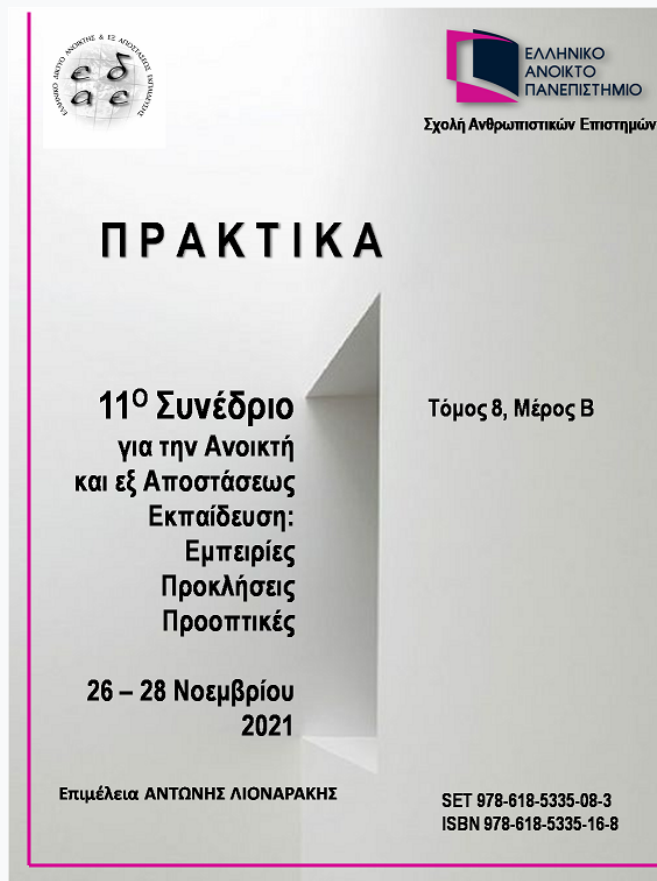


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 8B (2022)



Η εξ αποστάσεως εμπειρία διεξαγωγής
εργαστηρίου βιωματικής εκπαίδευσης ενηλίκων
συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΝΔΡΕΑ ΛΑΡΕΝΤΖΑΚΗ

doi: [10.12681/icodl.3382](https://doi.org/10.12681/icodl.3382)

**Η εξ αποστάσεως εμπειρία διεξαγωγής εργαστηρίου βιωματικής εκπαίδευσης
ενηλίκων συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο του
επιμορφωτικού προγράμματος Π.Ε.ΣΥ.Π (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)**

**The online experience of an experiential education workshop for counselors of
vocational guidance within the training program of P.E.SY.P (A.S.PE.T.E)**

Αικατερίνη Λαρεντζάκη

Λέκτορας –Καθηγήτρια Εφαρμογών
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,
alarentzaki@aspete.gr

Abstract

The current study aims at capturing the experience from the online application of an experiential training workshop based on group intervention and personal growth provided to counselors of vocational guidance attending the program of PESYP, ASPETE (Higher School of Pedagogic and Technological Education) in Athens. A further purpose of this study is the identification of the best practices followed during the online workshop in counseling and also of the challenges and/or obstacles faced during the program training according to the opinion of participant counselors. This way, a fruitful dialogue could be introduced in relation to the best planning and delivery of online experiential training programs in the field of counseling, group intervention and personal growth in higher education in the period following COVID-19. Methodological procedure that has been followed in this study is qualitative based on the critical reflection and the capturing of the experience of the participants themselves as this evolves from their work in focus groups, the expression of their thoughts and emotions during the last session of the workshop as well as their journals throughout the year. More specifically, are described the outline of the workshop operation, the intervention framework, and the necessary adaptations that have been made during the transition from the physical presence to the online mode for the workshop related to the methods, the means and the evaluation tools on the completion of the workshop. Personal evaluations of participants themselves in response to their learning experience and the challenges and/or the obstacles they faced during their online participation in the program proves to be of critical value since it provides us with new opportunities for the expansion of good practices and the necessary improvements in the planning and application of experiential educational courses in distance counselling courses.

Keywords: *distance education, experiential education, vocational guidance, counselors, challenges, obstacles*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μία αποτύπωση της εμπειρίας από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα, από την ετήσια διαδικτυακή εφαρμογή του βιωματικού Εργαστηρίου Ομαδικής Παρέμβασης με Προσωπική Ανάπτυξη, το οποίο

πραγματοποιείται στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος για την επαγγελματική κατάρτιση υποψηφίων συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού (Π.Ε.ΣΥ.Π) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι να κοινοποιηθούν πρακτικές της επιμόρφωσης που φάνηκαν να λειτουργούν αποδοτικά κατά τη γνώμη των ίδιων των εκπαιδευομένων, αλλά και να παρουσιαστούν εμπόδια και προκλήσεις αναφορικά με τη συνέχιση των επιμορφωτικών βιωματικών δράσεων στη συμβουλευτική στη μετά την πανδημία εποχή όπως αυτή διαγράφεται για το πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης είναι ποιοτική, βασισμένη στον κριτικό αναστοχασμό και την αποτύπωση της εμπειρίας των ίδιων των εκπαιδευομένων όπως αυτή προκύπτει από την εργασία τους σε ομάδες εστίασης, την συνάντηση για το κλείσιμο του προγράμματος καθώς και τα ημερολόγια καταγραφής των βιωματικών συναντήσεων. Ειδικότερα περιγράφονται το περίγραμμα λειτουργίας του Εργαστηρίου, το πλαίσιο της παρέμβασης, καθώς και οι αναγκαίες προσαρμογές ως προς τις μεθόδους, τα μέσα και τα εργαλεία αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν κατά την υποχρεωτική μετάπτωση από τη διαζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω της πανδημίας του COVID-19. Η αποτίμηση των ίδιων των εκπαιδευομένων αναφορικά με τις προκλήσεις και τα εμπόδια του Εργαστηρίου αποδεικνύεται εξαιρετικά χρήσιμη προκειμένου αφενός μεν να διευρυνθούν οι καλές πρακτικές, αφετέρου δε, να δρομολογηθούν οι απαραίτητες βελτιώσεις ως προς τον σχεδιασμό προγραμμάτων και ιδιαίτερα, βιωματικών δράσεων εκπαίδευσης στη συμβουλευτική από απόσταση.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βιωματική εκπαίδευση, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, προκλήσεις, εμπόδια*

Το περίγραμμα λειτουργίας του Εργαστηρίου

Το Εργαστήριο Ομαδικής Παρέμβασης με Προσωπική Ανάπτυξη (I, II) προσφέρεται στους σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. διαδοχικά και στα δύο εξάμηνα του ετήσιου προγράμματος του ΠΕΣΥΠ με απώτερο σκοπό «*την καλύτερη γνώση του εαυτού των εκπαιδευομένων μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση και την κατάρτισή τους σε δεξιότητες συμβουλευτικής παρέμβασης*» (Κανονισμός ΠΕΣΥΠ 2015-2016, Αρ. 9/4-11-2015). Ειδικότερα, το μάθημα του Εργαστηρίου για το α' εξάμηνο διεξάγεται 2 ώρες/εβδομάδα και οι συγκεκριμένοι μαθησιακοί του στόχοι περιλαμβάνουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων για τους σπουδαστές όπως να:

1. Διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά διαπροσωπικές συγκρούσεις
2. Αποκτήσουν τρόπους προσωπικής εμβάθυνσης
3. Αποκτήσουν καλύτερη γνώση του εαυτού τους
4. Βοηθήσουν τα άλλα μέλη στη μείωση αυτό-καταστροφικών μορφών συμπεριφοράς
5. Εξασκηθούν σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής παρέμβασης σε ομαδικό επίπεδο
6. Γνωρίζουν τον τρόπο και το σχεδιασμό διεξαγωγής συμβουλευτικής στην ομάδα

Με εργαλεία την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και την ανάλυση μελετών περίπτωσης οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μία εμπειρική αίσθηση της έννοιας, της λειτουργίας και των εξελικτικών σταδίων της ομάδας, καθώς και της έννοιας του εαυτού κατανοώντας με τρόπο ενεργητικό τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης και τη δυναμική των ομάδων. Ταυτόχρονα, κατανοούν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως και της ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων λεκτικής

παρακολούθησης που θα τους επιτρέψουν να είναι αποτελεσματικοί εντός μίας συμβουλευτικής σχέσης. Επιπροσθέτως, ενθαρρύνεται η καλλιέργεια των τεχνικών της ενεργητικής ακρόασης, της παράφρασης, της αναπλαισίωσης, της συναισθηματικής αντανάκλασης, στις οποίες τα εκπαιδευόμενα μέλη ασκούνται με τρόπο πρακτικό διευκολύνοντας τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Ακόμη, σε επίπεδο ομάδας, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εναλλάσσουν ρόλους ως ακροατές, ομιλητές ή και παρατηρητές με τρόπους ευέλικτους που θα τους επιτρέψουν αφενός μεν να αντιληφθούν από προσωπική εμπειρία μηχανισμούς άμυνας στην ομάδα, αντιστάσεις των μελών στην αλλαγή, διαστάσεις μεταβίβασης ή αντιμεταβίβασης στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, αφετέρου δε να υπερπηδήσουν σχετικά εμπόδια μέσα από την πρακτική εφαρμογή τεχνικών συμβουλευτικής παρέμβασης στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Κανονισμός ΠΕΣΥΠ 2015-2016, Αρ. 9/4-11-2015, σσ. 9-10).

Η ανωτέρω αποτύπωση του περιγράμματος λειτουργίας του Εργαστηρίου καθιστά κατανοητό ότι το συγκεκριμένο εργαστήριο είναι σχεδιασμένο ώστε να παρέχει μία κατεξοχήν βιωματική εκπαίδευση για τους/τις σπουδαστές/τριες στο πλαίσιο της φοίτησής τους και για το λόγο αυτό απαιτεί την φυσική επαφή των μελών της ομάδας, την οικειότητα και την αλληλεπίδραση για την πλήρη εμπάθυνση και επίτευξη των στόχων του. Άλλωστε, η βιωματική εκπαίδευση έχει εδώ και αρκετές δεκαετίες αναγνωριστεί ως προς την αναγκαιότητα και τις τεράστιες δυνατότητες που παρέχει ιδιαίτερα στο χώρο της Εκπαίδευσης, της Συμβουλευτικής και της Κλινικής Πράξης (Rogers, 1991; Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003; Κοσμίδου & Hardy, 2001; Ναυρίδης, 1994), ενώ έχει αποτελέσει για το λόγο αυτό, τον βασικό μοχλό προσωπικής ανάπτυξης των τμημάτων εκπαίδευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό που λειτουργούν από το 1998 έως σήμερα στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε (πρώην ΣΕΛΕΤΕ) (Γκιάστας, 2006). Σε μία προέκταση της βιωματικής μεθοδολογίας, κατά τη διεξαγωγή του Εργαστηρίου εν μέσω πανδημίας, δόθηκε για ευνόητους λόγους μία προτεραιότητα από τη συντονίστρια στη διαδικασία της εμπύχωσης ως ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας που φωτίζει το ανθρώπινο στοιχείο παράλληλα με κάθε νέα γνώση, ενώ προϋποθέτει την επαφή του εμπυχωτή με τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους καταργώντας τη σχέση εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων και καθοδηγώντας κυρίως τα μέλη της βιωματικής ομάδας στην εκμάθηση του σχετίζεσθαι (Μπενετή, 2020).

Το πλαίσιο της παρέμβασης

Το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 ξεκίνησε για τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την κυβερνητική απόφαση του Σεπτεμβρίου για εξ αποστάσεως διδασκαλία όλων των θεωρητικών μαθημάτων και δια ζώσης διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων υπό συγκεκριμένα μέτρα προστασίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ΚΥΑ της 4^{ης} Σεπτεμβρίου 2020/Αρ. ΦΕΚ 3707, διευκρινίζεται ότι «Οι ομάδες των φοιτητών για τη διεξαγωγή των εργαστηριακών ασκήσεων είναι υποχρεωτικά ολιγομελείς, με μέγιστο αριθμό τους τριάντα (30) εγγεγραμμένους φοιτητές» (Άρθρο πέμπτο: Διδακτικό έργο σε Εργαστήρια). Στο πλαίσιο αυτό, το «Εργαστήριο Ομαδικής Παρέμβασης με Προσωπική Ανάπτυξη Ι» του ΠΕΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Αθήνας οργανώθηκε σε μικρότερες (έως 20 άτομα) ομάδες σπουδαστών και ξεκίνησε τη δια ζώσης λειτουργία του σε κατάλληλες αίθουσες της Σχολής. Στη συνέχεια, με την ΚΥΑ της 6^{ης} Νοεμβρίου 2020 και τα έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας προς τον σκοπό της αντιμετώπισης της διασποράς του κορωνοϊού COVID-19, αποφασίζεται η αναστολή κάθε είδους εκπαιδευτικής διαδικασίας με φυσική παρουσία για τα ΑΕΙ, συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής

άσκησης φοιτητών και η υποχρεωτική μετάπτωση στην τηλε-εκπαίδευση για όλα τα μαθήματα συμπεριλαμβανομένων και των Εργαστηρίων (ΦΕΚ 06.11.2020, Τεύχος Β', 4899, άρ. 1, παρ.1.). Αυτό προκάλεσε από τη μία εβδομάδα στην άλλη την αναγκαιότητα προσαρμογής του εργαστηριακού μαθήματος σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω εφαρμογής της πλατφόρμας MS Teams.

Πρόκειται για μία πρωτόγνωρη κατάσταση αναφορικά με τη λειτουργία των βιωματικών εργαστηρίων του ΠΕΣΥΠ κατά την οποία εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι έπρεπε να δείξουν ταχεία προσαρμογή και ευελιξία με υψηλή προσπάθεια για την εξυπηρέτηση των στόχων του Εργαστηρίου όπως αυτοί προαναφέρθηκαν. Σημαντική έμφαση αποδόθηκε στη διατήρηση της βιωματικής μεθόδου, η οποία και αποδεικνύεται εμπειρικά ως η πλέον αποτελεσματική τόσο για την εσωτερική συνειδητοποίηση του εαυτού όσο και για την εξωτερική συνειδητοποίηση του άλλου προκειμένου να διευκολυνθεί η διαλεκτική σχέση των εκπαιδευομένων με το περιβάλλον τους (Λαζαράκη, Λαμπίρη & Λαρεντζάκη, 2021). Αυτό μπορούσε να επιτευχθεί αφενός μεν, με τη συνέχιση της παροχής έμμεσων ευκαιριών για την επαφή των εκπαιδευομένων με το αντικείμενο, τον εαυτό τους και τους «άλλους» μέσω κειμένων, προσομοιώσεων ή σύντομων βίντεο προβολών από συμβουλευτικές συνεδρίες, αφετέρου δε, με την παροχή άμεσων ευκαιριών για την επαφή των εκπαιδευομένων με το αντικείμενο μέσω των παιχνιδιών ρόλων, της συμμετοχής σε ομάδες ανάπτυξης, της παρατήρησης και της συζήτησης σε ομάδες εστίασης. Έτσι, θα διατηρούνταν ένας ουσιαστικός αναστοχασμός των μελών για τη συνειδητότητα του εαυτού, τη βελτίωση των σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ τους, αλλά και τον εμπλουτισμό των τρόπων παρέμβασης στο περιβάλλον (Λαζαράκη, Λαμπίρη & Λαρεντζάκη, 2021). Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκαν επιλεκτικά όποιες από τις τεχνικές εμπύχωσης μπορούσαν να εφαρμοστούν δεδομένων των περιορισμών της φυσικής απόστασης μεταξύ των μελών της ομάδας όπως για παράδειγμα, η επικέντρωση στο «εδώ και το τώρα», η φαντασία, το «μαγικό εάν», η μη λεκτική επικοινωνία, η ζωγραφική, ο καθρέφτης, η ηχώ, ο καταγισμός ιδεών και η καθοδηγούμενη φαντασία των μελών μαζί με την ανατροφοδότηση και τη συζήτηση (Μπενετή, 2020).

Περιγραφή των αναγκαίων προσαρμογών: μέθοδοι, μέσα, εργαλεία, αξιολόγηση

Οι προσαρμογές που περιγράφονται ακολούθως αφορούν στις τέσσερις (4) από τις συνολικά έξι (6) ομάδες του Εργαστηρίου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε Αθήνας, πλήθους έως 20 σπουδαστών η κάθε μία, οι οποίες και λειτούργησαν υπό την καθοδήγηση της συντάκτριας. Πρόκειται για ένα δείγμα συνολικά 77 σπουδαστών, διασπασμένων σε μικρότερες ομάδες ανά τμήμα (έκαστο τμήμα στα θεωρητικά μαθήματα χωριζόταν σε δύο διαφορετικές ομάδες για τις ανάγκες του Εργαστηρίου), οι οποίοι σε τακτή (εβδομαδιαία) βάση συνεκπαιδεύονται σε μία συνάντηση διάρκειας 2 ωρών. Δεδομένου ότι για όλες τις ομάδες η πρώτη συνάντηση είχε πραγματοποιηθεί δια ζώσης, οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να απαντήσουν ατομικά σε ένα τετράπτυχο αυτό-διερευνητικών ερωτήσεων όπως αυτές τίθενται ακολούθως: (α) τι περιμένω από το Εργαστήριο Ομαδικής Παρέμβασης, β) τι περιμένω από την συντονίστρια της ομάδας, γ) τι περιμένω από τα άλλα μέλη, και δ) τι περιμένω από τον εαυτό μου, τις οποίες κατά την εξέλιξη της πρώτης συνάντησης μοιράστηκαν στην ολομέλεια διαμορφώνοντας μία κοινή πυξίδα επιθυμιών με τους συνεκπαιδευόμενούς τους, αλλά και διευκολύνοντας την συντονίστρια να ιεραρχήσει τους στόχους των ακόλουθων συναντήσεων. Είναι ενδιαφέρον ότι πέρα από το βασικό κίνητρο της σταδιοδρομίας των μελών ως μελλοντικών Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη γενική

συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο Πρόγραμμα του ΠΕΣΥΠ, οι προσδοκίες από το Εργαστήριο αυτό καθ' εαυτό, όπως αναδύθηκαν από την πρώτη συνάντηση, αφορούσαν σε μεγάλο βαθμό το αίτημα της προσωπικής βελτίωσης, της γνωριμίας με τον εαυτό με απώτερο σκοπό την εξέλιξη των εκπαιδευομένων και σε άλλους ρόλους της καθημερινής τους ζωής όπως αυτός του γονέα ή του εκπαιδευτικού. Το μοίρασμα αυτών των ιδιαίτερων προσδοκιών διευκόλυνε τη δημιουργία ενός πρώτου κλίματος οικειότητας, ενώ ακολούθησε η συνεργασία σε μικρότερες εταιρικές ομάδες – ανά δύο μέλη- με αυθόρμητη επιλογή ζευγαριών και με σκοπό την καλύτερη γνωριμία και την ετεροπαρουσίαση των μελών στην ολομέλεια, η οποία δημιούργησε ένα γόνιμο έδαφος συντροφικότητας και αλληλο-αποδοχής που φάνηκε ότι κατάφερε να συνοδεύσει τα μέλη και στις επόμενες εξ αποστάσεως συναντήσεις τους.

Κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία του Εργαστηρίου έγινε προσπάθεια οι ομάδες να διατηρήσουν το σχήμα των ροτζεριανών ομάδων συνάντησης (Rogers, 1991) με αξιοποίηση της μη κατευθυντικότητας, ενίσχυση του βιώματος των θετικών – αντισταθμιστικών εμπειριών και αξιοποίηση από την συντονίστρια των αρχικών αναγκών/επιθυμιών που εκφράζονται ανοιχτά ή έμμεσα μέσα στην ομάδα (Lobrot, 1974;1989). Μέσα σε ένα ανάλογο κλίμα κάθε συνάντησης, η συντονίστρια προτείνει τη συμμετοχή σε ασκήσεις που μπορούν να εξυπηρετήσουν αναδυόμενες ανάγκες/επιθυμίες των μελών, χωρίς επιβολή αυτών, αλλά με κύριο γνώμονα τη διευκόλυνση της προσωπικής διερεύνησης των μελών, την αποσαφήνιση προβληματισμών και την αλληλο-υποστήριξή τους. Ταυτόχρονα, συνοδεύει τα μέλη της ομάδας με τρόπο αυθεντικό στην υλοποίηση των ασκήσεων, συμμετέχοντας στο βιώμα τους και στην συναισθηματική τους έκφραση και τελικά, εργαζόμενη για την αύξηση της συνειδητότητάς τους. Συμπληρωματικά, αξιοποιούνται βασικές έννοιες της μεθόδου Gestalt όπως η επίγνωση του «εδώ και τώρα», η ανάληψη της ευθύνης του εαυτού από τα μέλη, η αυτορρύθμιση, η πειραματική μάθηση μέσα από τη δράση, αλλά και η εργασία στην ομάδα με αφετηρία την αξιοποίηση ιστοριών και μύθων (Ο' Leary, 1995; Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Παράλληλα, η εβδομαδιαία συνάντηση των μελών βοηθά ώστε να μην χάνεται ο βιοματικός απόηχος της κάθε δράσης και να διευκολύνεται η μεταξύ των μελών σύνδεση (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Έστω και από απόσταση φαίνεται ότι και τα ίδια τα μέλη αποτιμούν περισσότερο θετικά για όλους τους παραπάνω λόγους τις εβδομαδιαίες συναντήσεις τους συγκριτικά με δεκαπενθήμερες τρίωρες συναντήσεις που δοκιμαστικά τέθηκαν σε εφαρμογή κατά τα πρώτα στάδια της εξ αποστάσεως διεξαγωγής του Εργαστηρίου.

Κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής μετάπτωσης «από τον κύκλο (της ομάδας) στο τετράγωνο (της οθόνης)» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία εκπαιδευόμενη του ΠΕΣΥΠ, καταβλήθηκε επίσης συνειδητή προσπάθεια από την εκπαιδευτρια να διατηρείται διακριτή η δομή των τριών προτεινόμενων φάσεων για κάθε συνάντηση και ειδικότερα (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010): α) της εισαγωγικής φάσης, η οποία διευκολύνει σε κάθε συνάντηση τα μέλη να «ανοιχτούν» και να επικοινωνήσουν με τους άλλους, β) της φάσης ανάπτυξης, η οποία χαρακτηριζόταν από την εμβάθυνση σε ένα συγκεκριμένο θέμα που απασχολεί τα μέλη μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και ενθάρρυνσης της αλληλεπίδρασης για δοκιμή του νέου όπως για παράδειγμα, η άσκηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής σε εναλλασσόμενους ρόλους ομιλητή, ακροατή και παρατηρητή. Ιδιαίτερα κατά τη φάση ανάπτυξης, η αξιοποίηση της δυνατότητας δημιουργίας εικονικών δωματίων/τάξεων μέσω του MS Teams έδινε τη δυνατότητα στα μέλη να πειραματίζονται και να εξασκούνται σε μικρότερες υπο-ομάδες (διαμορφωμένες άλλοτε με αυθόρμητη επιλογή των μελών με κριτήριο τη λιγότερη οικειότητα και συνεργασία και άλλοτε με τυχαία επιλογή των μελών ή της συντονίστριας π.χ. επιλογή τυχαίων αριθμών από ένα μέλος για τη συγκρότηση της

ομάδας του) ως προς τους παραπάνω συμβουλευτικούς ρόλους και γ) της φάσης κλεισίματος, η οποία δεν έλειπε από καμία συνάντηση προκειμένου να διευκολύνεται ένας βασικός αναστοχασμός επί των ασκήσεων, το μοίρασμα των κυρίαρχων σκέψεων και συναισθημάτων των μελών με απώτερο σκοπό να σφυρηλατείται μέσα από κάθε συνάντηση η ιδιαίτερη κοινωνικο-συναισθηματική ταυτότητα της κάθε ομάδας (Γκιάστας, 2008). Με το πέρας κάθε συνάντησης οι ασκήσεις που υλοποιούνται όπως και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό αναρτώνται από τη συντονίστρια στο e-class του μαθήματος για τη διευκόλυνση της μελέτης των μελών συμπεριλαμβάνοντας κάποιες φορές ερωτήσεις, προβληματισμούς και συμπεράσματα όπως προέκυψαν από τα ίδια τα μέλη κατά τη συνάντηση. Το παραπάνω υλικό συνθέτει η συντονίστρια προκειμένου να τροφοδοτήσει τις εργασίες της επόμενης συνάντησης, αλλά και για να προσδώσει σε κάθε ομάδα την αίσθηση ταυτότητας και αυτονομίας της από τις υπόλοιπες ομάδες του Εργαστηρίου.

Καταληκτικά, για την αξιολόγηση των συναντήσεων και την αυτοαξιολόγηση των μελών αξιοποιήθηκε ημι-δομημένο ημερολόγιο που τα μέλη συμπλήρωναν και έστελναν στη συντονίστρια με το πέρας κάθε συνάντησης. Όπως είναι παραδεκτό, η τεχνική του ημερολογίου αυξάνει την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία και τον αναστοχασμό τους ως προς συναισθήματα και δυσκολίες που ανακύπτουν στο πλαίσιο της ομάδας (Γκιάστας, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα συμβουλευτικής κατεύθυνσης, η τήρηση ημερολογίου μάθησης (journaling) αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό και εδραιωμένο εργαλείο ενίσχυσης της προσωπικής ανάπτυξης των υποψηφίων συμβούλων, καθώς κατά τις εκπαιδευσεις διεθνώς χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη μίας αναστοχαστικής εξάσκησης που αφορά σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης των συμβούλων – συμπεριλαμβανομένων των εργαστηρίων που παρακολουθούν- ενώ φαίνεται να εξυπηρετεί ιδιαίτερα την εξέταση του σημείου επαφής μεταξύ του προσωπικού και επαγγελματικού στοιχείου που συχνά προκαλεί στους συμβούλους και τις περισσότερες δυσκολίες (Howard, 2019). Στο τέλος κάθε εξαμήνου, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στο Εργαστήριο του ΠΕΣΥΠ Αθήνας ολοκληρώνεται με τις προσωπικές τους αναστοχαστικές εκθέσεις, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στην συνεπή τήρηση των ημερολογίων από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Αποτίμηση των σπουδαστών για τις προκλήσεις και τα εμπόδια του Εργαστηρίου

Στην αναστοχαστική τους εργασία με τη λήξη και του δεύτερου εξαμήνου οι σπουδαστές/τριες κλήθηκαν να αποτυπώσουν με τρόπο συνθετικό την εμπειρία τους από το Εργαστήριο ως προς: α) την προσωπική τους εξέλιξη, δηλαδή το βίωμά τους σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης, β) τα εφόδια που αποκόμισαν σε επίπεδο ομαδικής παρέμβασης αναστοχαζόμενοι τους τρόπους που οι ίδιοι στο μέλλον θα λειτουργήσουν ως συντονιστές/τριες ομάδας καθώς και ως προς το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση μίας παρέμβασης και γ) τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους ως προς τη λειτουργία του Εργαστηρίου συμπεριλαμβανομένης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και την αποτίμηση της συνολικής του συνεισφοράς στο μελλοντικό τους ρόλο ως συμβούλων.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φάνηκε οι περισσότεροι/ες εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν μεγάλη ως πολύ μεγάλη ικανοποίηση από τις βιωματικές ασκήσεις και την αφήγηση ιστοριών καθώς και από τη συζήτηση αυτών στην ομάδα. Ειδικότερα ξεχωρίζουν συγκεκριμένες ασκήσεις εμπνύχωσης και αυτογνωσίας («αυτό που μου αρέσει σε εμένα», «το προσωπικό αίτημα»), αλλά και οι ομάδες συζήτησης για έμφαση στο θετικό βίωμα (άσκηση «το θετικό του αρνητικού») (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003),

ενώ από την αφήγηση ιστοριών διακρίνουν ως ιδιαίτερα ωφέλιμες τις ιστορίες που διαπραγματεύονται το θέμα της προσωπικής αλλαγής («η ιστορία του αετού») όπως και των εσωτερικών φωνών στην επικοινωνία με τους άλλους («η ιστορία του θορύβου και της σιωπής») (Καραντάνα & Φιλίππου, 2010). Ακόμη, ξεχωρίζουν τις ασκήσεις που επικεντρώνουν στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων (άσκηση «η επιλογή μου»), αλλά και το παίξιμο ρόλων/ασκήσεις καλλιέργειας δεξιοτήτων συμβουλευτικής όπως η προσεκτική ακρόαση, η αναδιατύπωση, η συναισθηματική αντανάκλαση (Καλαντζή-Αζίζι, 1994).

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι/ες φάνηκε να απολαμβάνουν ιδιαίτερα το χρόνο που χωρίζονταν με τη βοήθεια της τεχνολογίας σε μικρότερες υπο-ομάδες (20-30 λεπτά περίπου ανά συνάντηση) προκειμένου να εργαστούν πάνω στις ασκήσεις τους ή να εμβαθύνουν σε παρατηρήσεις και να διατυπώσουν συμπεράσματα, τα οποία εν συνεχεία, ανακοίνωναν ανά ομάδες στην ολομέλεια. Πολλοί/ές είναι εκείνοι που αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως διατήρηση της συγκεκριμένης λειτουργίας του Εργαστηρίου τους προσέφερε μία χαλάρωση και μία ανάπαυλα μέσα στις σκληρές καθημερινές συνθήκες της καραντίνας, αφού μπορούσαν με δική τους επιλογή να μοιραστούν και να συζητήσουν στο πλαίσιο του μαθήματος της συμβουλευτικής βιώματα από την πρωινή τους εργασία, ενώ αρκετοί είναι και αυτοί που δηλώνουν ότι περίμεναν το μάθημα του Εργαστηρίου με ανυπομονησία μετά το Σαββατοκύριακο ως «μία μορφή συντροφιάς» και ως «παρέα μέσα στην καραντίνα».

Από την άλλη πλευρά, η εργασία σε υπο-ομάδες αναδείχθηκε έστω και με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ιδιαίτερα παραγωγική για τη λειτουργία του Εργαστηρίου. Τέλος, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευόμενοι/ες εντοπίζουν προσωπικές αλλαγές σε επίπεδο σκέψης και συμπεριφοράς αναφορικά με τη στάση τους σε επαγγελματικά και προσωπικά ζητήματα της καθημερινότητας. Ακόμη, ως όφελος αποτιμούν την πρακτική εφαρμογή πολλών πρακτικών και ασκήσεων του εργαστηρίου ανάπτυξης προσωπικότητας στην επαγγελματική τους ζωή όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τους συναδέλφους ή εκπαιδευόμενοι/ες που εργάζονται ως στελέχη σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς με τους υφισταμένους τους.

Σε επίπεδο ομαδικής παρέμβασης πέρα από την κατάκτηση των βασικών αρχών δόμησης και διεξαγωγής των συμβουλευτικών συναντήσεων, οι εκπαιδευόμενοι/ες αναφέρουν ότι αποκόμισαν θετικές εμπειρίες αναφορικά με το ρόλο του επαγγελματία συμβούλου και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οφείλει να έχει ιδιαίτερα στις περιπτώσεις της διαδικτυακής συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι η ειδική συνθήκη της καραντίνας ανέδειξε νέες απαιτήσεις αναφορικά με το ρόλο του συντονιστή της ομάδας όπως παρατήρησαν οι εκπαιδευόμενοι/ες συγκρίνοντας και από τις προηγούμενες εμπειρίες συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές ομάδες. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι η συντονίστρια χρειάστηκε να εργαστεί εκ νέου για τη δημιουργία ενός πλαισίου κατάλληλου για τις διαδικτυακές συναντήσεις, να δώσει αυξημένη προσοχή και σημασία στη σύνδεση και την επανασύνδεση των μελών, καθώς για παράδειγμα, νέα μέλη εμφανίστηκαν κατά τις πρώτες εξ αποστάσεως συναντήσεις, τα οποία ωστόσο, δεν είχαν παραβρεθεί στις αρχικές δια ζώσης συναντήσεις γνωριμίας των τεσσάρων (4) ομάδων. Αρκετές φορές κατά την εξέλιξη του Εργαστηρίου χρειάστηκε με ευθύνη της συντονίστριας να επαναπροσδιοριστεί το πλαίσιο των συναντήσεων στη βάση των νέων αναγκών που προέκυπταν στις ομάδες – αρκετές από αυτές συνδέονταν με τις πρακτικές και συναισθηματικές δυσκολίες που επέφερε η τηλε-εκπαίδευση και η τηλε-εργασία στην καθημερινότητα των μελών, εργασιακές εντάσεις/συγκρούσεις, υπερβολικός φόρτος

έργου, διαχείριση προσωπικού χρόνου, άγχος και συναισθηματική πόλωση των μελών- .

Όπως υπογραμμίστηκε και από τους/τις ίδιους/ιες τους εκπαιδευόμενους/ες, στην εξ αποστάσεως βιωματική εκπαίδευση τα μέλη αντιμετωπίζουν ισχυρότερη την ανάγκη αξιοποίησης των προσωπικών τους θέσεων και κατάθεσης των καθημερινών τους εμπειριών κατά τις συναντήσεις, ενώ ταυτόχρονα χρειάζονται αυξημένη στήριξη για να αναμετρηθούν με ζητήματα που αφορούν προσωπικές τους άμυνες ή αρνήσεις αναφορικά με την αφήγηση του προσωπικού τους βιώματος σε διαδικτυακό περιβάλλον, αλλά και με τη βίωση αμφιθυμίας αναφορικά με την έκφραση και το μοίρασμα των συναισθημάτων τους μέσα από μία οθόνη. Για τις περιπτώσεις αυτές ο ρόλος της συντονίστριας αναδεικνύεται καθοριστικός ως προς τις νέες ζυμώσεις της ομάδας, τη γνησιότητα με την οποία προσεγγίζει τα μέλη, τη φροντίδα που επιδεικνύει για όλους, αλλά και για κάθε μέλος ξεχωριστά, την ηρεμία, την προσήλωση στους στόχους του Εργαστηρίου, την ενθάρρυνση των μελών για προσωπική έκφραση, τη δίκαιη κατανομή του χρόνου μεταξύ των μελών, αλλά και την ανακατεύθυνση των συζητήσεων σε ό,τι φαίνεται να έχει ουσιαστικό νόημα για τους/τις ίδιους/ιες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

Ακόμη, οι εκπαιδευόμενοι/ες καταγράφουν ότι η τήρηση μίας σταθερής δομής ως προς τη διεξαγωγή της κάθε συνάντησης για παράδειγμα, ένας σταθερός εβδομαδιαίος χρόνος έναρξης χωρίς καθυστερήσεις σύνδεσης από την πλευρά της συντονίστριας και με άμεση ενεργοποίηση των μελών σε ομάδες έργου, τους προσέφερε μία αίσθηση σταθερότητας και ασφάλειας μέσα στην αβεβαιότητα της τηλε-εκπαίδευσης, ενώ συνέβαλε στην αύξηση της εμπιστοσύνης τους στις διεργασίες της ομάδας. Ειδικότερα, κατά την εισαγωγική φάση, η τήρηση μίας σταθερής διαδικασίας καλωσορίσματος των μελών από τη συντονίστρια και ο χρόνος που αφιερωνόταν ακολούθως στον καθένα ατομικά για να εκφραστεί σε προσωπικό επίπεδο, αξιολογήθηκαν από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ως ιδιαίτερα ευεργετικά για τη διατήρηση της οικειότητας και το δέσιμο της ομάδας. Είναι χαρακτηριστικό αυτής της αίσθησης το σχόλιο ενός εκπαιδευόμενου στο προσωπικό του ημερολόγιο *«ξεκινήσαμε τη συνάντηση κατά τη γνωστή διαδικασία όπου η συντονίστρια, ως καλή οικοδέσποινα, μας καλωσόρισε για άλλη μία φορά στην ομάδα»*. Πράγματι, όπως επιβεβαιώνεται και από τη σχετική μελέτη διαδικτυακών συμβουλευτικών συνεδριών κατά την περίοδο της πανδημίας, η δυνατότητα που νιώθουν τα μέλη να «προσκαλούνται» στο χώρο του άλλου ή ακόμη και να «ξεναγούν» τους άλλους στο δικό τους χώρο φαίνεται να αυξάνει με κάποιο τρόπο το βαθμό ενδιαφέροντος των συναντήσεων, αλλά και τελικά, τη συνοχή της ομάδας (Weinberg, 2020).

Από την άλλη πλευρά, μεταξύ των δυσκολιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη συμβουλευτική, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ο διαφορετικός βαθμός συμμετοχής των μελών στις βιωματικές διαδικασίες, ο οποίος με κάποιο τρόπο καθίσταται περισσότερο εμφανής στην εκπαίδευση από απόσταση. Έτσι, παρατηρείται ότι κάποια μέλη είναι περισσότερο ενεργητικά και ενθαρρύνονται σε αυξημένη συμμετοχή από την εξ αποστάσεως διαδικασία, ενώ κάποια άλλα περισσότερο επιλεκτικά ως προς το πότε θα συμμετέχουν. Τέλος, κάποια μέλη απέφευγαν ή δείλιαζαν μπροστά στην εξ αποστάσεως συμμετοχή με αποτέλεσμα να χρειάζονται ακόμη περισσότερη ενθάρρυνση από την πλευρά της συντονίστριας. Παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις η σταθερή απροθυμία ορισμένων μελών για «έκθεση» στην ομάδα δημιούργησε αισθήματα δυσφορίας σε κάποια μέλη ή και ενοχής φοβούμενοι ότι εκείνοι καταλαμβάνουν περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τους συνεκπαιδευόμενους τους. Όλες οι παραπάνω δυσκολίες γεννιούνταν σε μεγάλο βαθμό από το διαδικτυακό περιβάλλον της τηλεεκπαίδευσης όπως αναφέρθηκε

παραπάνω και έπρεπε αντίστοιχα να αντιμετωπιστούν με ισοκατανομή ρόλων και διαθέσιμου ατομικού χρόνου έκφρασης από την πλευρά της συντονίστριας. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν από τα μέλη διαφοροποιήσεις ως προς τα καθιερωμένα στη βιβλιογραφία στάδια εξέλιξης των ομάδων και ειδικότερα, τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, καθώς για παράδειγμα, αντιπαραθετικές απόψεις και διάθεση επιβολής δεν αναδείχθηκαν ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως διεξαγωγή του Εργαστηρίου στοιχείο που οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι πιθανόν να μην συνέβαινε εάν οι συναντήσεις των μελών πραγματοποιούνταν δια ζώσης. Όπως γίνεται βιβλιογραφικά παραδεκτό, η ανάδυση δυσφορίας, σύγκρουσης, αλλά και οι ήπιες ενδο-ομαδικές εντάσεις αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο κατά την εξέλιξη μιας ομάδας και δυνητικά αυξάνουν κατά περιπτώσεις την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, ενώ η απουσία τους δεν υποστηρίζει πάντα τα μέλη ως προς τη συνειδητοποίηση προσωπικών στάσεων ή και τη διαδικασία της εσωτερικής τους αναζήτησης (Γκιάστας, 2003; Nitsun, 1996). Αντίστοιχα, στη συγκεκριμένη συνθήκη της πανδημίας θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επιβλήθηκε ως προς τη διεξαγωγή του Εργαστηρίου πιθανόν να στέρησε τα μέλη από τις ανωτέρω διεργασίες συγκριτικά με τη συμμετοχή τους σε ένα δια ζώσης βιωματικό εργαστήριο. Πρόκειται κατά τη γνώμη μας, για έναν αξιοσημείωτο περιορισμό που χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω κατά την εξ αποστάσεως εμπειρία βιωματικών ομάδων.

Συνολικά, παρά τις δυσκολίες τις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι αποτιμούν το Εργαστήριο Ομαδικής Παρέμβασης με Προσωπική Ανάπτυξη ως ένα από τα πιο σημαντικά μαθήματα του Προγράμματος γιατί προσέφερε τη δυνατότητα άμεσης βίωσης της δυναμικής της ομάδας όπως και ευκαιρίες απευθείας σύνδεσης με τα θεωρητικά μαθήματα του προγράμματος. Για το λόγο αυτό άλλωστε, στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν την επιθυμία και την πρόταση για αύξηση των ωρών του Εργαστηρίου σε κάθε εξάμηνο ως μία ιδιαίτερα ωφέλιμη ρύθμιση για τους/τις μελλοντικούς/ές συμβούλους. Ειδικότερα, εν μέσω της καραντίνας, το Εργαστήριο χαρακτηρίστηκε ως «*μία ανάσα δροσιάς*» σε μία περίοδο που η κούραση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε κάνει φανερή την εμφάνισή της. Αισθήματα συγκίνησης και αισιοδοξίας ανέβλυσαν ιδιαίτερα κατά την τελευταία αποχαιρετιστήρια συνάντηση των μελών και της συντονίστριας, καθώς μέσα από το Εργαστήριο διαπιστώθηκε ότι σφυρηλατήθηκαν οι βάσεις για μακροχρόνιες φιλίες, αλλά και ιδέες για μελλοντικές συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο λειτουργίας του Εργαστηριακού μαθήματος οι ομάδες δημιούργησαν επαφή μέσω και άλλων κοινωνικών δικτύων εκτός του MS Teams (ομάδες viber) τις οποίες διατήρησαν με την ίδια σύνθεση μελών σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς και μέσω αυτών κατάφεραν να αλληλο-υποστηρίζονται όχι μόνο σε ζητήματα ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού, συνεργασίας σε άλλα μαθήματα κλπ., αλλά και σε ζητήματα ψυχολογικά εγκαθιστώντας ένα δίκτυο ενθάρρυνσης που βοήθησε κάποια μέλη να μην εγκαταλείψουν τα μαθήματα παρά τις δυσκολίες της πανδημίας. Όπως δήλωσαν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες, το Εργαστήριο προσωπικής ανάπτυξης υπήρξε το μάθημα που τους επέτρεψε μία μεγαλύτερη οικειότητα και αναγνώριση κοινών στόχων και προσδοκιών, αλλά και την ανάδειξη κοινού οράματος στον επαγγελματικό τους στίβο. Όπως χαρακτηριστικά επιλέγουν για το κλείσιμο των σκέψεών τους αρκετά από τα μέλη των ομάδων προκειμένου να τονίσουν την αξία της προσωπικής αναζήτησης που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο Εργαστήριο «*και το ταξίδι συνεχίζεται...*».

Από την άλλη πλευρά, αρκετοί/ες εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν το έλλειμμα της φυσικής παρουσίας, της εγγύτητας και της σωματικής ενεργοποίησης

που ένα βιωματικό μάθημα βασισμένο κατεξοχήν σε ασκήσεις και φυσική δράση αναμένεται να προσφέρει. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες αυτοαναφορές των μελών όπως «*μου φαίνεται παράξενο ότι δέθηκα με ανθρώπους που αναγνωρίζω μόνο τη φωνή τους*», «*νιώθω ότι χρειάζομαι τη δια ζώσης συνάντησή μας για να συμπληρώσω κάποιες αισθήσεις μου*» ή «*αυτό το εργαστήριο θα είχε «απογειωθεί» εάν μπορούσε να είναι δια ζώσης*», οι οποίες υπογραμμίζουν το αναντικατάστατο και σε ψυχολογικό επίπεδο έλλειμμα της φυσικής εγγύτητας μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ακόμη, παρά την γενικότερη επιτυχία των παρεμβάσεων αρκετοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες εκτιμούν ότι στις ασκήσεις και στα παιχνίδια ρόλων η έλλειψη της μη λεκτικής πληροφορίας που προσφέρει η δια ζώσης βιωματική μέθοδος αποτέλεσε ένα ισχυρό εμπόδιο για την πληρέστερη από την πλευρά τους ανάπτυξη συγκεκριμένων συμβουλευτικών δεξιοτήτων πάνω στις οποίες ασκήθηκαν στο Εργαστήριο όπως για παράδειγμα, η ενεργητική ακρόαση, η λεκτική παρακολούθηση ή η στοιχειώδης ενθάρρυνση του συμβουλευόμενου (Καλαντζή-Αζίζι, 1994). Τέλος, εκτιμούμε ότι θα πρέπει να υπάρξει προβληματισμός γύρω από την ενσωμάτωση σε επόμενα βιωματικά μαθήματα της εκφρασμένης ανάγκης και επιθυμίας των εκπαιδευομένων για σαφέστερη καθοδήγησή τους ως συμβούλων σε εξ αποστάσεως συνεδρίες, καθώς αυτές φαίνεται να καταλαμβάνουν σταδιακά ισχυρή θέση στο μέλλον της συμβουλευτικής επιστήμης.

Συμπεράσματα

Καθίσταται προφανές ότι οι νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα τριτοβάθμια ιδρύματα διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας και διεξαγωγής των μαθημάτων. Ειδικότερα για τις περιπτώσεις εργαστηρίων εφαρμογής της βιωματικής μεθόδου σε επαγγελματίες συμβούλους διαπιστώνεται ότι οι αναγκαίες προσαρμογές αποκτούν αυξημένο βαθμό δυσκολίας και απαιτούν ευέλικτη διαχείριση, αφού χρειάζεται η προσεκτική μελέτη τόσο των ευκαιριών όσο και των περιορισμών του νέου πλαισίου από τους/τις εκπαιδευτές/τριες. Ως προς την κατεύθυνση αυτή, είναι καθοριστικής σημασίας η αποτύπωση των εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευομένων, αλλά και η αξιοποίηση των δικών τους προτάσεων αναφορικά με το πώς βίωσαν την εκπαίδευσή τους στη συμβουλευτική εν μέσω πανδημίας και ποιες μετατροπές θεωρούν απαραίτητες για την ουσιαστική επίτευξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Είναι αισιόδοξο ότι παρά τις δυσκολίες της πανδημίας, σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκαν οι ειδικοί στόχοι του συγκεκριμένου Εργαστηρίου του ΠΕΣΥΠ (διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, ανάπτυξη τρόπων προσωπικής εμβάθυνσης, ανάπτυξη αυτογνωσίας, εξάσκηση σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, διερεύνηση τρόπων αλληλο-υποστήριξης μεταξύ των μελών, εξοικείωση με τον σχεδιασμό διεξαγωγής συμβουλευτικής σε ομάδες). Ωστόσο, απαιτείται συστηματική μέριμνα και συλλογικά κοινή στάση από τους/τις εκπαιδευτές/τριες του Προγράμματος αναφορικά με την αναθεώρηση πρακτικών σε μία σειρά θέματα που αφορούν στον έλεγχο του πλαισίου, τη φροντίδα των μελών, την απουσία της φυσικής παρουσίας, τον περιορισμό ως προς την επιλογή συγκεκριμένων ασκήσεων και την αντικατάστασή τους από άλλες, τον αυξημένο χρόνο για την ολοκλήρωση των βιωματικών δράσεων συγκριτικά με τις δια ζώσης διαδικασίες, αλλά και το δίκαιο μοίρασμα του διαδικτυακού χρόνου για την ισότιμη έκφραση και συμμετοχή όλων των μελών κατά τη διεργασία των ομάδων.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται στον Ειδικό Λογαριασμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για τη χρηματοδότηση της παρουσίασης της παρούσας εργασίας μέσω του Προγράμματος «Ενίσχυση της Έρευνας στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκιάστας, Ι. (2003). *Η πορεία του προσωπικού βιώματος σε μια ετήσια ομάδα στήριξης εκπαιδευτικών της Β΄βάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Τομέας Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής.
- Γκιάστας, Ι. (2006). Θεωρία και πράξη στη βιωματική εκπαίδευση στη συμβουλευτική. Ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο του Π.Ε.Σ.Υ.Π. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 76-77, Μάρτιος-Ιούνιος 2006, σσ. 31-48.
- Γκιάστας, Ι. (2008). *Ψυχολογία ομάδων. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Τόμος Δ΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Β΄ έκδοση, σσ. 221-277.
- Howard, S. (2019). *Ψυχodynamική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Εγχειρίδιο ανάπτυξης δεξιοτήτων*. Επιστημονική επιμέλεια: Τσιριγώτης Θ., Μετάφραση: Μυτηληνάκης, Μ. Χανιά: Εκδόσεις Κάθεξιν.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1994). *Ψυχολογία της επικοινωνίας*, ενότητα: Μικροσυμβουλευτική. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας.
- Κοσμίδου- Hardy, X. (2001). Η βιωματική εκπαίδευση καθηγητών-συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα παράδειγμα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, σσ. 13-18.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαζαράκη, Φ., Λαμπίρη, Μ., & Λαρεντζάκη, Αικ. (2021). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βιωματικές δράσεις για τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Εισήγηση στο 7^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, *Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό*. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.). Υπό Δημοσίευση.
- Lobrot, M. (1974). *L'animation non directive des groups*. Paris: P.B.P.
- Lobrot, M. (1989). *L'écoute du désir en formation et thérapie*. Paris: Retz.
- Μπενετή, Φ. (2020). *Εμπύχωση ομάδας με τη συνθετική παιχνιδόδραση. Α΄ Τόμος, Η εμπύχωση. 411 παιχνίδια και ασκήσεις για παιδιά και ενήλικες. Ένας ολοκληρωμένος οδηγός θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής για όσους εργάζονται με ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Εμπύχωσης.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group*. London: Routledge.
- Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι .. Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19 – A Practice Review *Group Dynamics: Theory, Research and Practice 2020*, vol. 24 (3), pp. 201-211.