρίως να τον ακούσει». Συν: 14 «Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι εκπαιδευμένος πάνω στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας». Συν: 18 «Να ακούει και αυτά που έχουν να του πουν οι εκπαιδευόμενοι και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους».

Ορισμένοι, ωστόσο, ερωτώμενοι ανέδειξαν και μια άλλη διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων με έντονα παραδοσιακά χαρακτηριστικά, καθώς έδωσαν έμφαση στη μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους. Συν: 6 «Να μεταφέρει κάποια πράγματα σε ενήλικες». Συν: 8 «Κατά βάση είναι το να μπορεί να δίνει τις γνώσεις...να μπορεί να τα δίνει και σε αυτούς που θα εκπαιδεύσει». Συν: 10 «Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να δώσει τις γνώσεις τους».

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην υιοθέτηση των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ως αναπόσπαστο τμήμα του ρόλου τους, διαχωρίζοντας τον από την δασκαλοκεντρική προσέγγιση και τη στεία μεταφορά γνώσης. Συν: 7 «Νομίζω ότι βάσει όλων αυτών των πραγμάτων που μάθαμε εμένα μου άρεσε πάρα πολύ ο βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης. Και είναι αυτός που πιστεύω ότι θέλουν και όλοι όσοι έρχονται και περιμένουν από τον εκπαιδευτή ενηλίκων...». Συν: 17 «Θα πρέπει να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές». Συν: 19 «Με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών και πρακτικών παρακινεί τους εκπαιδευομένους με σκοπό την κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου». Συν: 20 «Να μεταβιβάζει τις γνώσεις του με τις κατάλληλες τεχνικές/μεθόδους, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων».

Ως προς τα προσόντα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, η επάρκεια του γνωστικού αντικείμενου αποτελεί την πιο δημοφιλή απάντηση. Ωστόσο, αυτή συνδυάζεται πάντα με κάποιο επιπλέον χαρακτηριστικό, όπως η ευελιξία, η επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η μεταδοτικότητα και η ενσυναίσθηση. Συν: 1 «Αυτό που χρειάζεται πέρα από την γνώση του αντικείμενου...είναι η ευελιξία, δηλαδή ό, τι δεξιότητα έχεις, όσο περισσότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές έχεις...πρέπει να τις εξασκήσεις σε ένα τμήμα ενηλίκων». Συν: 2 «Θα πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο του, να έχει σεβασμό, να σέβεται τις διαφορετικές απόψεις». Συν: 3 «Να είναι καλός γνώστης του αντικείμενου του, να είναι φιλικός και ευχάριστος». Συν: 7 «Σίγουρα καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου...και των μεθόδων διδασκαλίας». Συν: 10 «Θα πρέπει να είναι κοινωνικός, να έχει ωραίο λόγο, αρκετές γνώσεις πάνω

στο αντικείμενο». Συν: 11 «Να έχει μεταδοτικότητα, να είναι κοινωνικός, να γνωρίζει το αντικείμενο του». Συν: 14 «Θα πρέπει να είναι ευγενικός, επικοινωνιακός, θετικός και να γνωρίζει το αντικείμενο του πολύ καλά». Συν: 13 «Κατά την γνώμη μου τα βασικότερα προσόντα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι η ικανότητα του να επικοινωνεί με τους εκπαιδευόμενους, να προσαρμόζει το πρόγραμμα στον ρυθμό της ομάδας των εκπαιδευομένων, να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό και να είναι πολύ καλός γνώστης του αντικειμένου». Συν: 16 «Τα βασικά προσόντα που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής είναι αρχικά οι γνώσεις πάνω στο αντικείμενο...θα πρέπει να είναι κοινωνικός, ανοιχτός με τους συμμετέχοντες». Συν: 17 «Θα πρέπει να αγαπά το αντικείμενο το οποίο διδάσκει και να ενημερώνεται συνεχώς για τυχόν εξελίξεις στον τομέα του και να είναι φυσικά άριστος γνώστης του αντικειμένου της ειδικότητάς του». Συν: 19 «Τα προσόντα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η γνώση του αντικειμένου και των τεχνικών εκπαίδευσης, η συνεργατικότητα και η ενσυναίσθηση». Συν: 20 «Νομίζω πως η κοινωνικότητα, η επικοινωνία με τους μαθητές. Να έχει τη δυνατότητα να μπορεί να δώσει πιο εύκολα τις γνώσεις του, την ύλη που πραγματεύεται.... Βέβαια για να το πετύχει όλο αυτό θα πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του».

Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι αναφέρονται στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Στην υποκειμενική τους κρίση, δηλαδή, σε σχέση με τα προσόντα και τις ικανότητες που θεωρούν πως έχουν, ώστε να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδουν και πάλι στο γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, ορισμένοι επικεντρώνονται και σε άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η δυνατότητα δημιουργίας κατάλληλου κλίματος. Συν: 2 «Προσπαθώ να καταλάβω τον εκπαιδευόμενο μου, δηλαδή να τον ακούσω, να μάθω από αυτόν, να σεβαστώ την άποψή του». Συν: 5 «Στο γεγονός ότι μπορώ να ακούσω, οπότε να αφήσω τους εκπαιδευόμενους να έχουν μεγάλο ρόλο». Συν: 6 «Φιλικός και κοινωνικός σε σχέση με τους υπόλοιπους, γιατί είναι ένα αντικείμενο που χρειάζεται να υπάρχει μια κοινωνικότητα, απαραίτητη για να δημιουργήσει και μια θετική ατμόσφαιρα». Συν: 11 «Έχω την ικανότητα της ενσυναίσθησης που είναι πολύ σημαντική στο να καταλαβαίνω, να μπαίνω στην θέση του άλλου, έχοντας και η ίδια περάσει αυτή τη διαδικασία». Συν: 13 «Έχω τη θέληση να συμμετέχω σε μια ομάδα και την ικανότητα να τη συντονίσω, δημιουργώντας ένα ενθαρρυντικό κλίμα για συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα». Συν: 14 «Θα προσπαθούσα να κρατήσω το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων μου κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παράλληλα με τη φιλική και ήρεμη ατμόσφαιρα στο τμήμα». Συν: 20 «Νομίζω πως μπορώ να επικοινωνήσω και να δημιουργήσω το κατάλληλο κλίμα. Είμαι ιδιαίτερα κοινωνική και νομίζω ότι αυτό είναι και το πλεονέκτημα μου, τους κερδίζω νομίζω εύκολα και όπως είπα και πριν η καλή γνώση του αντικειμένου μου, του επαγγέλματός μου».

Υπάρχουν όμως και αυτοί που είναι πιο επιφυλακτικοί ως προς τις δυνατότητες τους και περιμένουν στην πράξη να δουν τα πραγματικά τους προσόντα και πώς μπορούν να ανταποκριθούν. Συν: 4 «Θα φανεί. Πιστεύω ότι μπορώ να ανταποκριθώ, αλλά αυτό θα φανεί και στην πράξη.» Συν: 8 «Αυτό δεν μπορώ να στο πω σίγουρα. Νομίζω ότι θα μπορέσω».

Στη συνέχεια και θέλοντας να εισχωρήσουμε βαθύτερα στο υπό εξέταση θέμα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση που σχετίζεται με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην περίπτωση που κληθούν να εκπαιδεύσουν μια ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευόμενους μεγαλύτερης ηλικίας ή/και μεγαλύτερης εμπειρίας. Οι περισσότεροι είναι σίγουροι για τον εαυτό τους, απαντώντας καταφατικά στην ερώτηση. Ένας από τους λόγους που αναφέρθηκε και τους έδινε αυτοπεποίθηση ήταν η εκπαίδευσή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Συν: 3 «Θεωρώ πως ναι, διότι από τις γνώσεις που έλαβα από το πρόγραμμα που παρακολούθησα». Συν: 6 «Σε γενικές γραμμές πιστεύω ότι θα μπορούσα να ανταπεξέλθω στον ρόλο μου και σε σχέση φυσικά με τα όσα έμαθα μέσα από το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων». Συν: 8 «το σεμινάριο που παρακολούθησα με βοήθησε. Είναι πιστεύω και αυτό ένα εφόδιο». Συν: 16 «Θεωρώ ότι το πρόγραμμα με βοήθησε να ξεπεράσω τους φόβους μου σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων ίδιας ή μεγαλύτερης ηλικίας από την δική μου κι έτσι πιστεύω ότι πλέον μπορώ να ανταπεξέλθω αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου που ενδεχομένως θα κληθώ να αναλάβω». Συν: 17 «Το πρόγραμμα μου έδωσε επιπλέον γνώσεις για να τα καταφέρω. Δεν είναι θέμα ηλικίας και εμπειρίας μόνο, οπότε πλέον νομίζω ότι θα μπορούσα».

Στις απαντήσεις κάποιων ερωτώμενων ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση τους, σύμφωνα με την οποία η ανάγκη των εκπαιδευομένων για μάθηση είναι αρκετή από μόνη της για να μην υπάρξουν προβλήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ευελπιστούν πως οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν παθητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διεργασία και αυτό από μόνο του θα είναι αρκετό για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους. Συν: 4 «Ο καθένας που είναι κάπου για να εκπαιδευτεί θα έχει κάποιες προσδοκίες, πάει κάτι να μάθει. Οπότε, θεωρητικά ναι, αν μπορείς να μεταδώσεις τις γνώσεις και ο άλλος είναι έτοιμος να το δεχτεί καλύπτονται τα πράγματα». Συν: 9 «Εκεί πηγαίνουν για ένα συγκεκριμένο σκοπό, όχι για να επιδείξει ο καθένας τις γνώσεις του, οπότε πιστεύω εκεί θα μπορούσα να το φέρω εις πέρας». Συν: 12 «Ναι, διότι οι ενήλικες αποφασίζουν να εισέλθουν στην εκπαίδευση για συγκεκριμένους λόγους και επειδή προκύπτει μία συγκεκριμένη ανάγκη. Έρχονται συνειδητοποιημένα και οι πιθανοί στόχοι για την εκπαίδευσή τους μπορεί να είναι επαγγελματικοί ή για λόγους προσωπικής ανάπτυξης. Δεν έρχονται για να μιλήσουν μόνο για τις εμπειρίες τους ή για τις γνώσεις τους, αλλά για να πάρουν πράγματα». Συν: 19 «Η ηλικία δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, όταν βέβαια συνδυάζεται

με την επιθυμία των εκπαιδευομένων για μάθηση και οι εκπαιδευόμενοι είναι εκεί για να μάθουν για να ικανοποιήσουν μια ανάγκη τους. Επομένως θα είναι και πιο δεκτικοί. Περιμένουν να πάρουν πράγματα. Επομένως και πάλι δεν νομίζω πως παίζει ρόλο η ηλικία ή εμπειρία, άλλωστε κανείς δεν τα γνωρίζει όλα».

Υπάρχουν, βέβαια, και ορισμένοι που προβάλλουν τον προβληματισμό ή τον σκεπτικισμό τους για το αν τελικά θα μπορέσουν να τα καταφέρουν και αναγνωρίζουν τη δυσκολία του εγχειρήματος. Συν.4: «Εντελώς αποτελεσματικά δεν το γνωρίζω, διότι είναι κάτι το οποίο δεν το έχω δοκιμάσει και ακούγεται...κάπως δύσκολο αν δεν έχεις εμπειρία». Συν.5: «Νομίζω ότι θα δυσκολευτώ...γιατί...είναι πιο δύσκολο να αλλάξεις κάποιες πεποιθήσεις». Συν: 15 «Αυτό είναι μεγάλη πρόκληση γιατί πιστεύω ότι αυτούς τους ανθρώπους είναι και πιο δύσκολο να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον....Θέλει δουλειά, δεν νομίζω ότι είναι απλό». Συν: 20 «Είναι λίγο υποθετικό καθώς δεν έχω έλθει ακόμα σε επαφή, ίσως θα είναι λίγο δύσκολο στην αρχή. Μια δοκιμασία που θα φάνει αν μπορώ να το κάνω ή όχι. Έχει σίγουρα απαιτήσεις.... δεν είναι απλό...».

Ωστόσο, υπάρχουν και αυτοί που έδωσαν μια τελείως διαφορετική απάντηση, θεωρώντας πως μια ομάδα εκπαιδευμένων με μεγαλύτερη ηλικία και εμπειρία από τη δική τους θα λειτουργούσε θετικά για τους ίδιους. Συν: 2 «Δεν πιστεύω ότι δημιουργεί κάποιο πρόβλημα, νομίζω θα το έβλεπα σαν πλεονέκτημα ότι μαθαίνω παρά σαν κάτι αρνητικό». Συν: 7 «Θα μου έδινε και ένα κίνητρο παραπάνω, να εξελιχτώ και εγώ μαζί τους». Συν: 10 «Θα ήταν καλύτερο κιόλας αν είχαν μεγαλύτερη εμπειρία να μεταδώσουν και αυτοί τις εμπειρίες τους, ώστε να έχουμε μεγαλύτερη συζήτηση μέσα στην τάξη». Συν: 11 «Κυρίως, όμως μπορεί να μοιράζονται οι εμπειρίες, από εκεί παίρνει ο ένας πράγματα από τον άλλον, ο εκπαιδευτής από τον εκπαιδευόμενο και το αντίθετο».

4. Συμπεράσματα-συζήτηση

Στην έρευνά μας διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευομένων σε προγράμματα ΣΕΚΠΑΪΔΕΥΣΗΣ εκπαιδευτών ενηλίκων για τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν το γεγονός πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαφοροποιείται σημαντικά από τον δάσκαλο ή τον καθηγητή. Αυτό φαίνεται και από τη σημασία που δίνουν στις μεθόδους και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετεί ο εκπαιδευτής, αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο την αξία των αρχών και των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, τονίζεται και ο πολυδιάστατος ρόλος του. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στις ικανότητες εκείνες που σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Στην ενσυναίσθηση, την προσοχή που πρέπει να δίνει στους εκπαιδευόμενους, να τους ακούει, να είναι ευέλικτος

και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Οι απαντήσεις αυτές έχουν τη δική τους σημασία, όπως και αυτές που έχουν στο επίκεντρό τους την υιοθέτηση των κατάλληλων τεχνικών ως απαραίτητο στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αν αναλογιστούμε πως οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν για πρώτη φορά σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, μπορούμε να συμπεράνουμε πως στην περίπτωση αυτή οι απαντήσεις δεν είναι απλά θεωρητικές αλλά και βιωματικές. Είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκόμισαν ως εκπαιδευόμενοι και οι οποίες αξιολογήθηκαν θετικά από τους ίδιους.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, η αναγνώριση και ο σεβασμός στις ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι για τα υποκείμενα της έρευνας τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του. Από τις απαντήσεις αυτές φαίνεται και η σημασία που δίνεται στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες που έχει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος. Πέραν όμως όλων αυτών, αυτό που ξεχωρίζει στις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση, είναι η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου και φυσικά η ικανότητά του να μεταδώσει τις γνώσεις του στην ομάδα.

Το προσόν αυτό αναγνωρίζουν και στους ίδιους και πιστεύουν πως είναι αρκετό για να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτές ενηλίκων, απαντώντας κατά αυτόν τον τρόπο και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου ίσως αποτελεί και το μόνο προσόν, το οποίο οι ίδιοι μπορούν στην παρούσα φάση να αξιολογήσουν, καθώς όλα τα υπόλοιπα που αναφέρονται είναι σε θεωρητικό επίπεδο. Άλλωστε, ως ένα βαθμό, μέσα από την ολοκλήρωση των σπουδών τους έχουν δοκιμαστεί και αξιολογηθεί οι γνώσεις τους. Η απόφαση μάλιστα να διδάξουν το γνωστικό τους αντικείμενο δείχνει πως είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους. Η επιφυλακτικότητα που διακρίνεται σε ορισμένους για το κατά πόσο θα ανταποκριθούν με επάρκεια στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, έχει να κάνει με αυτήν ακριβώς την παράμετρο. Νιώθουν σίγουροι για το γνωστικό τους αντικείμενο, όχι όμως και για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας αναφορικά με τον ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων φαίνεται ότι συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τις θέσεις που εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Ο εκπαιδευτής δεν βρίσκεται εκεί για να μεταβιβάσει απλά τις γνώσεις του, ούτε είναι η αυθεντία και ο απόλυτος φορέας της γνώσης (Illeris, 2016, Knowles, 1998, Roger, 1999). Η έμφαση δίνεται στη διερεύνηση και την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, προσδίδοντας εμφανώς μια πιο ψυχολογική διάσταση στον ρόλο του (Illeris, 2016). Οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι ζητούν προσοχή. Κάποιοι που να τους ακούει και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό θα πρέπει

να δημιουργηθεί και το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, όπου αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελούν η ευελιξία, η ουσιαστική επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων (Αρμάος & συν., 2012, Jaques, 2004, Κόκκος, 2005, Mocker & Noble, 1981). Η έμφαση που δίνεται στο ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο (Illeris, 2016) σε καμιά περίπτωση δεν υποδηλώνει ότι υπολείπεται η ανάγκη για αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπου τα βιώματα και οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων αξιοποιούνται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ένα στοιχείο που χρήζει επισήμανσης είναι ότι οι ερωτώμενοι, πέρα από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, αναδεικνύουν εμφατικά την πολύ καλή γνώση του αντικειμένου και τη μετάδοση γνώσεων. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσαμε να το συνδέσουμε με τις δικές τους προσδοκίες ή επιθυμίες. Ενδεχομένως οι ερωτώμενοι να θεωρούν ότι ένας «καλός» εκπαιδευτής με αρκετές γνώσεις και με «μεταδοτικότητα» μπορεί να μεταφέρει τις γνώσεις αυτές στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα τις αξιοποιήσουν για να ολοκληρώσουν με επιτυχία την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να τις χρησιμοποιήσουν μελλοντικά για να επιτύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα αν η έννοια της «μεταδοτικότητας» παραπέμπει σε παραδοσιακές προσεγγίσεις, όπου ο εκπαιδευτής περισσότερο λειτουργεί ως μεταπράτης της γνώσης παρά ως διευκολυντής. Ενδεχομένως οι ερωτώμενοι, μη έχοντας ανάλογη εμπειρία, θεωρούν πως η καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου αρκεί για να ανταπεξέλθει κάποιος στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (Κόκκος και συν., 2021). Το παραπάνω ερμηνευτικό σχόλιο ενισχύεται πιθανά και από τις απαντήσεις τους που αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητα που ακολουθούν.

Όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα οι ερωτώμενοι αποδίδουν την πεποίθησή τους στις ικανότητές τους και στην εμπιστοσύνη τους προς την εκπαίδευσή τους. Εκπαίδευση που αφορά αφενός στο γνωστικό αντικείμενο και αφετέρου στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων (Κόκκος και συν., 2021) που συμμετέχουν και το οποίο τους εφοδίασε με νέες γνώσεις, δεξιότητες και πιθανά και στάσεις. Από εκεί πηγάζει ίσως η δύναμη και η βεβαιότητά τους πως μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση και να ανταπεξέλθουν στον ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Προς επίρρωση των παραπάνω οι ερωτώμενοι αισθάνονται ικανοί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους, ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ή/και με περισσότερες εμπειρίες. Αποδίδουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους στην εμπειρία και στις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση του προγράμματος, το οποίο ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα να αξιολογήσουν θετικά τον εαυτό τους ως προς την ικανότητα να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια ανάλογη κατάσταση. Ωστόσο, υπάρχουν και

αυτοί που θεωρούν πως δεν θα έχουν πρόβλημα, διότι οι εκπαιδευόμενοι είναι εκεί για να μάθουν και να ικανοποιήσουν κάποιες δικές τους ανάγκες. Αυτή όμως η σπτική δεν αναγνωρίζει όσο θα έπρεπε τους εκπαιδευόμενους ως ενεργητικούς "ακροατές", με αποτέλεσμα όσοι ενστερνίζονται αυτές τις απόψεις πιθανά να συναντήσουν δυσκολίες στην πορεία. Τέλος, να σημειωθεί ότι ελάχιστοι ερωτώμενοι αναγνώρισαν τις δυσκολίες και εξέφρασαν έναν προβληματισμό σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Επιχειρώντας την ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και στον ρόλο που αυτή επιτελεί. Έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Illeris, 2016) και γενικότερα στην αξία της εκπαίδευσης. Επιστρέφουν ή στρέφονται σε αυτή για να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους (Κουλαουζίδης, 2019). Η στάση αυτή ενδεχομένως να συνδέεται με αυτό που ο Bourdieu ονομάζει *habitus*. Οι έξεις, που προσανατολίζουν τις σκέψεις και τις δράσεις των ατόμων προς το πεδίο, το οποίο είναι πιο κοντά στο πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πεδίο αυτό είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αντίστοιχη θέση διατυπώνουν και άλλοι ερευνητές (Cross, 1981, Καραλής, 2021), καθώς θεωρούν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που κινητοποιεί τους ενήλικες και τους οδηγεί στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με την προγενέστερη εμπειρία τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η στάση, η προηγούμενη εμπειρία καθώς και η αξία που δίνουν στην εκπαίδευση, επηρεάζει τα κίνητρα και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (Καραλής, 2021 Patterson, 2018 Patterson & Song, 2018, Yang, 1998). Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί πως οι ερωτώμενοι, ως άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δείχνουν διαχρονικά εμπιστοσύνη στην εκπαίδευση από την οποία αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, τις οποίες μπορούν να εργαλειοποιούν διαρκώς στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η αυτοαποτελεσματικότητά τους απορρέει από την εκπαίδευση που έχουν λάβει και την οποία θεωρούν επαρκή για να ανταπεξέλθουν στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρμάος, Ρ., Δεληγιάννης, Δ. & Κουντενάκη, Ξ. (2012) Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σήμερα: Ρόλοι και ταυτότητες σε μια κοινωνία σε κρίση. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, (26), 16-21.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm P. & Woods, P. (1999) *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Courau, S. (2000) *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W-J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Jaques, D. (2004) *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2003) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2016) *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* Αθήνα: Κριτική.
- Καραλής, Θ. (2021) *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καρατζά, Μ. (2005) Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (5), 4-9.
- Καφάλης, Α. & Α. Παπασταμάτης (2002) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα. Τεύχος Α, ΄* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2003) Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο: Βεργίδης, Δ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ.195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β) Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (4), 4-11.

- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., Σακκούλης Δ. (2021) *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διανέοσις.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019) *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσελίνη, Μ. & Χ. Θεοφιλίδης (2002) *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014) Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών. Τόμος ΙΣΤ*, (64), 73-93.
- Μαγγόπουλος, Γ., Δ. Κολοκοτρώνης, Η. Λούκας & Δ. Γιαννουπλάκη (2017) Εκπαιδευτές ενηλίκων: πορεία προς την επαγγελματοποίηση. Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιάβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος & Α. Κοντογεωργίου. (Επιμ.), 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 13-15 Οκτωβρίου 2017, Πρακτικά Συνεδρίου (Τόμος Α, σελ. 1287-1296).
- Mezirow J. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νογέ, D. & J. Riveteau (1999) *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β.Νταλάκου & Κ.Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020) *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΕΣΕΕ.

Ξενογλώσση

- Allinder, R-M. (1994) The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17 (2), 86-95.
- Ashton, P-T. & R-W. Webb (1986) *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* 4, (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co.
- Briil, S. & A. McCartney (2008) Stopping the Revolving Door: Increasing Teacher Retention. *Politics & Policy* 36 (5), 750–774.
- Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, (1), 5-22.
- Cross, K-P. (1981) *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Day, C. (2004) Change Agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15 (2), 145-158.
- Grabowski, S. (1976) *Training Teachers of Adults: Models and Innovative Programs*. Syracuse University: Publications in Continuing Education.
- Guskey, T-R. (1988) Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Knowles, M-S. (1998) *The Adult Learner: The Definite Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston-Texas: Gulf Publishing Company.
- Lent, R.W & G. Hacket (1987) Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior* 30 (3), 347-382.
- Mocker, D. & E. Noble (1981) Training part-time instructional staff. In: Grabowski, S. et al, *Preparing Educators of Adults* (pp. 39-47). San Francisco: Jossey Bass.
- Patterson, M-B (2018) *Critiquing adult participation in education, report 2: Motivation around adult education*. Media, Pennsylvania: VALUEUSA. Ανακτήθηκε στις 1/06/2019 από <http://valueusa.org/projects>
- Patterson, M-B. & W. Song (2018) *Critiquing Adult Participation in Education, report 1: Deterrents and Solutions*. Media, Pennsylvania: VALUEUSA. Ανακτήθηκε στις 1/06/2019 από <http://valueusa.org/projects>
- Tschannen-Moran, M., A. Hoy & W-K. Hoy (1998) Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Yang, B. (1998) Longitudinal study of participation in adult education: a theoretical formulation and empirical investigation. *International Journal of Lifelong Education*, 17, (4), 247-259.
- Zimmerman, B-J (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.