

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Συμβουλευτική Ψυχολογία: Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής

Ρούμπου Χριστίνα

M.Ed., M.A., Ψυχολόγος, Κοινωνική Ανθρωπολόγος
chrisroum@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Συμμετέχοντες ήταν δέκα εκπαιδευτές (υπό μελέτη πληθυσμός) και δεκαέξι εκπαιδευόμενοι (πληροφορητές). Αρχικά, εκτιμήθηκε μέσω παρατήρησης, αυτοαναφοράς (των εκπαιδευτών) και ομάδων εστίασης (των εκπαιδευομένων) κατά πόσο οι εκπαιδευτές διαθέτουν τα υπό μελέτη στοιχεία και έπειτα διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στη Συμβουλευτική μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές υπερεκτιμούν τον βαθμό στον οποίο διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά και διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ρητές/συνειδητές ανάγκες όσο και οι μη ρητές και λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες τους αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής κατανόησης και διαχείρισης της επικοινωνίας κατά το εκπαιδευτικό έργο.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, συμβουλευτική, επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Εισαγωγή

Κατά τον Carl Rogers, εμπνευστή της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής προσέγγισης και για πολλούς “πατέρα” της Συμβουλευτικής (1942, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999, σελ. 16): «Η συμβουλευτική συνίσταται σε σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του». Στο πλαίσιο αυτό, διατύπωσε τις τρεις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την αλλαγή της προσωπικότητας και την ανάπτυξη του ανθρώπου, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα (C. Rogers, 1981, 1982, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004).

Όλες σχεδόν οι συμβουλευτικές θεωρίες, παρά τις όποιες διαφορές τους, αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα αυτών των τριών στοιχείων (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999, 2011, 2012. McLeod, 2005. Μπρούζος, 2004), που θεωρούνται οι τρεις βασικοί όροι όλων των βοηθητικών σχέσεων (Nelson-Jones, 2009), μεταξύ των οποίων και η σχέση εκπαιδευτή ενηλίκων-εκπαιδευομένου, καθώς ο μετασχηματισμός των στάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου, εκτός από στόχο της Συμβουλευτικής, αποτελεί και πρωταρχικό στόχο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Mezirow, 2007. Νογέ & Riveteau, 1999).

Η θέση ότι η στάση και η συμπεριφορά τόσο του εκπαιδευτικού ενηλίκων όσο και του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και για την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και, ενδεχομένως, σημαντικότερη από κάθε μέθοδο και τεχνική, έχει υποστηριχθεί από τον C. Rogers (1961, 2006) στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής θεωρίας που ανέπτυξε, προσαρμόζοντας την προσωποκεντρική θεωρία του στην εκπαίδευση. Ο C. Rogers αναδεικνύει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της στάσης του εκπαιδευτικού, τοποθετώντας το πρόσωπο στο επίκεντρο. Ορίζει δε τις τρεις

συνθήκες/χαρακτηριστικά/ιδιότητες που καθορίζουν την αποτελεσματική στάση του, οι οποίες είναι η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα.

Τη σπουδαιότητα της «διδασκτικής προσωπικότητας», του «στιλ» του εκπαιδευτή ενηλίκων, έχει τονίσει και ο σημαντικός θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων Jarvis (2005, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005, σελ. 82), αλλά και άλλοι θεωρητικοί του πεδίου που ασπάζονται την ανθρωπιστική παράδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επισημαίνουν ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού/ιδανικού εκπαιδευτή ενηλίκων την ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση (Campell, 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004. Goleman, 2000, όπ. αναφ. στο Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης, 2016. Ryback, 1998, όπ. αναφ. στο Παπαϊωάννου κ.ά., 2016), την ενσυναίσθηση και τις ικανότητες διαχείρισης σχέσεων (Campell, 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004. Goleman, 2015), τη γνησιότητα (Cranton & Carusetta, 2004), τη ζεστασιά (Courau, 2000. Tough, 1979, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004) κ. ά.

Ο Κόκκος (2005), υποστηρικτής της ανθρωπιστικής αυτής παράδοσης της εκπαίδευσης ενηλίκων, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που θέλουν να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο τους χρειάζεται –εκτός από το να γίνονται καλύτεροι επαγγελματίες, να «διευρύνουν τον πυρήνα του εαυτού τους... Γίνονται, οι ίδιοι πρώτα, περισσότερο ενήλικοι, αποκτούν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις βαθύτερες αιτίες των φαινομένων» (σελ. 156). Επιπλέον, τονίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων που θέλει να είναι αποτελεσματικός στο απαιτητικό έργο του «εντοπίζει τα σημεία στα οποία χρειάζεται ο ίδιος να εξελιχθεί, επιμορφώνεται συνεχώς» (σελ. 156).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερος σημαντικό και πάντα επίκαιρο, λόγω του διαρκούς προβληματισμού και των εξελίξεων στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, εκτός από φορέας της γνώσης και παιδαγωγός, καλείται να είναι ταυτόχρονα σύμβουλος, εμπυχωτής, διευκολυντής κ.ά. (Courau, 2000. Jarvis, 2004. Jaques, 2004. Knowles, 1998, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2010. Κόκκος, 2005. A. Rogers, 1999. C. Rogers, 1961, 2006), καθιστώντας τη συνεχή επιμόρφωση αναγκαιότητα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής μπορεί να ενισχύσει το πολυδιάστατο έργο τους, καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να έχουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων, και εν γένει, να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο έντονα ανθρωπιστικός και κοινωνικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που επισημαίνει η Καγιαβή (2016), καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, όχι μόνο λόγω της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων, αλλά και λόγω της απόστασης που έχουν από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, 2010), κατέστησαν τα ΣΔΕ ιδανικό πεδίο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται υψίστης σημασίας ο εκπαιδευτής να διακρίνεται από ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα, ώστε να μπορεί να δρα ως διευκολυντής (Knowles, 1998, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2010), προβληματίζων παιδαγωγός (Freire, 1996, όπ. αναφ. στο Λευθεριώτου, 2010), συνεργατικός μανθάνων (Mezirow, 2007), εμπυχωτής (Courau, 2000. Jaques, 2004), σύμβουλος, (Jarvis, 2004. Jaques, 2004. Κόκκος, 2005) και να είναι καλός άνθρωπος (Jarvis, 2005, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) κ.λπ.

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ΣΔΕ κατέδειξε την απουσία σχετικών μελετών και, συγχρόνως, ανέδειξε την ελλειμματική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα Συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχουν κάποιες, τόσο θεωρητικές όσο και ερευνητικές μελέτες (Αθανασιάδου, 2011. Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996. Κοσμόπουλος, 1996. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011. Μπρούζος, 2009. Παπακωνσταντινοπούλου,

2011), που έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση και την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Συμβουλευτικής.

Η Κοσμίδου-Hardy και η Γαλανουδάκη-Ράπτη από το 1996 ακόμα, τόνισαν το γεγονός ότι για πολλά κράτη η εκπαίδευση στη συμβουλευτική θεωρείται απαραίτητη για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2011), ωστόσο, επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τον θεσμό της συμβουλευτικής, τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του, αλλά και την ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του ρόλου του συμβούλου.

Η έλλειψη σχετικών εμπειρικών ερευνών που εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, καθιστά υψηλής σημασίας, ακόμα και αναγκαιότητα, τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα Συμβουλευτικής, καθώς η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να έχει πολλά πεδία δράσης (Krašovec, 2011. Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2004) και μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενός ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011), διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας, και, υλοποιώντας εν τέλει, τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα. Επίσης, στόχος της εργασίας ήταν να αναδειχθεί η σημασία των τριών αυτών ιδιοτήτων για το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα σήμερα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό διαθέτουν οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα κατά το εκπαιδευτικό τους έργο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τη Συμβουλευτική;
- Πόσο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου με ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, με το προσωποκεντρικό μοντέλο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο (ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα);
- Πώς θα μπορούσε να συμβάλλει η επιμόρφωση σε ζητήματα Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο (ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα);
- Ποιες είναι οι προτιμήσεις και οι προτάσεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ζητήματα Συμβουλευτικής;

Ερευνητική μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία και, συγκεκριμένα, η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης. Ειδικότερα, πρόκειται για μια «συλλογική περιπτωσιολογική μελέτη» (Stake, 1995, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016, σελ. 466), για ένα «σύνολο μεμονωμένων μελετών της περίπτωσης», κατά Robson (2010, σελ. 215), καθώς στόχος ήταν να εξασφαλιστεί μια βαθύτερη εικόνα του υπό εξέταση θέματος (Creswell,

2016), μέσα από τη μελέτη «ενός μικρού αριθμού ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά» (Robson, 2010, σελ. 215).

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι δέκα στο σύνολο μόνιμοι και ωρομίσθιοι εκπαιδευτές που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 στο ΣΔΕ Βόλου. Ως προς το είδος των σπουδών τους, 6 εκπαιδευτές προέρχονται από τον χώρο των θετικών επιστημών και 4 από τον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τα 34 έως τα 51 έτη, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση από τα 3 έως τα 21 έτη και στα ΣΔΕ ειδικότερα, από 1 έτος έως 10 έτη. Οι 8 στους 10 έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (1 στην εκπαίδευση ενηλίκων), ενώ όλοι έχουν κάποια επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν (ως πληροφορητές στο πλαίσιο ομάδων εστίασης), 16 εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες (7 του Α κύκλου σπουδών και 9 του Β κύκλου σπουδών) ΣΔΕ Βόλου.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, επιλέχθηκε ως πεδίο διεξαγωγής της έρευνας το ΣΔΕ Βόλου και ως συμμετέχοντες οι εκπαιδευτές (υπό μελέτη πληθυσμός-στόχος) και οι εκπαιδευόμενοι του (πληροφορητές). Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι ένας από τους λόγους που αποτέλεσε το ΣΔΕ Βόλου πεδίο διεξαγωγής της έρευνας και οι εκπαιδευτές που εργάζονται σε αυτό τον υπό μελέτη πληθυσμό της έρευνας, είναι -εκτός από το επιστημονικό ενδιαφέρον για τον χώρο των ΣΔΕ γενικότερα- και το προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς, απασχολούμαι στο συγκεκριμένο σχολείο ως σύμβουλος ψυχολόγος από το 2015 και η παρούσα έρευνα είχε ως απώτερο στόχο τη βελτίωση των πρακτικών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο χρόνος που έχω περάσει στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και ο ρόλος του συμβούλου ψυχολόγου (συμβουλευτικός/υποστηρικτικός τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές), έχουν συντελέσει στο να έχω γίνει «αποδεκτή» (Robson, 2010, σελ. 204), αλλά, και στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης (Robson, 2010) με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Έπειτα, αφού προηγουμένως εξασφαλίστηκαν οι απαιτούμενες άδειες διεξαγωγής της έρευνας, για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε «μεθοδολογική τριγωνοποίηση» (Cohen & Manion, 1994, σελ. 321-328), λόγω της πολυπλοκότητας των φαινομένων (συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές, λανθάνουσες ανάγκες) και των σχέσεων στο πλαίσιο αναφοράς και στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, με στόχο τόσο την επίτευξη εγκυρότητας όσο και για λόγους συμπληρωματικότητας. Ειδικότερα, σε πρώτο επίπεδο εκτιμήθηκε μέσω παρατήρησης, ομάδων εστίασης (των εκπαιδευόμενων) και αυτοαναφοράς (των εκπαιδευτών) κατά πόσο οι εκπαιδευτές διαθέτουν ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα κατά το εκπαιδευτικό τους έργο. Το φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε και για την αυτοαναφορά των εκπαιδευτών και για τις ομάδες εστίασης των εκπαιδευόμενων, διαμορφώθηκε, αντλώντας από το έργο των Κοσμίδη-Hardy και Γαλανουδάκη (1996) για τη θεωρία και την πρακτική της συμβουλευτικής, μετά από πιλοτική δοκιμή. Σε δεύτερο επίπεδο διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στη Συμβουλευτική μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με «σχέδιο συνέντευξης» (Robson, 2010, σελ. 330) που αναπτύχθηκε και ελέγχθηκε με πιλοτική συνέντευξη (Creswell, 2016). Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την εφαρμογή "smart recorder" και, στη συνέχεια, έγινε απομαγνητοφώνησή τους και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η απειλή της «μεροληψίας του ερευνητή» (Robson, 2010, σελ. 203), αποτελεί τον βασικό ίσως περιορισμό στην παρούσα έρευνα, λόγω της θέσης της ερευνήτριας στο πεδίο διεξαγωγής της έρευνας, παρά τα μέτρα που ελήφθησαν για την ενίσχυση της αξιοπιστίας

και της εγκυρότητας. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση που εφαρμόστηκε, καθώς και τον «πιλοτικό έλεγχο» (Creswell, 2016, σελ. 227) των εργαλείων συλλογής δεδομένων, κάποια από τα μέτρα που ελήφθησαν ήταν η μαγνητοφώνηση των πληροφοριών, με στόχο την ακριβή περιγραφή τους (Maxell, 1992, όπ. αναφ. στον Robson, 2010), η αναλυτική περιγραφή και αιτιολόγηση των βημάτων της ερμηνείας των δεδομένων (Mason, 1996, όπ. αναφ. στον Robson, 2010), «η πλήρης καταγραφή δραστηριοτήτων» κατά τη διεξαγωγή της μελέτης (Lincon & Cuba, 1985, όπ. αναφ. στον Robson, 2010, σελ. 203) και, γενικότερα, η λεπτομερής περιγραφή όλων των διαδικασιών (Lincon & Cuba, 1985, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016). Επιπλέον, κρίνεται ότι η αυτοαναστοχαστική διάθεση για τον ρόλο της γράφουσας στην έρευνα, η επίγνωση ότι «η προσωπική και πολιτική ιστορία» (Creswell, 2013, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016) διαμορφώνει τις ερμηνείες και η αναγνώριση των περιορισμών στις μεθόδους της μελέτης, συνετέλεσαν, επίσης, στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2016). Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν «έλεγχος μελών» και «εξωτερική αξιολόγηση» (Creswell, 2016, σελ. 260) μετά την ολοκλήρωση της αναφοράς της μελέτης.

Ευρήματα-Συζήτηση

Από τη συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας και τη σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν τα ακόλουθα:

Αναφορικά με τον βαθμό που διαθέτουν οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν την τάση να δηλώνουν ότι διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά αυτά σε σχέση με τον βαθμό που καταγράφηκε κατά την παρατήρηση, αλλά και από τις ομαδικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευομένους, τα αποτελέσματα των οποίων συγκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τη Συμβουλευτική, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου συσχετίζουν ή και ταύτιζαν τη συμβουλευτική με την παροχή συμβουλών, αλλά και βοήθειας, πως κάποιοι από αυτούς θεωρούν το συμβουλευτικό έργο αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τους έργου, χωρίς ωστόσο να νιώθουν ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το επιτελούν, και ότι οι περισσότεροι εκτιμούν πως έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής.

Όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτών σχετικά με την προσωποκεντρική/μαθητοκεντρική θεωρία του C. Rogers, προέκυψε ότι κανείς από τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτές του ΣΔΕ Βόλου δεν φάνηκε να γνωρίζει τη συγκεκριμένη θεωρία, παρά τις πολύωρες επιμορφώσεις σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει (σύμφωνα με τις δηλώσεις των ιδίων) ή και την επιμόρφωση κάποιων εξ αυτών σε ζητήματα Συμβουλευτικής.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, διαπιστώθηκε ότι παρά την πολύωρη επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων που έχουν λάβει όλοι οι συνεντευξιζόμενοι, δεν θεωρούν όλοι τον ρόλο του συμβούλου (και του εμπυχωτή, του διευκολυντή κ.λπ.) αναπόσπαστο κομμάτι του ρόλου τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων, ερχόμενοι σε σύγκρουση με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αντίληψη αυτή καθιστά την άποψη του Hall (1969, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004) -ότι οι εκπαιδευτές δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτή ενηλίκων, αλλά εστιάζουν στην ιδιότητα που απέκτησαν από την αρχική τυπική πανεπιστημιακή εκπαίδευσή τους- επίκαιρη. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι εκπαιδευτές με αντικείμενο σπουδών και διδασκαλίας θετικών επιστημών, φάνηκε να θεωρούν ότι τα ζητήματα της συμβουλευτικής και η ανάπτυξη χαρακτηριστικών, όπως η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα, είναι ζητήματα που αφορούν περισσότερο τους εκπαιδευτές ανθρωπιστικών-κοινωνικών αντικειμένων, παρόλο που η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα, η ζεστασιά κ.λπ., θεωρούνται απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων (Campbell, 1977, όπ. αναφ. στο Jarvis,

2004. Courau, 2000. Cranton & Carusetta, 2004. Goleman, 2015. Κόκκος, 2005. C. Rogers, 1961, 2006), ανεξαρτήτως ειδικότητας.

Όσον αφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ρητές/συνειδητές ανάγκες όσο και οι μη ρητές και λανθάνουσες επιμορφωτικές ανάγκες τους αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής κατανόησης και διαχείρισης της επικοινωνίας κατά το εκπαιδευτικό έργο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση εκπαιδευτή/εκπαιδευτριας, που ενώ θεωρεί ότι διαθέτει τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά σε βαθμό «Πολύ», κατά τη συνέντευξη, αναφέρει τα εξής: «Εεε... δεν... εεε... επειδή, το είχα αυτό και από την τυπική εκπαίδευση, ποτέ δεν έχω μια προκατειλημμένη άποψη. Δηλαδή, μπορεί ένας να είναι άσχημος, παράδειγμα λέμε τώρα, και να πεις α μπορεί να είναι και κουτός ή κακός ή... ποτέ, έτσι; Δεν έχει... Εεε... περιμένεις πάντοτε να τον ακούσεις. Αυτό κάνω, και μάλιστα, ειδικά εδώ στο ΣΔΕ, μου κάνει τρομερή εντύπωση που [υπάρχουν] καθαρίστριες, οι οποίες ήτανε άριστες στην επίδοση, ας πούμε, σε απαιτητικά [γέλιο] θέματα μάλιστα». Η περίπτωση αυτή επιβεβαιώνει περίτρανα την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών, τόσο των ρητών και των μη ρητών όσο και των λανθάνουσών, διότι υπάρχουν ανάγκες, οι οποίες, όπως προκύπτει ξεκάθαρα από την παραπάνω περίπτωση, δεν γίνονται αντιληπτές (Βεργίδης, 2003).

Επιπλέον, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτών θεωρεί την επιμόρφωση στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής σημαντική και χρήσιμη, όπως έχει υποστηριχθεί από θεωρητικούς της εκπαίδευσης και έχει προκύψει από σχετικές έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ανηλίκων (Γαληνέας, 2006. Καλούρη, 2010. Καμπανταής, Πουρνάρας, & Χαμζαδάκη, 2017. Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011. Μαρμαρινός, Σακελλάρη, & Τζουμάκα, 2006. Μπρούζος, 2009), καθώς μπορεί να συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Αναφορικά με τις προτιμήσεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα σε ζητήματα Συμβουλευτικής, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμά τις βιωματικές μεθόδους στο πλαίσιο ενδοσχολικών μορφών επιμόρφωσης από εξειδικευμένους επιστήμονες, ενισχύοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών (Καμπανταής κ.ά., 2017. Μαρμαρινός κ.ά., 2006. Παπαναούμ, 2003).

Συμπεράσματα

Αδιαμφισβήτητα, βασική παράμετρος αποτελεσματικότητας μιας επιμόρφωσης αποτελεί ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος, ο οποίος βασίζεται στις διαπιστωμένες ανάγκες και αιτήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται, καθιστώντας τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών αναγκαία συνθήκη (Βεργίδης, 2005).

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ΣΔΕ κατέδειξε την απουσία σχετικών μελετών και, συγχρόνως, ανέδειξε την ελλειμματική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα Συμβουλευτικής.

Η έλλειψη σχετικών εμπειρικών ερευνών που εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, καθιστά υψηλής σημασίας, ακόμα και αναγκαιότητα, τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων σε ζητήματα συμβουλευτικής. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών του ΣΔΕ Βόλου σε ζητήματα Συμβουλευτικής, και, ειδικότερα, στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής ψυχολογίας, όπως ορίζονται από το προσωποκεντρικό μοντέλο, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα, με απώτερο στόχο να διατυπωθεί, μελλοντικά, μία ολοκληρωμένη πρόταση ενός επιμορφωτικού προγράμματος που βασίζεται στις καταγεγραμμένες ανάγκες και προτάσεις των ενδιαφερομένων.

Αξιοσημείωτη, όσον αφορά στα ευρήματα της έρευνας, κρίνεται η απόσταση που προκύπτει από τα λεγόμενα κάποιων εκ των εκπαιδευτών, μεταξύ του ορισμού της

Συμβουλευτικής που επιχειρούν και των στάσεων και συμπεριφορών που φαίνεται να υιοθετούν κατά το εκπαιδευτικό έργο. Ενώ σε επίπεδο ορισμού και περιγραφής του περιεχομένου της, αναφέρονται στοιχεία που ισχύουν στον χώρο της Συμβουλευτικής, σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων γίνεται έκδηλο ότι η συμβουλευτική για εκείνους αποτελεί παροχή συμβουλών, και μάλιστα, παροχή συμβουλών από κάποιο πρόσωπο –τον καθηγητή, που “ξέρει καλύτερα”, προς κάποιο πρόσωπο που δεν θεωρείται ικανό να βοηθήσει τον εαυτό του. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι εκείνοι οι εκπαιδευτές που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων ότι θα ωφελούντο σημαντικά από μια επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής και που φάνηκε να έχουν ιδιαίτερα ανάγκη ανάπτυξης ή ενίσχυσης των χαρακτηριστικών της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της γνησιότητας, είναι αυτοί που βρίσκουν την επιμόρφωση σε αυτά τα ζητήματα, δευτερευούσης σημασίας, καθώς δεν προσφέρει «μόρια» κατά την αξιολόγηση των υποψήφιων εκπαιδευτών για τα ΣΔΕ, όπως ανέφερε συνεντευξιαζόμενος/η μετά το τέλος της συνέντευξης, ή/και εκτός του επιστημονικού τους πεδίου (των θετικών επιστημών), επιβεβαιώνοντας τη σχετική με τις εκπαιδευτικές ανάγκες άποψη του Dearden (1972, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004): «οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην επιθυμούν αυτό που πραγματικά χρειάζονται, και οι ανάγκες δεν είναι συνώνυμες με τις επιθυμίες» (σελ. 299).

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, αλλά, ταυτόχρονα, και μία πρόταση διαμόρφωσης μιας επιμορφωτικής πολιτικής, η οποία αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα “της προσωπικής ελευθερίας” στην οποία δίδει έμφαση ο C. Rogers, και εστιάζει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των προσωπικών γνωρισμάτων ή/και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων/εκπαιδευτικού ως πρόσωπο, διότι η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί προαπαιτούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτή η προσωπική ανάπτυξη, αποκτάει μεγαλύτερη ακόμα σημασία, όταν αφορά εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα μέσα από την εργασία τους να διαδώσουν τις αρχές της προσωποκεντρικής θεωρίας, εφαρμόζοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, αλλά, κυρίως, να εμπνεύσουν την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη γνησιότητα στους εκπαιδευόμενους τους.

Η πρόταση αυτή, άλλωστε, έρχεται σε μια χρονική στιγμή που επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητά της, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν έρθει στο εκπαιδευτικό προσκήνιο θεσμοί όπως ο «Δάσκαλος ή Καθηγητής Εμπιστοσύνης» (επιλέγεται ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο, στον οποίο μπορούν να απευθύνονται οι μαθητές ατομικά ή ομαδικά, ώστε να συζητούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός, με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των μαθητών) και του “Συμβούλου-Καθηγητή” για τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας, με στόχο τη βελτίωση του κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Δεδομένων τούτων των εγχώριων εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης, και, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι συχνά τα ίδια πρόσωπα (κατά κύριο λόγο στα ΣΔΕ εργάζονται αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα ΕΠΑ.Λ. οι εκπαιδευτικοί πλέον σε πολλές περιπτώσεις καθίστανται εκπαιδευτές ενηλίκων λόγω συνθήκης, καθώς πολλά ενήλικα άτομα επιλέγουν την επιστροφή στην εκπαιδευτική διαδικασία ως απάντηση στην ανεργία, στην υποαπασχόληση ή/και στην ατελή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, κρίνεται ότι το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών ενηλίκων στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής με στόχο την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών (ή/και ιδιοτήτων/δεξιοτήτων) της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της γνησιότητας, καθίσταται –όσο ποτέ άλλοτε- επίκαιρο, καθώς αποτελούν προαπαιτούμενα σε κάθε βοηθητική σχέση, όπως είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012. Nelson-Jones, 2009. C. Rogers, 1961, 2006).

Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτές να αντιληφθούν και, κυρίως, να αποδεχτούν τη συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού τους έργου και τον ρόλο του συμβούλου που

πλέον τους αποδίδεται ξεκάθαρα από το Υπουργείο Παιδείας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2005, σελ. 27), «για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης και Αγωγής πολλές φορές, αν όχι πάντα, είναι αναγκαία η συμβουλευτική προσέγγιση». Επιπρόσθετα, είναι πολλοί οι θεωρητικοί (Γεωργίου, 2003. Δημητρόπουλος, 2005. Κοσμίδη-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012. Nelson-Jones, 2009) που έχουν επισημάνει ότι οι επαγγελματίες, οι οποίοι προσφέρουν ανθρωπιστικού τύπου υπηρεσίες, μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται, και πρέπει να κατέχουν δεξιότητες συμβουλευτικής.

Τα αποτελέσματα της μελέτης, παρότι δεν είναι γενικεύσιμα, θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε φορείς που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση τρόπων αξιοποίησης της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός εξειδικευμένων μελετών που να αφορούν στις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτών ΣΔΕ, επισημαίνεται η ανάγκη συστηματικότερης και εκτενέστερης διερεύνησης του πεδίου.

Επιπρόσθετα, θεωρείται ότι η συμβολή της παρούσας έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σημαντική, τόσο λόγω του πρωτότυπου του χαρακτήρα της όσο και διότι φαίνεται, όπως αναμενόταν, να προσέφερε «πρακτική γνώση» και να «βελτίωσε την πρακτική» (Creswell, 2016, σελ.65). Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της έρευνας στον χώρο του σχολείου, εκπαιδευόμενες ανέφεραν ότι «έφτιαξε» κάπως η συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ότι θεωρούν πως συνέβαλε σε αυτό η ερευνητική διαδικασία που διενεργήθηκε.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτής, ο οποίος δραστηριοποιείται σε ένα πλαίσιο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως ένα ΣΔΕ, είναι κρίσιμο να διαθέτει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, και, ειδικότερα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ είναι πολλαπλάσιες, λόγω ακριβώς αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ΣΔΕ, είναι σημαντικό τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα να εκπονούνται κατόπιν συστηματικής διερεύνησης αναγκών.

Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής που λαμβάνει υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενδιαφερομένων, μπορεί να αποτελέσει κύριο σύμμαχο στην προσπάθεια για αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Υπάρχουν πολλά εμπόδια στην αναδιάρθρωση του τομέα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και τα εμπόδια αυτά πρέπει να εντοπιστούν, να κατανοηθούν και να ξεπεραστούν. Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα εγχείρημα προς αυτήν την κατεύθυνση, με στόχο την προώθηση μιας εκπαίδευσης που θα είναι ανθρωποκεντρική, θα σέβεται και θα αξιοποιεί τις ατομικές διαφορές και θα βασίζεται, πράγματι, στον τρόπο που οι άνθρωποι μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, και, επιπλέον, επικεντρώνεται σε εκείνους που κρίνεται ότι έχουν τη δύναμη να επιτελέσουν αυτό το σημαντικό έργο, τους εκπαιδευτές.

Η προσωποκεντρική-μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οποία εστιάζεται η παρούσα έρευνα, απαιτεί από τους εκπαιδευτές την προθυμία να μοιράζονται τη δύναμή τους (εξουσία) και να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα θετικά χαρακτηριστικά και στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Στόχος δεν είναι να στοχοποιηθούν οι εκπαιδευτές (αποφεύγονται τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίησή τους), οι οποίοι, άλλωστε, σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης εκπαιδεύονται, συνήθως, να δρουν παραδοσιακά, αλλά να προωθηθεί η αλλαγή με μέσο την επιμόρφωσή τους, ώστε να λειτουργούν, πράγματι, ως σύμβουλοι, εμπυχωτές, διαμεσολαβητές, διευκολυντές κ.λπ. Άλλωστε, η θεωρία του C. Rogers, δεν αντανakλά απλώς τρόπους και διαδικασίες συμβουλευτικής και θεραπείας ή και εκπαίδευσης. Αντανakλά, όπως αναφέρει εύστοχα ο Δημητρόπουλος (2005), «μια πλατύτερη θεώρηση της ύπαρξης και του κόσμου, είναι ένας τρόπος ζωής, ένας προσανατολισμός και μια φιλοσοφία ζωής, μια διάθεση και στάση

απέναντι στον εαυτό και στους άλλους» (σελ. 61).). Ο ίδιος ο C. Rogers (1991, όπ. αναφ. στο Μπρούζος, 2004), αναφέρει χαρακτηριστικά:

Η προσωποκεντρική προσέγγιση είναι πρωτίστως ένας τρόπος ύπαρξης (way of being), ο οποίος βρίσκει έμφαση σε στάσεις και σε μορφές συμπεριφορών που δημιουργούν ένα προωθητικό κλίμα ανάπτυξης. Είναι περισσότερο θεμελιώδης φιλοσοφία παρά απλή τεχνική ή μέθοδος. Όταν βιώνεται αυτή η φιλοσοφία, βοηθά το πρόσωπο να βελτιώσει τις προσωπικές του ικανότητες. Όταν βιώνεται προκαλεί στον άλλο και δημιουργική αλλαγή. Του παρέχει δύναμη και η εμπειρία δείχνει: όταν γίνεται αντιληπτή αυτή η προσωπική δύναμη, οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική αλλαγή. (σελ. 210)

Για να επιτευχθεί αυτό, αρχικά, πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτής να αναγνωριστεί ως πρόσωπο που αξίζει κατανόηση και σεβασμό, καθώς και διευκόλυνση στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Δεδομένων τούτων, υψίστης σημασίας κρίνεται η στάση της πολιτείας, αλλά και των προσώπων εκείνων που έχουν την ευθύνη λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου (για παράδειγμα για τη διεξαγωγή ενδοσχολικών επιμορφώσεων).

Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι παραπάνω από σημαντικό να μην ξεχνάμε τα λόγια εκπαιδευόμενης συμμετέχουσας στην έρευνα, που φαίνεται να εκφράζουν και τόσους άλλους: «Για να ακούσω τον εκπαιδευτή θέλω να μου μιλάει χαμηλά... χρειάζομαι ζεστασιά στην επικοινωνία... να είναι ζεστός άνθρωπος...».

Αναφορές

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1980)

Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)

Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713604268894>

Creswell, W. J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)

Goleman, D. (2015). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ» (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995)

Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων (μτφ. Ν. Φίλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1984)

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983)

Krašovec, S. J. (2011). Guidance and counselling in Adult Education: Example of Slovenia, England and Ireland. *Andragogical Studies*, 1(7), 101-117. <https://goo.gl/WP3q1R>

McLeod, J. (2005). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική (μτφ. Δ. Καραθάνου & Α. Μαρκαντώνη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003)

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης), Η μετασχηματίζουσα μάθηση (σελ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nelson-Jones, J. (2009). Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς (μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου, Γ. Μπακοπούλου). Αθήνα: Εκδ. Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997)

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007)

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (2006). Το γίνεσθαι του προσώπου (μτφ. Μ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Ερευνητές. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1961)

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308. Ανακτήθηκε από https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Athanasiadou.pdf

Βεργίδης Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης Δ. (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών (σελ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαληνέας, Γ. Β. (2006). Η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο: ο Δάσκαλος-Σύμβουλος (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18657>

Δημητρόπουλος, Ε. (2005). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (5η έκδ., Τομ. Α). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Καγιαβή, Μ. (2016). Η πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους Ενηλίκους (Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο στο Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39649>

Καλούρη, Ο. (2010). Αρκεί μόνο η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 92-93, 9-11.

Καμπαντάς, Χ., Πουρνάρας, Ι., & Χαμζαδάκη, Γ. (2017). Δάσκαλοι και Συμβουλευτική: Μια σχέση με απαιτήσεις (επιμ. Κ. Κεδράκα). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Ασημάκης.

Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 3, 102-109.

Λευθεριώτου Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σελ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδ. ΠΕΔΙΟ.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδ. ΠΕΔΙΟ.

Μαρμαρινός, Ι., Σακελλάρη, Μ. & Τζουμάκα, Ε. (2008). Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου. Στο: Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή». Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/138>

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Αθήνα: Εκδ. τυπωθήτω – Δαρδανός.

Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2004). Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα και λειτουργία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 68-69, 105-118.

Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σελ. 306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαϊωάννου, Β., Ανάγνου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρατούμενων. Μία μελέτη περίπτωσης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4(2), 41-60. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/314188612_O_rollos_tou_ekpaideute_enelikon_kratoumenon_Mia_melete_periptoses

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5023/1/Atremis%20pdf%20teliko.pdf>

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.