



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας:**

**Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος  
μέσω δραματικών μεθόδων**

Emotional intelligence in the workplace:

Design, implementation and evaluation of an educational program through  
drama based training methods

**ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΑΒΝΑΛΗ**

**AM: 11s18028**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μιλτιάδης Σταμπουλής, Επιβλέπων καθηγητής

Anthony Montgomery, Μέλος τριμελούς επιτροπής

Ευθύμιος Βαλκάνος, Μέλος τριμελούς επιτροπής

Ημερομηνία προφορικής εξέτασης: Θεσσαλονίκη, 24/01/2020

Άδεια Ηλεκτρονικής Δημοσίευσης: Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Copyright © ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΑΒΝΑΛΗ

ravnalia@gmail.com

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων που εκφράζονται σε αυτή εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

.....

Aikaterini Ravnali

© 2020- All rights reserved

Όλα όσα μάθαμε ήδη έχουν μπει σε εφαρμογή, εγώ βλέπω ήδη διαφορές στους συναδέλφους που ακούω.

Κρατάω όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις που δοκιμάσαμε, έγιναν και πραγματικά είδα αποτέλεσμα σε αυτό.

Κρατάω την επικοινωνία, την επαφή, την ομάδα, κρατάω τις διαφορετικές γνώμες, γιατί είχαν να μου μάθουν όλες κάτι, κρατάω ότι μπήκα σε σκέψεις για το πως μπορώ να βλέπω κάποια πράγματα, κρατάω τα παιχνίδια που μου άρεσαν πολύ.

Κρατάω τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Μου άνοιξαν ένα καινούργιο παράθυρο στο μυαλό. Αυτό το κρατάω πολύ καλά.

Κρατάω τη χαρά που έφερε το παιχνίδι.

(Αποσπάσματα λόγου εκπαιδευόμενων)

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	8
ABSTRACT .....	10
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	12
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	14
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>17</b>
<b>1. DRAMA BASED TRAINING .....</b>	<b>17</b>
Εισαγωγή.....	17
1.1. Εφαρμοσμένο Θέατρο.....	18
1.2. Παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση .....	18
1.3. Drama Based Training: Προσδιορισμός του όρου-Μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα .....	19
1.4. Χρήση Drama Based Training στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού: Με ποιες μορφές και για ποιους σκοπούς- Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	25
1.5. Αρνητικές κριτικές- προβληματισμοί στη χρήση των τεχνών με σκοπό την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού .....	27
<b>2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....</b>	<b>29</b>
2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας: Βιβλιογραφική επισκόπηση .....	29
2.2. Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Salovey, Caruso .....	29
2.3. Στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων: Παρουσίαση στρατηγικών και ανάδειξη των αποτελεσματικότερων για τον εργασιακό χώρο .....	31
<b>3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....</b>	<b>34</b>
3.1. Μοντέλο σχεδιασμού επιμορφωτικού προγράμματος .....	34
3.2. Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικτυακή κοινότητα .....	36
<b>4. ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ- ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>38</b>
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>42</b>

<b>5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>42</b>
5.1. Ταυτότητα της έρευνας.....	42
5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	42
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	43
5.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	43
5.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.....	47
5.6. Κώδικας δεοντολογίας.....	48
<b>6. ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....</b>	<b>49</b>
6.1. Τίτλος προγράμματος.....	49
6.2. Εισαγωγή.....	49
6.3. Διερεύνηση Πλαισίου Αναφοράς και Ομάδας Στόχου.....	49
6.3.1. Πλαίσιο Αναφοράς.....	49
6.3.2. Χαρακτηριστικά Ομάδας Στόχου.....	50
6.4. Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών Ομάδας Στόχου.....	51
6.5. Σκοπός και Στόχοι του Προγράμματος.....	52
6.6. Αναλυτικό Περιεχόμενο Προγράμματος.....	53
6.7. Παράμετροι Υλοποίησης Προγράμματος.....	66
6.7.1. Φορέας Υλοποίησης και Φορέας Χρηματοδότησης.....	66
6.7.2. Χώρος Εκπαίδευσης.....	66
6.7.3. Εποπτικά Μέσα και Εκπαιδευτικό Υλικό Προγράμματος.....	68
6.7.4. Δημοσιοποίηση του Προγράμματος.....	68
6.8. Προϋπολογισμός του Προγράμματος.....	69
6.8.1. Ανάλυση Προτεινόμενου Προϋπολογισμού.....	70
6.8.2. Ανάλυση Δαπανών ανά Κατηγορία.....	71
6.9. Περιγραφή Διαδικασίας Αξιολόγησης Προγράμματος.....	73
<b>7. ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>76</b>

7.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων .....	76
7.2. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων .....	89
<b>8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	<b>96</b>
8.1. Συμπεράσματα .....	96
8.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	99
8.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις-Αναμενόμενα οφέλη της έρευνας .....	100
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>102</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	<b>112</b>
1. Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Εκπαιδευτικών Αναγκών .....	112
2. Ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο.....	113
3. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προγράμματος .....	120
4. Οπτικό υλικό-Δια ζώσης συναντήσεις.....	123

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας προκύπτει από την ανάγκη αναζήτησης βιωματικών μεθόδων με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο. Η εργασία αυτή διερευνάει αν οι δραματικές μέθοδοι αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο βιωματικής μάθησης, ο οποίος ακολουθεί ολιστικά τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τις αρχές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων και συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία και η διαχείριση συγκρούσεων, με εφαρμογές στον εργασιακό χώρο.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας είκοσι ωρών, συνδυαστικής εκπαίδευσης (διαζώσης και εξ' αποστάσεως) το οποίο υλοποιήθηκε πιλοτικά σε ομάδα εργαζομένων ενός οργανισμού. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αξιοποιήθηκαν ποσοτικοί και ποιοτικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Όσον αφορά τις ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης των παρακάτω τριών ερωτηματολογίων: Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο, καθώς και ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν και οι ακόλουθοι ποιοτικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων: Η ανοιχτή παρατήρηση, η χρήση και η ανάλυση του οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και η τήρηση (καταγραφή και ανάλυση) ημερολογίου της εκπαιδευτριας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου και τη θεματική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τις δραματικές μεθόδους ως ένας αποτελεσματικός τρόπος βιωματικής μάθησης, ο οποίος ακολουθεί ολιστικά τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τις αρχές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων και συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία και η διαχείριση συγκρούσεων, με εφαρμογές στον εργασιακό χώρο. Η



παραπάνω έρευνα υπάγεται στη γενικότερη ανάγκη της εποχής μας για αναζήτηση νέων καινοτόμων μεθόδων βιωματικής εκπαίδευσης με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και των *«μαλακών δεξιοτήτων»*.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, Δραματικές μέθοδοι, Εκπαίδευση ενηλίκων, Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Εκπαίδευση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, Μαλακές δεξιότητες

## ABSTRACT

This thesis discusses the need to research experiential methods in order to develop emotional intelligence in the workplace. It researches the potential contribution of drama based training method as an effective experiential method, that holistically follows the basic principles of adult education and the principles of designing, implementing and evaluating programs and contributes to the development of emotional intelligence, as well as to the development of skills such as effectual communication, collaboration and conflict management with applications in the workplace.

As part of this research a training program was designed, implemented and evaluated. The duration of the program was twenty hours, it included blended training delivery methods (in person and distance learning) and was implemented with a group of employees of an organization. For the collection of data, were used both quantitative and qualitative methods. The quantitative methods included the use of the above three questionnaires: A questionnaire for the research of the characteristics and the educational needs of the trainees, STEM (Situational Test of Emotional Management) and a questionnaire for the final evaluation of the program. The qualitative methods included open observation, use and analysis of the material from the videotaped meetings and the analysis of the research diary, which was constantly filled in during the time of the research. The quantitative data were analyzed statistically, meanwhile the qualitative data were analyzed via thematic analysis and content analysis.

The results of this research shows that drama based training method is an effective experiential method, that holistically follows the basic principles of adult education and the principles of designing, implementing and evaluating programs and contributes to the development of emotional intelligence, as well as to the development of skills such as effectual communication, collaboration and conflict management with applications in the workplace. This research is part of the general need of our times to find new innovative experiential methods for the development of emotional intelligence, as well as softs skills development.

**Key words: Emotional intelligence, Drama based training methods, Adult education, Design, implementation and evaluation of training programs, Human resources learning and development, Softs skills.**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε με πολύ αγάπη και αφοσίωση. Αφοσίωση σε μια ιδέα, στην ιδέα ότι το θέατρο, ως εργαλείο βιωματικής μάθησης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Από ιδέα φωλιασμένη στο μυαλό, μετά από περισσότερο από ένα χρόνο ενασχόλησης πήρε σάρκα και οστά και έγινε πραγματικότητα! Ελπίζω, η διπλωματική αυτή εργασία να λειτουργήσει ως ερέθισμα, ως μια σπίθα, ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω και σε μεγαλύτερο βάθος η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. Βαθιά συγκίνηση μου προκαλεί η ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος. Ευχαριστώ από καρδιάς του ανθρώπους που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Και πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επόπτη μου κύριο Μιλτιάδη Σταμπούλη, ο οποίος συνέβαλε τα μέγιστα στην υλοποίηση του παρόντος εγχειρήματος. Υπήρξε αρωγός της προσπάθειας μου σε όλα τα στάδια εκπόνησης της έρευνας, από την επιλογή του θέματος μέχρι και την ολοκλήρωσή της. Ευχαριστώ επίσης τους Anthony Montgomery και Ευθύμιο Βαλκάνο, οι οποίοι με ενέπνευσαν με τον τρόπο διδασκαλίας τους και παρείχαν τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία τροφοδότησαν τις προσωπικές μου αναζητήσεις. Επιπροσθέτως, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες μου, οι οποίοι μέσω του τρόπου διδασκαλίας τους, του περιεχομένου των μαθημάτων, αλλά και κυρίως μέσω της προσωπικότητάς τους, επηρέασαν τον τρόπο σκέψης μου και με ενέπνευσαν τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε προσωπικό. Νιώθω τυχερή και ευγνώμων που είχαν την ευκαιρία να φοιτήσω στο παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Μέσα από την καρδιά μου ευχαριστώ για μια ακόμη φορά τον κ. Νίκο Γαβαλά, καθώς και την ΜΚΟ Άρσις για την άμεση ανταπόκριση στο αίτημα μου για υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος με εργαζομένους της κοινωνικής υπηρεσίας της Άρσις. Ευχαριστώ πολύ για την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη και την άριστη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής έρευνας. Ευχαριστώ μέσα από την ψυχή μου τις συμμετέχουσες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι οποίες έδωσαν σάρκα και οστά στο όνειρό μου. Η ενεργή συμμετοχή τους, η καλή τους διάθεσή

και το αμείωτο ενδιαφέρον τους, συντέλεσαν στην επιτυχία του προγράμματος και τις ευχαριστώ θερμά γι' αυτό.

Αρωγοί της επίπονης διαδικασίας διεξαγωγής και συγγραφής της παρούσας έρευνας ήταν οι αγαπημένοι μου άνθρωποι οι Αναστασία Χουνουζίδη, Δέσποινα Σαρόγλου, Γιώργος Μπαγντασαριάν και Αλεξία Φυτιλή. Τους ευχαριστώ που με στηρίζουν σε όλα μου τα βήματα, με εμπνέουν με τις πράξεις τους και γεμίζουν χαρά τη ζωή μου. Ευχαριστώ επίσης τον συνάδελφο και φίλο Στέλιο Πανταζίδη για την κριτική του θεώρηση. Ευχαριστώ μέσα από τη καρδιά μου τη θεία μου Νίκη Αγγελίδου, η οποία είναι δίπλα μου ως δεύτερη μητέρα και με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ευχαριστώ τον θείο μου Νικήτα Κάρκαλου, αμέριστη ευγνωμοσύνη για όλα. Ευχαριστώ πάρα πολύ τους γονείς μου Μελίνα και Αποστόλη, οι οποίοι είναι δίπλα μου, με στηρίζουν σε όλα μου τα βήματα και με αγαπάνε απεριόριστα. Τέλος, αφιερώνω την παρούσα εργασία στα αδέρφια μου Θανάση και Αγγελική, συνοδοιπόροι της ζωής μου, τους ευχαριστώ για την υπομονή τους, τη στήριξη τους και την αγάπη τους.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας στάθηκε αφενός το ενδιαφέρον μου για την προαγωγή των δραματικών μεθόδων (drama based methods) ως βιωματικό εργαλείο εκπαίδευσης με εφαρμογή σε προγράμματα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και αφετέρου το ενδιαφέρον μου για τη διερεύνηση νέων βιωματικών μεθόδων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε το έναυσμα για να συλλεχθούν και να συστηματοποιηθούν εργαλεία και τεχνικές για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, αφενός από το χώρο των παρασταστικών τεχνών και της εκπαίδευσης ενηλίκων που αποτελούν τα αντικείμενα των σπουδών μου και της επαγγελματικής μου ενασχόλησης και αφετέρου από το χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και τον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας που αποτελεί για εμένα πεδίο προς διερεύνηση και εμβάθυνση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος ξεκινάει με το πρώτο κεφάλαιο το οποίο περιέχει τα ακόλουθα: Βασικές πληροφορίες για τον επιστημονικό τομέα στον οποίο εντάσσονται οι δραματικές μέθοδοι, ο οποίος είναι το εφαρμοσμένο θέατρο και πιο συγκεκριμένα οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση. Ακολουθεί προσδιορισμός του όρου «*Δραματικές Μέθοδοι*» (*drama based methods*), καθώς και παρουσίαση των συγκεκριμένων μεθόδων που αξιοποιήθηκαν κατά την παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση παρουσιάζονται οι σκοποί και οι μορφές, μέσω των οποίων έχει γίνει χρήση δραματικών μεθόδων στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις αρνητικές κριτικές, καθώς και τους προβληματισμούς από τη χρήση των τεχνών με σκοπό την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Περιλαμβάνει βιβλιογραφική επισκόπηση των οφελών της ύπαρξης υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας, την παρουσίαση του γνωστικού μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso, καθώς και αναλυτική παρουσίαση στρατηγικών διαχείρισης καταστάσεων (coping strategies) και ανάδειξη των αποτελεσματικότερων για τον εργασιακό χώρο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο είναι αφιερωμένο στο σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος, παρουσιάζεται το μοντέλο σχεδιασμού επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, καθώς και γίνεται ειδική αναφορά στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και στην έννοια της διαδικτυακής κοινότητας. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο παρουσιάζει τις προγενέστερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, καθώς και τις πρακτικές εφαρμογές που υφίσταται τώρα στον επιχειρηματικό κόσμο, αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας. Τέλος, ολοκληρώνεται με την ανάδειξη του ερευνητικού κενού που εντοπίστηκε, καθώς και με την παρουσίαση της ανάγκης για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Το ερευνητικό μέρος ξεκινάει με το πέμπτο κεφάλαιο το οποίο περιέχει τη μεθοδολογία που ακολούθησε η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα περιέχει πληροφορίες για την ταυτότητα της έρευνας, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζει τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και στοιχεία για τον κώδικα επιστημονικής δεοντολογίας.

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι υποενότητες που εμπεριέχει αφορούν τον τίτλο του προγράμματος, τη διερεύνηση του πλαισίου αναφοράς και της ομάδας στόχου, τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος, το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος, τις παραμέτρους υλοποίησης του προγράμματος, όπως τον φορέα υλοποίησης και τον φορέα χρηματοδότησης, το χώρο εκπαίδευσης, τα εποπτικά μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος, καθώς και τη δημοσιοποίηση του προγράμματος. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο προϋπολογισμός του προγράμματος, καθώς και η περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης. Το κεφάλαιο επτά περιέχει τα ευρήματα του προγράμματος, που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων. Τέλος, το όγδοο κεφάλαιο περιέχει τα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και διεξαγωγής της και τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις. Ολοκληρώνεται με τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας.

Ακολουθεί κεφάλαιο με τη βιβλιογραφία της διπλωματικής εργασίας. Έπειτα ακολουθούν τα παραρτήματα της έρευνας που περιλαμβάνουν το ερωτηματολόγιο διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, το ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος, καθώς και οπτικό υλικό από την εφαρμογή του προγράμματος. Τέλος, περιλαμβάνεται ευρετήριο με τους πίνακες της εργασίας.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1.DRAMA BASED TRAINING

#### Εισαγωγή

Οι βασισμένες στις τέχνες εκπαιδευτικές μεθόδους περιγράφουν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και χρησιμοποιούνται ως μέσο για την εκπαίδευση και ανάπτυξη ατομικά του εκάστοτε εργαζόμενου, αλλά και συμβάλλουν στην οργανωσιακή ανάπτυξη (Nissley, 2010, σελ.13). Η εκπαίδευση μέσα από δραματικές μεθόδους σύμφωνα με τους Nicolaidis και Liotas (2006) εμπεριέχει τη συνιστώσα της εμπειρικής μάθησης, η οποία είναι πολύ σημαντική για την πραγματική κατανόηση. Σύμφωνα με την Ζώνιου (2016, σελ. 83) «*Το θέατρο και η θεατρικότητα χρησιμοποιούνται κατά κόρον πλέον στην εκπαίδευση ενηλίκων*». Οι Shepherd και Wallis (2004, σελ. 12-14) υποστηρίζουν ότι το θέατρο αναγνωρίζεται ευρέως ως μέθοδος για την εκπαίδευση ενηλίκων, υπό το πρίσμα της φιλελεύθερης θεώρησης, σύμφωνα με την οποία, σκοπός της είναι η ολιστική εκπαίδευση για την βελτίωση της ανθρώπινης ολότητας («*κεφάλι, καρδιά και χέρια*») και την υπέρβαση του διαχωρισμού μεταξύ θεωρίας και πράξης, γεγονότων και συναισθημάτων.

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά ορίζεται το επιστημονικό πεδίο στο οποίο ανήκει το Drama Based Training. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται ο παραπάνω όρος και αναλύονται τα διαφορετικά είδη τα οποία εμπεριέχονται στον παραπάνω όρο. Έπειτα, καθορίζονται οι επιμέρους τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο παρόν πρόγραμμα. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τους τρόπους χρήσης των δραματικών μεθόδων, καθώς και τους επιμέρους σκοπούς. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση εταιριών και οργανισμών οι οποίοι δραστηριοποιούνται στον τομέα της ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού και πραγματοποιούν προγράμματα drama based. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις αρνητικές κριτικές και τους προβληματισμούς αναφορικά με τη χρήση δραματικών μεθόδων στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού.

### 1.1.Εφαρμοσμένο Θέατρο

Το εφαρμοσμένο θέατρο (applied theatre) είναι ένα νέο επιστημονικό πεδίο που συνεχώς εξελίσσεται και αφορά μη παραδοσιακές εφαρμογές της δραματικής τέχνης (Prendergast & Saxton, 2009, σελ. 6). Ο όρος αυτός έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1990 και ευρέως επικράτησε την επόμενη δεκαετία (Nicholson, 2005, Taylor 2003, Thompson 2003, Ζώνιου 2016). Το εφαρμοσμένο θέατρο *«μπορεί να χωριστεί σε τρεις ειδικότερες περιοχές, ανάλογα με το σκοπό και το χώρο εφαρμογής, αν και τα όρια μεταξύ των περιοχών είναι δυσδιάκριτα»* (Ζώνιου, 2016, σελ. 88). Οι περιοχές αυτές είναι το κοινωνικό θέατρο, οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση (όπως το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση κ.ά.) και το θεραπευτικό θέατρο. Στόχο έχει την ωφέλεια ατόμων, κοινοτήτων και κοινωνιών και περιλαμβάνει όλες τις μορφές θεατρικής δραστηριότητας που λαμβάνουν χώρα εκτός των παραδοσιακών θεατρικών οργανισμών. Τέλος, το εφαρμοσμένο θέατρο στηρίζεται περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο *«παραστασιακό»* προϊόν.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ανήκει στον επιστημονικό κλάδο του εφαρμοσμένου θεάτρου και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση.

### 1.2. Παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται η πληθώρα ορισμών και μεταφράσεων αυτών που αφορούν την περιοχή της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση.<sup>1</sup> Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται ο όρος Παραστατικές Τέχνες στην

---

<sup>1</sup> Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται συνηθέστερα οι όροι Theatre in Education, Drama in Education και Educational Drama. Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση έχει επιλέξει και καθιερώσει τον όρο *«Θέατρο στην Εκπαίδευση»* ή *«Θέατρο/ Δράμα στην Εκπαίδευση»*. Η Αυδή και Χατζηγεωργίου επιλέγουν τον όρο *«Εκπαιδευτικό Δράμα»*. Βλ. Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο. Η Άλκηστις επιλέγει τον όρο *«Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση»*. Βλ. Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος. Η Κατσαρίδου, ο Λενακάκης και η Ράβναλη επιλέγουν τον όρο *θεατροπαιδαγωγική*. Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη. Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας, Η. Σαρτιέ Ζ. και Ξενάκη, Χ. (επίμ), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και*

Εκπαίδευση (εφεξής Π.Τ.Ε.) καθώς και η χρήση του ορισμού που προτείνει η Ζώνιου, ο οποίος προσδιορίζει με περισσότερη ακρίβεια το συνολικό εγχείρημα της έρευνας. Οι Π.Τ.Ε. είναι

το επιστημονικό εκείνο πεδίο που περιλαμβάνει όλα τα είδη θεατρικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση που στηρίζονται περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο προϊόν και χρησιμοποιούν θεατρικές ή δραματικές και θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές από πολλά είδη των παραστατικών τεχνών, όπως τα είδη «*Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*» (*Theatre/Drama in Education*) (Ζώνιου, 2016, σελ. 86).

Παράλληλα, όπως αναφέρει και η Ζώνιου έχει μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από τις έννοιες θέατρο και δράμα, στην έννοια των παραστατικές τεχνών. Ο όρος παραστατικές τέχνες διευρύνει την έννοια του θεάτρου και περικλείει και νέες μορφές και υβρίδια που έχουν κάνει την εμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια.

### 1.3. Drama Based Training: Προσδιορισμός του όρου-Μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα

Το Drama Based Training ανήκει στο επιστημονικό πεδίο του εφαρμοσμένου θεάτρου και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση. Αφορά τη χρήση δραματικών μεθόδων με σκοπό την εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ο Λιώτας και ο Νικολαΐδης (2006, σελ. 23) στο άρθρο τους «*A role for theatre in the education, training and thinking process of managers*» αναφέρονται στα πιθανά πλεονεκτήματα της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού. Το θέατρο σύμφωνα με το παραπάνω άρθρο μας παρέχει τη δυνατότητα της ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων των μανάτζερ και των εργαζομένων, μεταφέρει την εστίαση της εκπαίδευσης από το μυαλό στο σώμα, παρέχει κίνητρα για δράση, συνταυτίζει τους εργαζόμενους με χαρακτήρες και ρόλους και τους εκπαιδεύει

---

μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης, Αθήνα: Τοπίο, σελ. 455-470. Ράβναλη, Α. (2019) *Ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων μέσω της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε δομή φιλοξενίας προσφύγων*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

στο να αναγνωρίζουν μοτίβα συμπεριφοράς, προωθεί την εποικοδομητική συμπεριφορική αλλαγή, εκπαιδεύει στην κατανόηση «*impression management*» τακτικών, προσεγγίζει σημαντικά οργανωσιακά ζητήματα και ατομικές διαδικασίες σκέψης, εκπαιδεύει στην εστίαση στην *παρούσα στιγμή* (*present moment*), αναπτύσσει δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η ηγεσία και η ομαδική εργασία για ένα κοινό σκοπό, παρέχει παρατηρήσεις από διαφορετικές σκοπιές και αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή.

Ο Ναούμ Λιώτας (2005) στη μεταπτυχιακή του έρευνα με τίτλο «*Εφαρμογές της δραματικής τέχνης στο μάνατζμεντ ανθρώπινου δυναμικού*» αναδεικνύει τις εξής εφαρμογές της δραματικής τέχνης: Τη δραματουργία και το δραματισμό (*dramaturgy and dramatism*), τα παιχνίδια ρόλων (*role playing*), το θεατρικό αυτοσχεδιασμό και τη σχέση του με τον οργανωσιακό αυτοσχεδιασμό, το ψυχόδραμα και το οργανωσιακό θέατρο. Ακολουθεί συνοπτική αναφορά στις παραπάνω μεθόδους:

### **Δραματισμός και δραματουργία**

Σύμφωνα με τον Burke (1945, όπως αναφ. στο Λιώτας, 2005, σελ. 24) «*η κοινωνική ζωή είναι εν γένει θεατρική, επειδή συμπεριλαμβάνει τη σύγκρουση, την αβεβαιότητα, τη ρητορική και την επιλογή*». Δραματισμός είναι η οπτική μέσα από την οποία προσεγγίζεται η ανάλυση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Burke, 1945). Κάθε γεγονός μπορεί να θεωρηθεί δραματικό και περιέχει τα ακόλουθα στοιχεία: την πράξη (τι συνέβη), τη σκηνή (που συνέβη), τον υπαίτιο (αυτός που έκανε την πράξη), τα μέσα που χρησιμοποίησε ο υπαίτιος για να κάνει την πράξη (πως έκανε την πράξη) και τον σκοπό της πράξης (γιατί το έκανε) (Burke, 1989). Για τον Overington (1977) ο δραματισμός αφορά τις εμπειρικές ερωτήσεις, μέσα από τις οποίες τα άτομα εξηγούν τις πράξεις τους στους εαυτούς τους και στους άλλους και μέσα από αυτές τις εξηγήσεις, πραγματοποιείται αναζήτηση των πολιτιστικών και κοινωνικών δομικών επιρροών στην ίδια τη δράση. Στο δραματισμό υπάρχει «*ομοιότητα μεταξύ του οργανισμού και του θεάτρου*» (ο οργανισμός είναι θέατρο), άρα ισχύει μια αναλογία μεταξύ οργανισμού και θεάτρου. Αντίθετα στη δραματουργία υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια μεταφορά μεταξύ

οργανισμού και θεάτρου (ο οργανισμός είναι σαν θέατρο) (Λιώτας, 2005, σελ. 30). Ο Goffman (1959) εισήγαγε τη δραματουργική προσέγγιση και υποστήριξε ότι όλες οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να αναλυθούν ως θέατρο. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με τους άλλους υιοθετώντας προσωπεία-μάσκες και προσπαθούν μέσω της παράστασης να δημιουργήσουν τα γεγονότα που τους φαίνονται ταιριαστά μια δεδομένη χρονική στιγμή για μια συγκεκριμένη κατάσταση (Mangham, 1990).

### **Παιχνίδια ρόλων**

Το παίξιμο ρόλων είναι «*μια δυναμική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τους συμμετέχοντες στην ανάληψη ρόλων και στην εκδραμάτιση σημαντικών γεγονότων*» (Kidron, 1977, όπως αναφ. στο Λιώτας, 2005, σελ. 38). Σύμφωνα με τον Solem (1960, όπως αναφ. στο Λιώτας, 2005, σελ. 38) τα ειδικά χαρακτηριστικά και οι στόχοι των παιχνιδιών ρόλων είναι οι εξής:

- Τα προβλήματα τοποθετούνται σε ένα περιβάλλον που προσομοιώνει τη ζωή
- Αντιμετωπίζει προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες
- Ασχολείται με προ ηγηθείσες της συμπεριφοράς στάσεις και συναισθήματα μέσα σε ένα πειραματικό πλαίσιο αναφοράς
- Τονίζει τη σημασία των συναισθημάτων ως πηγή της συμπεριφοράς
- Δημιουργεί χώρο για τη συμμετοχή των συναισθημάτων
- Εξασκεί τις διαπροσωπικές δεξιότητες
- Παρέχει χώρο και χρόνο για τη δοκιμή ιδεών και υποθέσεων για την ανθρώπινη συμπεριφορά
- Εξασκεί στον έλεγχο των συναισθημάτων
- Οδηγεί στη δράση και στη δοκιμή πιθανών λύσεων
- Περιέχει συνεχή ανατροφοδότηση (feedback)

Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την ανάληψη διαφορετικών ρόλων από αυτούς που «*παίζουν*» συνήθως στην εργασία τους, έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν μια κατάσταση από την οπτική ενός άλλου ατόμου (Sogunro, 2004). Μέσα από την παραπάνω διαδικασία, μαθαίνουν νέους ρόλους, γίνονται πιο συνειδητοί για τους δικούς

τους ρόλους και κατανοούν εκ βάθους τους ρόλους που καλούνται να «παίζουν» οι άλλοι αναπτύσσοντας την ικανότητα τους για ενσυναίσθηση.

### **Θεατρικός και οργανωσιακός αυτοσχεδιασμός**

Σύμφωνα με την Spolin (1999, όπως αναφ. στο Λιώτας, 2005, σελ. 52) αυτοσχεδιασμός είναι

Το να κατευθύνεσαι προς την επίλυση του προβλήματος χωρίς προκατάληψη ως προς το πως θα το κάνεις. Να επιτρέπεις στα πάντα που βρίσκονται στο περιβάλλον (έμπυχα ή άπυχα) να λειτουργήσουν προς όφελος σου για να λύσεις το πρόβλημα.

Επιπροσθέτως, οι Vera και Crossan (2004) ορίζουν τον αυτοσχεδιασμό ως την *«αυθόρμητη και δημιουργική διαδικασία που επιχειρεί να πετύχει ένα στόχο με ένα καινούργιο τρόπο»*. Σημαντικό χαρακτηριστικό του αυτοσχεδιασμού είναι ότι οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται στο παρόν, χωρίς να απασχολούνται με το τι έγινε πριν ή το τι θα γίνει στο μέλλον (Crossan et al, 1996).

Η συσχέτιση της ικανότητας θεατρικού αυτοσχεδιασμού με την ικανότητα οργανωσιακού αυτοσχεδιασμού έχει αφετηρία στη μετατόπιση από τη θεώρηση ενός οργανωσιακού περιβάλλοντος σταθερού και προβλέψιμου, στη συσχέτιση των συνεχών αλλαγών μέσω της θεωρίας του χάους.

### **Ψυχόδραμα**

Ο Moreno θεωρείται ο «πατέρας» του ψυχοδράματος. Όντας υπαρξιστής πίστευε ότι το άτομο έχει την ενδογενή τάση προς την αυτοπραγμάτωση (Apter 2003, Maslow 1995). Στη μέθοδο του, το άτομο αναλάμβανε το ρόλο του πρωταγωνιστή διαδραματίζοντας σκηνές από το παρελθόν του ή από τη φαντασία του. Μέσω της παραπάνω δραματοποίησης οι αρνητικές μνήμες σχηματοποιούνταν και το άτομο ανακάλυπτε νέους τρόπους σκέψης (Moreno, 1975). Ο Moreno θεωρούσε ότι μέσω της πράξης επέρχεται κάθαρση. Κάθαρση βιώνουν τόσο οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι συμμετέχουν στο

ψυχοδραματικό έργο, όσο και οι θεατές ή μάρτυρες της παραπάνω δράσης, οι οποίοι μέσω της ενσυναίσθησης επιτυγχάνουν την κάθαρση. Παράλληλα αναφέρθηκε στην ομαδική κάθαρση που βιώνει η ομάδα ως σύνολο. Σύμφωνα με το Λέτσιο (2001, όπως αναφ. στο Λιώτας, 2005, σελ. 70)

Το ψυχόδραμα αποτελεί μια μέθοδο δράσης που βασίζεται στον παραλληλισμό και την αντιστοιχία ανάμεσα στους ρόλους της καθημερινής ζωής και τους ρόλους του ενδοψυχικού συνειδησιακού μηχανισμού διαδραμάτισης.

### **Οργανωσιακό Θέατρο**

Το οργανωσιακό θέατρο αναφέρεται στη συγκέντρωση από έναν οργανισμό καλλιτεχνών με σκοπό το ανέβασμα παραστάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του οργανισμού, μπροστά σε κοινό, το οποίο αποτελείται από τους εργαζόμενους του οργανισμού. Όπως αναφέρει ο Λιώτας (2005, σελ. 73) *«συχνά τα έργα γράφονται ειδικά για τον οργανισμό στον οποίο απευθύνονται και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή»*. Ο Meisiek (2002) υποστηρίζει ότι η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων συνεισφέρει στην εκμάθηση ρόλων και τη μετέπειτα συμμετοχή στην πραγματική ζωή. Στο οργανωσιακό θέατρο υπάρχει η δυνατότητα για τους εργαζομένους ανάλογα με τη μορφή του θεάτρου, είτε να συμμετέχουν στην παράσταση, ως μέλη του θιάσου, μετά από την κατάλληλη προετοιμασία, όπως την παρακολούθηση προκαταρκτικών θεατρικών εργαστηρίων, είτε να παρέμβουν στο έργο αυθόρμητα όταν νιώσουν ότι θέλουν να αλλάξουν κάτι, για να ταιριάζει περισσότερο στο δικό τους τρόπο σκέψης.

Στην κατηγορία του οργανωσιακού θεάτρου μπορεί να τοποθετηθεί και η μέθοδος που ανέπτυξε ο Augusto Boal. Ο Boal πίστευε ότι ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να παρατηρεί τον εαυτό του εν δράσει και ότι αυτή ακριβώς η ικανότητα είναι που ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα άλλα έμβια όντα (Boal, 1995). Στο θέατρο που ανέπτυξε ο Boal ο άνθρωπος χρησιμοποιεί την ικανότητα της αυτοπαρατήρησης, αναστοχάζεται και οδηγείται στην κριτική συνειδητοποίηση και στην κριτική θεώρηση του κόσμου (Ζώνιου, 2010). Το θέατρο του Boal καταργεί τα σύνορα πλατείας και σκηνής, τους ρόλους

ηθοποιών και θεατών, ανοίγει διάλογο ανάμεσα στις δυο πλευρές, δίνοντας φωνή και ενεργητική στάση στους θεατές. Μετατρέπει τους θεατές με τη συμβατική έννοια του όρου σε θεατές-ηθοποιούς (spect-actors) (Boal, 1979). Η Γιαννούλη (2014, σελ. 97) αναφέρει ότι το θέατρο που ανέπτυξε ο Boal αποτελεί «ένα σύστημα ασκήσεων, παιχνιδιών, τεχνικών, εικόνων και αυτοσχεδιασμών που μετατρέπουν την πράξη του θεάτρου σε αποτελεσματικό εργαλείο για να αντιληφθούν οι άνθρωποι τα προσωπικά και κοινωνικά τους προβλήματα και να αναζητήσουν λύσεις». Όσον αφορά το οργανωσιακό θέατρο, κατά κόρον χρησιμοποιείται η μέθοδος του Boal που ονομάζεται «*Θέατρο της Αγοράς*» (*forum theatre*). Το «*θέατρο της αγοράς*» αποτελεί ένα χώρο πειραματισμού, ο οποίος έχει εμπνευστεί από την Αθηναϊκή αγορά και έχει σκοπό την άρση της καταπίεσης μέσα από μεταμορφώσεις και δοκιμές. Όπως αναφέρει ο Boal, οι μεταμορφώσεις που συμβαίνουν στο «*θέατρο της αγοράς*» δεν περιορίζονταν στο πλαίσιο του αισθητικού φαινομένου, αλλά στόχος ήταν να μεταφέρονται και στην πραγματική ζωή (Boal, 2013, σελ. 382).

Στο παρόν πρόγραμμα, έγινε χρήση παιχνιδιών ρόλου, οργανωσιακού θεάτρου και πιο συγκεκριμένα του «*θεάτρου της αγοράς*» του Augusto Boal, καθώς και δραματικών τεχνικών από τη μέθοδο των συμβάσεων που εισήγαγαν οι Neelands και Goodes (2000). Οι παραπάνω τεχνικές είχαν στόχο τη διερεύνηση της δράσης, καθώς και τον αναστοχασμό πάνω στη δράση. Συνοπτικά χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τεχνικές, όσον αφορά τη μέθοδο των συμβάσεων:

- Ακίνητη/Παγωμένη εικόνα (Still image, frozen picture, tableaux)
- Ρόλος στον τοίχο (Role on the wall) (Παραλλαγή)
- Ανίχνευση/Παρακολούθηση σκέψης του ρόλου (Thought tracking)
- Πακέτο εξερεύνησης (Compound stimulus)
- Συλλογικός χαρακτήρας (Collective character)
- Ανακριτική καρέκλα (Hot seating)
- Συμβούλια (Meetings)
- Ομαδικό γλυπτό (Group sculpture)
- Συνέντευξη (Interview)



#### 1.4. Χρήση Drama Based Training στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού: Με ποιες μορφές και για ποιους σκοπούς- Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, το θέατρο, έχει ενταχθεί στην επιμόρφωση ανθρώπινου δυναμικού ως εργαλείο, ως επί το πλείστον με τις παρακάτω μορφές.

1. Μέσω του «*Θέατρο της αγοράς*» (Forum Theatre-Augusto Boal) (Οργανωσιακό θέατρο).
2. Ως μέθοδο βιωματικής μάθησης (παιχνίδια ρόλων, «*περιπετειώδης*» επιμόρφωση (indoors adventure training), προσομοιώσεις συμπεριφορών και πειραματικό θέατρο (συμμετοχικό θέατρο)).
3. Μέσω παρακολούθησης θεατρικών μονολόγων (από επαγγελματίες ηθοποιούς) με στόχο την επεξεργασία ενός θέματος, ως μελέτη περίπτωσης (Οργανωσιακό θέατρο).
4. Μέσω ασκήσεων λόγου, επικοινωνίας και δεξιοτήτων παρουσίασης (Ασκήσεις από το χώρο της υποκριτικής (Jacques, 2012))
5. Μέσω θεατρικών εργαστηρίων με εργαλείο τον αυτοσχεδιασμό (Gagnon et al, 2012, Taylor & Landkin, 2009).

Και με σκοπούς όπως

- ο Την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης του εαυτού, προβολή της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης, δεξιοτήτων ηγεσίας και ομαδικής εργασίας για ένα κοινό σκοπό στο BBC (British Broadcasting Corporation) (Jackson, 1995)
- ο Την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Dow et al, 2007)
- ο Την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Broderick & Pearce, 2001)
- ο Την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Ζώνιου, 2016)
- ο Τη διερεύνηση ευαίσθητων ζητημάτων (Ζώνιου, 2016)
- ο Τη δραματοποιημένη αναπαράσταση πολύπλοκων επιχειρησιακών ζητημάτων
- ο Την αύξηση της δημιουργικότητας, ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των επιχειρήσεων

- Την ανάπτυξη ικανότητας αποτελεσματικής διαχείρισης συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη (Ζώνιου, 2016)
- Την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη. Επίσης, την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ταυτότητας του ηγέτη και της ικανότητας αναστοχασμού των πρακτικών του (Gagnon et al, 2012, Garavan et al, 2015, Meyer, 2001, Monks et al, 2001)
- Την εξερεύνηση καινούργιων συναισθημάτων σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Monks et al, 2001)
- Την καλλιέργεια της δεξιότητας να δρα κανείς γρήγορα σε απρόβλεπτες αλλαγές (Monks et al, 2001)
- Την καλλιέργεια δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων (Meyer, 2001, Holton et al, 2003)
- Την καλλιέργεια ηθικής συμπεριφοράς (Meyer, 2001)
- Την επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων (Sextou, 2003)
- Την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Ζώνιου, 2016)
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, αναστοχασμού, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων (Broderick & Pearce, 2011)
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδικότητας και συνεργατικότητας (Broderick & Pearce, 2011)

Αναφορικά με τις τελευταίες εξελίξεις στον επιχειρησιακό κόσμο, τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι εταιρίες οι οποίες παρέχουν προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού μέσω δραματικών μεθόδων κυρίως στην Αγγλία, αλλά και διεθνώς. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής εταιρίες:

- Just Drama Based Training(Αγγλία, Διεθνής)<sup>2</sup>
- Steps Drama: Drama Based Behavior Change (Αγγλία, Ινδία, ΗΠΑ)<sup>3</sup>
- React: Acting for Business, Personal Coaching and Drama Based Training (Αγγλία, Διεθνής)<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Retrieved from <https://www.just-dbt.com/> on 02/01/2020.

<sup>3</sup> Retrieved from <https://www.stepsdrama.com/> on 02/01/2020.

- Dramanon: Drama Based Learning (Αγγλία)<sup>5</sup>
- Dramaticsolutions: Drama Based Training-Corporate presentation training (Αγγλία)<sup>6</sup>
- Bi-jingo: Drama based training-Worldwide (Αγγλία, Διεθνής)<sup>7</sup>
- Corporate Drama (Αγγλία, Διεθνής)<sup>8</sup>
- Poisson Rouge: Drama Training CPD (Αγγλία)<sup>9</sup>
- Keystone Training: Theatre Based Learning & Training (Αγγλία)<sup>10</sup>

#### 1.5. Αρνητικές κριτικές- προβληματισμοί στη χρήση των τεχνών με σκοπό την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Υπάρχουν και κάποιοι προβληματισμοί αναφορικά με τη χρήση τεχνικών βασισμένων στις τέχνες στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ο George (2006) διαπίστωσε ότι μερικές φορές οι εκπαιδευόμενοι είναι επιφυλακτικοί κατά τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση και δε συμμετέχουν ενεργά, επειδή θεωρούν ότι το ταλέντο τους σε συγκεκριμένες μορφές τέχνης είναι περιορισμένο. Παράλληλα, αναφέρεται στη δυσκολία μεταφοράς της μάθησης που συντελείται στο επιμορφωτικό πρόγραμμα στο χώρο εργασίας. Παρόλο που το παραπάνω πρόβλημα μπορεί να εντοπιστεί σε οποιαδήποτε άλλη μέθοδο, θεωρεί ότι το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της επιμόρφωσης βασισμένες στις τέχνες είναι πιο δύσκολο να «μεταφερθούν» από τις παραδοσιακές μεθόδους. Τέλος, αναφέρεται στο διευκολυντή (facilitator), ο οποίος για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει τεχνογνωσία, τόσο από τον καλλιτεχνικό, όσο και από τον οργανωσιακό κόσμο. Άμα ο διευκολυντής έχει ειδικευτεί μόνο στον οργανωσιακό τομέα, υπάρχει το ρίσκο η επιμόρφωση βασισμένη στις τέχνες να

---

<sup>4</sup> Retrieved from <https://www.react.co.uk/> on 02/01/2020.

<sup>5</sup> Retrieved from <https://dramanon.co.uk/> on 02/01/2020.

<sup>6</sup> Retrieved from <https://www.dramaticsolutions.co.uk/> on 02/01/2020.

<sup>7</sup> Retrieved from <https://bi-jingo.com/> on 02/01/2020.

<sup>8</sup> Retrieved from <https://corporatedrama.co.uk/> on 02/01/2020.

<sup>9</sup> Retrieved from <https://poissonrouge.co.uk/> on 02/01/2020.

<sup>10</sup> Retrieved from <https://www.keystonetrainingltd.co.uk/> on 02/01/2020.

θεωρητικοποιηθεί και να χάσει την ενσώματη σύνδεση, όσον αφορά τη βίωση του νοήματος. Αντίθετα, με τους καλλιτέχνες χωρίς εμπειρία σε οργανωσιακά περιβάλλοντα υπάρχει το ρίσκο να είναι ανεπαρκείς αναφορικά με τη σύνδεση μεταξύ της επιμόρφωσης και του οργανωσιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευόμενων.

## 2.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### 2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού συντελεί στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, στη μεγιστοποίηση της απόδοσης της ομάδας, καθώς και στην επιβίωση του οργανισμού σε ένα έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Goleman (1998, 2000) συμβάλλει στην εργασιακή πρόοδο και την προσωπική επιτυχία. Σύμφωνα με τον Cherniss (2000), καθώς και τους Cooper και Sawaf (1997) συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζει τα ανιδιοτελή άτομα και τα άτομα που διέπονται από υψηλές αξίες. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Druskat και Wolff (2001) η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία μιας ομάδας και σύμφωνα με τους Jordan, Ashkanasy & Hartel (2002) συμβάλλει επίσης στη λήψη ορθών αποφάσεων. Τέλος, οι Ashkanasy, Ashton- James και Jordan (2004) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους.

### 2.2.Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Salovey, Caruso

Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης που επιλέχθηκε είναι αυτό των Mayer, Salovey και Caruso, οι οποίοι θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα (ability model). Σύμφωνα με τους παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη (EI) είναι η *«ικανότητα για την διεξαγωγή μιας πολύπλοκης επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ή τροφοδοτούνται από συναισθήματα, και στη συνέχεια, για τη χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς»* (Mayer et all, 2008, όπως αναφ. στο Πλατσίδου, 2010, σελ. 42). Το μοντέλο που προτείνουν οι Mayer, Salovey & Caruso περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους, διαφορετικών ικανοτήτων τοποθετημένων σε ιεραρχικά επίπεδο. Το πρώτο επίπεδο θεωρείται η *«Αντίληψη και η Αναγνώριση συναισθημάτων»*, το δεύτερο επίπεδο είναι η *«Αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (ή συναισθηματική*

διευκόλυνση της σκέψης)». Το τρίτο είναι η «Κατανόηση των συναισθημάτων» και το τέταρτο η «Διαχείριση των συναισθημάτων» (Mayer et al, 2008).

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010, σελ. 42-43)

- Η «Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων» αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων, που αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τα έργα τέχνης και άλλα.
- Η «Ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης» περιγράφει την ικανότητα που έχει κάποιος να χρησιμοποιεί (να ανασύρει ή να παράγει) τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη και να μπορεί να αναλογίζεται με βάση αυτά. Με άλλα λόγια, αυτός ο κλάδος ικανοτήτων αφορά στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών (π.χ. «σήμερα είμαι χαρούμενος/η...»), η οποία επηρεάζει αναλόγως τη γνωστική κατάσταση του ατόμου (π.χ. «... και αυτό με κάνει να νιώθω ότι είμαι επαρκής ή ικανός να κάνω κάτι»).
- Η «Κατανόηση των συναισθημάτων» περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, δηλαδή πως ένα συναίσθημα πυροδοτεί κάποιο άλλο. Για να συμβεί αυτό, λαμβάνει χώρα μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων.
- Η «Διαχείριση των συναισθημάτων» αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων, όσο και των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων, όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη.

### 2.3.Στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων: Παρουσίαση στρατηγικών και ανάδειξη των αποτελεσματικότερων για τον εργασιακό χώρο

Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει μια ενιαία κατηγοριοποίηση αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων (coping strategies). Αντίθετα παρατηρείται μια πληθώρα κατηγοριοποιήσεων, οι οποίες όμως στις περισσότερες περιπτώσεις εμπεριέχουν κάποιες κοινές στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες από αυτές τις στρατηγικές κατηγοριοποιημένες ενδεικτικά:

#### **1. Στρατηγικές διαχείρισης προσανατολισμένες στο πρόβλημα (Problem focused)**

Στρατηγική διαχείρισης η οποία έχει στόχο τη διαχείριση ή την αλλαγή του προβλήματος, το οποίο προκαλεί τη δυσφορία (Lazarus & Folkman, 1984, σελ. 150, Amirkhan, 1990). Αναφέρεται επίσης και ως «ενεργή διαχείριση» (*active coping*) (Carver et al, 1989, Aspinwall & Taylor, 1992) και ως «προσανατολισμένη στην εργασία» (*task oriented*).

#### **2. Στρατηγικές διαχείρισης προσανατολισμένες στο συναίσθημα (Emotion focused)**

Στρατηγική διαχείρισης η οποία κατευθύνεται στη ρύθμιση των συναισθηματικών αποκρίσεων στο πρόβλημα (Lazarus & Folkman, 1984, σελ. 150, Endler & Parker, 1990).

#### **3. Στρατηγική διαχείρισης προσανατολισμένη στην αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (Seeking social support)**

Στρατηγική διαχείρισης, η οποία περιλαμβάνει την υποστήριξη από άλλους ανθρώπους (Latack & Havlovic, 1992, σελ. 492, Amirkhan, 1990, Carver et al, 1989, Aspinwall & Taylor, 1992, Aldwin & Revenson, 1987, Folkman et al, 1986)).

#### **4. Στρατηγική διαχείρισης προσανατολισμένη στη θετική ανατίμηση (Positive reappraisal)**

Στρατηγική διαχείρισης με πρωταρχική εστίαση στην εξέταση και στην επανεξέταση μιας κατάστασης. Περιλαμβάνει προσπάθειες να οριστεί το νόημα

της κατάστασης (Moos & Billings, 1982, σελ. 218, Carver et al, 1989, Aldwin & Revenson, 1987, Folkman et al, 1986, Folkman & Lazarus, 1985).

**5. Στρατηγική διαχείρισης προσανατολισμένη στην αποφυγή της κατάστασης και την άρνηση (Avoidance/ Denial)**

Στρατηγική διαχείρισης η οποία περιλαμβάνει εγκατάλειψη της κατάστασης ή άρνηση ότι υπάρχει (Amirkhan, 1990, Carver et al, 1989, Aspinwall & Taylor, 1992, Endler & Parker, 1990, Aldwin & Revenson, 1987, Folkman et al, 1986, Folkman & Lazarus, 1985).

**6. Στρατηγική διαχείρισης προσανατολισμένη προς την αποστασιοποίηση από το πρόβλημα (Distancing)**

Στρατηγική διαχείρισης κατά τη διάρκεια της οποίας μειώνεται η σημασία ή η σχετικότητα της κατάστασης (Carver et al, 1989, Folkman et al, 1986, Folkman & Lazarus, 1985).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι στρατηγικές, οι όποιες μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση των MacCann και Roberts (2008) αποδείχτηκαν ως οι πιο αποτελεσματικές για καταστάσεις σχετιζόμενες με τον εργασιακό χώρο.

**Περισσότερο αποτελεσματικές**

- Η διαχείριση των αρνητικών διαθέσεων (perceived control over negative moods)
- Η διαχείριση της κατάστασης (λόγου χάριν η αποτίμηση της κατάστασης ως πρόκλησης, παρά ως απειλής) (perceived control over situation (appraisals of challenge rather than threat))
- Η προσανατολισμένη στο πρόβλημα διαχείριση σε συνδυασμό με την αποστασιοποίηση ή την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (problem focused coping in conjunction with distancing or seeking social support)
- Η προσανατολισμένη στο πρόβλημα διαχείριση, όταν η κατάσταση είναι σαφής ή όταν το άτομο έχει επαρκή εξουσία για να δράσει. (problem focused coping, when the situation is clear or when the person has sufficient authority to act)



### **Αποτελεσματικές**

- Η αποστασιοποίηση (distancing)
- Η διαχείριση προσανατολισμένη στο πρόβλημα (problem focused)
- Η διαχείριση προσανατολισμένη στην αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (seeking social support)

### **Μη αποτελεσματικές**

- Η αποφυγή (avoidance)
- Η διαχείριση προσανατολισμένη στο συναίσθημα (emotion focused coping)
- Η εκτίμηση της κατάστασης ως απειλής (appraisals of threat)
- Η εκτίμηση της κατάστασης ως μη σχετικής (appraisal of irrelevance)

### 3.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

#### 3.1. Μοντέλο σχεδιασμού επιμορφωτικού προγράμματος

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προγράμματος είναι μια συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων και ένα σύνολο αντίστοιχων δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Πιο αναλυτικά, με σημείο αναφοράς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος, το περιεχόμενο, η διδακτική μεθοδολογία, η οργάνωση και οι μέθοδοι αξιολόγησης (Cranton, 2000). Κατά το στάδιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται ταξινομούνται με βάση την ορθολογική και χρονική αλληλουχία ανάπτυξης σε δραστηριότητες σχεδιασμού, ανάπτυξης, εφαρμογής και αξιολόγησης (Χασάπης, 2000). Πιο αναλυτικά, τα βήματα σχεδιασμού ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διερεύνηση του περιβάλλοντος σχεδιασμού, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, η δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο προσδιορισμός διαδικασιών αξιολόγησης του προγράμματος και τέλος η οργάνωση εφαρμογής και υλοποίηση του προγράμματος (Λευθεριώτου, 2014). Σύμφωνα με τον Σταμπουλή (2017) η μεθοδολογία σχεδιασμού του προγράμματος θα πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες βασικές αρχές. Από τον συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης, από τη σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, από την ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης και από τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση προγραμμάτων του Σταμπουλή (2017) έχει τα εξής χαρακτηριστικά. Ως προς τον τρόπο υλοποίησης χρησιμοποιεί την μικτή μάθηση μέσω των δια ζώσης συναντήσεων, αλλά και εξ' αποστάσεως δραστηριοτήτων μέσω της διαδικτυακής κοινότητας. Ως προς τον τύπο οργάνωσης εντάσσεται στην κατηγορία των ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων. Ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής αφορά στοχευμένα συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους, ως προς το κόστος, αναφορικά με την πιλοτική μορφή στα πλαίσια της οποίας υλοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα θεωρείται αυτοχρηματοδοτούμενο και τέλος ως προς

τον τομέα επιμόρφωσης εντάσσεται στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης των εργαζομένων.

Το παρόν πρόγραμμα, έχει επηρεαστεί από το μοντέλο σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που είναι ευρέως γνωστό με το ακρώνυμο ADDIE. Παρακάτω αναλύονται τα επιμέρους στάδια του μοντέλου (Branch, 2009):

### **A-Analysis: Ανάλυση**

Το στάδιο της ανάλυσης αφορά την ανάλυση του πλαισίου αναφοράς υλοποίησης του προγράμματος, τη διερεύνηση των ειδικών χαρακτηριστικών και εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, την ανάλυση του περιεχόμενου του προγράμματος, καθώς και των μεθόδων και δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν και τέλος την ανάλυση της μεθόδου αξιολόγησης του προγράμματος.

### **D-Design: Σχεδιασμός**

Το στάδιο του σχεδιασμού του προγράμματος αφορά τη συνολική διαδικασία σχεδιασμού των δραστηριοτήτων, των μεθόδων, των μέσων και όλων των επιμέρους στοιχείων του προγράμματος.

### **D-Development: Ανάπτυξη**

Το στάδιο της ανάπτυξης αφορά τις τελικές επιλογές, οι οποίες ακολουθούν το στάδιο του σχεδιασμού. Στο στάδιο αυτό, οριστικοποιούνται οι αποφάσεις αναφορικά με τις επιμέρους συνθήκες του περιβάλλοντος υλοποίησης του προγράμματος, με το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και με το χρονικό προγραμματισμό των δραστηριοτήτων.

### **I-Implementation: Εφαρμογή**

Το στάδιο αυτό, αφορά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι εκπαιδευτές εφαρμόζουν το πρόγραμμα, τη μέθοδο, τις διαδικασίες ελέγχου και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν τη νέα γνώση. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού πραγματοποιείται διαμορφωτική αξιολόγηση, με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος αναφορικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και στη συνέχεια γίνονται οι κατάλληλες βελτιώσεις στο πρόγραμμα.

## **E-Evaluation: Αξιολόγηση**

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την απολογιστική αξιολόγηση, η οποία αξιολογεί το πρόγραμμα ως σύνολο, αν ήταν αποτελεσματικό αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν στο στάδιο του σχεδιασμού και της ανάπτυξης του προγράμματος.

### **3.2. Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικτυακή κοινότητα**

Σημαντική είναι η αναφορά στην έννοια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και της διαδικτυακής κοινότητας, καθώς το παρόν πρόγραμμα περιλάμβανε τόσο δια ζώσης συναντήσεις, όσο και εξ' αποστάσεως δραστηριότητες.

Ο Keegan (1986) οριοθετεί την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της αναφοράς σε πέντε κύρια χαρακτηριστικά της. Αρχικά αναφέρεται στη γεωγραφική-χωρική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, αναφέρεται στο σχεδιασμό, παραγωγή και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού, από το υπεύθυνο εκπαιδευτικό ίδρυμα-φορέα υλοποίησης. Το ίδρυμα αυτό αναλαμβάνει επίσης την υποστήριξη του εκπαιδευόμενου αναφορικά με τη χρήση των υπηρεσιών. Ακολουθεί, η χρήση τεχνολογικών μέσων, όπως έντυπα, οπτικοακουστικά μέσα, υπολογιστές, διαδίκτυο. Παράλληλα, σημαντική είναι η εγκαθίδρυση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, αναφορικά με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και το εκπαιδευτικό υλικό. Τέλος, η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε ομαδικό.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει μια σειρά πλεονεκτημάτων, όπως η διάδοση της γνώσης ανεξαρτήτως γεωγραφικών περιορισμών και φυσικών εμποδίων και οι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους. Επιπροσθέτως, καταργεί τους αποκλεισμούς των εκπαιδευόμενων λόγω μεγάλων αποστάσεων από το χώρο εκπαίδευσης, δίνει τη δυνατότητα επιλογής του χρόνου επιμόρφωσης (ευελιξία), όπως και τη δυνατότητα επιλογής μέσα από ένα μεγάλο σύνολο προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε εν δυνάμει εκπαιδευόμενου, καθώς και περιέχει το στοιχείο της εξατομίκευσης, αφού ο

εκπαιδευόμενος ελέγχει το ρυθμό της μάθησης του. Τέλος, χαρακτηρίζεται από την εξοικονόμηση χρόνου, όπως και εκπαιδευτικού προσωπικού. (Σκίκος κ.ά., 2010). Αντίθετα, μειονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν η απομόνωση των εκπαιδευόμενων και η απουσία κοινωνικής διάστασης από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Panagiotakopoulos, Lionarakis & Xenos, 2003).

Το μέρος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης του προγράμματος, υλοποιήθηκε μέσω μιας διαδικτυακής κοινότητας. Η Preece (2000) υποστηρίζει ότι μια διαδικτυακή κοινότητα αποτελείται από άτομα, τα οποία αλληλοεπιδρούν κοινωνικά και επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες. Ένας κοινός σκοπός, αποτελεί το λόγο δημιουργίας και ύπαρξης μιας κοινότητας.

#### 4. ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ- ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνής βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σύνδεσή της με το χώρο της εργασίας, αφορά έρευνες που περιλαμβάνουν ποσοτικού τύπου μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως η χρήση ερωτηματολογίων. Οι παραπάνω έρευνες μετράνε και συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με άλλους παράγοντες, όπως λόγου χάριν το εργασιακό άγχος, η επαγγελματική εξουθένωση, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και η επίδρασή της στην ηγεσία. Λίγες αναλογικά έρευνες έχουν εκπονηθεί, οι οποίες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η Πλατσίδου (2010, σελ.161) αναφέρεται στην αμφισβητήσιμη εγκυρότητα των σχετικών δημοσιευμάτων, καθώς πολλά από τα ευρήματα *«έχουν δημοσιευτεί σε βιβλία ή σε ευρείας δημοσιότητας έντυπα ή στο διαδίκτυο, χωρίς να έχουν υποστεί τη διαδικασία της κρίσης»*. Κατά συνέπεια, στην περίπτωση που έχουν εφαρμοστεί προγράμματα με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν υπάρχουν αντίστοιχα τεκμήρια και ερευνητική μεθοδολογία που να αναδεικνύει και να επιβεβαιώνει την επιτυχή ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Μια από της έρευνες, η οποία ακολουθεί την επιστημονική μεθοδολογία διεξαγωγής έρευνας και αφορά την υλοποίηση προγράμματος με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω δραματικών μεθόδων είναι αυτή του Rauker. Ο Rauker (2009) συμπεραίνει ότι τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας δε μπορούν να γενικευτούν, ούτε να αποτελέσουν μια θεωρία που θα προάγει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραστατικών τεχνών, καθώς αυτή η βιωματική μέθοδος μάθησης δεν *«ταιριάζει»* σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Η έρευνα του, αναφέρει, ότι είχε σκοπό την εξερεύνηση, και όχι τη γενίκευση, γιατί κάθε εκπαιδευόμενος έχει διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει αποτελεσματικά. Όσον αφορά, τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων με την οποία υλοποιήθηκε το

εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συμπεραίνει ότι οι παρασταστικές τέχνες είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο καθιστά τους ανθρώπους περισσότερο οξυδερκής απέναντι σε συναισθηματικά μηνύματα, εύστροφους στη χρήση των συναισθημάτων για την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών, ικανούς για τη διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων και ικανούς να διαχειριστούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, χωρίς να πληγωθούν ή να προκαλέσουν κάποια βλάβη. Επιπροσθέτως αναφέρει ότι το πρόγραμμα έδωσε στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να αναζητήσουν νόημα στις συναισθηματικές τους εμπειρίες. Τέλος, μέσω του διαδραστικού θεάτρου, οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να ενσωματώσουν και να κατανοήσουν συναισθηματικές πληροφορίες.

Εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση της χρήσης δραματικών μεθόδων αναφορικά με την επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό την ανάπτυξη των «μαλακών δεξιοτήτων» (soft skills) παρουσιάζεται στην ενότητα 1.4. Πιο συγκεκριμένα, ενδεικτικά για τις πρακτικές εφαρμογές στον επιχειρηματικό κόσμο, παράδειγμα χρήσης δραματικών μεθόδων με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί το πρόγραμμα «*Theater as a medium for soft skills training*» και πιο εξειδικευμένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη από την εταιρία «*Training industry*» και το πρόγραμμα «*Emotional Intelligence*» από την εταιρία «*Ted learning: Innovative drama based training*».

Στην Ελλάδα προσφέρεται μια πληθώρα σεμιναρίων και προγραμμάτων με σκοπό την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο εξειδικευμένα για το χώρο της εργασίας από συμβουλευτικές εταιρίες, εταιρίες που εξειδικεύονται στην εκπαίδευση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και από Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Τα σεμινάρια αυτά ποικίλουν ως προς τον τρόπο υλοποίησης (δια ζώσης, εξ' αποστάσεως, μικτά), καθώς και ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν (από παραδοσιακές μεθόδους μέχρι τον εμπλουτισμό με βιωματικές δραστηριότητες). Ενδεικτικά, αναφορικά με τις διαφορετικές μορφές υλοποίησης, το Future Business school- Κέντρο Διά Βίου Μάθησης, προσφέρει σεμινάριο στη συναισθηματική νοημοσύνη, το οποίο περιλαμβάνει

συναντήσεις με φυσική παρουσία και χρήση e-learning πλατφόρμας,<sup>11</sup> το Πανεπιστήμιο Πειραιώς προσφέρει μέσω e-learning, σεμινάριο διάρκειας δυο μηνών με θέμα τη συναισθηματική νοημοσύνη,<sup>12</sup> ενώ το Invelop skills-Κέντρο διά βίου μάθησης προσφέρει δια ζώσης βιωματικό σεμινάριο με θέμα «*Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*» διάρκειας 3 ωρών.<sup>13</sup> Προσφέρονται επίσης ενδεικτικά τα ακόλουθα προγράμματα: «*EQ-Συναισθηματική νοημοσύνη*» (Semifind-Education portal),<sup>14</sup> «*Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*» (TUV HELLAS),<sup>15</sup> «*Σεμινάριο συναισθηματική νοημοσύνη*» (IST College),<sup>16</sup> «*Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία ανθρωπίνου δυναμικού*» (Hellas Network: Business training & Education),<sup>17</sup> «*Συναισθηματική νοημοσύνη*» (Primus: Business and IT training),<sup>18</sup> «*Σεμινάριο συναισθηματική νοημοσύνη*» (Q Training)<sup>19</sup> και «*Συναισθηματική νοημοσύνη για αποτελεσματικό management*» (Forum: Training & Consulting).<sup>20</sup>

Μέσα από την ανασκόπηση των παραπάνω προγραμμάτων διαπιστώθηκε πρώτον ότι τα προγράμματα περιλάμβαναν διαφορετικό αναλογικό ποσοστό θεωρητικών εισηγήσεων και βιωματικών δραστηριοτήτων με την πλειοψηφία αυτών να υπερτερούν σε «*παραδοσιακές*» πληροφοριακές προσεγγίσεις. Στο παραπάνω συμπέρασμα καταλήγουν και οι Πλατσίδου (2010) και Μπρινιά (2008). Και δεύτερον, τα παραπάνω

---

<sup>11</sup> Retrieved from <https://www.futurebs.gr/index.php/seminaria/management/10-management/110-seminario-synaisthimatiki-noimosyni> on 26/12/2019.

<sup>12</sup> Retrieved from <https://elearning.xrh.unipi.gr/seminar/synesthimatiki-noimosyni/> on 02/01/2020.

<sup>13</sup> Retrieved from <https://invelopskills.gr/seminaria/soft-skills/emotional-intelligence/> on 02/01/2020.

<sup>14</sup> Retrieved from <https://www.semifind.gr/seminaria/view/seminario/1725/eq---synaisthimatiki-noimosyni> on 02/01/2020.

<sup>15</sup> Retrieved from <https://www.tuv-nord.com/gr/el/ekpaideysi/analytika-seminaria/imerologio-seminarion-draft/seminaria/details/synaisthimatiki-noimosyni-ston-ergasiako-choro/> on 02/01/2020.

<sup>16</sup> Retrieved from <https://ist.edu.gr/seminars/psychology/> on 25/12/2019.

<sup>17</sup> Retrieved from <https://www.semifind.gr/seminaria/view/Seminario/17458/synaisthimatiki-noimosyni---igesia-anthropinoy-dynamikoy> on 02/01/2020.

<sup>18</sup> Retrieved from <https://www.primus-seminaria.gr/> on 02.01.2020.

<sup>19</sup> Retrieved from <http://www.q-training.gr/> on 02.01.2020.

<sup>20</sup> Retrieved from <https://www.forum-training.gr/course/synaisthimatikh-noshmosynh-kai-management/> on 02.01.2020.



προγράμματα υλοποιούνται ως επί το πλείστον από εκπαιδευτές που προέρχονται από τομείς, όπως η οργανωσιακή ψυχολογία, η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων και τα οικονομικά με αντίστοιχη παρεμφερή πρακτική εμπειρία. Μέσα από την ανασκόπηση των βιογραφικών των εκπαιδευτών των παραπάνω προγραμμάτων παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία αυτών δεν είχε εκπαιδευτεί παράλληλα σε μορφές βιωματικής μάθησης ή/και δεν διέθετε εμπειρία πάνω στο σχεδιασμό και την υλοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Μέσα από την παραπάνω ανασκόπηση και ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύεται ένα ερευνητικό κενό το οποίο αφορά την απουσία βιωματικής δραματικής μεθόδου (drama based) για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας, η οποία να ακολουθεί ολιστικά τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τις αρχές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων.

Η παρούσα έρευνα, σκοπό έχει να συμβάλλει στην κάλυψη του παραπάνω κενού, μέσα από την εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας, μέσα από δραματικές μεθόδους.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1. Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συνδυασμό της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθοδολογίας έρευνας με σκοπό την πληρέστερη μελέτη του θέματος προς διερεύνηση. Η έρευνα αναπτύχθηκε χρονικά σε πέντε φάσεις. Η πρώτη φάση, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουάριος 2019 έως Ιούνιος 2019 περιλάμβανε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η δεύτερη φάση, η οποία εκτυλίχθηκε τον Ιούλιο και τον Αύγουστο του 2019 περιλάμβανε τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Τον Σεπτέμβριο 2019 επιλέχθηκε ο φορέας-οργανισμός υλοποίησης του προγράμματος και έπειτα από διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων πραγματοποιήθηκε ανασχεδιασμός του προγράμματος. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το διάστημα από τις 10 Οκτωβρίου 2019 έως τις 4 Νοεμβρίου 2019. Τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2019 πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων και η αξιολόγηση του προγράμματος.

#### 5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος μέσω της χρήσης βιωματικών μεθόδων, και πιο συγκεκριμένα μέσω της χρήσης δραματικών μεθόδων.

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει τους εξής στόχους:

1. Τη διερεύνηση των παραμέτρων σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος.
2. Τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης συνδυαστικής μάθησης (διαζώσης και εξ' αποστάσεως).
3. Τη διερεύνηση της ανάπτυξης «μαλακών δεξιοτήτων» μέσα από τη χρήση βιωματικών μεθόδων, και πιο συγκεκριμένα τη διερεύνηση της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, μέσω δραματικών μεθόδων.
4. Τη βελτίωση του σχεδιασμού του προγράμματος, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του και τις προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευόμενων.

### 5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Ως απόρροια του παραπάνω σκοπού και των επιμέρους στόχων προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι παράμετροι σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος;
2. Πως επιτυγχάνεται η μάθηση σε ένα πρόγραμμα συνδυαστικής μεθοδολογίας (Δια ζώσης και εξ' αποστάσεως);
3. Μπορεί μέσα από τη χρήση βιωματικών μεθόδων να αναπτυχθούν οι «μαλακές δεξιότητες» των εκπαιδευόμενων; Και πιο συγκεκριμένα, μπορεί μέσα από τη χρήση δραματικών μεθόδων να αναπτυχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευόμενων;
4. Πως μπορεί το παρόν πρόγραμμα να γίνει πιο αποτελεσματικό; Ποιες προτάσεις βελτίωσης προτείνουν οι εκπαιδευόμενοι;

### 5.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας περιλάμβανε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Όσον αφορά τις ποσοτικές μεθόδους, δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης τριών ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα συγκρισιμότητας των δεδομένων, ποσοτικοποίησής τους, αλλά και στατιστικής τους ανάλυσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Πριν την έναρξη του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τη διερεύνηση των ειδικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτικών τους αναγκών, καθώς και των προσδοκιών τους αναφορικά με το περιεχόμενο του προγράμματος.<sup>21</sup> Το ερωτηματολόγιο αυτό περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

---

<sup>21</sup> Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών

Επιλέχτηκε το παραπάνω είδος ερωτήσεων, καθώς μέσα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη με τρόπο που αυτοί το επιθυμούν (επιλογή λεξιλογίου, έκταση του λόγου κλπ). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση του παραπάνω ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν στον τελικό σχεδιασμό του προγράμματος, ο οποίος εμπλουτίστηκε και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα ειδικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευόμενοι ήταν το ερωτηματολόγιο των MacCann & Roberts, που αφορά την διαχείριση συναισθημάτων, STEM-Situational Test of Emotional Management (MacCann & Roberts, 2008)<sup>22</sup> σε ελληνική απόδοση του Κωνσταντίνου Καφετσιού. Το παραπάνω ερωτηματολόγιο βασίζεται στο μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη των Mayer, Salovey και Caruso και μετρά τη ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων τόσο στο εργασιακό περιβάλλον, όσο και στην προσωπική ζωή του ατόμου. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 44 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στις οποίες αντιστοιχούν ωστόσο περισσότερες από μια απαντήσεις. Οι ερωτήσεις είναι υποθετικά σενάρια στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει μια απάντηση «δράσης του υποκειμένου» (MacCann & Roberts 2008). Οι απαντήσεις αυτές έχουν διαφορετική βαρύτητα και βαθμολογούνται με διαφορετική βαθμολογία που κυμαίνεται από 0 έως 1. Ο δείκτης αξιοπιστίας του STEM, στην έρευνα των MacCann & Roberts (2008) ήταν  $\alpha=0,68$ .

Παρακάτω παραθέτω τις οδηγίες προς τους συμμετέχοντες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και ένα παράδειγμα υποθετικού σεναρίου, μέσα από το παραπάνω εργαλείο.

### **Οδηγίες**

Στις ερωτήσεις του τεστ αυτού γίνεται μία σύντομη περιγραφή μιας συναισθηματικής κατάστασης και σας ζητείται να επιλέξετε ανάμεσα σε τέσσερις απαντήσεις τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνετε για τη διαχείριση τόσο των συναισθημάτων που νιώθει το άτομο, όσο και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στη συγκεκριμένη κατάσταση. Παρόλο που περισσότερες από μία αντιδράσεις μπορεί να είναι αποδεκτές, σας ζητείται να επιλέξετε ποια νομίζετε εσείς ότι θα ήταν η πιο αποτελεσματική για εκείνο το άτομο στη συγκεκριμένη κατάσταση. Θυμηθείτε ότι δεν

---

<sup>22</sup> MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, 540-551. Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο.

επιλέγετε απαραίτητως αυτό που εσείς θα κάνατε ή την πιο ευγενική αντίδραση, αλλά επιλέγετε τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης για τη συγκεκριμένη κατάσταση.

### **Ερωτήσεις**

**1.** Ο συνάδελφος του Λευτέρη αποτυγχάνει να δώσει εγκαίρως μια σημαντική πληροφορία, κάνοντας και τον Λευτέρη να καθυστερήσει σε σχέση με το πρόγραμμα του. *Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Λευτέρης;*

- (α) Να δουλέψει πιο σκληρά για να αναπληρώσει το χαμένο χρόνο.
- (β) Να θυμώσει με τον συνάδελφο.
- (γ) Να εξηγήσει στο συνάδελφο του το επείγον της κατάστασης.
- (δ) Να μην στηριχτεί σε αυτόν τον συνάδελφο ξανά.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 23 από τις 44 ερωτήσεις, που αφορούν την εργασιακή ζωή. Μέσα από τη συμπλήρωση των παραπάνω ερωτήσεων συλλέχθηκαν δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιλογής συγκεκριμένων κάθε φορά στρατηγικών διαχείρισης καταστάσεων (coping strategies). Τα σενάρια τα οποία αφορούσαν εξολοκλήρου περιστατικά από τον εργασιακό χώρο, εστίαζαν στα παρακάτω συναισθήματα, καθώς και τις παρακάτω επιμέρους έννοιες:

- Στο συναίσθημα του Θυμού, καθώς και τις έννοιες της αδικίας (unfairness), της αγένειας (rudeness or put down) και την επιμονή στο να πασχίζεις να φτάσεις στο στόχο σου, ενώ υπάρχουν εμπόδια (Goal Striving Impeded))
- Στο συναίσθημα του Φόβου, καθώς και τις έννοιες της προσδοκίας (anticipation) και της αλλαγής των ρόλων (Role Change))
- Στο συναίσθημα της Λύπης, καθώς και τις έννοιες της απώλειας φιλιών (losing friendship) και της μοναχικότητας (loneliness))

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δυο φορές συνολικά. Μια πριν από την εφαρμογή του προγράμματος και μια μετά. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν σε δυο επίπεδα. Αρχικά τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν και εξήχθησαν συμπεράσματα, για τις ελλείψεις του συνόλου των μελών της ομάδας αναφορικά με τη διαχείριση συναισθημάτων και τη χρήση των κατάλληλων κάθε φορά στρατηγικών διαχείρισης στον εργασιακό χώρο. Τα συμπεράσματα αυτά χρησιμοποιήθηκαν κατά τη αναδιαμόρφωση και τον τελικό σχεδιασμό του προγράμματος, ώστε να ικανοποιεί τις

ειδικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Λόγου χάριν, ένας από τους τρόπους χρησιμοποίησης των δεδομένων ήταν ο σχεδιασμός αντίστοιχων παιχνιδιών ρόλων. Παράλληλα, με τη διπλή συμπλήρωση των ίδιων ερωτηματολογίων πριν και μετά, υπήρχε η δυνατότητα ατομικής παρακολούθησης της επίδρασης του προγράμματος στον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά.

Το τρίτο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας του προγράμματος με στόχο την αξιολόγηση του προγράμματος.<sup>23</sup> Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert. Οι εκπαιδευόμενοι διάβαζαν μια σειρά από προτάσεις και στη συνέχεια επέλεγαν το βαθμό που συμφωνούσαν με το περιεχόμενο της εκάστοτε πρότασης. Αν συμφωνούσαν πολύ λίγο επέλεγαν τον αριθμό 1, αν συμφωνούσαν λίγο το 2, αν συμφωνούσαν μέτρια το 3, αν συμφωνούσαν πολύ το 4. Τέλος επέλεγαν το 5 αν συμφωνούσαν πάρα πολύ. Το μέρος αυτό περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καλούσε τους εκπαιδευόμενους να τοποθετηθούν αναφορικά με τα σημεία του προγράμματος που θεώρησαν περισσότερο ωφέλιμα σε πρακτικό επίπεδο, με τα σημεία του προγράμματος που θεώρησαν λιγότερο ωφέλιμα σε πρακτικό επίπεδο, καθώς και με προτεινόμενες βελτιώσεις αναφορικά με το πρόγραμμα (περιεχόμενο, διδακτικές μέθοδοι, διάρκεια).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι ακόλουθες ποιοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων. Η ανοιχτή παρατήρηση, η χρήση και η ανάλυση του οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο προήλθε από τη βιντεοσκόπηση των συναντήσεων ύστερα από ενήμερη συγκατάθεση των εκπαιδευόμενων, καθώς και η τήρηση (καταγραφή και ανάλυση) ημερολογίου της εκπαιδευτριας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η τήρηση ημερολογίου, λειτούργησε ως εργαλείο αναστοχασμού πάνω στα πεπραγμένα των δια ζώσης συναντήσεων και των εξ'

---

<sup>23</sup> Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος

αποστάσεως δραστηριοτήτων μέσα από τη διαδικτυακή κοινότητα. Στο ημερολόγιο καταγράφονταν θεωρητικές, μεθοδολογικές και ερωτήσεις σχετικά με τη βελτίωση του σχεδιασμού του προγράμματος (Altrichter et al, 2001, σελ. 46-51).

### 5.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν με τις παραπάνω μεθόδους συλλογής δεδομένων αναλύθηκαν με τις εξής μεθόδους. Τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα likert και το ερωτηματολόγιο με τα σενάρια αναλύθηκαν ποσοτικά. Πιο συγκεκριμένα, ποσοτικοποιήθηκαν και βγήκαν στατιστικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως διορθωτικές κινήσεις στον τελικό σχεδιασμό του προγράμματος πριν την εφαρμογή του, καθώς και στη διενέργεια της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος. Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, τα οποία ήταν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, καθώς και τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν αναφερθεί παραπάνω αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2000) και τη θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τον Mayring (2000, όπως αναφ. στο Μουράτογλου, 2018) η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί «*μια εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση*». Αναφορικά με τα δεδομένα που παράχθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, η Neuendorf (2002, όπως αναφ. στο Καραντζή, 2015) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως τη «*συστηματική ανάλυση των χαρακτηριστικών που προέρχονται από τα μηνύματα της λεκτικής και μη επικοινωνίας των συμμετεχόντων*». Παράλληλα αναφέρει ότι «*Το άτομο που μετέχει στην έρευνα αποτελεί μονάδα συλλογής δεδομένων και ταυτόχρονα μονάδα ανάλυσης*». Στην παρούσα έρευνα το θέμα χρησιμοποιήθηκε ως μονάδα ανάλυσης και δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες κατηγορίες.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup>Βλ. Murray H, (1992), «Thematic Apperception Test manual», στο: C. Smith (επιμ), *Motivation and Personality Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Βλέπε και Holsti O, (1992), «Content analysis for the social sciences and humanities. Reading, MA: Addison-Wesley», στο: C. Smith (επιμ.) *Motivation and personality: Handbook of Thematic Content Analysis*, Cambridge University Press.

### 5.6. Κώδικας δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τον επιστημονικό δεοντολογικό κώδικα. Όπως προστάζει ο δεοντολογικός κώδικας σύμφωνα με τους Cohen et al (2008, σελ. 115) κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια αποκάλυψε πλήρως την ταυτότητά της. Ο σκοπός και οι διαδικασίες της έρευνας αποσαφηνίστηκαν πλήρως στους εκπαιδευόμενους. Η έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο να λειτουργήσει με τρόπο ευεργετικό για τους εκπαιδευόμενους (ωφέλεια) και εξασφαλίστηκε ότι η έρευνα δε προκάλεσε ζημιά σε κανέναν από αυτούς (μη βλάβη). Υπήρξε συνειδητή συναίνεση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή στην έρευνα με σεβασμό στην αξιοπρέπεια, ιδιωτικότητα και τα συμφέροντα των συμμετεχόντων.



## 6. ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

### 6.1. Τίτλος προγράμματος

#### **Emotional Intelligence in the workplace: A drama based training**

Ο παραπάνω τίτλος του προγράμματος επιλέχθηκε με στόχο να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, αλλά και να τους πληροφορήσει για το περιεχόμενο του προγράμματος, καθώς και για το βιωματικό χαρακτήρα της μεθόδου μέσω της οποίας θα προσεγγιστεί το παραπάνω θέμα.

### 6.2. Εισαγωγή

Πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες, το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού ή μιας εταιρίας πρέπει να διαθέτει και «μαλακές» δεξιότητες. Παρόλα αυτά πολλές φορές βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση και ανάπτυξη μόνο των τεχνικών ικανοτήτων. Το παρόν πρόγραμμα στόχο έχει τη ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας, μέσα από βιωματικές και δραματικές μεθόδους.

### 6.3. Διερεύνηση Πλαισίου Αναφοράς και Ομάδας Στόχου

Στην παρούσα ενότητα διασαφηνίζεται το πλαίσιο αναφοράς με γνώμονα το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα. Παράλληλα εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου που επιλέχθηκε. Τα παρακάτω στοιχεία επηρέασαν το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος.

#### 6.3.1. Πλαίσιο Αναφοράς

Η Ελλάδα το 2019 σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες έχει υποδεχθεί 69.214 πρόσφυγες από στεριά και θάλασσα.<sup>25</sup> Συνολικά από το 2014 μέχρι

---

<sup>25</sup> Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, Στατιστικά εισροών προσφύγων Ελλάδας ( [https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#\\_ga=2.45859372.946950647.1576002026-1257091600.1576002026](https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#_ga=2.45859372.946950647.1576002026-1257091600.1576002026) )

σήμερα έχουν εισέλθει στην Ελλάδα 1.238.214 πρόσφυγες. Το μέγεθος του παραπάνω φαινομένου είναι τεράστιο και έχει επιφέρει πολλαπλές συνέπειες σε πάρα πολλούς τομείς της χώρας. Όσον αφορά τον εργασιακό τομέα, το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται σε μη κυβερνητικές οργανώσεις έχει αυξηθεί κατά κόρον. Οι παραπάνω εργαζόμενοι καλούνται να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις για αυτούς, καθώς και το παραπάνω φαινόμενο είναι πρωτόγνωρο. Πέρα από τις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες που οφείλουν να κατέχουν, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους, έχουν ανάγκη να αναπτύξουν παράλληλα και τις «μαλακές δεξιότητες». Σημαντικό είναι η ανάπτυξη και η εκπαίδευση προσωπικού να προσανατολιστεί προς την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο.

### 6.3.2. Χαρακτηριστικά Ομάδας Στόχου

Η ομάδα στόχου αποτελείται από εργαζόμενες της κοινωνικής υπηρεσίας της ΜΚΟ Άρσις. Όσον αφορά την ανάλυση των χαρακτηριστικών της ομάδας στόχου, συμπληρώθηκε από όλα τα μέλη της ομάδας ερωτηματολόγιο τυπικών χαρακτηριστικών, καθώς και εκπαιδευτικών αναγκών.<sup>26</sup>

Τα μέλη της ομάδας είναι δέκα και είναι όλα γένους θηλυκού. Η ομάδα αποτελείται από τρεις ψυχολόγους (δυο εκ των οποίων συντονιστές προγραμμάτων), πέντε κοινωνικούς λειτουργούς, και δυο εργαζόμενες από το τμήμα της οικονομικής διαχείρισης. Τα εργασιακά πόστα που έχουν αναλάβει τα μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια της εργασιακής του σταδιοδρομίας ποικίλουν, ενώ εντάσσονται σχεδόν όλα στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα θέσεις που αναφέρθηκαν ήταν οι ακόλουθες. Κοινωνικοί λειτουργοί σε ΜΚΟ για την προστασία των νέων, για την προστασία των παιδιών, σε κέντρο αποκατάστασης, σε σχολεία, σε υπνωτήρια αστέγων, σε παιδικούς σταθμούς, σε στεγαστικά προγράμματα φιλοξενίας προσφύγων, ψυχολόγοι σε προγράμματα βοήθεια στο σπίτι για ηλικιωμένους, κέντρα ψυχικής υγιεινής, ψυχιατρικές κλινικές, ιδιωτικά γραφεία, ως εργασιακοί σύμβουλοι, στη κοινωνική

---

<sup>26</sup> Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών

πρόνοια, στον τομέα της συμβουλευτικής γονέων και εκπαιδευτικών, σε κέντρα κράτησης αλλοδαπών, στο συντονισμό προγραμμάτων, στη διαχείριση έργων, καθώς και ως οικονομολόγοι.

Ο μέσος όρος ετών απασχόλησης στην οργάνωση είναι τα δυο χρόνια. Γενικότερα ο μέσος όρος εργασιακής εμπειρίας είναι τα επτά μίση χρόνια. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών δεν έχει συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα με παρόμοιες θεματικές στο παρελθόν. Δυο από τις συμμετέχουσες έχουν συμμετέχει γενικότερα σε προγράμματα εκπαίδευσης προσωπικού και άλλες δυο έχουν συμμετάσχει σε ομάδα κοινωνιοδράματος. Αναφορικά με την πρότερη θεατρική εμπειρία κάποια μέλη της ομάδας έχουν κάποιες εμπειρίες και κάποια όχι. Πιο αναλυτικά τέσσερις από τις εκπαιδευόμενες δεν έχουν καμία πρότερη θεατρική εμπειρία. Οι εμπειρίες των υπόλοιπων μελών περιλαμβάνουν αποσπασματική συμμετοχή σε θεατρικά σεμινάρια, παρακολούθηση θεατρικού εργαστηρίου ενός έτους, εξοικείωση με την τεχνική playback theatre, συμμετοχή σε θεατρική παράσταση και πανεπιστημιακή φοιτητική θεατρική ομάδα, καθώς και συμμετοχή σε ομάδα κοινωνιοδράματος από δυο μέλη.

#### 6.4. Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών Ομάδας Στόχου

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και ενδιαφερόντων των μελών της ομάδας έγινε μέσα από τη συμπλήρωση αντίστοιχου ερωτηματολογίου. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν παράλληλα τα προσωπικά κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα καθώς και οι αντίστοιχες προσδοκίες. Διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών ενδιαφέρθηκε για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς επίσης και δεξιοτήτων συνεργασίας, αποτελεσματικής επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Ενδεικτικά ειπώθηκαν: «Να διαχειρίζομαι με περισσότερη επάρκεια τα συναισθήματά μου», «διαχείριση με ποιο αποτελεσματικό τρόπο καταστάσεις που μου προκαλούν διάφορα συναισθήματα στο χώρο της εργασίας», «κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της εργασίας, που συχνά μπορεί να μην τις παρατηρώ ή να τις προσπερνώ» και «περαιτέρω μελέτη του εαυτού. Αναγνώριση πτυχών του χαρακτήρα μου σε σχέση με τον εργασιακό χώρο και ότι αυτός περιλαμβάνει».

Παράλληλα, παρατηρήθηκε έντονη ανάγκη για την περαιτέρω γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας, τη μεταξύ τους συνεργασία και το δέσιμο (team building).<sup>28</sup>

### 6.5. Σκοπός και Στόχοι του Προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας της αναγνώρισης, ενσωμάτωσης, κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς και των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, αποτελεσματικής επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και συνεργασίας των στελεχών, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Ο Bloom (1956) ταξινομεί τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους στους εξής τρεις τομείς: Στο γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Αναλυτικά παρατίθενται στον πίνακα οι στόχοι του προγράμματος σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση του Bloom.

<b>Γνώσεις (knowledge)</b> <b>Γνωστικό (cognitive)</b>	<b>Δεξιότητες (Skills)</b> <b>Συναισθηματικό</b> <b>(affective)</b>	<b>Στάσεις (Attitudes)</b> <b>Ψυχοκινητικό</b> <b>(Psychomotor)</b>
Προσδιορίζουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις επιμέρους ικανότητες και δεξιότητες που περιλαμβάνει	Αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα που βιώνουν (Φόβου, Θυμού, Λύπης) στην εκάστοτε περίπτωση	Υιοθετούν μια στάση δεκτική απέναντι στη διαβίου μάθηση, τις δραματικές μεθόδους και στη συνεχή εξέλιξη
Διακρίνουν τις	Διαχειρίζονται	Αισθάνονται επαρκείς για

<sup>28</sup> Ενδεικτικά: «Με ενδιαφέρει να δεθούμε περισσότερο σαν ομάδα και να αποκτήσουμε κοινές βάσεις», «ως ομάδα να έχουμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε, να γνωριστούμε καλύτερα, να δουλέψουμε ενδεχόμενες δυσκολίες που αφορούν τις μεταξύ μας σχέσεις και να αναδειχθούν τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών», «να προσπαθούμε ως ομάδα να κάνουμε πιο ευχάριστη την καθημερινότητα μας στο εργασιακό περιβάλλον», «να γνωρίσω περισσότερο τους συναδέλφους μου».

διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων (coping strategies)	συγκρούσεις	τη διαχείριση καταστάσεων, διαχείριση συγκρούσεων και συναισθημάτων
Περιγράφουν χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επικοινωνίας	Επικοινωνούν αποτελεσματικά	Κρίνουν και παρατηρούν τη δικιά τους συμπεριφορά, προσπάθεια για αποτελεσματική επικοινωνία
	Συνεργάζονται	Υιοθετούν μια αναπτυξιακή στάση προς την προσωπική τους, αλλά και επαγγελματική τους εξέλιξη
	Ακούνε ενεργητικά	

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικοί στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος-Ταξινόμηση Bloom

#### 6.6. Αναλυτικό Περιεχόμενο Προγράμματος

Ακολουθεί αναλυτική παράθεση του περιεχόμενου των ενοτήτων, του χρονικού προσδιορισμού και της εκτιμώμενης διάρκειας υλοποίησης της εκάστοτε θεματικής ενότητας των στόχων των θεματικών ενοτήτων, καθώς και των τεχνικών και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.

### **ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

Πριν από την υλοποίηση της παρακάτω επιμόρφωσης προηγήθηκε συνάντηση διάρκειας ενενήντα λεπτών με σκοπό τη γνωριμία με την ομάδα και τη διερεύνηση των

προσωπικών αναγκών των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παρουσίαση της έρευνας, μέσω του καθορισμού του ρόλου των συμμετεχόντων, του σκοπού του προγράμματος, και των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν. Τέλος, η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου με σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και ερωτηματολογίου με σενάρια διαχείρισης καταστάσεων από τον εργασιακό χώρο.

**Ενότητα 1: Γνωριμία με τα συναισθήματα, Έκφραση και Διαχείριση του συναισθήματος του φόβου**

Συνολική Διάρκεια: 220 λεπτά (και 20 λεπτά διάλειμμα )

ΠΕΜΠΤΗ 10 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019

ΤΙΤΛΟΣ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΜΕΣΑ
1. Εισαγωγή: Σκοπός και στόχοι του προγράμματος 2. Ρόλος εκπαιδευόμενων-εκπαιδύτριας	7 λεπτά	1.Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν και να προσδιορίσουν τη δομή, τους στόχους και τις θεματικές ενότητες του προγράμματος που θα ακολουθήσει.  2. Είναι αναγκαίο να διασαφηνιστεί ο ρόλος των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδύτριας κατά την διάρκεια του προγράμματος	1.Παρουσίαση 2.Powerpoint	1. Η/Υ 2. Powerpoint
3. Εισαγωγή: Συναισθήματα (Θετικά και Αρνητικά) 4. Συναισθηματική νοημοσύνη (Ορισμός και ικανότητες που περιλαμβάνει) 5. Στρατηγικές διαχείρισης καταστάσεων (coping	18 λεπτά	1.Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν ποια είναι τα βασικά συναισθήματα που βιώνει ένας άνθρωπος. Τι ορίζουμε ως συναισθηματική νοημοσύνη και τι ικανότητες περιλαμβάνει.	1.Παρουσίαση 2. Powerpoint 3. Καταιγισμός ιδεών 4. Συζήτηση	1. Η/Υ 2. Powerpoint 3. Μαρκαδόροι 3. Flip Chart

strategies)		2. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να προσδιορίσουν τεχνικές που χρησιμοποιούν για διαχείριση συναισθημάτων και διαχείριση καταστάσεων		
6. Παιχνίδι ενεργοποίησης (Energizer)	05 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να ενεργοποιηθούν και να συγκεντρωθούν στο εδώ και το τώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1. Παιχνίδι ενεργοποίησης	1. Μπάλα
7. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 8. Θεατρικό παιχνίδι	30 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο η ομάδα να δεθεί μεταξύ της, να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά προς την επίτευξη ενός στόχου, καθώς και να εξοικειωθούν με την έκθεση και θεατρικές τεχνικές	1. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 2. Θεατρικό παιχνίδι	
9. Φόβος: Διαχείριση του συναισθήματος στο χώρο της εργασίας	50 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από δραματικές μεθόδους, να εξασκηθούν βιωματικά σε σενάρια διαχείρισης του συναισθήματος του φόβου	1.Μελέτη περίπτωσης 2.Παιχνίδια ρόλων	



		στον εργασιακό χώρο		
10. Διάλλειμα	20 λεπτά			
11. Φόβος: Διαχείριση του συναισθήματος στο χώρο της εργασίας (συνέχεια)	90 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από δραματικές μεθόδους, να εξασκηθούν βιωματικά σε σενάρια διαχείρισης του συναισθήματος του φόβου στον εργασιακό χώρο	1.Μελέτη περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων	
12. Αναστοχασμός-Κλείσιμο της συνάντησης	20 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν πάνω στην βιωματική εμπειρία που έζησαν. Επίσης, να συγκρίνουν τις τεχνικές που πρότειναν για την διαχείριση συναισθημάτων στον αρχικό καταιγισμό ιδεών, με αυτές που δοκίμασαν στην πράξη μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τις μελέτες περίπτωσης και να διακρίνουν ποιες ήταν αποτελεσματικές και ποιες όχι		

**Ενότητα 2: Έκφραση και Διαχείριση των συναισθημάτων του Θυμού και της Λύπης**

Συνολική Διάρκεια: 220 λεπτά (και 20 λεπτά διάλειμμα)

ΠΕΜΠΤΗ 17 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019

ΤΙΤΛΟΣ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΜΕΣΑ
1. Σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα 2. Παρουσίαση στόχων της ενότητας 2	5 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να θυμηθούν τι προηγήθηκε στην προηγούμενη ενότητα και να γνωρίσουν τους στόχους της ενότητας	1. Παρουσίαση 2. Powerpoint	1. Η/Υ 2. Powerpoint
3. Παιχνίδι ενεργοποίησης (Energizer)	10 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να ενεργοποιηθούν και να συγκεντρωθούν στο εδώ και το τώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1. Παιχνίδι ενεργοποίησης	
4. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 5. Θεατρικό παιχνίδι	40 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο η ομάδα να δεθεί μεταξύ της, να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά προς την επίτευξη ενός στόχου, καθώς και να εξοικειωθούν με την έκθεση και τις θεατρικές τεχνικές	1. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 2. Θεατρικό παιχνίδι	
6. Θυμός: Διαχείριση του	70 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι	1. Μελέτη	

συναισθήματος στο χώρο της εργασίας		εκπαιδευόμενοι μέσα από δραματικές μεθόδους, να εξασκηθούν βιωματικά σε σενάρια διαχείρισης του συναισθήματος του φόβου στον εργασιακό χώρο	περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων	
7. Διάλλειμα	20 λεπτά			
8. Λύπη: Διαχείριση του συναισθήματος στο χώρο της εργασίας	70 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από δραματικές μεθόδους, να εξασκηθούν βιωματικά σε σενάρια διαχείρισης του συναισθήματος του φόβου στον εργασιακό χώρο	1.Μελέτη περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων	
9. Αναστοχασμός-Κλείσιμο της συνάντησης	25 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν πάνω στη βιωματική εμπειρία που έζησαν.		

**Ενότητα 3: Διαχείριση των συναισθημάτων (Φόβος, Θυμός, Λύπη) στο χώρο της εργασίας:****Εμπειρικές μελέτες περίπτωσης των εργαζομένων (μέρος 1)**

Συνολική Διάρκεια: 220 λεπτά (και 20 λεπτά διάλειμμα)

ΠΕΜΠΤΗ 24 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019

ΤΙΤΛΟΣ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΜΕΣΑ
1. Σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα 2. Παρουσίαση στόχων της ενότητας 3	5 λεπτά	1.Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να θυμηθούν τι προηγήθηκε στην προηγούμενη ενότητα και να γνωρίσουν τους στόχους της ενότητας 3	1.Παρουσίαση 2. Powerpoint	1. Η/Υ 2. Powerpoint
3. Παιχνίδι ενεργοποίησης (Energizers)	10 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να ενεργοποιηθούν και να συγκεντρωθούν στο εδώ και το τώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1. Παιχνίδι ενεργοποίησης	
4. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 5. Θεατρικό παιχνίδι	40 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο η ομάδα να δεθεί μεταξύ της, να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά προς την επίτευξη ενός στόχου, καθώς και να εξοικειωθούν με την έκθεση και θεατρικές	1. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 2. Θεατρικό παιχνίδι	

		τεχνικές		
6. Διαχείριση συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας: Εμπειρικές μελέτες περίπτωσης	70 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από βιωματικές δραματικές μεθόδους(παιχνίδια ρόλων και θέατρο της αγοράς), να εξασκηθούν βιωματικά σε εμπειρικές μελέτες περίπτωσης διαχείρισης συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο	1.Μελέτη περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων 3. Θέατρο της αγοράς (Forum Theatre)	
7. Διάλλειμα	20 λεπτά			
8. Διαχείριση συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας: Εμπειρικές μελέτες περίπτωσης (συνέχεια)	70 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από βιωματικές δραματικές μεθόδους (παιχνίδια ρόλων και θέατρο της αγοράς) να εξασκηθούν βιωματικά σε εμπειρικές μελέτες περίπτωσης διαχείρισης συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο	1.Μελέτη περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων 3. Θέατρο της αγοράς (Forum Theatre)	
1. Αναστοχασμός-Κλείσιμο της συνάντησης	25 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν πάνω στην βιωματική εμπειρία που έζησαν.		

**Ενότητα 4: Διαχείριση των συναισθημάτων (Φόβος, Θυμός, Λύπη) στον χώρο της εργασίας:****Εμπειρικές μελέτες περίπτωσης των εργαζομένων (μέρος 2)**

Συνολική Διάρκεια: 220 λεπτά (και 20 λεπτά διάλειμμα )

ΠΕΜΠΤΗ 31 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019

ΤΙΤΛΟΣ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΜΕΣΑ
9. Σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα 10. Παρουσίαση στόχων της ενότητας 3	5 λεπτά	1.Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να θυμηθούν τι προηγήθηκε στην προηγούμενη ενότητα και να γνωρίσουν τους στόχους της ενότητας 3	1.Παρουσίαση 2. Powerpoint	1. Η/Υ 2. Powerpoint
11. Παιχνίδι ενεργοποίησης (Energizers)	10 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να ενεργοποιηθούν και να συγκεντρωθούν στο εδώ και το τώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1. Παιχνίδι ενεργοποίησης	
12. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 13. Θεατρικό παιχνίδι	40 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο η ομάδα να δεθεί μεταξύ της, να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά προς την επίτευξη ενός στόχου, καθώς και να εξοικειωθούν με την έκθεση και τις θεατρικές	1. Βιωματικές ασκήσεις Team Building 2. Θεατρικό παιχνίδι	

		τεχνικές		
14. Διαχείριση συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας: Εμπειρικές μελέτες περίπτωσης	70 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από βιωματικές δραματικές μεθόδους (παιχνίδια ρόλων και θέατρο της αγοράς), να εξασκηθούν βιωματικά σε εμπειρικές μελέτες περίπτωσης διαχείρισης συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο	1.Μελέτη περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων 3. Θέατρο της αγοράς (Forum Theatre)	
15. Διάλλειμα	20 λεπτά			
16. Διαχείριση συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας: Εμπειρικές μελέτες περίπτωσης (συνέχεια)	70 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι μέσα από βιωματικές δραματικές μεθόδους(παιχνίδια ρόλων και θέατρο της αγοράς), να εξασκηθούν βιωματικά σε εμπειρικές μελέτες περίπτωσης διαχείρισης συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο	1.Μελέτη περίπτωσης 2. Παιχνίδια ρόλων 3. Θέατρο της αγοράς (Forum Theatre)	
2. Αναστοχασμός-Κλείσιμο της συνάντησης	25 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν πάνω στην βιωματική εμπειρία που έζησαν		

Πίνακας 2: Αναλυτικό πρόγραμμα- Δια ζώσης επιμόρφωση

## ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

### Ικανότητα Διαχείρισης Συναισθημάτων – Εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Συνολική Διάρκεια: 4 ώρες

Παρασκευή-Τετάρτη 4-9 Οκτωβρίου 2019 (Μέρος 1)

ΤΙΤΛΟΣ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΜΕΣΑ
	ΙΑ			
1. Διαχείριση συναισθημάτων στον χώρο της εργασίας- Προσωπικές εμπειρικές καταθέσεις	30 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο να παρέχουμε στους εκπαιδευόμενους εξατομικευμένη επιμόρφωση, παράλληλα με την ομαδική αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευόμενοι είναι αναγκαίο να καταθέσουν προσωπικές εμπειρίες διαχείρισης συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο.	1. Διαδικτυακή κοινότητα	1. Η/Υ 2. Σύνδεση στο διαδίκτυο

Παρασκευή-Τετάρτη 18-23 Οκτωβρίου 2019 (Μέρος 2)

2. Εντοπισμός τεχνικών για την αποτελεσματική επίλυση των καταστάσεων	120 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να συνεχίσουν την εξατομικευμένη επιμόρφωση, εντοπίζοντας τεχνικές που είναι αποτελεσματικές	1. Διαδικτυακή κοινότητα	1. Η/Υ 2. Σύνδεση στο διαδίκτυο
3. Αναστοχασμός πάνω στις μελέτες περίπτωσης των				



συναντήσεων δια ζώσης		εξατομικευμένα για αυτούς, για να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους στο χώρο της εργασίας  2. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν πάνω στις μελέτες περίπτωσης των συναντήσεων δια ζώσης, (μέσα από σχόλια στη διαδικτυακή κοινότητα και ανάλυση οπτικοακουστικού υλικού)		
Παρασκευή-Δευτέρα 01-04 Νοεμβρίου 2019 (Μέρος 3)				
4. Αναστοχασμός πάνω στις μελέτες περίπτωσης των συναντήσεων δια ζώσης	90 λεπτά	1. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να αναστοχαστούν πάνω στις μελέτες περίπτωσης των δια ζώσης συναντήσεων (μέσα από σχόλια στη διαδικτυακή κοινότητα και ανάλυση οπτικοακουστικού υλικού)	1. Διαδικτυακή κοινότητα	1. Η/Υ 2. Σύνδεση στο διαδίκτυο

Πίνακας 3: Αναλυτικό πρόγραμμα-Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση

## 6.7. Παράμετροι Υλοποίησης Προγράμματος

Οι παράμετροι υλοποίησης του προγράμματος περιλαμβάνουν τις εξής ενότητες: Το φορέα υλοποίησης και το φορέα χρηματοδότησης, το χώρο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση, τα εποπτικά μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό που θα αξιοποιηθεί από το πρόγραμμα, καθώς και όλες τις ενέργειες για τη δημοσιοποίηση του προγράμματος.

### 6.7.1. Φορέας Υλοποίησης και Φορέας Χρηματοδότησης

Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, το επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε πιλοτικά με σκοπό τη βελτίωσή του μέσα από την εποικοδομητική ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων, καθώς και την αναστοχαστική πορεία της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Απώτερος σκοπός είναι η βελτιστοποίηση του προγράμματος και η μελλοντική υλοποίηση του, με τις κατάλληλες κάθε φορά προσαρμογές ανάλογα με την εκάστοτε ομάδα. Πιθανοί φορείς υλοποίησης θα μπορούσαν να είναι εταιρίες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού.

Παράλληλα, στην παρούσα φάση υλοποίησης του προγράμματος δεν υπάρχει κάποια χρηματοδότηση και το πρόγραμμα προσφέρθηκε δωρεάν στα πλαίσια υλοποίησης της έρευνας. Το πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στον Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού, εκπαίδευσης και δια βίου μάθηση», το οποίο υλοποιείται μέσω χρηματοδότησης ΕΣΠΑ (2014-2020) και να είναι αυτοχρηματοδοτούμενο. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να ενταχθεί σε προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού.

### 6.7.2. Χώρος Εκπαίδευσης

Όσον αφορά τη δια ζώσης επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε σε χώρο της ΜΚΟ Άρσις, κατάλληλο για την υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων. Ο χώρος υλοποίησης του προγράμματος υποστήριζε τη μαθησιακή διεργασία και διαμόρφωνε το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Βαλάκας, 2006). Χαρακτηριστικά του ήταν η ευρυχωρία, ο καλός φωτισμός, ο ελεύθερος χώρος για κίνηση, καθώς και τα άνετα καθίσματα.

Η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικτυακής κοινότητας. Σημαντικά οφέλη στη μάθηση δημιουργεί η αίσθηση του τόπου, ακόμα και μέσω της διαδικτυακής κοινότητας (Brook & Oliver, 2003). Το αίσθημα του τόπου μπορεί να δημιουργηθεί σύμφωνα με τη Northcote (2008) αν υπάρξουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

- ο Ο εξανθρωπισμός του περιβάλλοντος, μέσω της διαδικτυακής παρουσίας του ανθρώπινου παράγοντα: Στο παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα, υπήρχε αλληλεπίδραση μέσω της εκπαιδεύτριας και ατομικά του καθενός από τους εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούσαν με προσωπικά μηνύματα με την εκπαιδύτρια αναφορικά με τις μελέτες περίπτωσης και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές που κατέθεσαν. Παράλληλα η εκπαιδύτρια λάμβανε υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες και κίνητρα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου και προσαρμοζε τον τρόπο ανταπόκρισής της στη μεταξύ τους επικοινωνία. Την παραπάνω επικοινωνία χαρακτήριζε η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός.
- ο Η ανάπτυξη σχέσεων μέσω των διαδικασιών κοινωνικοποίησης: Αναφορικά με την ανάπτυξη σχέσεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευόμενων, όσο και μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδύτριας, πέρα από την επικοινωνία μέσω μηνυμάτων, υπήρχε η δυνατότητα ομαδικής συγχρονικής επικοινωνίας (Chat) με σκοπό τον αναστοχασμό πάνω στις δια ζώσης δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί, καθώς και ο χώρος ελεύθερης συζήτησης (Virtual Café) με αφορμή οπτικοακουστικό υλικό που «ανέβαζε» η εκπαιδύτρια.
- ο Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων: Η χρήση της διαδικτυακής κοινότητας σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να εγείρει συνεχώς το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να τους προσκαλεί να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Η ικανότητα ενεργητικής συμμετοχής συμπεριλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων τόσο επικοινωνίας, με σκοπό την κοινωνική αλληλεπίδραση στην παραπάνω κοινότητα, καθώς και

- ψηφιακών δεξιοτήτων, με σκοπό την εποικοδομητική χρήση των τεχνολογικών μέσων.
- Η ενεργή παρουσία της εκπαιδευτριάς, μέσω του συντονισμού της κοινότητας: Η ενεργή παρουσία γίνεται εφικτή μέσω της άμεσης ανταπόκρισης στις απορίες και στα αιτήματα επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων, καθώς και μέσω της παροχής σαφών οδηγιών αναφορικά με διαδικαστικά ζητήματα.
  - Το γραφιστικό περιβάλλον: Το γραφιστικό περιβάλλον του παρόντος προγράμματος, εμπλουτιζόταν μετά από την υλοποίηση της κάθε συνάντησης με αντίστοιχο οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο αποτελούσε ερέθισμα για αναστοχασμό πάνω στα πεπραγμένα.

#### 6.7.3. Εποπτικά Μέσα και Εκπαιδευτικό Υλικό Προγράμματος

Η Caffarella (2002) αναφέρει ότι τα εποπτικά μέσα και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος περιλαμβάνει έντυπο υλικό, όπως οι φωτοτυπίες, καθώς και οπτικοακουστικό υλικό, όπως οι φωτογραφίες και οι ταινίες. Επίσης περιλαμβάνει ηλεκτρονικό υπολογιστή και προβολέα για τις παρουσιάσεις μέσω Powerpoint. Το παρόν πρόγραμμα περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, όπως φωτοτυπίες με στοιχεία αναφορικά με το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος, παρουσίαση στοιχείων μέσω powerpoint, οπτικοακουστικό υλικό που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε για αναστοχαστικούς σκοπούς, καθώς και μερικά αντικείμενα (props) τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όπως μια μπάλα, ένα φουλάρι, ένα καπέλο, μια καρτέλα εργαζομένου και μια τσάντα.

#### 6.7.4. Δημοσιοποίηση του Προγράμματος

Σημαντική είναι η δημοσιοποίηση του προγράμματος, καθώς με αυτόν τον τρόπο πληροφορούνται οι δυνητικά εκπαιδευόμενοι για την ταυτότητα και τα ειδικά χαρακτηριστικά και στοιχεία του προγράμματος και ως συνέπεια της παραπάνω

πληροφόρησης είναι ικανοί να επιλέξουν συνειδητά αν ενδιαφέρονται να συμμετέχουν ή όχι (Καραλής, 2012). Σύμφωνα με τον Κάραλη (2012, σελ. 87-88) το πληροφοριακό υλικό που αφορά τη δημοσιοποίηση του προγράμματος πρέπει να περιέχει τις εξής πληροφορίες:

- Το φορέα διοργάνωσης του προγράμματος
- Το πλαίσιο διεξαγωγής (Εθνικές ή Ευρωπαϊκές δράσεις)
- Τον τόπο υλοποίησης
- Τον τίτλο, το αντικείμενο και τον σκοπό του προγράμματος
- Μια συνοπτική αναφορά στις θεματικές ενότητες του προγράμματος
- Τη χρονική περίοδο υλοποίησης και τη συνολική διάρκεια σε διδακτικές ώρες
- Τις ημέρες και ώρες διεξαγωγής του
- Τον αριθμό των εκπαιδευόμενων
- Το εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και τις προϋποθέσεις συμμετοχής
- Τη διαδικασία επιλογής
- Τα δικαιολογητικά που απαιτούνται για την αίτηση και τον τρόπο υποβολής της
- Τα ειδικά χαρακτηριστικά του προγράμματος

Η δημοσιοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε ενδοεπιχειρησιακά στις ξεχωριστές δομές τις οποίες λειτουργεί η ΜΚΟ Άρσις στη Θεσσαλονίκη, με σκοπό να αναδειχθεί η δομή στην οποία υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη, καθώς και ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Στην υλοποίηση του προγράμματος συμμετείχε η δομή της κοινωνικής υπηρεσίας της ΜΚΟ Άρσις. Παράλληλα, με τη δημοσιοποίηση του προγράμματος, κοινοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων και διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών των δυνητικά συμμετεχόντων. Τα στοιχεία που προέκυψαν από το παραπάνω ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκαν κατά τον τελικό σχεδιασμό του προγράμματος.

#### 6.8. Προϋπολογισμός του Προγράμματος

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς σχεδιασμού ενός προγράμματος είναι η ακριβής σύνταξη του προϋπολογισμού του. Λάθη στον προϋπολογισμό του προγράμματος μπορούν να αποβούν μοιραία κατά την υλοποίηση του και να οδηγήσουν σε ανεπιτυχή

εφαρμογή του προγράμματος. Με γνώμονα τα παραπάνω ενδείκνυται η σύνταξη του προϋπολογισμού από εξιδεικευμένο συνεργάτη με την απαιτούμενη σχετική εμπειρία. Ο Caffarella (2002) προτείνει την ένταξη των δαπανών του προγράμματος σε τρεις ακόλουθους τομείς: Στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγησή του. Επιπροσθέτως, αναφέρεται σε δυο κατηγορίες δαπανών, τις άμεσες και τις έμμεσες. Στις άμεσες περιλαμβάνονται λόγου χάριν οι αμοιβές των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, η αγορά αναλώσιμων, οι μετακινήσεις, ενώ στις έμμεσες περιλαμβάνονται δαπάνες όπως η μισθοδοσία διοικητικού προσωπικού, οι αποσβέσεις παγίων, οι δαπάνες εκπαιδευτικού εξοπλισμού και οι δαπάνες δημοσιότητας.

Σχετικά με το παρόν πρόγραμμα, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω δεν υπήρξε κάποιο κόστος συμμετοχής από τους εκπαιδευόμενους στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής του. Κατά συνέπεια, ο παρακάτω προϋπολογισμός (Σταμπουλής, 2017) είναι ενδεικτικός στα πλαίσια αυτοχρηματοδότησης ή εξωτερικής χρηματοδότησης του προγράμματος.

#### 6.8.1. Ανάλυση Προτεινόμενου Προϋπολογισμού

Ο προτεινόμενος προϋπολογισμός είναι ο εξής:

<b>ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ</b>	2002 ευρώ
<b>ΚΟΣΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΟ</b>	200,2 ευρώ
<b>ΩΡΙΑΙΟ ΚΟΣΤΟΣ ΑΝΑ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΟ</b>	10,01 ευρώ

Πίνακας 4: Προτεινόμενος προϋπολογισμός προγράμματος

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΑΠΑΝΩΝ</b>	<b>ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ</b>	<b>%</b>
<b>Α. ΔΑΠΑΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ</b>	500 ευρώ	24,97%
<b>Β. ΔΑΠΑΝΕΣ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ</b>	32 ευρώ	1,59%
<b>Γ. ΑΜΕΣΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</b>	420 ευρώ	20,97%
<b>Δ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</b>	1050 ευρώ	52,44%
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ</b>	2002 ευρώ	<b>100%</b>

Πίνακας 5. Κατηγορίες Δαπανών

#### 6.8.2. Ανάλυση Δαπανών ανά Κατηγορία

Παρακάτω παρουσιάζεται η ανάλυση της εκάστοτε κατηγορίας που αναφέρεται συνοπτικά στον Πίνακα 5.

<b>Α. ΔΑΠΑΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ</b>			
	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ</b>	<b>ΑΜΟΙΒΗ ανά ΩΡΑ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>Α.1. ΑΜΟΙΒΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΡΙΑΣ</b>	20	25	500
<b>ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ Α</b>	500 ευρώ		

Πίνακας 6: Δαπάνες εκπαιδευτών

<b>Β. ΔΑΠΑΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ</b>	
<b>ΔΑΠΑΝΕΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ</b>	<b>ΚΟΣΤΟΣ</b>
-Δαπάνες για κρύο σάντουιτς	(0,27 X 40) 11 ευρώ
-Δαπάνες για νερό	(0,1 X 40) 4 ευρώ
-Δαπάνες για φυσικούς χυμούς	(0,25 X 40) 10 ευρώ
-Δαπάνες για καφέ-τσαι	(0,17 X 40) 7 ευρώ
<b>ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ Β</b>	<b>32 ευρώ</b>

Πίνακας 7: Δαπάνες εκπαιδευόμενων

<b>Γ. ΑΜΕΣΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ</b>		
<b>ΕΙΔΟΣ ΔΑΠΑΝΗΣ</b>	<b>ΚΟΣΤΟΣ</b>	<b>%</b>
Διδακτικό υλικό, σημειώσεις, φωτοτυπίες, γραφική ύλη	(2 X 10) 20 ευρώ	4,76%
Αντικείμενα (μπάλα, τσάντα, καρτέλα εργαζόμενου, φουλάρι, καπέλο)	60 ευρώ	14,28%
Είδη υγιεινής	20 ευρώ	4,76%
Αποσβέσεις παγίων	80 ευρώ	19,04%
Δαπάνες αξιολόγησης του προγράμματος (εσωτερική αξιολόγηση, ανάλυση δεδομένων)	200 ευρώ	47,61%
Δαπάνες συντήρησης χώρων και υλικά	40 ευρώ	9,52%



<i>καθαριότητας</i>		
<b>ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ Γ</b>	420 ευρώ	<b>100%</b>

Πίνακας 8: Άμεσες δαπάνες

<b>Δ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ</b>		
<b>ΕΙΔΟΣ ΔΑΠΑΝΗΣ</b>	<b>ΚΟΣΤΟΣ</b>	<b>%</b>
<i>Αμοιβή επιστημονικού υπεύθυνου</i>	500 ευρώ	47,61%
<i>Αμοιβή διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού</i>	200 ευρώ	19,04%
<i>Δαπάνες δημοσιότητας</i>	50 ευρώ	4,76%
<i>Δαπάνες ύδρευσης-θέρμανσης-ψύξης-τηλεφωνίας</i>	200 ευρώ	19,04%
<i>Δαπάνες προετοιμασίας και αποστολής εντύπων συναφών με το πρόγραμμα</i>	100 ευρώ	9,52%
<b>ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ Δ</b>	1050 ευρώ	<b>100%</b>

Πίνακας 9: Έμμεσες Δαπάνες

### 6.9. Περιγραφή Διαδικασίας Αξιολόγησης Προγράμματος

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται η μεθοδολογία της αξιολόγησης, καθώς και η συνολική διαδικασία αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος. Στο παρόν πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση σε τρεις φάσεις. Ο Καραλής (2012) ορίζει την εσωτερική αξιολόγηση ως την αξιολόγηση κατά την οποία ο αξιολογητής προέρχεται από την οργάνωση που έχει σχεδιάσει και υλοποιεί το πρόγραμμα.

Η πρώτη φάση της αξιολόγησης αφορά το στάδιο του σχεδιασμού του προγράμματος. Η αρχική αυτή αξιολόγηση αναφέρεται στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, ενδιαφερόντων και κινήτρων των εκπαιδευόμενων. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία αναδεικνύεται το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την αρχική αξιολόγηση επηρεάζουν τον τελικό σχεδιασμό του προγράμματος, όσον αφορά τους στόχους, τις θεματικές ενότητες και το ρυθμό διδασκαλίας (Μαυρογιώργος, 2006).

Η αρχική αξιολόγηση προέκυψε μέσω της συμπλήρωσης δυο ερωτηματολογίων. Ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε ερωτήσεις αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων από το πρόγραμμα, με τα κίνητρα συμμετοχής τους, με την πρότερη εμπειρία τους ως συμμετέχοντες σε επιμορφωτικά προγράμματα με παρόμοιες θεματικές, με την πρότερη θεατρική τους εμπειρία και με τη διευκρίνηση της μορφής αυτής της εμπειρίας, με τη δήλωση προτιμήσεων αναφορικά με συγκεκριμένες προτεινόμενες θεματικές ενότητες, καθώς και με στοιχεία σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.<sup>29</sup> Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε τη διαχείριση συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας και περιείχε σενάρια με πολλαπλές επιλογές, οι οποίες αναφέρονταν στο διαφορετικό βαθμό αποτελεσματικότητας διαχείρισης μια κατάστασης.<sup>30</sup> Τα στοιχεία που προέκυψαν από το παραπάνω ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό του προγράμματος και συγκεκριμένα στο κομμάτι της δημιουργίας των παιχνιδιών ρόλων, καθώς αναδείκνυαν τις ελλείψεις στη χρησιμοποίηση στρατηγικών για τη διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων και για τη διαχείριση των συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού στο χώρο εργασίας.

Η δεύτερη φάση έλαβε μέρος κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και λειτούργησε ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Μέσα από παρατήρηση και μέσα από προφορικές συζητήσεις μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευομένων διερευνήθηκαν κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και παράλληλα διαφάνηκαν τα σημεία, τα

---

<sup>29</sup> Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών

<sup>30</sup> Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο

οποία δεν ήταν αποτελεσματικά και πραγματοποιήθηκαν οι κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις.

Η τρίτη φάση της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας του προγράμματος και λειτούργησε ως απολογιστική αξιολόγηση. Κατά την παρούσα φάση, οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος και πιο συγκεκριμένα την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.<sup>31</sup> Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία μέσω ανοιχτών ερωτήσεων να προτείνουν βελτιώσεις αναφορικά με τη μελλοντική εκ νέου εφαρμογή του. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν για δεύτερη φορά το ερωτηματολόγιο που είχαν συμπληρώσει πριν την έναρξη του προγράμματος και αφορούσε το βαθμό αποτελεσματικότητας της διαχείρισης καταστάσεων στο χώρο της εργασίας. Η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου για δεύτερη φορά, συνέβαλε στη παρακολούθηση της εξατομικευμένης προόδου του εκάστοτε εκπαιδευόμενου.

Μετά το πέρας της διαδικασίας της αξιολόγησης συντάσσεται μια έκθεση αξιολόγησης η οποία κοινοποιείται με στόχο τη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος από τους φορείς, οι οποίοι ζήτησαν την υλοποίηση του προγράμματος. Παράλληλα, η παραπάνω έκθεση κοινοποιείται στους εκπαιδευόμενους και στους φορείς χρηματοδότησης και κατάρτισης (Καραλής, 2012).

---

<sup>31</sup> Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προγράμματος

## 7. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 7.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας προέρχονται από τη συμπλήρωση δυο ερωτηματολογίων: του ερωτηματολογίου με σενάρια από το χώρο της εργασίας που συμπληρώθηκε δυο φορές συνολικά από τους εκπαιδευόμενους (πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά το πέρας αυτού) και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος (πρώτο μέρος), το οποίο συμπληρώθηκε μετά το πέρας του προγράμματος και λειτούργησε ως τελική αξιολόγηση. Παρακάτω αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση των επιμέρους ερωτηματολογίων.

#### **Ερωτηματολόγιο με σενάρια από το χώρο της εργασίας**

Οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των MacCann και Roberts, που αφορά τη διαχείριση συναισθημάτων, STEM-Situational Test of Emotional Management (MacCann & Roberts, 2008) σε ελληνική απόδοση του Κωνσταντίνου Καφετσιού συνολικά δυο φορές, μια πριν την έναρξη του προγράμματος και μια μετά το πέρας αυτού.<sup>32</sup> Ο σκοπός συμπλήρωσης του παραπάνω ερωτηματολογίου ήταν διττός. Αφενός, μέσω των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση αναγκών και διαπιστώθηκαν οι ελλείψεις αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών για τη διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων στο χώρο της εργασίας. Αφετέρου, διερευνήθηκε το αντίκτυπο που είχε το πρόγραμμα στην επιλογή στρατηγικών διαχείρισης καταστάσεων μέσω της σύγκρισης των επιλογών πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα, σε ατομικό επίπεδο, εξατομικευμένα για τον κάθε εκπαιδευόμενο, καθώς και σε επίπεδο ομάδας.

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο περιλάμβανε είκοσι τρεις ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν συγκεκριμένα συναισθήματα που βίωναν οι πρωταγωνιστές των σεναρίων στο χώρο της εργασίας τους. Πέντε από τις ερωτήσεις αφορούσαν το συναίσθημα της

---

<sup>32</sup> MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, 540-551. Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο.

λύπης, έξι ερωτήσεις αφορούσαν το συναίσθημα του φόβου και δώδεκα ερωτήσεις αφορούσαν το συναίσθημα του θυμού. Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τις επιλογές των εκπαιδευόμενων πριν από την έναρξη του προγράμματος.

Ερωτήσεις	Συναίσθημα (A= Anger) (S=Sad) (F=Fear)	A1	B1	Γ1	Δ1
1	A	2	0	7	1
2	A	2	0	1	7
3	A	0	0	10	0
4	S	0	5	4	1
5	F	0	0	0	10
6	S	3	7	0	0
7	A	0	0	0	10
8	S	0	2	8	0
9	F	0	0	3	7
10	A	1	4	5	0
11	A	0	7	3	0
12	A	0	0	4	6
13	A	5	0	5	0
14	F	0	3	5	2
15	F	2	3	3	2
16	F	3	3	4	0
17	S	5	0	5	0

18	A	1	3	2	4
19	S	0	0	0	10
20	A	6	0	4	0
21	F	0	6	4	0
22	A	0	6	0	4
23	A	0	8	2	0

Πίνακας 10: Ερωτηματολόγιο με σενάρια-Πρώτη συμπλήρωση (Πριν την έναρξη του προγράμματος)

Αναλύοντας τα παραπάνω δεδομένα από την πρώτη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προκύπτει η εξής διαπίστωση. Κάποια από τα σενάρια δίχασαν την πλειοψηφία των μελών της ομάδας και οι επιλογές όσον αφορά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης συγκεκριμένων καταστάσεων ποικίλαν. Τα παραπάνω δεδομένα λήφθηκαν υπόψιν στον τελικό σχεδιασμό του προγράμματος. Η εκπαιδύτρια επέλεξε να δημιουργήσει παιχνίδια ρόλων και να διερευνήσει βιωματικά τα σενάρια τα οποία δίχασαν τα μέλη της ομάδας. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε τέσσερα παιχνίδια ρόλων. Το πρώτο παιχνίδι ρόλων είχε ως βάση το σενάριο δεκατέσσερα και μετέφερε αυτούσιο το περιεχόμενο του σεναρίου με τις επιμέρους επιλογές αποτελεσματικών στρατηγικών. Το σενάριο αυτό ενισχύθηκε ως προς τα δραματουργικά του στοιχεία και εμπλουτίστηκε με τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα. Τα υπόλοιπα παιχνίδια ρόλων, αφορούσαν τη διαχείριση των συναισθημάτων της λύπης, του θυμού και του φόβου στο χώρο της εργασίας, μέσω της διερεύνησης αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης καταστάσεων. Το περιεχόμενο των παιχνιδιών ρόλων είχε ως βάση πραγματικά σενάρια από το χώρο της εργασίας που βίωσαν και μοιράστηκαν με την ομάδα οι εκπαιδευόμενοι.

Παρακάτω ακολουθεί η δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας του προγράμματος.

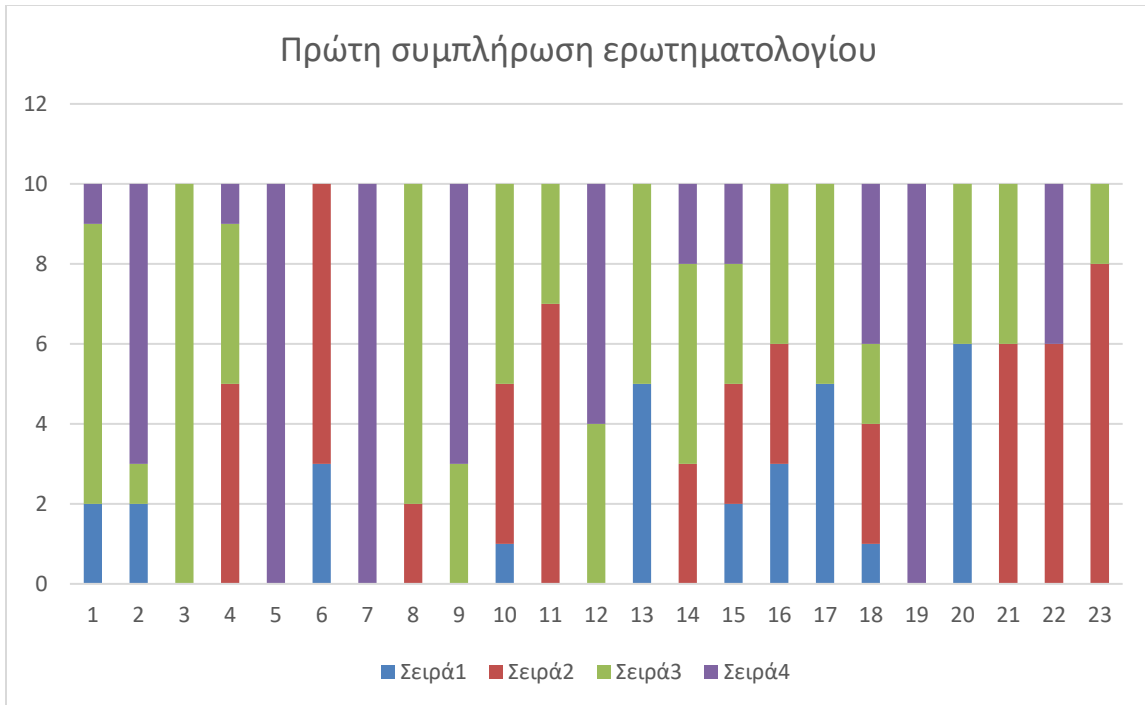
Ερωτήσεις	Συναίσθημα (A= Anger) (S=Sad) (F=Fear)	A2	B2	Γ2	Δ2
1	A	1	0	9	0
2	A	1	0	1	7
3	A	0	0	10	0
4	S	0	7	3	0
5	F	0	0	0	10
6	S	3	7	0	0
7	A	0	0	0	10
8	S	0	1	9	0
9	F	0	0	3	7
10	A	0	4	6	0
11	A	0	9	0	1
12	A	0	0	4	6
13	A	5	0	5	0
14	F	1	0	9	0
15	F	0	4	6	0
16	F	1	2	7	0
17	S	2	0	8	0
18	A	0	3	0	7
19	S	0	0	0	10
20	A	7	0	3	0

21	F	0	6	4	0
22	A	0	7	0	3
23	A	0	9	1	0

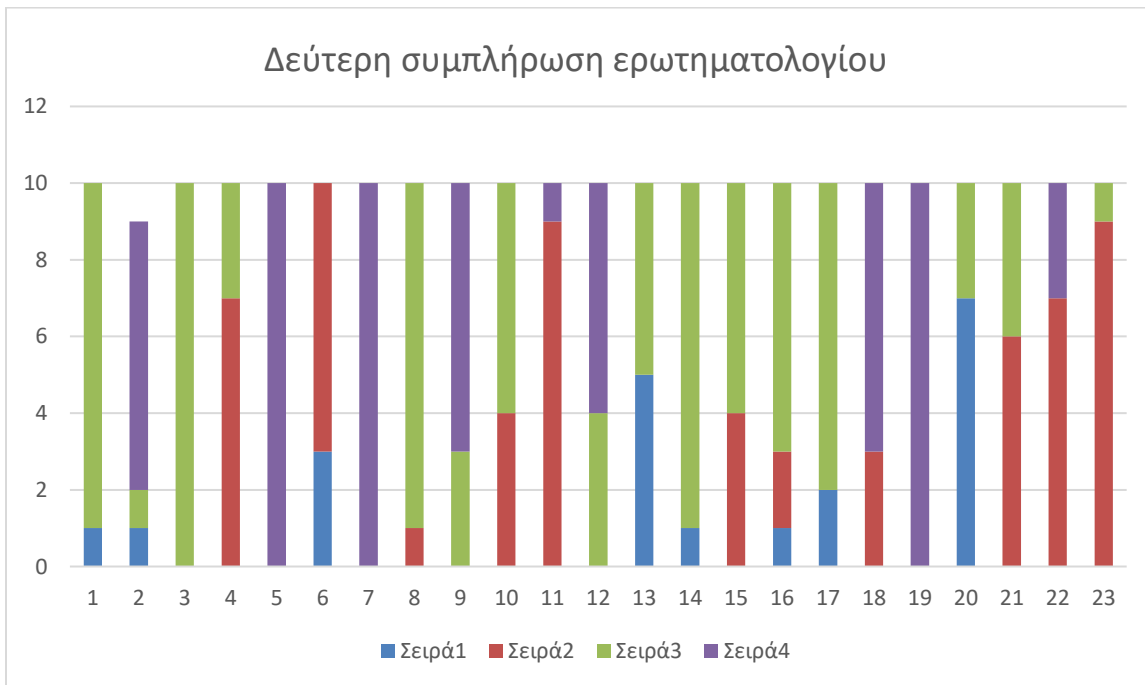
Πίνακας 11: Ερωτηματολόγιο με σενάρια-Δεύτερη συμπλήρωση (Μετά το πέρας του προγράμματος)

Αναλύοντας τα παραπάνω δεδομένα από τη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και συγκρίνοντας τα με την πρώτη συμπλήρωση σε επίπεδο ομάδας προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις. Πρώτον, όσον αφορά το σενάριο δεκατέσσερα το οποίο μετατράπηκε σε παιχνίδι ρόλων, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι μετά από τη βιωματική διερεύνηση των διαφορετικών στρατηγικών διαχείρισης της κατάστασης, επέλεξαν την πιο αποτελεσματική στρατηγική, η οποία αναδείχθηκε από τους ίδιους μέσα από βιωματικές δοκιμές σε ένα δραματικό περιβάλλον. Αντίθετα, όσον αφορά τα άλλα σενάρια, τα οποία δεν διερευνήθηκαν αυτούσια κατά τη διάρκεια του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μια μικρή βελτίωση στις επιλογές των εκπαιδευόμενων. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω δεδομένα δε μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης του προγράμματος και της επιλογής πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αναφορικά με τη διαχείριση καταστάσεων που εμπεριέχουν τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων στο χώρο της εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι δε μπόρεσαν να συσχετίσουν τα πραγματικά σενάρια, τα οποία επεξεργάστηκαν βιωματικά και να «μεταφέρουν» τη γνώση στα σενάρια τα οποία περιείχε το ερωτηματολόγιο. Παρακάτω ακολουθούν τα διαγράμματα από τις δυο αναλύσεις.





Διάγραμμα 1: Πρώτη συμπλήρωση ερωτηματολογίου



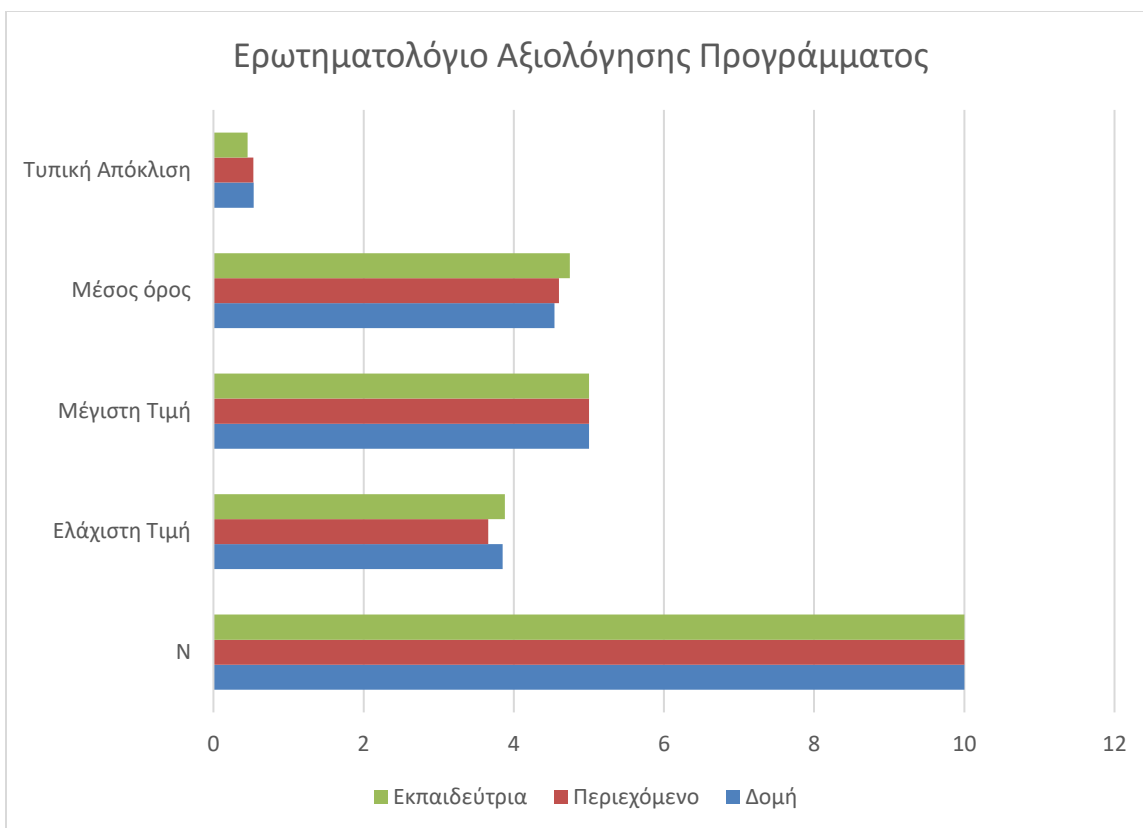
Διάγραμμα 2: Δεύτερη συμπλήρωση ερωτηματολογίου

### Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προγράμματος

Μέσω του ερωτηματολογίου αξιολόγησης προγράμματος συλλέχθηκαν δεδομένα αξιολόγησης σχετικά με τους ακόλουθους άξονες: τη δομή του προγράμματος, το περιεχόμενο, καθώς και την εκπαιδευτρια. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αξιολόγησης προγράμματος αναπτύχθηκε μέσω της κλίμακας Likert πέντε βαθμών. Η βαθμολογία της κλίμακας αναπτύχθηκε ως εξής: Το 1 αντιστοιχούσε στο «Πολύ λίγο», το 2 στο «Λίγο», το 3 στο «Μέτρια», το 4 στο «Πολύ» και το 5 στο «Πάρα πολύ». Από τον παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι οι ελάχιστες τιμές των τριών αξόνων είναι κατά μέσο όρο στο 3,79, ενώ οι μέγιστες τιμές στο 5,00. Παράλληλα, ο μέσος όρος των μέσων τιμών των τριών αξόνων είναι το 4,62. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο δομής, περιεχομένου και εκπαιδευτριας είναι πολύ θετική.

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>Δομή</b>	10	3,85	5,00	4,5428	0,5360
<b>Περιεχόμενο</b>	10	3,66	5,00	4,6	0,5321
<b>Εκπαιδευτρια</b>	10	3,88	5,00	4,7444	0,4569

Πίνακας 12: Στατιστικοί Δείκτες Αξόνων αξιολόγησης προγράμματος

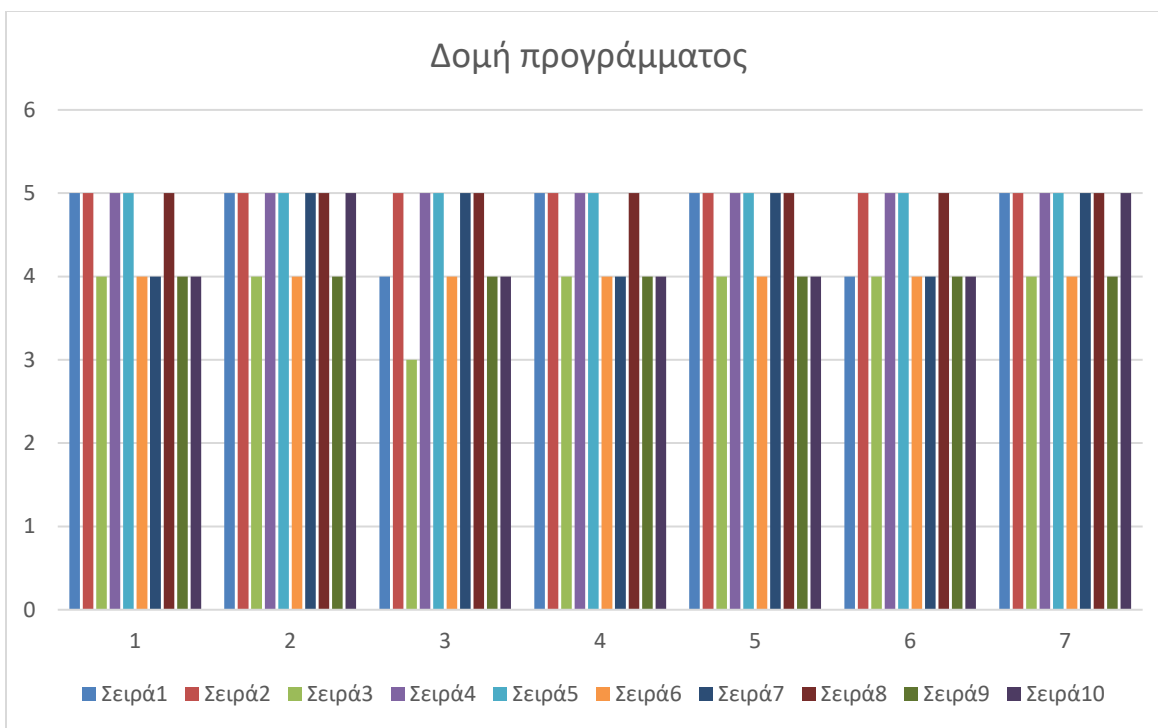


Διάγραμμα 3: Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος

Ο άξονας της δομής του προγράμματος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον του προγράμματος, τη χρησιμότητα του προγράμματος, το βαθμό ανταπόκρισης του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, καθώς και στον ρυθμό και τις μεθόδους του. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν ικανοποιημένοι με τη δομή του προγράμματος (Μ.Ο.:4,5), οι ενότητες τους φάνηκαν ενδιαφέρουσες (Μ.Ο.:4,7), οι στόχοι των ενοτήτων ήταν σαφείς (4,4). Επιπροσθέτως δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους (Μ.Ο.: 4,5), ήταν ικανοποιημένοι με το ρυθμό του προγράμματος (Μ.Ο.:4,6) και με το εξ' αποστάσεως περιβάλλον του προγράμματος (4,4). Τέλος, δήλωσαν ότι θα ήταν χρήσιμο να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα και άλλοι εργαζόμενοι (Μ.Ο.: 4,7).

	N	Ελαχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Πόσο ικανοποιημένη είσαι με τη δομή του προγράμματος;	10	4	5	4,5	0,5270
2. Οι ενότητες σε ενδιέφεραν;	10	4	5	4,7	0,4830
3. Οι στόχοι των ενοτήτων ήταν σαφείς;	10	3	5	4,4	0,6992
4.Ανταποκρίθηκε το πρόγραμμα στις ανάγκες σου;	10	4	5	4,5	0,5270
5. Πόσο ικανοποιημένη είσαι από το ρυθμό του προγράμματος;	10	4	5	4,6	0,5163
6. Πόσο ικανοποιημένη είσαι με το εξ' αποστάσεως περιβάλλον του προγράμματος;	10	4	5	4,4	0,5163
7. Το πρόγραμμα θα ήταν χρήσιμο να το παρακολουθήσουν και άλλοι εργαζόμενοι;	10	4	5	4,7	0,4830

Πίνακας 13: Στατιστικοί δείκτες αξιολόγησης της δομής του προγράμματος



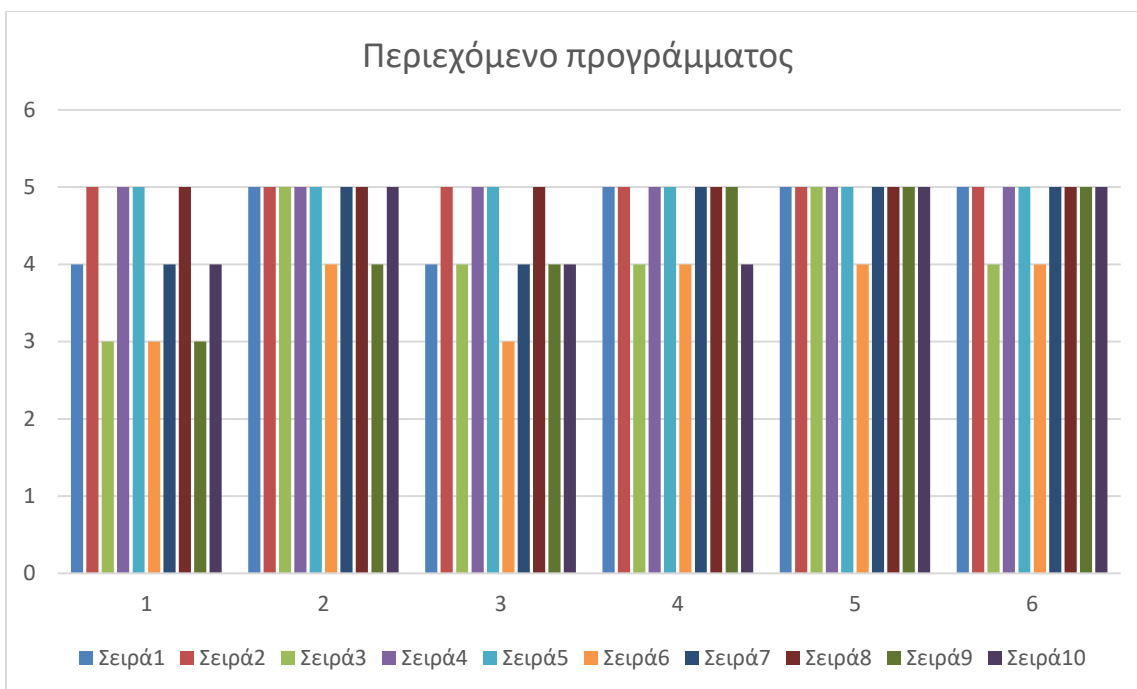
Διάγραμμα 4: Δομή προγράμματος

Ο επόμενος άξονας αφορούσε το περιεχόμενο του προγράμματος και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την οργάνωση της ύλης, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση του περιεχομένου του προγράμματος ήταν θετική, ενώ παράλληλα μέσω ορισμένων ερωτήσεων, διαφάνηκαν στοιχεία του προγράμματος τα οποία πρέπει να τύχουν μελλοντικής βελτίωσης. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το εκπαιδευτικό υλικό (powerpoint, προτεινόμενη βιβλιογραφία) βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση του θέματος (Μ.Ο.:4,1) και οι εκπαιδευόμενοι ήταν ικανοποιημένοι με το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν στη διάθεσή τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Μ.Ο.:4,3). Κριτικά, συγκρίνοντας τις παραπάνω απαντήσεις με τις υπόλοιπες απαντήσεις του ερωτηματολογίου, οι παραπάνω απαντήσεις που αφορούσαν το εκπαιδευτικό υλικό συγκέντρωσαν το μικρότερο μέσο όρο. Οι εκπαιδευόμενοι σημειώθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν (παιχνίδια ρόλων, θέατρο της αγοράς, τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα), καθώς και ότι οι μέθοδοι αυτοί ανταποκρίθηκαν στους στόχους του προγράμματος (Μ.Ο.: 4,8). Το θέμα της εκάστοτε δραστηριότητας ήταν κατανοητό (Μ.Ο. 4,7). Αναγνώρισαν τη σύνδεση των δραστηριοτήτων του εκάστοτε θέματος με πραγματικών καταστάσεων

(Μ.Ο.: 4.9). Τέλος, δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος (Μ.Ο.: 4,8).

	N	Ελαχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Το εκπαιδευτικό υλικό (powerpoint, προτεινόμενη βιβλιογραφία) βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του θέματος;	10	3	5	4,1	0,8755
2. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν (παιχνίδια ρόλων, θέατρο της αγοράς, τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα) ανταποκρίνονταν στους στόχους του προγράμματος;	10	4	5	4,8	0,4216
3. Πόσο ικανοποιημένη είσαι από το εκπαιδευτικό υλικό (powerpoint, προτεινόμενη βιβλιογραφία) που είχες στη διάθεσή σου κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	10	3	5	4,3	0,6749
4. Το θέμα της εκάστοτε δραστηριότητας ήταν κατανοητό;	10	4	5	4,7	0,4830
5. Οι δραστηριότητες συνέδεαν το εκάστοτε θέμα με πραγματικές καταστάσεις;	10	4	5	4,9	0,3162
6. Οι δραστηριότητες βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος;	10	4	5	4,8	0,4216

Πίνακας 14: Στατιστικοί δείκτες αξιολόγησης του περιεχομένου του προγράμματος



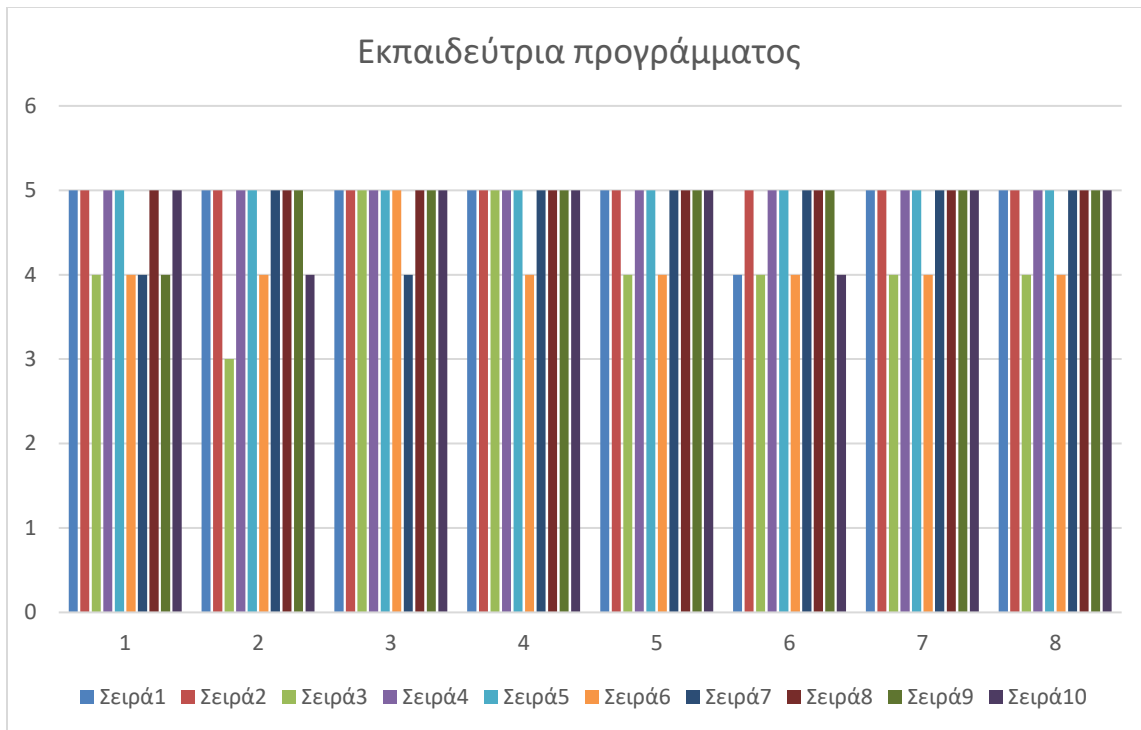
Διάγραμμα 5: Περιεχόμενο προγράμματος

Ο τελευταίος άξονας αφορούσε την εκπαιδύτρια του προγράμματος και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά τις δεξιότητες της εκπαιδύτριας που αφορούσαν την οργάνωση, την παρουσίαση, τον συντονισμό και την εμπύχωση του προγράμματος. Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την εκπαιδύτρια του προγράμματος ήταν θετική με μέσο όρο το 4,74. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι η εκπαιδύτρια μπόρεσε να διεγείρει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος (Μ.Ο.:4,6). Ανέλυσε και παρουσίασε τις έννοιες με απλό και ενδιαφέροντα τρόπο (Μ.Ο.:4,6). Επιπροσθέτως, ενθάρρυνε τις εκπαιδευόμενες να συμμετέχουν (Μ.Ο.:4,9) και να θέσουν απορίες και ερωτήματα (Μ.Ο.:4,8). Παράλληλα, αποφάνθηκαν θετικά αναφορικά με την ύπαρξη καθοδήγησης από την εκπαιδύτρια (Μ.Ο.:4,9). Η εκπαιδύτρια παρείχε ανατροφοδότηση στις βιωματικές δραστηριότητες (Μ.Ο.:4,8) και τα σχόλια της ήταν εποικοδομητικά και αναλυτικά (Μ.Ο.:4,6). Η εκπαιδύτρια ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις της (παρουσία στην ομάδα, συνεργασία με τα μέλη της ομάδας) (Μ.Ο.: 4,8). Τέλος, η συνολική αξιολόγηση της εκπαιδύτριας ήταν θετική (Μ.Ο.:4,7).

	N	Ελαχ. Τιμή	Μέγ. Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1. Μπόρεσε να διεγείρει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος;	10	4	5	4,6	0,5163
2. Ανέλυσε και παρουσίασε τις έννοιες με απλό και ενδιαφέροντα τρόπο;	10	3	5	4,6	0,6992
3. Ενθάρρυνε τις εκπαιδευόμενες να συμμετέχουν;	10	4	5	4,9	0,3162
4. Υπήρχε καθοδήγηση από την εκπαιδεύτρια;	10	4	5	4,9	0,3162
5. Ενθάρρυνε τις εκπαιδευόμενες να θέσουν απορίες και ερωτήματα;	10	4	5	4,8	0,4216
6. Τα σχόλια της εκπαιδεύτριας ήταν εποικοδομητικά και αναλυτικά;	10	4	5	4,6	0,5163
7. Ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις της (παρουσία στα μαθήματα, συνεργασία με τα μέλη της ομάδας);	10	4	5	4,8	0,4216
8. Παρείχε ανατροδοφότηση στις βιωματικές δραστηριότητες;	10	4	5	4,8	0,4216
9. Πόσο ικανοποιημένη είστε από την εκπαιδεύτρια που συμμετείχε στο πρόγραμμα;	10	4	5	4,7	0,4830

Πίνακας 15: Στατιστικοί δείκτες αξιολόγησης εκπαιδεύτριας του προγράμματος





Διάγραμμα 6: Εκπαιδύτρια προγράμματος

## 7.2. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας προέρχονται από την ανοιχτή παρατήρηση των διαζώσης συναντήσεων, από τη χρήση και ανάλυση του οπτικοακουστικού υλικού και του υλικού που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους, από την ανάλυση του ημερολογίου που διατηρούσε η ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος (β' μέρος), το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας του προγράμματος. Πιο αναλυτικά, ακολουθεί ανάλυση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος (β' μέρος). Στη συνέχεια, ακολουθεί ανάλυση των διαζώσης συναντήσεων και τέλος ακολουθεί ανάλυση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

### Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προγράμματος (β' μέρος)

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας του

προγράμματος και περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τα σημεία του προγράμματος που ήταν περισσότερο και λιγότερο ωφέλιμα σε πρακτικό επίπεδο για τους εκπαιδευόμενους, καθώς και προτεινόμενες βελτιώσεις αναφορικά με το περιεχόμενο, τις διδακτικές μεθόδους, τη διάρκεια του προγράμματος και άλλα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων αναφέρθηκε στη βιωματική μορφή της μάθησης, την οποία θεώρησαν εξαιρετικά ωφέλιμη. Πέρα από τη βιωματική μάθηση που αναδείχτηκε ως ωφέλιμη, οι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν και πιο αναλυτικά τόσο στα παιχνίδια ρόλων, όσο και στα θεατρικά παιχνίδια και τις βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα παιχνίδια ρόλων τους παρείχαν διαφορετικές οπτικές σε ζητήματα που τους απασχολούσαν. Επίσης, η βιωματική επεξεργασία μια κατάστασης και της αναποτελεσματικής διαχείρισης αυτής, μέσα από ένα ρόλο, και ειδικά μέσα από τον πρωταγωνιστικό ρόλο ήταν ωφέλιμη. Τα παιχνίδια ρόλων, συντέλεσαν και στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων. Τα θεατρικά παιχνίδια θεωρήθηκαν εξίσου ωφέλιμα, γιατί *«ενεργοποιούν σώμα και μυαλό και δένουν την ομάδα»*.

Αναφορικά με τα σημεία τα οποία θεωρούν λιγότερο ωφέλιμα σε πρακτικό επίπεδο, μια εκπαιδευόμενη σύγκρινε την παρακολούθηση ενός παιχνιδιού ρόλου, σε επίπεδο παρατηρητή και θεώρησε ότι προσφέρει λιγότερα οφέλη σε σχέση με τη συμμετοχή στο παιχνίδι. Η υπόλοιπη ομάδα ενδεικτικά δήλωσε ότι *«δεν υπήρξε κάτι το οποίο θα θεωρούσα λιγότερο ωφέλιμο/ θεωρώ ότι όλα είχαν κάτι να δώσουν, όλα είχαν κάτι να πουν»*.

Οι προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος αφορούσαν τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία πρότειναν να έχουν μικρότερη διάρκεια και μεγαλύτερη εναλλαγή προσώπων. Παράλληλα, προτάθηκε να δίνεται περισσότερο έμφαση ώστε να κινητοποιούνται τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν λιγότερο, καθώς η ενεργή συμμετοχή τους είναι ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους, όσο και για την υπόλοιπη ομάδα. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον, σύμφωνα με εκπαιδευόμενη να υπάρξουν και άλλα εργαλεία μάθησης. Τέλος, κάποιες από τις θεατρικές δραστηριότητες προτάθηκε να υλοποιηθούν σε εξωτερικό χώρο.

## Δια ζώσης συναντήσεις

Οι δια ζώσης συναντήσεις συνοπτικά αποτελούνταν από δυο μέρη: Αρχικά οι συναντήσεις ξεκινούσαν με βιωματικές και θεατρικές δραστηριότητες, οι οποίες είχαν στόχο να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας (team building), καθώς και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (Μέρος πρώτο). Στη συνέχεια, μέσω των παιχνιδιών ρόλων, δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση καταστάσεων, οι οποίες περιείχαν συγκρούσεις και αφορούσαν τον εργασιακό χώρο. Στο μέρος αυτό, οι εκπαιδευόμενοι μέσα από πραγματικές καταστάσεις που μοιράστηκαν με τη ομάδα, διερεύνησαν έννοιες όπως η αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων (Μέρος δεύτερο).

Στην πρώτη συνάντηση, έντονη ήταν η συστολή της πλειοψηφίας των μελών της ομάδας, όπως παρατηρήθηκαν και στοιχεία άγχους και αγωνίας για το τι θα ακολουθήσει. Τα μέλη της ομάδας, στελέχωναν δυο διαφορετικά προγράμματα και παρόλο που μοιράζοντας τον ίδιο εργασιακό χώρο, δεν είχαν γνωριστεί επαρκώς, ώστε να έχουν ένα αυξημένο βαθμό άνεσης μεταξύ τους. Η γνωριμία και το δέσιμο της ομάδας ήταν ένα από τα κύρια κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα, όπως αποδείχτηκε από το ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών. Παρατηρήθηκε ότι αρκετά από τα μέλη της ομάδας, επέλεξαν να σταθούν σε θέσεις στο χώρο που δεν ευνοούσαν τη άμεση βλεμματική επαφή με τα άλλα μέλη, όπως λόγου χάριν να σταθούν κοντά στο παράθυρο, παράλληλα η στάση του σώματος τους, ο τρόπος που κοιτούσαν, ο τόνος και η ένταση της φωνής τους, καθώς και η τυπικότητα που χαρακτήριζε το λόγο τους, όταν αναζητούσαν περαιτέρω διευκρινήσεις στις δραστηριότητες ήταν από τα στοιχεία που χαρακτήριζαν το πρώτο μισό της συνάντησης.

Εντυπωσιακή ήταν η βελτίωση των παραπάνω στοιχείων, τόσο μέχρι το τέλος της πρώτης συνάντησης, όσο και σταδιακά σε κάθε επόμενη συνάντηση. Μέσα από τις θεατρικές και βιωματικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευόμενοι

- Βελτιώσαν την ικανότητα τους να συγκεντρώνονται στο εδώ και το τώρα και να αφοσιώνονται στη δράση.

- Βελτιώσαν την ικανότητα τους μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταξύ της ομάδας ως σύνολο. Ανέπτυξαν τη βλεμματική τους επαφή, καθώς και βελτιώθηκε η στάση του σώματός τους κατά τη διάρκεια επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της ομάδας. Παράλληλα, βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η σωματική τους έκφραση, δοκίμαζαν με περισσότερη σιγουριά δράσεις και η γενικότερη συμπεριφορά τους ήταν πιο ενεργητική.
- Βελτιώθηκε η ικανότητα τους να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Με αφορμή θεατρικά παιχνίδια, σταδιακά ελαχιστοποιούσαν το χρόνο που χρειάζονταν για να αποκτήσουν ένα κοινό ρυθμό στην ομάδα. Αναπτύχθηκε η αποφασιστικότητα τους. Αφουγκράζονταν τις ανάγκες της ομάδας, παρατηρούσαν και ερμήνευαν αυτά τα σήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας που λάμβαναν από τους άλλους εκπαιδευόμενους.
- Βελτίωσαν την ικανότητα τους για άμεση αντίδραση σε μια δράση.
- Βελτίωσαν την ικανότητα τους αυτοπαρατήρησης, τόσο σωματικής, όσο και ενδοσκοπικής, αναφορικά με την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων που βίωναν εκείνη τη στιγμή. Επιπροσθέτως, η ικανότητα παρατήρησης των άλλων ανθρώπων αναπτύχθηκε, καθώς συνειδητά ξεκίνησαν τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όσο και στην καθημερινότητα τους να αφουγκράζονται, να παρατηρούν και να ερμηνεύουν συναισθήματα και συμπεριφορές. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, βελτίωσαν παράλληλα την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων.

Σημαντική ήταν η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, μέσω του οποίου τα μέλη της ομάδας διασκεδάζαν, βελτίωναν τη διάθεσή τους και δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους (Team building). Στον τελικό αναστοχασμό του προγράμματος, πολλά μέρη αναφέρθηκαν με πολύ θετικά σχόλια στη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού *«Κρατάω την ομάδα. Μου άρεσε πολύ η χαρά που έφερε το παιχνίδι και όλα αυτά που κάναμε/ Κρατάω τη χαρά του παιχνιδιού/ Κρατάω το παιχνίδι ΕΙ ΛΙΑ! Απολαυστικό/ Κρατάω τα παιχνίδια, μου άρεσαν πάρα πολύ»*. Επιπροσθέτως, αναφορικά με την ομαδικότητα και την ωφέλεια λόγω της συνεργασίας, ενδεικτικά ειπώθηκαν τα εξής: *«Κρατάω την ομάδα/ Κρατάω την μεταξύ μας αλληλεπίδραση/ Κρατάω το ότι η ομάδα δίνει λύσεις/ Κρατάω την ομάδα. Προβληματίστηκα με όλα αυτά, με τις διαφορετικές οπτικές, με το να δοκιμάζεις.*

*Μου άρεσε πάρα πολύ/ Κρατάω το μοίρασμα. Νιώθω ότι είναι σημαντικό να μοιράζεσαι τελικά/ Τα κρατάω όλα μπορώ να πω. Μου άρεσαν πολύ όλα αυτά που κάναμε. Ο καθένας κάτι είχε να μου πει».*

Τα μέλη της ομάδας αναφέρθηκαν με πολύ θετικά σχόλια στην συμβολή των παιχνιδιών ρόλων και των θεατρικών δοκιμών, με σκοπό την εξάσκηση στην αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων, την ανάπτυξη της ικανότητας αναστοχασμού και την γενικότερη αλλαγή στον τρόπο σκέψης που ακολούθησε. Ενδεικτικά ειπώθηκαν *«Κρατάω το πόσο σημαντικό είναι να δίνεις χρόνο στην παρατήρηση/ Κρατάω ότι μπήκα στη διαδικασία να αναστοχαστώ κάποια πράγματα για τον εαυτό μου/ Κρατάω τη διαφορετικότητα. Ο καθένας ανάλογα με το χαρακτήρα του και την κατάσταση που βιώνει αντιδρά με διαφορετικούς τρόπους/ Κρατάω τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Μου άνοιξαν ένα καινούργιο παράθυρο στο μυαλό. Αυτό το κρατάω πολύ καλά/ Κρατάω τα role plays μου άρεσαν πάρα πολύ και με προβληματίσαν συγχρόνως. Κρατάω τις διαφορετικές προσεγγίσεις/ Κρατάω την επικοινωνία, την επαφή, την ομάδα, κρατάω τις διαφορετικές γνώμες, γιατί είχαν να μου μάθουν όλες κάτι, κρατάω ότι μπήκα σε σκέψεις για το πως μπορώ να βλέπω κάποια πράγματα/ Κρατάω τους προβληματισμούς, πραγματικά προβληματίστηκα πολύ και τις διαφορετικές οπτικές».*

Σημαντική είναι η αναφορά εκπαιδευόμενων στην άμεση αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος *«Κρατάω ότι όλες οι διαφορετικές προσεγγίσεις που δοκιμάσαμε, έγιναν εδώ και πραγματικά είδα αποτέλεσμα σε αυτό/ Όλα όσα μάθαμε ήδη έχουν μπει σε εφαρμογή, εγώ βλέπω ήδη διαφορές στους συναδέλφους που ακούω».*

Η εκπαιδύτρια στα πλαίσια του αναστοχασμού κάλεσε τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τα εμπόδια που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το παραπάνω ερώτημα, πήρε σχηματικά τη μορφή της ακόλουθης ερώτησης: *«Τι αφήνω πίσω μου;»*. Οι απαντήσεις που έλαβε η εκπαιδύτρια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Κάποια μέλη της ομάδας είπαν ότι δεν υπάρχει κάτι το οποίο τους δυσχέρανε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Ενδεικτικά ειπώθηκαν *«Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι/ Δεν έχω κάτι να αφήσω»*. Μια μικρή μειοψηφία αναφέρθηκε στην κούραση, την οποία κουβαλούσαν μαζί τους στην ομάδα, η οποία δεν αφορούσε το

περιεχόμενο του προγράμματος, αλλά ήταν προσωπικό εμπόδιο των εκπαιδευόμενων, λόγω λοιπών προσωπικών υποχρεώσεων. Η τρίτη ομάδα αναφέρθηκε στην κούραση, την οποία βίωσε ψυχικά αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους, όπως και στην κούραση την οποία βίωσε ως παρατηρήτρια της δράσης, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι αυτή η ψυχική κούραση και η κούραση που οφείλεται στην παρατήρηση και κριτική ανάλυση μιας δράσης είναι απαραίτητη για να συντελεστεί η μαθησιακή διαδικασία. Ενδεικτικά ειπώθηκαν *«Αφήνω την κούραση που μου ήρθε κατά τη διάρκεια που ανέλαβα κάποιους από τους ρόλους, αλλά μου ήταν και θετικό, γιατί έμαθα από αυτά/ Αφήνω ίσως κάποιες φορές τον ρόλο του παρατηρητή, ο οποίος ένιωσα ότι με κουράζει, ενώ είναι χρήσιμο μεν»*.

Τέλος, η συμμετοχή στο πρόγραμμα, δημιούργησε πολύ θετικά συναισθήματα στα μέλη της ομάδας, καθώς παράλληλα κατάφερε να τις προβληματίσει και να τους ανοίξει *«ένα καινούργιο παράθυρο στο μυαλό»*. Ενδεικτικά ειπώθηκαν *«Νιώθω καλυμμένη/ νιώθω όμορφα/ νιώθω ήρεμα/ νιώθω γεμάτη/ νιώθω πολύ χαρούμενη που βιώσαμε όλα αυτά τα πράγματα»*.

### **Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευόμενοι σταδιακά και με γοργό ρυθμό εξοικειώθηκαν με τη διαδικτυακή κοινότητα. Οι σαφείς οδηγίες και διευκρινήσεις της εκπαιδευτριας αναφορικά με το σκοπό και τον τρόπο λειτουργίας της διαδικτυακής κοινότητας, συντέλεσαν στην ενσωμάτωση των μελών στην κοινότητα και την άμεση ενεργή συμμετοχή τους. Τόσο η επικοινωνία μεταξύ της εκπαιδευτριας και ατομικά με τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο, όσο και η ομαδική επικοινωνία αναπτύχθηκαν πολύ σύντομα.

Μέσα από την προσωπική και εξατομικευμένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτριας και εκπαιδευόμενου, ήταν εφικτή η εστίαση στις συγκεκριμένες προσωπικές ανάγκες που είχε ο εκπαιδευόμενος εκείνη τη στιγμή και η άμεση ανταπόκριση στα αιτήματα του εκπαιδευόμενου. Μέσα από την παραπάνω προσωπική επικοινωνία, οι εκπαιδευόμενοι μοιράστηκαν με την εκπαιδευτρια πραγματικά περιστατικά από τον εργασιακό τους χώρο που αφορούσαν καταστάσεις τις οποίες χειρίστηκαν με περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους. Μέσα από την ανάλυση και την ενδοσκόπηση των

περιστατικών και των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν για τη διαχείριση της εκάστοτε κατάστασης, οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποίησαν ποιες στρατηγικές είναι περισσότερο αποτελεσματικές για τους ίδιους και για τις συγκεκριμένες καταστάσεις τις οποίες βίωναν. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, παρέχονταν στους εκπαιδευόμενους συνεχής ανατροφοδότηση.

Αναφορικά με την ομαδική επικοινωνία των εκπαιδευόμενων παρατηρήθηκε ότι το σύνολο της ομάδας συμμετείχε ενεργά στη διαδικτυακή κοινότητα, μέσα από συνεχή σχολιασμό και αναστοχασμό των δραστηριοτήτων που είχαν προηγηθεί στις δια ζώσης συναντήσεις. Παράλληλα ανταποκρίνονταν άμεσα σε κάθε οδηγία και αίτημα της εκπαιδευτριας. Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτρια μετά από κριτική επεξεργασία και κατηγοριοποίηση των πραγματικών σεναρίων που έλαβε από τα μέλη της ομάδας, δημιούργησε δημοσκοπήσεις και πριν από κάθε συνάντηση οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν να επιλέγουν το σενάριο, το οποίο τους ενδιέφερε περισσότερο να διερευνήσουν.

Τέλος, αναλύοντας τα στοιχεία που προέκυψαν από το κομμάτι της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και συνδυάζοντας τα με τα στοιχεία της δια ζώσης εκπαίδευσης συμπεραίνουμε τα εξής: Πλεονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης όπως η δυνατότητα οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε ομαδικό, η ευελιξία, που αφορά τη δυνατότητα επιλογής του χρόνου επιμόρφωσης από τον εκπαιδευόμενο και η εξατομίκευση, μέσω της οποίας ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τον ρυθμό της μάθησης του, καθώς και ο εκπαιδευτής μπορεί να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του εκπαιδευόμενου, ωφέλησαν τα μέγιστα την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του παρόντος προγράμματος, εμπλουτίζοντας το με νέες μορφές μάθησης. Ένα ακόμα πλεονέκτημα αποτελεί η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος, καθώς δε καταναλώνεται χρόνος και χρήματα για μετακινήσεις από και προς τον χώρο εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα μειονεκτήματα που συνοδεύουν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, όπως η απομόνωση των εκπαιδευόμενων και η απουσία κοινωνικής διάστασης από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαλείφθηκαν από το συνδυασμό εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με δια ζώσης εκπαίδευση.

## 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 8.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος μέσω της χρήσης βιωματικών μεθόδων, και πιο συγκεκριμένα μέσω της χρήσης δραματικών μεθόδων. Περιλάμβανε τη διερεύνηση των παραμέτρων σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης συνδυαστικής μάθησης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως), τη διερεύνηση της ανάπτυξης «μαλακών δεξιοτήτων» μέσα από τη χρήση βιωματικών μεθόδων, και πιο συγκεκριμένα τη διερεύνηση της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, μέσω δραματικών μεθόδων και τη βελτίωση του σχεδιασμού του προγράμματος, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του και τις προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευόμενων.

Με σημείο αναφοράς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, καθορίστηκαν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι και σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα ακολουθούσε βασικές αρχές όπως η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, η ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης και η ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Σταμπουλής, 2017). Το παρόν πρόγραμμα δημιουργήθηκε με βάση το μοντέλο σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation, Branch, 2009). Σύμφωνα με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν το πρόγραμμα πολύ θετικά (Μ.Ο. 4.62/5.00). Πιο αναλυτικά, η δομή του προγράμματος αξιολογήθηκε με μέσο όρο το 4.54, το περιεχόμενο του προγράμματος με μέσο όρο το 4,6, ενώ η εκπαιδύτρια του προγράμματος με μέσο όρο 4,74. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το πρόγραμμα κατάφερε να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Η χρήση συνδυαστικής μάθησης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης) αποδείχτηκε εξαιρετικά αποτελεσματική. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του



παρόντος προγράμματος συνδυάστηκαν τα πλεονεκτήματα και των δυο μορφών μάθησης και με τον κατάλληλο σχεδιασμό μπόρεσαν να ελαχιστοποιηθούν τα μειονεκτήματα. Ιδιαίτερα ωφέλιμη για την επίτευξη του σκοπού του επιμορφωτικού προγράμματος αποδείχτηκε η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι δυνατότητες αυτές περιλάμβαναν τη δυνατότητα οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, τη δυνατότητα επιλογής του χρόνου επιμόρφωσης από τον εκπαιδευόμενο (ευελιξία), τη δυνατότητα ελέγχου του ρυθμού μάθησης από τον εκπαιδευόμενο και τη δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του εκπαιδευόμενου, από τον εκπαιδευτή (εξατομίκευση). Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος, καθώς δε καταναλώνεται χρόνος και χρήματα για μετακινήσεις από και προς το χώρο εκπαίδευσης (Σκίκος κ.ά., 2010). Τα μειονεκτήματα που συνοδεύουν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αφορούν την απομόνωση των εκπαιδευόμενων και την απουσία κοινωνικής διάστασης από το σύνολο της μαθησιακής εμπειρίας (Panagiotakopoulos, Lionarakis & Xenos, 2003). Τα παραπάνω μειονεκτήματα λόγω της συνδυαστικής μάθησης και των δια ζώσης συναντήσεων έχουν εξαλειφθεί. Θετικός ήταν και ο απολογισμός των συμμετεχόντων, καθώς στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους (Μ.Ο.: 4,5/5.0) και ότι ήταν ικανοποιημένοι με το εξ' αποστάσεως περιβάλλον του προγράμματος (Μ.Ο.: 4.4/5.0). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και στις δυο μορφές μάθησης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως). Το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων παρέμεινε αμείωτο από την έναρξη μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε είχε στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευόμενων, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης συγκρούσεων μέσω δραματικών μεθόδων. Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, τα οποία περιλάμβαναν δεδομένα από την παρατήρηση και την ανάλυση του οπτικοακουστικού υλικού των δια ζώσης συναντήσεων, από την ανάλυση του υλικού

που παράχθηκε από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και από την καταγραφή και ανάλυση ημερολογίου από την εκπαιδευτριά, συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραπάνω δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Το παραπάνω πόρισμα ενισχύεται από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος.

Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, και μέσω θεατρικών και βιοματικών δραστηριοτήτων, καθώς και παιχνιδιών ρόλων, οι εκπαιδευόμενοι εξασκήθηκαν στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην ενσωμάτωση συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, καθώς και στην κατανόηση/ερμηνεία και διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών τους, όσο και των άλλων ανθρώπων. Εμφανής ήταν η αλλαγή που συντελέστηκε τόσο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, αλλά και στάσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με τις έρευνες που πραγματοποίησαν οι Broderick & Pearce (2001) και οι Nicolaidis & Liotas (2006) με σκοπό την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, αναστοχασμού, συνεργασίας, ομαδικότητας και επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα συνάδουν με τα αποτελέσματα των Gagnon et al (2012), Garavan et al (2015) και Meyer (2001) με σκοπό μεταξύ άλλων την ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως επίσης και με τους Monks et al (2001) με σκοπό την εξερεύνηση καινούργιων συναισθημάτων σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Όσον αφορά το παρόν πρόγραμμα παρακάτω παρουσιάζονται σε αναλυτικότερη μορφή τα οφέλη που αναπτύχθηκαν.

Μέσω του προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν επίσης δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης συγκρούσεων. Μέσω των δραματικών μεθόδων βελτίωσαν παράλληλα την ικανότητα τους να συγκεντρώνονται στο εδώ και τώρα και να αφοσιώνονται στη δράση. Βελτίωσαν την ικανότητα μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και ανέπτυξαν μεγαλύτερη βλεμματική επαφή με τους συνεκπαιδευόμενους τους, βελτιώθηκε η στάση του σώματός τους, καθώς και η σωματικής τους έκφραση. Παρατηρήθηκε ότι δοκίμαζαν με περισσότερη σιγουριά δράσεις και ότι η συμπεριφορά τους ήταν πιο ενεργητική. Παράλληλα, εξασκήθηκαν στην ομαδική συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Ελαχιστοποίησαν το

χρόνο που χρειάζονταν για να αποκτήσουν ένα κοινό ρυθμό ως ομάδα. Ανάπτυξαν την αυτενέργεια τους και την αποφασιστικότητά τους. Εξασκήθηκαν στο να αφογκράζονται τις ανάγκες της ομάδας, καθώς και να παρατηρούν και να ερμηνεύουν σήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Βελτίωσαν την ικανότητά τους για άμεση αντίδραση σε μια δράση. Και τέλος, βελτίωσαν την ικανότητά τους για αυτοπαρατήρηση, τόσο σωματική, όσο και ενδοσκοπική.

Οι εκπαιδευόμενοι μέσω του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος συμφώνησαν απόλυτα (Μ.Ο: 4.8/5.0) ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν (παιχνίδια ρόλων, θέατρο της αγοράς, τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα) ανταποκρίθηκαν στους στόχους του προγράμματος, καθώς και ότι οι δραστηριότητες βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος (Μ.Ο.: 4.8/5.0). Παράλληλα, αναγνώρισαν τη σύνδεση μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων του θέματος με πραγματικές καταστάσεις (Μ.Ο.: 4.9/5.0).

Τέλος, μετά το πέρας της εκάστοτε συνάντησης, σύμφωνα με τις ανάγκες που αναδεικνύονταν η εκπαιδύτρια προχωρούσε σε διορθωτικές κινήσεις αναφορικά με τη βελτίωση του σχεδιασμού του προγράμματος. Πέρα από τον συνεχή επανασχεδιασμό, όπως προτάσσει και η φύση της έρευνας, μέσω του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος, οι εκπαιδευόμενοι μοιράστηκαν προτάσεις βελτίωσης του σχεδιασμού του προγράμματος. Οι προτάσεις αυτές αφορούσαν τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα. Για τα παιχνίδια ρόλων πρότειναν να έχουν μικρότερη διάρκεια και μεγαλύτερη εναλλαγή προσώπων, προτάθηκε παράλληλα να δίνεται περισσότερη έμφαση, ώστε να κινητοποιούνται τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν λιγότερο, καθώς η ενεργητική συμμετοχή τους είναι ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους, όσο και για την υπόλοιπη ομάδα. Επίσης, μια εκπαιδευόμενη θεώρησε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρξουν και άλλα εργαλεία μάθησης στο παρόν πρόγραμμα. Τέλος, προτάθηκε κάποιες από τις θεατρικές δραστηριότητες να υλοποιηθούν σε εξωτερικό χώρο.

## 8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει περιορισμούς λόγω της φύσης της βιοματικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος, καθώς και λόγω γενικότερα της φύσης της ποιοτικής έρευνας. Πιο αναλυτικά αναφορικά με τη χρήση της μεθόδου

που χρησιμοποιήθηκε για τη υλοποίηση του προγράμματος επιλέχθηκαν οι δραματικές μέθοδοι. Οι δραματικές μέθοδοι αποτελούν βιωματική μέθοδο μάθησης, η οποία απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου ολιστικά (ψυχή, σώμα και μυαλό). Τα αποτελέσματα από τη χρήση της παραπάνω μεθόδου δε μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό, καθώς η εκάστοτε βιωματική μέθοδος δεν «ταιριάζει» σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν μόνο για τη συγκεκριμένη ομάδα και τα συγκεκριμένα μέλη με τα οποία υλοποιήθηκε το πρόγραμμα. Το παραπάνω συμπέρασμα υποστηρίζεται και από τον Rauker (2009). Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνες, ώστε να είναι εφικτή η μερική υποστήριξη της γενίκευσης αντίστοιχων αποτελεσμάτων.

Περιορισμό αποτελεί επίσης η φύση της ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία τα αποτελέσματα που εξάγονται δεν μπορούν να γενικευτούν, γιατί δεν είναι μετρήσιμα και συγκρίσιμα με την έννοια των ποσοτικών ερευνών, καθώς και λόγω του μικρού αριθμού των δειγμάτων που χρησιμοποιούν. Πιο αναλυτικά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος είναι άμεσα συνυφασμένα με τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, τη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς και τα χαρακτηριστικά του κάθε μέλους της ξεχωριστά. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της έρευνας δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Επιπροσθέτως, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, δε διερευνήθηκαν τα μακροπρόθεσμα οφέλη από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, καθώς και η άμεση πρακτική εφαρμογή τους και σύνδεσή τους με το χώρο της εργασίας.

### 8.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις-Αναμενόμενα οφέλη της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύονται οι δραματικές μέθοδοι ως ένας αποτελεσματικός τρόπος βιωματικής μάθησης, ο οποίος ακολουθεί ολιστικά τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τις αρχές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων και συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία και η διαχείριση συγκρούσεων, με εφαρμογές στον εργασιακό χώρο.

Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις αποτελούν η περαιτέρω διερεύνηση των παραπάνω ευρημάτων, μέσω της εφαρμογής της έρευνας σε περισσότερες ομάδες, μέσω του εμπλουτισμού της έρευνας με περισσότερες ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, καθώς και μέσω της διερεύνησης των μακροχρόνιων ωφελειών των εκπαιδευόμενων από τη συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι δραματικές μέθοδοι, κατά την αξιοποίηση τους σε προγράμματα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού.

Τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας περιλαμβάνουν νέους καινοτόμους μεθόδους εκπαίδευσης για την ανάπτυξη ικανοτήτων. Οι μέθοδοι αυτοί θα έχουν εφαρμογή στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, στο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, και πιο συγκεκριμένα στην εκπαίδευση και ανάπτυξη προσωπικού και στο επιστημονικό πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας, παρέχοντας καλές πρακτικές και μεθόδους για τη δημιουργία προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και γενικότερα των *«μαλακών δεξιοτήτων»*.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.

Adler. N. J. (2006). The arts and leadership: Now that we can do anything, what will we do?, *Academy of Management Learning and Education*, 5(4), 486-499.

Aldwin, C. & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health, *Journal of personality and social psychology*, 53 (2), 337-348.

Altrichter, H., Posh, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μαρία Δεληγιάννη, Νώντας Παπαγεωργίου(επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 46-51.

Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1066–1074.

Apter, N. (2003). The human being: J.L. Moreno's vision in psychodrama, *International journal of psychotherapy*, 8 (1), 31-36.

Ashkanasy, N. M., Ashton-James, C. E., & Jordan, P. J. (2004). Performance impacts of appraisal and coping with stress in workplace settings: The role of affect and emotional intelligence. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being: Vol. 3. Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (p. 1–43). Elsevier Science/JAI Press.

Ashkanasy, N.M., Härtel, C.E.J., & Jordan, P.J. (2002). Workplace Emotional Intelligence Profile (WEIP): A measurement of emotional intelligence in work team. In A. Grandy & R. Cropanzano (Chairs), *Research on emotion in the workplace*, Retrieved from <http://www.eiconsortium.org/measures/weip.htm> on 16.12.2019.

Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance, *Journal of personality and social psychology*, 63 (6), 989-1003.

Βαλάκας, Γ. (2006). «Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος». Στο Α. Κόκκος, *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ, 9-50.

Bi-jingo: *Drama based training-Worldwide*. Retrieved from <https://bi-jingo.com/> on 18/12/2019.

Boal, A. (2013) *Θεατρικά παιχνίδια: Για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Boal, A. (1979), *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Abingdon & New York: Routledge Press.

Broderick, A. & Pearce, G. (2001). Indoor adventure training: A dramaturgical approach to management development, *Journal of organizational change management*, 14 (3), 239-252.

Brook, C., & Oliver, R. (2003). Online learning communities: Investigating a design framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19 (2). Retrieved from <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1708> on 14/12/2019.

Burke, K. (1945). *A grammar of motives*, Berkeley: University of California Press.

Burke, K. (1989). *On symbols and society*, Chicago: University of Chicago Press.

Γιαννούλη, Π. (2014). «*Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*», διδ. διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carver, C. & Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach, *Journal of personality and social psychology*, 56 (2), 267-283.

Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, LA.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam.

Corporate Drama. Retrieved from <https://corporatedrama.co.uk/> on 18/12/2019.

Cranton, P. (2000). *Planning instruction for adult learners*, Canada: Wall & Emerson Inc.

Crossan, M, Lane, H.W., White, R.E., Klus, L. (1996). The improvising organization: Where planning meets opportunity, *Organizational dynamics*, 24 (4), 20-35.

Dow, A.W., Leong, D., Anderson, A., Wenzel, R. (2007) Using theater to teach clinical empathy: A pilot study, *Journal of general internal medicine*, 22 (8), 1114-1118.

Dramanon: Drama Based Training. Retrieved from <https://dramanon.co.uk/> on 18/12/2019.

Dramaticsolutions: Drama Based Training-Corporate presentation training. Retrieved from <https://www.dramaticsolutions.co.uk/> on 18/12/2019.

Druskat, V. U. & Wolff, S. B. (2001). Group emotional competence and its influence on group effectiveness. In Cary Cherniss and Daniel Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*, San Francisco: Jossey-Bass, 132-155.

Endler, N. S. & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation, *Journal of personality and social psychology*, 58 (5), 844-854.

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination, *Journal of personality and social psychology*, 48 (1), 150-170.



Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R., DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms, *Journal of personality and social psychology*, 50 (3), 571-579.

Forum: Training & Consulting: «Συναισθηματική νοημοσύνη για αποτελεσματικό management», Retrieved from <https://www.forum-training.gr/course/synaisthmatikh-noshmosynh-kai-management/> on 02.01.2020.

Future Business School-Κέντρο Δια Βίου Μάθησης: «Σεμινάριο συναισθηματική νοημοσύνη». Retrieved from <https://www.futurebs.gr/index.php/seminaria/management/10-management/110-seminario-synaisthmatiki-noimosyni> on 26/12/2019 on 02/01/2020.

Ζώνιου, X. (2010) «Augusto Boal 1931-2009» στο *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 11.

Ζώνιου, X. (2016) *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, διδ. διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Gagnon, S., Vough, H. C., Nickerson, R. (2012). Learning to Lead, Unscripted: Developing affiliative leadership through improvisational theatre, *Human resource development review*, 11 (3), 299-325.

Garavan, T. H., McGarry, A., Watson, S., D'Annunzio-Green, N., O'Brien, F. (2015). The impact of arts-based leadership development on leader mind-set: A field experiment, *Advances in developing human resources*, 17 (3), 391-407.

George, A. (2006). *The aesthetic in practice with particular reference to play and poetics*. Doctoral Dissertation. Bath: University of Bath.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*, London: Penguin Books.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hellas Network: Business training & Education: «Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία ανθρώπινου δυναμικού», Retrieved from

<https://www.semifind.gr/seminaria/view/Seminario/17458/synaisthimatiki-noimosyni---igesia-anthropinoy-dynamikoy> on 02/01/2020 on 02.01.2020.

Holsti, O. (1992). «Content analysis for the social sciences and humanities. Reading, MA: Addison-Wesley», C. Smith (επιμ.) *Motivation and personality: Handbook of Thematic Content Analysis*, Cambridge University Press.

Holton, E. F., Chen, H. & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings, *Human resource development quarterly*, 14 (4), 459-482.

Jackson, P. Z. (1995). Improvisation in training: freedom within corporate structures, *Journal of European industrial training*, 19 (4), 25- 28.

Jacques, L. (2012). Borrowing from professional theatre training to build essential skills in organization development consultants, *The Journal of applied behavioral science*, 49 (2), 246-262.

Just Drama Based Training. Retrieved from <https://www.just-dbt.com/> on 18/12/2019.

Invelop skills- Κέντρο Δια Βίου Μάθησης: «Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας», Retrieved from <https://invelopskills.gr/seminaria/soft-skills/emotional-intelligence/> on 02/01/2020.

IST College: «Σεμινάριο συναισθηματικής νοημοσύνης», Retrieved from <https://ist.edu.gr/seminars/psychology/> on 25/12/2019.

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου Η. (2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΚΑΜΠΥΛΗ ΑΕΒΕ.

Καραντζή, Α. (2015). *Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση: Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ομάδες δημιουργικής έκφρασης*, διδ. διατριβή, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

Keystone Training: Theatre Based Learning & Training. Retrieved from <https://www.keystonetrainingltd.co.uk/> on 18/12/2019.

Keegan, D. (1986). *The foundation of distance education*. London: Groom Helm.

Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας, Η. Σαρτιέ Ζ. και Ξενάκη, Χ. (επίμ), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*, Αθήνα: Τοπίο, 455-470.

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων- Η περίπτωση της γενικής γραμματείας Δια Βίου Μάθησης*, διδ. Διατριβή, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιώτας, Ν. (2005) *Εφαρμογές της δραματικής τέχνης στο μάνατζμεντ του ανθρώπινου δυναμικού*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Latack, J. C. & Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures, *Journal of organizational behavior*, 13 (5), 479-508.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ. ΙΙΙ, Αθήνα ΕΚΕΠΙΣ.

Μουράτογλου Ν. (2018). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εξ αποστάσεως προγράμματος συμβουλευτικής σταδιοδρομίας*, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπρινιά, Β. (2008). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.

MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, 8, 540-551.

Mangham, I. L. (1990) Managing as a performing art, *British journal of management*, 1, 105-115.

Maslow, A. (1995). *Ψυχολογία της ύπαρξης*, μτφ. Ανδρεοπούλου, Σ., Αθήνα: Δίοδος.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*, *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> on 16/12/2019.

Meisiek, S. (2002). Situation drama in change management, *International journal of arts management*, 4 (3), 48-55.

Meyer, M. J. (2001). Illustrating issues of power and control: The use of a dramatic scenario in administration training, *Journal of educational management and administration*, 29 (4), 441-457.

Monks, K., Barker, P. & Mhanachain, A. N. (2001). Drama as an opportunity for learning and development, *Journal of management development*, 20 (5), 414-423.

Moos, R. H., & Billings, A. G. (1982). Conceptualizing and measuring coping resources and processes, στο L. Goldberger and S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*, New York, NY Free Press, 212-230.

Moreno, J. L. (1975). *Psychodrama: Foundations of psychotherapy*, 2, New York: Beacon House.

Murray, H. (1992). «Thematic Apperception Test manual», στο: C. Smith (επιμ), *Motivation and Personality Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*, London: Pelgrave Macmillan.

Nicolaidis, C. & Liotas, N. (2006). A role for theatre in the education, training and thinking processes of managers, *Industry & Higher Education*, 20(1), 19–24.

Nissley N. (2010). Arts-based learning at work: Economic downturns, innovations upturns and the eminent practicality of arts in business. *Journal of Business Strategy*, 31 (4),8-20.

Northcote, M. (2008). Sense of place in online learning environments. *In Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008*. Retrieved from <http://ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/northcote.pdf> on 14/12/2019.

Overington, M. A. (1977). Kenneth Burke and the method of dramatism, *Theory and society*, 17, 131-156.

Πανεπιστήμιο Πειραιώς: «Σεμινάριο συναισθηματική νοημοσύνη», Retrieved from <https://elearning.xrh.unipi.gr/seminar/synesthimatiki-noimosyni/> on 02/01/2020.

Πλατσίδου Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*, Αθήνα: Gutenberg.

Panagiotakopoulos, C., Lionarakis, A., Xenos, M. (2003). Open and distance learning: Tools of information and communication technologies for effective learning. *Proceedings of the sixth Hellenic European research on computer, mathematics and its applications conference. HERCMA2003, Athens, Greece*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.414.2825&rep=rep1&type=pdf> on 21/12/2019.

Poisson Rouge: Drama Training CPD. Retrieved from <https://poissonrouge.co.uk/> on 18/12/2019.

Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*, New York: J. Wiley & Sons.

Prendergast, M. & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect Books.

Primus: Business and IT training: «Συναισθηματική νοημοσύνη», Retrieved from <https://www.primus-seminaria.gr/> on 02.01.2020.

Q-Training: «Σεμινάριο συναισθηματική νοημοσύνη», Retrieved from <http://www.q-training.gr/> on 02.01.2020.

Ράβναλη, Α. (2019). *Ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων μέσω της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε δομή φιλοξενίας προσφύγων*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Rauker, R. (2009). Emotional intelligence and the performing arts: Crossing disciplinary boundaries, Unesco observatory, The university of Melbourne refereed e-journal, 1 (4). Retrieved from [https://education.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/2889549/rauker.pdf](https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0009/2889549/rauker.pdf) on 26/12/2019.

React: Acting for Business, Personal Coaching and Drama Based Training. Retrieved from <https://www.react.co.uk/> on 18/12/2019.

Σκίκος, Ν., Λούκας, Β., Ζωγόπουλος, Ε. & Μοσχούδης, Α. (2010). Η μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων στην εξ' αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής, (επιμ.) *Πρακτικά πανελλήνιου εκπαιδευτικού συνεδρίου Ημαθίας*, Retrieved from <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/124.pdf> on 21/12/2019.

Σταμπουλής, Μ. (2017). *Αρχιτεκτονική Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Semifind-Education portal: «EQ-Συναισθηματική νοημοσύνη», Retrieved from <https://www.semifind.gr/seminaria/view/seminario/1725/eq---synaisthimatiki-noimosyni> on 02.01.2020.

Sextou, P. (2003). Theatre in education in Britain: Current practice and future potential, *Journal New Theatre Quarterly*, 19 (2), 177-188.

Shepherd, S. & Wallis, M. (2004). *Drama, theatre, performance*. London & New York: Routledge.

Sogunro, O. A. (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: some reflections, *Journal of management development*, 23 (4), 355-371.

Steps Drama: Drama based behavior change. Retrieved from <https://www.stepsdrama.com/> on 18/12/2019.

Taylor, P. (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*, Portsmouth: Heineman.

Taylor, S. S. & Landkin, D. (2009). Understanding arts-based methods in managerial development, *Academy of management learning and education*, 8 (1), 55-69.

Ted learning: Innovative drama based training: *Emotional Intelligence*, Retrieved from <http://www.tedlearning.co.uk/emotional-intelligence.html> on 26/12/2019.

Thompson, J. (2003). *Applied theatre: Bewilderment and beyond*, Oxford: Peter Lang.

Training Industry: «Theater as a medium for softs skills training: *Emotional intelligence*», Retrieved from <https://trainingindustry.com/magazine/jul-aug-2018/theater-as-a-medium-for-soft-skills-training/> on 26/12/2019.

TUV Hellas: «Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας», Retrieved from <https://www.tuv-nord.com/gr/el/ekpaideysi/analytika-seminaria/imerologio-seminarion-draft/seminaria/details/synaisthimatiki-noimosyni-ston-ergasiako-choro/> on 02.01.2020.

Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, *Στατιστικά εισροών προσφύγων στην Ελλάδα*. Retrieved from [https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#\\_ga=2.45859372.946950647.1576002026-1257091600.1576002026](https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#_ga=2.45859372.946950647.1576002026-1257091600.1576002026) on 16/12/2019.

Vera, D. & Crossan, M. (2004). Theatrical improvisation: Lessons for organizations, *Organization studies*, 25 (5), 727-749.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### 1. Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Εκπαιδευτικών Αναγκών

Παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω ερωτηματολόγιο με σκοπό τη συμμετοχή σας στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «*Emotions in the workplace: A drama based training*»

#### **Προσωπικά στοιχεία**

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία Γέννησης:

Τηλέφωνο επικοινωνίας:

Email:

Λογαριασμός FB:

#### **Προφίλ εργαζομένου**

1. Θέση εργασίας στην οργάνωση:
2. Χρόνια απασχόλησης στη συγκεκριμένη θέση εργασίας:
3. Συνολικά χρόνια απασχόλησης στον εργασιακό χώρο:
4. Θέσεις εργασίας που έχετε αναλάβει κατά τη διάρκεια της εργασιακής σας σταδιοδρομίας:
5. Ποιο είναι το κίνητρο σας για συμμετοχή στο πρόγραμμα «Συναισθήματα στο χώρο της εργασίας»:
6. Στα πλαίσια του παραπάνω πρόγραμμα θα αναπτυχθούν παράλληλα δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Ποια από τις παραπάνω θεματικές σας ενδιαφέρει να αναπτύξετε περαιτέρω;

**Για οποιαδήποτε απορία μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο [ravnalia@gmail.com](mailto:ravnalia@gmail.com)**



## 2. Ερωτηματολόγιο διαχείρισης καταστάσεων με σενάρια από τον εργασιακό χώρο

### **Οδηγίες**

Στις ερωτήσεις του τεστ αυτού γίνεται μία σύντομη περιγραφή μιας συναισθηματικής κατάστασης και σας ζητείται να επιλέξετε ανάμεσα σε τέσσερις απαντήσεις τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνετε για τη διαχείριση τόσο των συναισθημάτων που νιώθει το άτομο, όσο και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στη συγκεκριμένη κατάσταση. Παρόλο που περισσότερες από μία αντιδράσεις μπορεί να είναι αποδεκτές, σας ζητείται να επιλέξετε ποια νομίζετε εσείς ότι θα ήταν η πιο αποτελεσματική για εκείνο το άτομο στη συγκεκριμένη κατάσταση. Θυμηθείτε ότι δεν επιλέγετε απαραίτητως αυτό που εσείς θα κάνατε ή την πιο ευγενική αντίδραση, αλλά επιλέγετε τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης για τη συγκεκριμένη κατάσταση.

### **Ερωτήσεις**

**1.** Ο συνάδελφος του Λευτέρη αποτυγχάνει να δώσει εγκαίρως μια σημαντική πληροφορία, κάνοντας και τον Λευτέρη να καθυστερήσει σε σχέση με το πρόγραμμα του. *Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Λευτέρης;*

- (α) Να δουλέψει πιο σκληρά για να αναπληρώσει το χαμένο χρόνο.
- (β) Να θυμώσει με τον συνάδελφο.
- (γ) Να εξηγήσει στο συνάδελφο του το επεισόδιο της κατάστασης.
- (δ) Να μην στηριχτεί σε αυτόν τον συνάδελφο ξανά.

**2.** Ο Πέτρος έχει συγκεκριμένες ικανότητες που δεν έχουν οι συνάδελφοί του και νιώθει ότι, εξαιτίας αυτού, ο φόρτος εργασίας του είναι μεγαλύτερος.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Πέτρος;*

- (α) Να μιλήσει στο αφεντικό του γι' αυτό.
- (β) Να αρχίσει να ψάχνει για μια νέα δουλειά.
- (γ) Να είναι πολύ περήφανος για τις μοναδικές του ικανότητες.
- (δ) Να μιλήσει στους συναδέλφους του γι' αυτό.

**3.** Ο Χρήστος δείχνει σε μία καινούρια υπάλληλο, τη Μαρίνα, πώς δουλεύει το σύστημα. Το αφεντικό του Χρήστου περνάει και ανακοινώνει στο Χρήστο ότι κάνει λάθος σε πολλά σημεία, καθώς έχουν γίνει αλλαγές. Ο Χρήστος τα πάει καλά με το αφεντικό του, παρόλο που δεν έχουν πολλές επαφές.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Χρήστος;*

- (α) Να αστείευτεί στην Μαρίνα, εξηγώντας ότι δεν ήξερε για τις αλλαγές.
- (β) Να μην ανησυχήσει και απλά να αγνοήσει την παρέμβαση.

- (γ) Να μάθει τις καινούριες αλλαγές.
- (δ) Να πει στο αφεντικό ότι τέτοιου είδους κριτική ήταν ακατάλληλη.

**4.** Η Γεωργία και η Κατερίνα μοιράζονταν το ίδιο γραφείο για χρόνια, αλλά η Γεωργία βρήκε καινούρια δουλειά και η Κατερίνα έχασε επαφή μαζί της.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Κατερίνα;*

- (α) Απλά να αποδεχτεί ότι έφυγε και ότι η φιλία τέλειωσε.
- (β) Να τηλεφωνήσει στην Γεωργία και να της ζητήσει να βγουν για φαγητό ή καφέ για να πουν τα νέα τους.
- (γ) Να επικοινωνήσει με τη Γεωργία και να κανονίσει να τα πουν, αλλά παράλληλα να γίνει φίλη με την αντικαταστάριά της.
- (δ) Να αφιερώσει λίγο χρόνο στο να γνωρίσει καλύτερα τους άλλους στο γραφείο και να κάνει νέες φιλιές.

**5.** Της Μαρίας της ανατέθηκε μία πολύ σημαντική δουλειά, για την οποία, όμως, χρειάζεται να ταξιδέψει με αεροπλάνο. Η Μαρία έχει φοβία με τα αεροπλάνα.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Μαρία;*

- (α) Να επισκεφτεί ένα γιατρό γι' αυτό.
- (β) Να μην πάει.
- (γ) Απλά να το ξεπεράσει.
- (δ) Να βρει εναλλακτικούς τρόπους ταξιδιού.

**6.** Ο Μανώλης θέλει ακόμη λίγα μόνο χρόνια για να βγει στη σύνταξη, όταν ανακαλύπτει ότι η θέση του δεν θα υπάρχει πια. Ο ίδιος θα συνεχίσει να εργάζεται, αλλά σε μία δουλειά με λιγότερο κύρος.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Μανώλης;*

- (α) Να αναλογιστεί προσεκτικά τις επιλογές του και να τις συζητήσει με την οικογένειά του.
- (β) Να μιλήσει γι' αυτό στο αφεντικό του ή στη διοίκηση.
- (γ) Να αποδεχτεί την κατάσταση, αλλά να νιώθει ακόμη πικραμένος γι' αυτό.
- (δ) Να παραιτηθεί από αυτή τη δουλειά.

**7.** Ο Αλέκος βοηθάει την Τασία, μια υφισταμένη με την οποία συνεργάζεται που και που για ένα δύσκολο έργο. Η Τασία παραπονιέται ότι η δουλειά του Αλέκου δεν είναι πολύ καλή, και ο Αλέκος απαντά ότι η Τασία θα έπρεπε να είναι ευγνώμων που της κάνει τη χάρη. Μαλώνουν. *Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Αλέκος;*

- (α) Να σταματήσει να βοηθάει την Τασία και να μην τη βοηθήσει ποτέ ξανά.
- (β) Να προσπαθήσει περισσότερο να τη βοηθήσει με τον κατάλληλο τρόπο.
- (γ) Να ζητήσει συγγνώμη από την Τασία.
- (δ) Να αποφορτίσει τη σύγκρουση ζητώντας συμβουλή.

**8.** Ο Σωτήρης ξεκινάει μια νέα δουλειά όπου δεν ξέρει κανέναν και διαπιστώνει ότι κανένας δεν είναι ιδιαιτέρως φιλικός.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Σωτήρης;*

- (α) Να περνάει καλά με τους φίλους του εκτός ωρών εργασίας.
- (β) Να συγκεντρωθεί στο να κάνει καλά τη δουλειά του στη νέα του εργασία.
- (γ) Να προσπαθήσει να μιλάει στους άλλους και ο ίδιος να είναι φιλικός.
- (δ) Να παραιτηθεί από τη δουλειά και να βρει μία με καλύτερο περιβάλλον.

**9.** Η Ναταλία είναι νευρική, γιατί θα παρουσιάσει τη δουλειά της σε μια ομάδα προϊσταμένων, οι οποίοι μπορεί να μην την κατανοήσουν, καθώς δεν γνωρίζουν πολλά για το αντικείμενο της.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Ναταλία;*

- (α) Να είναι θετική και με αυτοπεποίθηση, γνωρίζοντας ότι θα πάει καλά.
- (β) Απλά να κάνει την παρουσίαση.
- (γ) Να δουλέψει την παρουσίασή της, απλοποιώντας τις επεξηγήσεις.
- (δ) Να εξασκηθεί κάνοντας την παρουσίαση σε μη σχετικούς με το θέμα, όπως σε φίλους ή στην οικογένεια της.

**10.** Η ομάδα της Χαράς αποδίδει πολύ καλά. Λαμβάνουν όμως κακής ποιότητας δουλειά από μια άλλη ομάδα που πρέπει να την ενσωματώσουν στη δική τους εργασία. *Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Χαρά;*

- (α) Να μην ανησυχεί γι' αυτό.
- (β) Να πει στην άλλη ομάδα ότι πρέπει να ξανακάνουν τη δουλειά.
- (γ) Να μιλήσει στο διευθυντή του έργου για την κατάσταση.
- (δ) Να ξανακάνει τη δουλειά της άλλης ομάδας από την αρχή, ώστε το αποτέλεσμα να πληρεί τις προϋποθέσεις.

**11.** Ο Μάρκος υπερηφανεύεται ότι η δουλειά του είναι υψηλής ποιότητας. Σε ένα κοινό έργο, κάποια άλλα άτομα κάνουν άθλια δουλειά, υποθέτοντας ότι ο Μάρκος θα διορθώσει τα λάθη τους. *Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Μάρκος;*

- (α) Να το ξεχάσει.
- (β) Να μιλήσει απευθείας με τους άλλους και να απαιτήσει να διορθώσουν τα λάθη τους.
- (γ) Να μιλήσει στο διευθυντή του έργου για την κατάσταση.
- (δ) Να διορθώσει τα λάθη.

**12.** Ένας χαμηλόβαθμος υπάλληλος κάνοντας ρυθμίσεις ρουτίνας σε κάποιο εξοπλισμό του Θόδωρου, κατηγορεί τον Θόδωρο ότι προκάλεσε βλάβη στον εξοπλισμό.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Θόδωρος;*

- (α) Να επιπλήξει τον υπάλληλο που τον κατηγορήσε.
- (β) Να αγνοήσει την κατηγορία, δεν είναι σημαντική.
- (γ) Να εξηγήσει ότι η βλάβη στον εξοπλισμό δεν ήταν δικό του σφάλμα.
- (δ) Να μάθει περισσότερα για την χρήση του εξοπλισμού, ώστε να μην προκαλούνται βλάβες.

**13.** Η γυναίκα που αντικαθιστά τη Στέλλα στο τέλος της βάρδιας της έχει αργοπορήσει 20 λεπτά, χωρίς δικαιολογία ή συγγνώμη.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Στέλλα;*

- (α) Να το ξεχάσει, εκτός και αν ξανασυμβεί.
- (β) Να το πει στο αφεντικό.
- (γ) Να ζητήσει μια εξήγηση για την αργοπορία της.
- (δ) Να της πει ότι αυτό είναι απαράδεκτο.

**14.** Ο Τάκης πάντα ασχολείται με έναν συγκεκριμένο πελάτη, αλλά για μια πολύ σύνθετη δουλειά το αφεντικό του αναθέτει το έργο σε έναν συνάδελφό του, αντί σε αυτόν. Ο Τάκης αναρωτιέται κατά πόσο το αφεντικό του νομίζει ότι δεν μπορεί να χειριστεί σημαντικές δουλειές.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Τάκης;*

- (α) Να πιστέψει ότι αποδίδει καλά και ότι θα του δοθεί η επόμενη σύνθετη δουλειά.
- (β) Να κάνει καλή δουλειά ώστε να του δοθούν σύνθετα έργα στο μέλλον.
- (γ) Να ρωτήσει το αφεντικό του γιατί δόθηκε η δουλειά στον συνάδελφό του
- (δ) Να μην ανησυχήσει γι' αυτό εκτός κι αν συμβεί ξανά.

**15.** Ο Βασίλης είναι νευρικός για μια σκηνή που έχει να παίξει, καθώς στο κοινό θα βρίσκονται πολλοί ηθοποιοί με μεγάλη εμπειρία.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Βασίλης;*

- (α) Να το δει από άλλη οπτική γωνία. Δεν έφτασε και το τέλος του κόσμου.
- (β) Να χρησιμοποιήσει κάποιες τεχνικές ηθοποιίας προκειμένου να ηρεμήσει.
- (γ) Να πιστέψει στον εαυτό του γνωρίζοντας ότι όλα θα πάνε καλά.
- (δ) Να εξασκηθεί στις σκηνές του περισσότερο ώστε να τις παίζει καλά.

**16.** Ο Τάκης είναι σχεδόν σίγουρος ότι η εταιρεία στην οποία εργάζεται, θα πτωχεύσει, οπότε κινδυνεύει να χάσει τη δουλειά του. Πρόκειται για μια μεγάλη εταιρεία και δεν έχει ανακοινωθεί κάτι επίσημα.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Τάκης;*

- (α) Να μάθει τι συμβαίνει και να συζητήσει τις ανησυχίες του με την οικογένειά του.
- (β) Να προσπαθήσει να σώσει την εταιρεία από την πτώχευση, δουλεύοντας περισσότερο.
- (γ) Να αρχίσει να κάνει αιτήσεις για άλλες δουλειές.
- (δ) Να θεωρήσει αυτά τα γεγονότα ως μια ευκαιρία για ένα νέο ξεκίνημα.

**17.** Η Μαρία μετακινείται από μία μικρή εταιρεία σε μία πολύ μεγάλη, όπου υπάρχει μικρή προσωπική επαφή με άλλους, κάτι που της λείπει.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Μαρία;*

- (α) Να μιλάει στους συναδέλφους της, να προσπαθήσει να δημιουργήσει κοινωνικές επαφές και να κάνει φίλους.
- (β) Να αρχίσει να ψάχνει για νέα δουλειά, ώστε να φύγει από αυτό το περιβάλλον.
- (γ) Απλά να αφήσει λίγο το χρόνο να περάσει και τα πράγματα θα πάνε καλά.
- (δ) Να συγκεντρωθεί σε φίλους που έχει εκτός δουλειάς και σε συναδέλφους από προηγούμενες δουλειές.

**18.** Ένας απαιτητικός πελάτης απασχολεί πολύ από τον χρόνο της Τζένης και μετά ζητάει να μιλήσει στο αφεντικό της Τζένης για την απόδοσή της. Παρόλο που το αφεντικό της Τζένης τη διαβεβαιώνει ότι η απόδοσή της είναι καλή, η Τζένη αισθάνεται συγχυσμένη.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Τζένη;*

- (α) Να το συζητήσει με τους φίλους ή τους συναδέλφους της.
- (β) Να αγνοήσει το περιστατικό και να προχωρήσει στην επόμενη εργασία της.
- (γ) Να ηρεμήσει παίρνοντας βαθιές ανάσες ή πηγαίνοντας μια σύντομη βόλτα.
- (δ) Να σκεφθεί ότι υπήρξε επιτυχημένη στο παρελθόν και ότι δεν είναι δικό της λάθος που αυτός ο πελάτης είναι δύσκολος.

**19.** Ο Χρήστος και ο Φώτης συνήθως πάνε σε ένα καφέ μετά την εργάσιμη εβδομάδα και κουβεντιάζουν για το τι συμβαίνει στην εταιρεία. Αφότου η δουλειά του Χρήστου μεταφέρθηκε σε ένα διαφορετικό τμήμα της εταιρείας, δεν έρχεται πλέον στο καφέ. Του Φώτη του λείπουν οι συζητήσεις με τον Χρήστο τις Παρασκευές.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Φώτης;*

- (α) Να πηγαίνει στο καφέ και να κάνει παρέα με άλλους συναδέλφους.
- (β) Να μην ανησυχεί γι' αυτό, να αγνοήσει τις αλλαγές και να αφήσει τον Χρήστο στην ησυχία του.
- (γ) Να μην ξαναμιλήσει στον Χρήστο.
- (δ) Να προσκαλέσει ξανά τον Χρήστο στο καφέ και ίσως να το προγραμματίσουν για κάποια άλλη φορά.

**20.** Η πρόσβαση της Λυδίας σε σημαντικούς πόρους έχει καθυστερήσει και η δουλειά της είναι κατά πολύ εκτός προγράμματος. Η αναφορά προόδου της δεν αναφέρει την έλλειψη πόρων.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Λυδία;*

- (α) Να εξηγήσει την έλλειψη πόρων στο αφεντικό της ή τη Διεύθυνση.
- (β) Να της γίνει μάθημα, ώστε να κάνει καλύτερο προγραμματισμό την επόμενη φορά.
- (γ) Να καταγράψει την έλλειψη πόρων στην αναφορά προόδου της.
- (δ) Να μην ανησυχεί γι' αυτό.

**21.** Στην Ειρήνη έγινε επίσημη προειδοποίηση, επειδή μπήκε σε απαγορευμένη ζώνη. Δεν είχε όμως ενημερωθεί ποτέ ότι η ζώνη αυτή ήταν απαγορευμένη και θα χάσει τη δουλειά της εάν πάρει άλλες δύο προειδοποιήσεις, πράγμα που θεωρεί άδικο.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Ειρήνη;*

- (α) Να σκεφτεί πόσο άδικο είναι αυτό.
- (β) Να αποδεχτεί την προειδοποίηση και να προσέχει, ώστε να μην μπει στο εξής σε απαγορευμένη ζώνη.
- (γ) Να εξηγήσει ότι δεν ήξερε ότι η ζώνη αυτή ήταν απαγορευμένη.
- (δ) Να πάρει μερικές βαθιές ανάσες και να ηρεμήσει.

**22.** Η Αλέκα έχει αναλάβει μια υψηλόβαθμη θέση εδώ και μερικούς μήνες. Αποφασίστηκε όμως ότι μόνο άτομα που εργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα στην εταιρεία μπορούν πλέον να αναλαμβάνουν τέτοιες θέσεις και η Αλέκα δεν βρίσκεται στην εταιρεία αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να παραμείνει στη θέση αυτή. *Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει η Αλέκα;*

- (α) Να παραιτηθεί από τη θέση.
- (β) Να χρησιμοποιήσει την εμπειρία που απέκτησε για να πάρει προαγωγή όταν θα έχει

συμπληρώσει αρκετό χρονικό διάστημα εργασίας.

(γ) Να δεχτεί αυτό το νέο κανόνα αλλά να αισθάνεται αδικημένη.

(δ) Να ρωτήσει τη Διεύθυνση εάν μπορεί να γίνει μία εξαίρεση.

**23.** Ο Τάκης απασχολείται μερικώς σε μια δουλειά, ενώ σπουδάζει. Οι βάρδιες της εβδομάδας αλλάζουν την τελευταία στιγμή, χωρίς να τον ρωτήσουν.

*Τι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να κάνει ο Τάκης;*

(α) Να αρνηθεί να δουλέψει τις νέες βάρδιες.

(β) Να μάθει εάν υπάρχουν κάποιες λογικές εξηγήσεις για τις αλλαγές στις βάρδιες.

(γ) Να πει στο Διευθυντή που είναι υπεύθυνος για τις βάρδιες ότι δεν είναι ευχαριστημένος με αυτή την κατάσταση.

(δ) Να δεχτεί τις αλλαγές, αν και δυσαρεστημένος, και να κάνει τις βάρδιες.

### 3. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προγράμματος

Αγαπητή συμμετέχουσα,

Παρακαλείσαι να απαντήσεις το παρόν ερωτηματολόγιο που στοχεύει στην αξιολόγηση και την μελλοντική βελτίωση του προγράμματος. Στο πρώτο μέρος, οι απαντήσεις συμπληρώνονται σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

#### Α ΜΕΡΟΣ

Πολύ Λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	1	2	3	4	5
1. Πόσο ικανοποιημένη είσαι με τη δομή του προγράμματος;					
2. Οι ενότητες σε ενδιέφεραν;					
3. Οι στόχοι των ενοτήτων ήταν σαφείς;					
4. Ανταποκρίθηκε το πρόγραμμα στις ανάγκες σου;					
5. Πόσο ικανοποιημένη είσαι από το ρυθμό του προγράμματος;					
6. Πόσο ικανοποιημένη είσαι με το εξ' αποστάσεως περιβάλλον του προγράμματος;					
7. Το πρόγραμμα θα ήταν χρήσιμο να το παρακολουθήσουν και άλλοι εργαζόμενοι;					
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ					
1. Το εκπαιδευτικό υλικό (powerpoint, προτεινόμενη βιβλιογραφία) βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του					



θέματος;					
2. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν (παιχνίδια ρόλων, θέατρο της αγοράς, τεχνικές από το εκπαιδευτικό δράμα) ανταποκρίνονταν στους στόχους του προγράμματος;					
3. Πόσο ικανοποιημένη είσαι από το εκπαιδευτικό υλικό (powerpoint, προτεινόμενη βιβλιογραφία) που είχες στη διάθεσή σου κατά τη διάρκεια του προγράμματος;					
4. Το θέμα της εκάστοτε δραστηριότητας ήταν κατανοητό;					
5. Οι δραστηριότητες συνέδεαν το εκάστοτε θέμα με πραγματικές καταστάσεις;					
6. Οι δραστηριότητες βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος;					
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΡΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>					
1. Μπόρεσε να διεγείρει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος;					
2. Ανέλυσε και παρουσίασε τις έννοιες με απλό και ενδιαφέροντα τρόπο;					
3. Ενθάρρυνε τις εκπαιδευόμενες να συμμετέχουν;					
4. Υπήρχε καθοδήγηση από την εκπαιδευτριά;					
5. Ενθάρρυνε τις εκπαιδευόμενες να θέσουν απορίες και ερωτήματα;					
6. Τα σχόλια της εκπαιδευτριάς ήταν εποικοδομητικά και αναλυτικά;					
7. Ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις της (παρουσία στα μαθήματα, συνεργασία με τα μέλη της ομάδας);					

8. Παρείχε ανατροδοφότηση στις βιωματικές δραστηριότητες;					
9. Πόσο ικανοποιημένη είστε από την εκπαιδύτρια που συμμετείχε στο πρόγραμμα;					

## **B ΜΕΡΟΣ**

- 1. Ποια σημεία του προγράμματος θεωρείς περισσότερο ωφέλιμα σε πρακτικό επίπεδο;**
- 2. Ποια σημεία του προγράμματος θεωρείς λιγότερο ωφέλιμα σε πρακτικό επίπεδο;**
- 3. Ποιες βελτιώσεις θα πρότεινες για το πρόγραμμα (περιεχόμενο, διδακτικές μέθοδοι, διάρκεια κλπ);**

**Ευχαριστώ πολύ**

#### 4. Οπτικό υλικό-Δια ζώσης συναντήσεις



















