



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση –MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ:

**Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης
στην αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων.**

**Ειρήνη Μελισσηνού
Α. Μ.: 5052201801020**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κατσήs Αθανάσιος

Τριμελής Επιτροπή:

- Κατσήs Αθανάσιος: Πρύτανης και Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Τσιάρας Αστέριος: Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2022

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον κο Αθάνασιο Κατσή για την τιμή της επίβλεψης της μεταπτυχιακής μου διατριβής με τίτλο *«Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων»*.

Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κο Αστέριο Τσιάρα για όλη την υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής. Οι συμβουλές του με οδηγούσαν πάντα σε σωστά μονοπάτια γνώσης και έκφρασης.

Επιπλέον, απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον κο Κωνσταντίνο Μάγο μέλος της τριμελούς επιτροπής και στην κα Άληστις Κοντογιάννη, ομότιμη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, οι οποίοι με ενέπνευσαν, με συντρόφευσαν και με παρακίνησαν στο ταξίδι της μαγείας, μέσω της Δραματικής Τέχνης.

Ευχαριστώ θερμά τους συμμετέχοντες στην έρευνα μου, οι οποίοι εν μέσω πανδημίας, επέδειξαν απaráμιλλη συνέπεια και συνεργασία στις παρεμβάσεις μας.

Ιδιαίτερη μνεία και θερμές ευχαριστίες, απευθύνω στην ψυχολόγο κα Σοφία Δρόσου για την παραχώρηση του χώρου στο Κέντρο Στήριξης Παιδιών και Οικογένειας, όπου έγιναν οι παρεμβάσεις, αλλά και για την αμέριστη υποστήριξη και καθοδήγησή της.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω θερμά, τις φίλες και συμφοιτήτριες μου Βίκυ, Ζωή και Κατερίνα για τις πολύτιμες συμβουλές, την υποστήριξη και την παρακίνησή τους.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, για την αμέριστη συμπαράσταση στην εκπόνηση αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής και στις κλεμμένες ώρες.

**Στο θαυματάκι μου
Πίτερ Παλ**

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	ii
Περίληψη	iv
Abstract.....	v
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1. Θεωρητική Προσέγγιση	3
1.1. Δραματική Τέχνη	3
1.1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση	3
1.1.2. Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης.....	7
1.1.3. Μεθοδολογία και Τεχνικές Προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	12
1.2. Η Αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy).....	19
1.2.1 Ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας.....	19
1.2.2. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκίων αυτοαποτελεσματικότητας	21
1.3. Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) - Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ).....	23
1.3.1. Ορισμός της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ)	23
1.3.2. Ορισμός της Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΔΒΕ).....	25
1.3.3. Εννοιολογικά ζητήματα	26
1.3.4. Εκπαίδευση Ενηλίκων	27
1.3.4.1. Βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	29
1.3.4.2. Τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	30
1.4. Στελέχη Επιχειρήσεων.....	31
1.4.1. Ορισμός επιχείρησης.....	31
1.4.2. Ορισμός στελεχών επιχείρησης.....	32
1.4.3. Χαρακτηριστικά στελεχών επιχείρησης	32
1.4.4. Δια βίου μάθηση ενηλίκων-στελεχών επιχειρήσεων	33
1.4.4.1. Δια βίου μάθηση ενηλίκων	33
1.4.4.2. Εφαρμογές Εκπαιδευτικού Δράματος σε ενήλικες	34
1.4.4.3. Δια βίου μάθηση στελεχών επιχειρήσεων	35
1.4.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών.....	38
1.4.5.1 Αυτοαποτελεσματικότητα και ενήλικες.....	38
1.4.5.2. Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας μέσω Δραματικής Τέχνης σε ενήλικες	44
1.4.5.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και στελέχη επιχειρήσεων	45

1.4.5.4. Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας μέσω Δραματικής Τέχνης σε στελέχη επιχειρήσεων	50
Κεφάλαιο 2. Ερευνητικό μέρος.....	52
2.1. Επιστημονική έρευνα	52
2.1.1. Ορισμός.....	52
2.1.2. Ερευνητική στρατηγική	52
2.1.3. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	54
2.1.4. Ερευνητικά ερωτήματα	54
2.1.5. Ερευνητικές υποθέσεις.....	55
2.1.6. Το πεδίο της έρευνας.....	55
2.1.7. Ερευνητικό δείγμα-πληθυσμός	56
2.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	57
2.2.1. Μέσα συλλογής δεδομένων	57
2.2.2. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	58
2.2.3. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	59
2.2.3.1 Το ερευνητικό ημερολόγιο παρατήρησης.....	59
2.2.3.2 Οι συνεντεύξεις.....	59
2.2.3.3 Συμμετοχική παρατήρηση.....	60
2.2.4. Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις	60
Κεφάλαιο 3. Ανάλυση αποτελεσμάτων	77
3.1. Ποσοτική ανάλυση.....	77
3.1.1. Αξιοπιστία κλίμακας.....	77
3.1.2. Προσδιορισμός της κανονικότητας της κατανομής.....	79
3.1.3 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων ...	81
3.1.3.1 Έλεγχος για την πειραματική ομάδα.....	81
3.1.3.2 Έλεγχος για την ομάδα ελέγχου.....	86
3.1.3.3 Έλεγχος διαφορών πειραματικής ομάδας – ομάδας ελέγχου.....	88
3.2. Ποιοτική ανάλυση.....	90
3.2.1. Ανάλυση συνεντεύξεων	90
3.2.2. Παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της ερευνήτριας για τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις	95
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα	105
4.1. Συμπεράσματα –Συζήτηση αποτελεσμάτων	105
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	108
4.3. Προτάσεις για το μέλλον.....	109

Επίλογος.....	110
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	111
Ξενόγλωσσες.....	111
Ελληνόγλωσσες.....	124
Μεταφρασμένα Έργα.....	131
Αναφορές από το διαδίκτυο	133
Παράρτημα	137
1. Ερωτήσεις συνέντευξης.....	137
2. Απαντήσεις συμμετεχόντων στη συνέντευξη	137
3. Ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας.....	146
4. Αφίσα παρεμβάσεων	147
Κατάλογος Πινάκων	
Πίνακας 1. Cronbach’s alpha για πειραματική ομάδα.....	78
Πίνακας 2. Cronbach’s alpha για ομάδα ελέγχου	799
Πίνακας 3. Shapiro – Wilk test για πειραματική ομάδα	79
Πίνακας 4. Shapiro – Wilk test για ομάδα ελέγχου	8080
Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης...	81
Πίνακας 6. Wilcoxon test για πειραματική ομάδα.....	844
Πίνακας 7. t-test για πειραματική ομάδα	85
Πίνακας 8. Wilcoxon test για ομάδα ελέγχου.....	87
Πίνακας 9. t-test για ομάδα ελέγχου	87
Πίνακας 10. Έλεγχος διαφορών τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες	89

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», εξετάζει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων.

Σε μια εποχή έντονων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών, τα στελέχη επιχειρήσεων καλούνται να ανταποκρίνονται σε πολυσύνθετους ρόλους και απαιτητικές αρμοδιότητες, προκειμένου να κατακτήσουν τους επαγγελματικούς στόχους τους. Αποτελούν το βασικό πυρήνα μιας επιχείρησης και η αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι καθοριστική για την υγιή ανάπτυξή της.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία, η παρούσα έρευνα πρόκειται για μια έρευνα δράσης με μικτή μέθοδο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος αφορά στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου σε ελληνική εκδοχή της General Self-Efficacy Scale (GSE) (Γλυνού, 2017· Jerusalem, & Schwarzer, 1979), το οποίο βασίζεται στη σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (GSE), των Jerusalem και Schwarzer (1979), και η ποιοτική μέθοδος στη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και ημερολογίου παρατήρησης της ερευνήτριας. Η δειγματοληψία της μελέτης ήταν τυχαία και αποτελούνταν από 33 άτομα εκ των οποίων τα 16 άτομα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα 17 άτομα την ομάδα ελέγχου. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Στην πειραματική ομάδα διενεργήθηκαν 12 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση, διάρκειας δύο ωρών η κάθε μία. Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε σε χώρο του Κέντρου Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας, στις Αχαρνές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως φαίνεται από την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων του ερωτηματολογίου, της συνέντευξης και του ημερολογίου της ερευνήτριας, οι παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλλουν θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων. Επιπροσθέτως ενισχύουν την αυτοεκτίμηση τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και συντελούν στη μείωση του εργασιακού άγχους.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη, Αυτοαποτελεσματικότητα, Δια βίου Μάθηση, Ενήλικες, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Στελέχη Επιχειρήσεων, Αυτοεκτίμηση, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Εργασιακό άγχος, Μεικτή έρευνα.

Abstract

The present postgraduate dissertation in the framework of the postgraduate program "Dramatic Art and Performing Arts in Education and Lifelong Learning", examines the contribution of Dramatic Art to the self-efficacy of business executives.

In an era of intense socio-economic changes, business executives are called upon to meet complicated roles and demanding responsibilities in order to achieve their professional goals. They consist the core of a business and their self-efficacy is crucial for its healthy growth.

In terms of methodology, this research is an action research with a mixed method of researching data collection. The quantitative method concerns the completion of the Questionnaire in Greek version of the General Self - Efficacy Scale (GSE) (Glynou, 2017; Jerusalem & Schwarzer, 1979), which is based on the weighted scale of self-efficacy (GSE), Jerusalem and Schwarzer (1979), and the qualitative method in the use of semi-structured interviews and the researcher's observation diary. The sampling of the study was random and consisted of 33 people of which 16 people were the experimental group and 17 people the control group. The statistical program SPSS was used for the analysis of quantitative data.

In the experimental group, 12 theatrical pedagogical interventions were performed based on the techniques of Dramatic Art in Education, lasting two hours each. The action research was carried out at the Child and Family Support Center in Acharnes.

According to the results of the research, as shown by the triangulation of the research methods of the questionnaire, the interview and the researcher's diary, the interventions with dramatic art techniques in education contribute positively to the self-efficacy of business executives. In addition, they strengthen their self-esteem, personal relationships and contribute to the decrease of working stress.

Keywords: Drama in Education, Self-efficacy, Lifelong Learning, Adults, Adult Education, Business Executives, Self-Esteem, Interpersonal Relationships, Work Stress, Mixed Research.

Εισαγωγή

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια καινοτόμα προσέγγιση μάθησης με βάση το βίωμα και τεχνικές από το θέατρο και άλλες τέχνες, εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αποτελεί κέντρο πολλών ερευνών και μελετών, οι οποίες τεκμηριώνουν τη θετική επίδρασή της, στην κοινωνικοσυναισθηματική ζωή παιδιών, αλλά και ενηλίκων. Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, προσεγγίζουν και επιδρούν σε πολλές πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης, επιδράσεις, που έχουν γίνει επίκεντρο πολλών ερευνών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η αρμονική και επιτυχημένη λειτουργία μιας επιχείρησης, βασίζεται σε μία βάση πολλή σημαντική, που είναι το ανθρώπινο δυναμικό της. Οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ο μεγάλος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, κάνει απαιτητό σε κάθε επιχείρηση, τη συνεχή και δια βίου εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού της, προκειμένου να παραμείνει βιώσιμη.

Η αυτοαποτελεσματικότητα, η πίστη στην ικανότητα του ατόμου να εκτελέσει ορθά τα ανατεθειμένα σε αυτόν καθήκοντα και να επιτύχει τους στόχους του, συμβάλλει στην ενίσχυση των ικανοτήτων, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής του. Μεγάλος βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας, ισούται με μεγάλες προσδοκίες ως προς την ικανότητά του ατόμου και το αποτέλεσμα των πράξεών του, στην προσπάθεια επίτευξης στόχων (Bandura, 1982).

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στην αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων. Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται μία θεωρητική προσέγγιση σε όλες τις υπό έρευνα έννοιες και σε σχετικές που τις πλαισιώνουν. Η Δραματική Τέχνη, η μεθοδολογία και οι τεχνικές που εφαρμόζει, η αυτοαποτελεσματικότητα και οι πηγές διαμόρφωσής της, η δια βίου μάθηση και η δια βίου Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση ενηλίκων και οι θεωρίες που τη διατρέχουν, τα βασικά χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η επιχείρηση και τα στελέχη της, τίθενται υπό εξέταση. Επίσης, οι μεταξύ τους συσχετίσεις καθώς γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών σε σχέση με τη δραματική τέχνη και την αυτοαποτελεσματικότητα και την εφαρμογή παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης σε ενήλικες και στελέχη επιχειρήσεων.

Το δεύτερο κεφάλαιο, το ερευνητικό μέρος, αναφέρεται στην ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις καθώς και τη μεθοδολογία της έρευνας και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και γίνεται εκτενής αναφορά στην ποσοτική και ποιοτική μέθοδο που ακολουθήθηκε.

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, στο τέταρτο κεφάλαιο **παρουσιάζονται** τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί που συναντήσαμε και οι προτάσεις μας για μελλοντικές έρευνες και πιθανές αναπροσαρμογές.

Κεφάλαιο 1. Θεωρητική Προσέγγιση

1.1. Δραματική Τέχνη

1.1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση

Το αρχαίο ελληνικό πνεύμα γέννησε το δράμα. Η προέλευση της λέξης είναι από το αρχαίο ελληνικό ρήμα δράω-δρω. Μετέχω σε μια δράση σε συνεργασία με άλλους, αναπαριστώντας συμβάντα (Pavis, 2006).

Σύμφωνα με τον Sağlamöz (2006), ο ορισμός του δράματος, περιλαμβάνει την αναπαραγωγή πραγματικών καταστάσεων της ζωής, από έναν ή περισσότερους ανθρώπους, στα όρια μιας θεατρικής διαδικασίας.

Κατά τον San (2002), ο ορισμός του δημιουργικού δράματος, οριοθετείται, ως μια συνεργατική δράση, εξερεύνησης καταστάσεων ζωής, ιδεών, κοινωνικών συνθηκών, όπου οι δρώντες αναθεωρούν απόψεις, ιδέες, συναισθήματα και συμπεριφορές μέσα από τεχνικές αυτοσχεδιασμού και παιχνίδια ρόλων.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) ή εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education), όπως αλλιώς συναντάται στην διεθνή βιβλιογραφία, είναι ένα οργανωμένο σύστημα, το οποίο χρησιμοποιεί τεχνικές από τον χώρο του θεάτρου και από άλλες τέχνες, με σκοπό την ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε κοινωνικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες μέσω αυτής της διαδικασίας, προσεγγίζουν ένα επίπεδο βαθιάς διερεύνησης του εσωτερικού τους κόσμου, του κόσμου που τους περιβάλλει αλλά και της μεταξύ τους συσχέτισης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κατά την Κοντογιάννη, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, παρουσιάζεται ως μία πρωτοποριακή παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία μέσα από τις ασκήσεις και τις τεχνικές του θεάτρου, του ψυχοδράματος και άλλων μέσων, προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους της (Κοντογιάννη, 2000).

Η Δραματική Τέχνη είναι συνδεδεμένη με πολλές τέχνες και παιδαγωγικές πρακτικές και δεν οριοθετείται από αμετακίνητα καλούπια γιατί μετασχηματίζεται συνέχεια. Η Κοντογιάννη (2008) διερωτάται αν είναι εφικτό να διατυπωθεί ένας ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεδομένου ότι *«εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπυχωτής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη*

δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμη μπορεί να φανταστεί κανείς» (Κοντογιάννη, 2008: 217).

Κατά τον Heinig (1988), η Δραματική Τέχνη συνιστά μια αυτοσχέδια τεχνική, που έχει ως υπόβαθρο ρεαλιστικά βιώματα. Χρησιμοποιώντας τεχνικές και μεθόδους από το θέατρο και από άλλες τέχνες, ωθεί τους συμμετέχοντες στη σωματική και πνευματική τους απελευθέρωση, τη με διάφορες μορφές, αυτοέκφραση, την αισθητική και κοινωνική καλλιέργειά τους. Οι συμμετέχοντες καθοδηγούνται από έναν εμπυχωτή. Δε είναι απαραίτητα *«διακοσμήσεις, κοστούμια ή ειδικός εξοπλισμός, μόνο χρόνος, χώρος και ενθουσιασμός»* (Arieli, 2008: 24).

Οι Johnson & O'Neil, (1984) αναφέρουν ότι κατά την Dorothy Heathcote, η Δραματική Τέχνη προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να αναθεωρήσουν στάσεις, αξίες, συμπεριφορές μέσα από τις δράσεις τους, να τις επανεκτιμήσουν και να τις τροποποιήσουν στο χώρο του φανταστικού, του μη πραγματικού.

Χαρακτηρίζεται δε, πιο πολύ σαν μία αλληλεπιδραστική παιδαγωγική μέθοδος, και λιγότερο σαν τέχνη (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010). Η βιωματική αυτή διαδικασία στην οποία εμπλέκονται οι συμμετέχοντες, τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και τον κόσμο που τους περιβάλλει, βλέποντας τον από άλλο πρίσμα, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Erickson, 1988).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, υπάρχει η δυνατότητα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Τσιάρας, 2007β).

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συνδέονται άρρηκτα με το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), μέσω του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος τραυματικών εμπειριών. Μέσα από τη Δραματική Τέχνη οι συμμετέχοντες και κυρίως τα παιδιά, μαθαίνουν τον εαυτό τους, επικοινωνούν, κοινωνικοποιούνται, αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν τον κόσμο γύρω τους, υιοθετούν ρόλους και βιώνουν καταστάσεις του πραγματικού κόσμου, αποκτώντας κριτική ικανότητα και δημιουργική σκέψη για τις κοινωνικές συμβάσεις που ισχύουν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Corsaro, 2012: 488).

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί μία εναλλακτική διαδικασία μάθησης. Μέσα από τους ρόλους που βιώνουν οι συμμετέχοντες, απελευθερώνονται και διερευνούν τα όρια

τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους, με ασφάλεια (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο ρόλος ως έννοια έχει διερευνηθεί από διαφορετικού γνωστικού πεδίου επιστήμες, όπως η Κοινωνική ανθρωπολογία, το Θέατρο, το δραματουργικό μοντέλο στην Κοινωνική Ψυχολογία και το Ψυχόδραμα (Τσιάρας, 2005). Σύμφωνα με τον Kottler (1994), ο ρόλος, κατέχει πρωταγωνιστική θέση, παρομοιάζοντας τον με εργαστήρι επιστήμονα, όπου αναγεννιούνται ιδέες και συναισθήματα. Τα παιχνίδια ρόλων που χρησιμοποιεί η Δραματική Τέχνη πραγματεύονται διάφορα θέματα από την κοινωνική ζωή. Οι συμμετέχοντες υποδύομενοι ένα ρόλο, διαχειρίζονται τις πιθανές λύσεις σε προβλήματα και αλληλεπιδρώντας με την ομάδα, μεταβαίνουν σε ένα καλύτερο επίπεδο αυτογνωσίας (Ashwell, 1999). Σύμφωνα με τον Mead (1962), ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, υιοθετεί πολλαπλούς ρόλους, τον οποίο βοηθούν μέσω της αλληλεπίδρασης του με τους άλλους ανθρώπους, να αποκτήσει προσωπική και κοινωνική υπόσταση. Το παιχνίδι των ρόλων, είναι μια από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αρχικά συνυφασμένο με κοινωνικούς ρόλους και μετέπειτα ταυτισμένο με το δράμα (Way, 1967). Οι συμμετέχοντες βιώνουν την εμπειρία «σαν να». Υποδύονται ρόλους που δεν τους δεσμεύουν να αλληλεπιδρούν ελεύθερα σε μία φανταστική πραγματικότητα, συνειδητοποιώντας τη διαφοροποίηση ανάμεσα στον πραγματικό και φανταστικό κόσμο, μια μορφή επίγνωσης, την οποία ο Augusto Boal την ονόμασε «metaxis» (Kana, & Aitken, 2007: 701).

Ιδιαίτερα μέσω της Δραματικής Τέχνης αναπτύσσεται ολόπλευρα το παιδί ως άτομο και ως μέλος κοινωνικής ομάδας (Griffiths, 2010). Είναι μια νέα μορφή Εκπαίδευσης στην οποία βασικό και κύριο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει το παιδί (McGregor, 1976:15). Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια τεχνική διδασκαλίας, ένα εργαλείο αρκετά διαδεδομένο μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα, σκοπός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, είναι η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε βιωματικές δραματικές δραστηριότητες, με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη (Τσιάρας, 2005). Του δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιήσει όλα τα εκφραστικά του μέσα, να εξερευνήσει το σώμα του και τις δυνατότητές του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007), μέσα από μια βιωματική μάθηση, που προωθεί τη δημιουργική σκέψη και το αίσθημα του μέλους μιας κοινωνικής ομάδας. «Ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης

και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19).

Τα παιδιά μέσω της Δραματικής Τέχνης, συνειδητοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους, κατασκευάζουν κόσμους με τη φαντασία τους, τους οποίους συνδέουν μέσω προσωπικών εμπειριών, με την πραγματικότητα (Varelas et al., 2010). Μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, οι συμμετέχοντες οικοδομούν εμπειρίες της πραγματικής ζωής μέσα από την αυτοέκφραση και την ενεργό συμμετοχή τους. Το δραματικό παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ένα εξαιρετικό τρόπο για να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του κόσμου που τους περιβάλλει. Είναι, επίσης, ένας εναλλακτικός τρόπος για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς να συλλάβουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις φωνές των παιδιών, λόγω των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά στην έκφραση ιδεών μέσω της προφορικής και γραπτής γλώσσας (Sierra, 1997).

Επίσης στη Δραματική Τέχνη εφαρμόζεται η μέθοδος της σκαλωσιάς, όπως την ονόμασε ο Bruner (1966), καθώς ο εμπυχωτής κατευθύνει την ομάδα, όχι σαν παραδοσιακός δάσκαλος-αυθεντία, αλλά σαν ισότιμο μέλος της ομάδας που βιώνει εμπειρίες που άπτονται στα ενδιαφέροντά της, παρέχοντας στηρίγματα προς την ανοικοδόμηση της γνώσης (Γκόβας, 2003).

Κατά τον Ενγκεϊνον, *«το άτομο μέσα από το θέατρο μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του διαφορετικό από ότι είναι και αυτό ακριβώς είναι το κλειδί στην προσωπική αλλαγή, αφού έτσι μπορεί να επιλέξει το ρόλο που θα παίζει στη ζωή του»* (Τσιάρας, 2005:56).

Βασίζεται στην ελευθερία έκφρασης και στην υιοθέτηση ρόλων χωρίς να είναι απαιτητές υποκριτικές ικανότητες. Ένα εκπαιδευτικό δράμα αναπτύσσεται οπουδήποτε, χωρίς να προαπαιτούνται αισθητικές προϋποθέσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Το εκπαιδευτικό δράμα δεν χρειάζεται ούτε σκηνή, ούτε εξοπλισμό ούτε σκηνικά και κουστούμια. Στηρίζεται στην εμπύχωση του καθοδηγητή της ομάδας (Jackson, 1993· Flynn, 1997).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο σε παιδιά, αλλά και σε ενήλικες, από διάφορες κοινωνικές ή ευαίσθητες ομάδες όπως είναι οι φυλακισμένοι, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013). Στη σύγχρονη εποχή, οι επιχειρήσεις εισάγουν τα παιχνίδια ρόλων στην Εκπαίδευση των στελεχών τους (Άλκηστις, 2008). Τα τελευταία χρόνια η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εφαρμόζεται σε προγράμματα εκμάθησης ελληνικών σε

μετανάστες, σε τροφίμους σωφρονιστικών ιδρυμάτων και σε άτομα με ψυχικές παθήσεις ή εξαρτημένα από ουσίες (Καγιαβή, 2007:6).

1.1.2. Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης

Στις απαρχές του 20^{ου} αιώνα στην Αγγλία, πρωτοεμφανίστηκε ο όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση από τη Harriet Finlay-Johnson (1911) και τον Henry Caldwell Cook (1917). Ήταν οι πρώτοι που υλοποίησαν την καινοτομία αυτή στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας τεχνικές του δράματος (Τσιάρας, 2014). Υποστήριζαν ένθερμα, ότι φυσικός τρόπος μάθησης στην παιδική ηλικία, είναι το παιχνίδι (Τσιάρας, 2005). Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση εντάχθηκαν στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, όπου προσπαθούσε να απεμπλακεί από τη στείρα και άγονη δασκαλοκεντρική μάθηση και να εντάξει τον ίδιο το μαθητή στο κέντρο της απόκτησης γνώσης με βιωματικό τρόπο, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το βίωμα και την εμπειρία (Φύκαρης, 2010).

Συμμετέχοντας οι ίδιοι οι μαθητές στη δράση, αποκτούν εμπειρίες κατακτώντας τη γνώση. Ακολουθώντας τα ίδιο μονοπάτι, ο Burton δίνει ιδιαίτερη έμφαση της εφαρμογής του Δράματος στη σχολική τάξη στο βιβλίο του με τίτλο: «Teaching Through Self - Expression (Διδασκαλία μέσω αυτοέκφρασης)» (Φανουράκη, 2010).

Την ίδια περίοδο στην Αμερική, η Winifred Ward (1957), αναπτύσσει μία μεθοδολογία, όπου χρησιμοποιεί το δράμα, με έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τον αυτοσχεδιασμό και σε όλη την προετοιμασία μιας παράστασης και όχι στην καθεαυτή θεατρική παράσταση μπροστά στους θεατές, με βασικό σκοπό της, την ολόπλευρή ανάπτυξή τους (Τσιάρας, 2005).

Η Winifred Ward διαμόρφωσε μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, όπου η αφόρμηση για δράση **δινόταν** μέσα από την αφήγηση ιστοριών από τη λαογραφία, τη λογοτεχνία, τα παραμύθια και τα ποιήματα, όπου εξελισσόταν σε διάλογο με τελικό προορισμό, χωρίς να είναι αυτοσκοπός, τη θεατρική παράσταση. Η Winifred Ward είχε κυρίαρχο στόχο της, την διαπαιδαγώγηση των παιδιών, με βασικούς άξονες την αντίληψη του κόσμου που εντάσσονται αλλά και του εαυτού τους. (Τσιάρας, 2014). Το 1930 η Ward ενίσχυσε τη διδασκαλία του δράματος στα σχολεία, οργανώνοντας ένα πρόγραμμα κατάρτισης δασκάλων για την εφαρμογή του (Τσιάρας, 2005: 31-32).

Η μαθήτριά της, Brain Siks (1983), ακολουθώντας το δρόμο της δασκάλας της, εισάγει τον όρο «δημιουργικό δράμα», έχοντας στο επίκεντρο, την ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας, και της γλωσσικής επικοινωνίας (Siks, 1983: 3).

Παράλληλα στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, στην Αγγλία επικρατεί ένα νέο εκπαιδευτικό κίνημα της «Νέας Προοδευτικής Αγωγής», η οποία υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ασκώντας κριτική στο δασκαλοκεντρικό σύστημα, υποστηρίζοντας, ότι η βιωματική μάθηση με έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, φαντασίας και έκφρασης, ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το 1943 ιδρύεται η Εταιρία Δραματικής Τέχνης (Drama Association) και το 1944 το Εκπαιδευτικό Δράμα προβάλλεται με κοινή αποδοχή, ως το μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (Κοντογιάννη, 2012).

Το 1948, στο Λονδίνο, πραγματοποιείται συνέδριο για το Δράμα στην Εκπαίδευση (Drama in Education), όπου επικροτείται και αναδεικνύεται η σημασία της «Δραματικής Τέχνης στη Εκπαίδευση» (Κοντογιάννη, 2012). Το εκπαιδευτικό δράμα, κατά τον Rosenberg (1987) αποτελεί ένα μονοπάτι για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας με παραγωγικά μέλη.

Το εκπαιδευτικό δράμα ενδέχεται να έχει βάσεις και στο «Θέατρο του Καταπιεσμένου» του Augusto Boal, ο οποίος επηρεάστηκε από το έργο του εκ Βραζιλίας παιδαγωγού Πάολο Φρέιρε και πιο συγκεκριμένα από το βιβλίο του «Η αγωγή του Καταπιεσμένου». Το 1955, ο Boal διευθύνει και σκηνοθετεί το θέατρο «Arena» στο Σάο Πάολο. Το 1970 δημιουργεί το Θέατρο Αγοράς, μία διαδραστική μορφή θεάτρου, χρησιμοποιώντας το δράμα ως μέσο κατανόησης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, με στόχο να ενδυναμώσει τους θεατές του (Χολέβα, 2002).

Βασικός στόχος του είναι, διερευνώντας τα όρια και τις δυνατότητες της δραματικής πράξης, να αποδεσμεύσει τον άνθρωπο από τις εσωτερικές πιέσεις και τους φόβους του, ομαλοποιώντας και ανοικοδομώντας την επικοινωνία του με τους γύρω του (Κοντογιάννη, 2012).

Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ανασυντάσσεται εξελισσόμενη, διαχωρίζοντας τον κύριο σκοπό από το αποτέλεσμα της διαδικασίας, στην ίδια τη διαδικασία (Κοντογιάννη, 2012). Είναι η δεκαετία, όπου οι υποστηρικτές της αναγκαιότητας ένταξης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση πληθαίνουν και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επηρεάζεται καθοριστικά από τα νέα ψυχολογικά ρεύματα (Παπαδόπουλος, 2010: 32-33).

Την ίδια εποχή, οι ιδέες για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση του Peter Slade (1954) και του Brian Way (1967) είναι στο προσκήνιο, με πρωταγωνιστές το παιχνίδι και την ελευθερία έκφρασης, δίνοντας βήμα στη μαθητοκεντρική διδασκαλία του σχολείου (Τσιάρας, 2014). Στο βιβλίο του *Child Drama*, ο Slade διαχώρισε το εκπαιδευτικό δράμα από την παραδοσιακή θεατρική παράσταση, αναδεικνύοντας τη μεγάλη συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ο αυτοσχεδιασμός ήταν κυρίαρχη άσκηση στη μέθοδό του και υποστήριζε, ότι ο δάσκαλος στο Δράμα πρέπει να υποσκελίζει τον αδιάλλακτο διδακτισμό, απελευθερώνοντας την έκφραση των παιδιών κατά τη δραματοποίηση (Slade, 1954).

Το 1967 ο Brian Way στο βιβλίο του με τίτλο «*Η ανάπτυξη μέσω του δράματος*» (*Development through Drama*), διακρίνει το δράμα και το θέατρο, δίνοντας στο καθένα μια ξεχωριστή υπόσταση (Καγιαβή, 2007). Θεωρεί ότι ο βασικός στόχος του δράματος, είναι η ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, απαλλαγμένος από κάθε είδους θεατρικής σύμβασης (Way, 1967). Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του καλύτερα (O' Neill, 2015:2). Ο Way (1967) έδινε έμφαση στη διαδικασία της δραματοποίησης και όχι στο αποτέλεσμα. Θεωρούσε ότι η θεατρική παράσταση δεν ήταν η επιθυμητή κατάληξη μιας δραματοποίησης (Τσιάρας, 2014: 47-50). Ενεργοποιεί τις αισθήσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας ασκήσεις του Stanislavski (1965), πρωτίστως ενδιαφερόμενος για την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του συμμετέχοντα στη δραματοποίηση (Τσιάρας, 2014: 48· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τη δεκαετία του 1970, η Dorothy Heathcote, παρόλο που προσεγγίζει το δράμα μέσα από τη βιωματική εμπειρία του παιδιού, διαφοροποιεί το στόχο από τον Way. Κατά τη Heathcote, στόχος της δραματοποίησης, είναι η απόκτηση εφοδίων για μια ομαλή κοινωνική συνύπαρξη με τον κοινωνικό περίγυρό του (Τσιάρας, 2014). Δίνει περισσή βαρύτητα στο εκπαιδευτικό δράμα, ως έναν τρόπο κατανόησης των παιδιών, του εαυτού τους και του κόσμου που τα περιβάλλει (Τσιάρας, 2005).

Οι μέθοδοι της βασίστηκαν στις θεωρίες του Piaget, όπου διαμέσου των ασκήσεων του δράματος, ο μαθητής οδηγείται σε μία ενδοσκόπηση, εξετάζοντας τις σκέψεις και τις αποφάσεις του (Duartepe, 2004). Η μεθοδολογία της διαπερνιέται από τις παιδαγωγικές θεωρήσεις του Froebel (1887), του Freire (1972) αλλά και του Brecht (1965) (O' Neill, 2015· Τσιάρας 2014, 37· Heathcote, 2012:13-15, 27, 31, 40· Eriksson, 2014: 4-9).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στο νόημα της ίδιας της δράσης και όχι στην απλή αναπαράστασή της. Κατά τη Heathcote (1972), το επακόλουθο της κατανόησης της δράσης, είναι η επερχόμενη αλλαγή. Παράλληλα, οι διάφορες μορφές εφαρμογής του δράματος από τους συμμετέχοντες, τους κατευθύνει στη μάθηση (Περδικάρη, 2007). Οι πηγές των θεμάτων για δραματοποίηση, ήταν από την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών (Wagner, 1976: 16).

Σύμφωνα με τη Heathcote, ιδανικός δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής, απαλλαγμένος από ταμπέλες και στερεότυπα, αυτός που συμμετέχει και ο ίδιος ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μπαίνοντας σε ρόλο, αυτός που ωθεί τους μαθητές του να διεκδικούν τα όρια τους (Τσιάρας, 2014, 51-54, 60-63· Booth, 2002, 3· Heathcote, 2012,16-17· Radley, 2002,6-9).

Σύμφωνα με τη θεωρία της O' Neill (2015: 3-5), η Heathcote (1972) ακολουθεί μία μέθοδο, η οποία απαρτίζεται από τρεις φάσεις. Η πρώτη περιγράφεται ως φάση του εμπειρικού δράματος (living through drama), όπου οι συμμετέχοντες δραματοποιούν ένα ρόλο βάση των εμπειριών τους και ακολουθεί αναστοχασμός. Η δεύτερη φάση περιγράφεται, ως φάση των «απεικονήσεων» και των «συμβάσεων», όπου οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν διάφορες εκφάνσεις του προγράμματος και η τρίτη φάση, όπου θα μπορούσε να ονομαστεί φάση του «μανδύα του ειδικού», όπου οι μαθητές επωμίζονται ευθύνες που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωστή, 2016).

Ακολούθως, ο Gavin Bolton (1979), θεωρεί ότι η διδασκαλία των άλλων μαθημάτων με το εκπαιδευτικό δράμα, αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο. Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα ο μαθητής, επιδιώκεται να κατακτήσει νοητικά τα μαθήματα του σχολικού πλαισίου με κοινωνικό, πολιτικό, ηθικό και ιστορικό περιεχόμενο (Somers, 1994). Ο Bolton, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος στην τάξη, υλοποίησε την ανάλυση και την κωδικοποίηση της θεωρίας της Heathcote (Τσιάρας, 2014). Ο Bolton (1985) στο βιβλίο του «*Towards a Theory of Drama in Education*» (Προς μια θεωρία του Δράματος στην Εκπαίδευση), προσεγγίζει το δράμα, βασιζόμενος σε θεωρίες για το παιχνίδι του Piaget (1972) και του Vygotsky (1986). Το παιχνίδι μέσα από το δράμα θεωρεί, ότι κατευθύνει τους συμμετέχοντες στην κατάκτηση της γνώσης.

Η μέθοδος της Heathcote, όπου εισάγει την εμπλοκή του δασκάλου σε ρόλο, προάγοντας την επίλυση προβλημάτων από τους συμμετέχοντες, συνάδει με τις απόψεις του Bolton (Τσιάρας, 2014).

Ο Bolton (1998), θεωρεί ότι η αντίδραση των μαθητών στη δράση των συμμαθητών τους, διαμορφώνει θετικά την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους, βελτιώνοντάς την. Κατά την άποψή του, η Heathcote (1972) μέσα από τις τεχνικές του δράματος, βρήκε τη μέθοδο να διαμορφώνει την εντύπωση της πνευματικής περιπέτειας, με γερές βάσεις πάντα στην αυθεντία (Bolton, 1998).

Παρόλο τους ένθερμους υποστηρικτές της Heathcote, υπήρξαν και επικριτές της μεθοδολογίας της, με κυριότερο εκπρόσωπο τον David Hornbrook (1991· 1989), ο οποίος ισχυρίζεται στο βιβλίο του «*Education in Drama: Casting the National Curriculum*» (*Εκπαιδευτικό Δράμα: Διάχυση στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών*) *Education in Drama: Casting the National Curriculum*, ότι η απόδοση της δραματικής τέχνης κυρίως ως μέσου μάθησης και όχι της αισθητικής καλλιέργειας, αποδυναμώνει την επαφή των παιδιών με τη θεατρική διάσταση (Κωστή, 2016).

Τη δεκαετία του 1990, ο Jonathan Neelands (1998) οργάνωσε ένα σχέδιο δραματικών συμβάσεων, έναν οδηγό προγράμματος σπουδών για τους δασκάλους του δράματος (Τσιάρας, 2005).

Στη σύγχρονη εποχή, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της Heathcote (1985), ένθερμοι υποστηρικτές της είναι ο Booth (1994) και η Cecily O' Neill (1995), οι οποίοι εντάσσουν στο εκπαιδευτικό δράμα, νέες μεθόδους. Ο David Booth (1994) παρουσιάζει στο βιβλίο του «*Story Drama: Creating Stories Through Role Playing, Improvising, and Reading Aloud*» (*Ιστορίες Δράματος: Δημιουργία Ιστοριών Μέσω Παιχνιδιού Ρόλων, Αυτοσχεδιασμού και Δυναμικής Ανάγνωσης*) τη δραματοποίηση της ιστορίας, όπου ο δάσκαλος επικεντρώνεται στο πριν και το μετά της ιστορίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να ενεργοποιούνται στην αναζήτηση και διερεύνηση εις βάθος της ιστορίας, μέσα από διαφορετικές οπτικές (Κωστή, 2016:95).

Η O' Neill (1995) στο βιβλίο της «*Drama Worlds: A Framework for Process Drama*» (*Κόσμοι του Δράματος: Ένα πλαίσιο για το διαδικαστικό δράμα*) εισάγει το διαδικαστικό δράμα (Process Drama), τοποθετώντας διακριτές δομές στην ανάπτυξη του δράματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναζητούνται οι αιτίες που προκάλεσαν μία συγκεκριμένη κατάσταση. Μέσα από αυτή την αναζήτηση, οι μαθητές διευρύνουν την κριτική τους σκέψη, καθιστώντας, στους δασκάλους πιο προσιτό και εύχρηστο, το δράμα (Τσιάρας, 2014: 75-81).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, η ενασχόληση σε επιστημονικό επίπεδο, όπου καλλιεργούν και προάγουν τη Δραματική Τέχνη, έχει πολλούς αξιόλογους εκπροσώπους. Αξίζουν αναφοράς, η Άλκηστις (1998, 2000, 2008, 2012), ο Τσιάρας

(2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2014, 2016), ο Γκόβας (2003), ο Γραμματάς (2004), ο Λενακάκης (2014), ο Μουδατσάκης (1994), ο Σίμος Παπαδόπουλος (2010), και η Αύρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007).

Στη σύγχρονη εποχή, ο διαχωρισμός του θεάτρου και του δράματος δεν είναι ξεκάθαρα ορατός. Διαφοροποιείται ως προς τη διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα. Ενώ το δράμα κατευθύνεται προς τη μάθηση, το θέατρο έχει ως τελικό στόχο την παράσταση (Καγιαβή, 2007:3).

1.1.3. Μεθοδολογία και Τεχνικές Προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η ανθρώπινη φύση πάντα μοχθεί για την εξέλιξή της. Σε αυτήν τη διαρκή αναζήτηση με στόχο την ανάπτυξη του εαυτού του, ο άνθρωπος, δοκιμάζει διάφορους τρόπους. Η τέχνη είναι ένας από αυτούς (Ευδοκίμου –Παπαγεωργίου, 1999:7).

Η τέχνη, κατά τους Eduards, Gandini και Forman (1995) είναι ένας τρόπος Εκπαίδευσης μέσω του βιώματος (Κοντογιάννη, 2012).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας πολυδιάστατες τεχνικές, εφαρμόζεται μέσω αυθόρμητου αυτοσχεδιασμού, χωρίς στείρα αποστήθιση με σκοπό μια παρουσίαση (Arieli, 2008: 18). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μια κοινωνική μορφή τέχνης, προάγει τη συλλογικότητα και την εξερεύνηση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Ενισχύει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και αναπτύσσει κοινωνικοσυναισθηματικά τους συμμετέχοντες. Ανιχνεύοντας εσωτερικές στάσεις, συμπεριφορές και αξίες, οι συμμετέχοντες ενδέχεται να τις αναθεωρήσουν και να τις αναπροσαρμόσουν. Κατά τη Heathcote (2006), μέσα από τη δραματική τέχνη, τους δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν σκέψεις και ιδέες και να δράσουν σαν ομάδα.

Σύμφωνα με τον Willis (1990) η Δραματική Τέχνη αποτελεί ένα βασικό μέσο ανταλλαγής ιδεών και συμπεριφορών. Κατά τον Warren (1999), οι συμμετέχοντες καλλιεργούνται κοινωνικά και συναισθηματικά, κατακτώντας γνωστικές ικανότητες μέσα από ένα βιωματικό τρόπο μάθησης, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας.

Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους και διαχειρίζονται περιστατικά της καθημερινής ζωής, διαμορφώνοντας μια δραματική πράξη (O'Neil &

Lambert, 1982), αναδιαμορφώνοντας τις στάσεις τους στη διαχείριση πραγματικών καταστάσεων.

Η μαθητοκεντρική και βιωματική διδασκαλία σε συνδυασμό με το παιχνίδι, είναι οι βάσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μέσα από την ενεργή συμμετοχή των συμμετεχόντων, επιδιώκει τη δια βίου ενεργή μάθηση και οριοθετεί τις αφηρημένες έννοιες (Dogru et al., 2010).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, είναι μια εξ' ολοκλήρου βιωματική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους αυθόρμητα και με ασφάλεια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν σε διαφορετικές περιστάσεις, να παρατηρήσουν και να εμβαθύνουν καλύτερα στον εαυτό τους και να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις μιας προβληματικής (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του δάσκαλου εμπυχωτή, ο οποίος απαιτείται να γνωρίζει επαρκώς τη χρήση των δραματικών τεχνικών για να πετύχει τη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος, αλληλεπιδρώντας με τα μέλη της ομάδας του (Τσιάρας, 2006:132). Ο δάσκαλος εμπυχωτής, δεν εμφανίζεται σαν παραδοσιακός δάσκαλος. Συντονίζει την ομάδα του, δημιουργώντας ένα πρόγραμμα τεχνικών, κατευθύνοντάς την σε νέες εμπειρίες (Γκόβας, 2003).

Ο δάσκαλος εμπυχωτής μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, διαμέσου των τεχνικών που εφαρμόζει, διαμορφώνει ξεχωριστές εμπειρίες, οδηγώντας τους μαθητές, σε άγνωστα μονοπάτια μιας νέας πραγματικότητας. Μιας πραγματικότητας που ενδέχεται να προβεί στην αναγέννησή τους (Τσιάρας, 2016). Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος-εμπυχωτής, ταυτίζονται με τους προβληματισμούς της ομάδας του, λαμβάνοντας πάντα υπόψη του, τα ενδιαφέροντα της.

Κατά την Jennings (1990), οι διαδικασίες της Δραματικής Τέχνης, ξεκινούν αρχικά με τη δημιουργική-εκφραστική, όπου οι συμμετέχοντες ανιχνεύουν τις δημιουργικές ικανότητες τους. Συνεχίζουν με τις διαδικασίες των εργασιών, όπου οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους και καταλήγουν με τη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης, όπου οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν πολυδιάστατες πτυχές του εαυτού τους (Κοντογιάννη, 2012).

Ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση απαρτίζεται από τρεις φάσεις: Η πρώτη φάση είναι η εισαγωγή, όπου με παιγνιώδεις ασκήσεις δομείται η ομάδα, η χαλάρωσή της, η γνωριμία και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της. Στη

δεύτερη φάση, με αφορμή ένα κείμενο, έναν πίνακα ζωγραφικής, ένα παραμύθι, ξεκινά η δραματοποίηση. Στην τρίτη φάση, αξιολογούνται τα νέα βιώματα των συμμετεχόντων, πάντα με θετική στάση και με καλή προαίρεση, κριτική (Τσιάρας, 2005).

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, κατά τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες. Καταρχάς, οι τεχνικές δημιουργίας-δραματικού πλαισίου, όπως η ακίνητη-παγωμένη εικόνα, το ανολοκλήρωτο υλικό και ο ρόλος στον τοίχο. Ακολουθούν οι τεχνικές με στόχο την ανάπτυξη της πλοκής, όπως η ανακριτική καρέκλα, ο διάδρομος συνείδησης και ο δάσκαλος σε ρόλο.

Η τρίτη κατηγορία, αφορά στις τεχνικές δημιουργίας αναπαραστάσεων, όπως το Θέατρο της Αγοράς και η τελευταία κατηγορία, οι τεχνικές αναστοχασμού, όπως η ανίχνευση-διερεύνηση της σκέψης του ρόλου.

Μερικές από τις τεχνικές που εφαρμόζονται μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι: Οι άγγελοι και διάβολοι, η αναδρομή (Flash back) και η προβολή στο μέλλον (Flash forward), η ανακριτική καρέκλα ή καρέκλα των αποκαλύψεων (Hot Seating), η ανίχνευση ή παρακολούθηση της σκέψης ρόλου (Thought tracking), το ανολοκλήρωτο υλικό (Unfinished material), τα αντικείμενα του χαρακτήρα (Objects of character), οι αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές, ο αυτοσχεδιασμός, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο διάδρομος συνείδησης, η δραματοποίηση σε μικρές ομάδες, η δραματική ιστορία ανά δύο, η ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου, το ηχητικό υπόβαθρο, το θέατρο της αγοράς (Forum theatre) και η ιδεοθύελλα. Επιπλέον, οι κάρτες ρόλων, ο μανδύας του ειδικού, η ακίνητη, «παγωμένη» εικόνα (Still image), η ζωντανή εικόνα (living picture), ο ομαδικός μονόλογος, η ομαδική συζήτηση, η ομαδική συνάντηση, η παντομίμα, ο προμελετημένος αυτοσχεδιασμός, ο ρόλος στον τοίχο (Role on the wall), ο συλλογικός ρόλος (Collective Role), η τηλεφωνική συνδιάλεξη (Telephone conversation) και οι τίτλοι (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Πιο αναλυτικά:

Άγγελοι και διάβολοι.

Ένα μέλος της ομάδας παίζει το ρόλο, ο οποίος πρέπει να δράσει. Η υπόλοιπη ομάδα, χωρισμένη σε δύο υποομάδες, προσπαθεί να τον πείσει να ακολουθήσει τον δικό της τρόπο.

Αναδρομή/ Flash back και προβολή στο μέλλον/ Flash forward.

Στην Αναδρομή/Flash back, αναπαριστώνται σκηνές από το παρελθόν, σχετικές με τη σκηνή που διερευνάται στο παρόν.

Στην Προβολή στο μέλλον/ Flash forward, αναπαριστώνται σκηνές που ενδέχεται να συμβούν σε μελλοντικό χρόνο από τη σκηνή που διερευνάται στο παρόν.

Ανακριτική καρτέκλα ή καρτέκλα των αποκαλύψεων/ Hot Seating.

Ένας συμμετέχων κάθεται σε μια καρτέκλα και καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα, που θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της δράσης, υποδύμενος ένα ρόλο. Ερωτήματα που τα θέτουν οι υπόλοιποι, οι οποίοι μπορεί να υποδύονται ή όχι, ένα ρόλο και εκείνος πρέπει να απαντήσει σχετικά με τις αξίες, τις σκέψεις, τα κίνητρα μιας απόφασης ή πράξης του. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται, για να γίνει εμβάθυνση σε ρόλο ή όταν ο ρόλος πρέπει να λάβει μια σημαντική απόφαση. Η τεχνική αυτή, διευκολύνει την πιο βαθιά γνώση του ρόλου, αλλά και την εκ βαθέων προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η ανίχνευση ή Παρακολούθηση της σκέψης ρόλου/ Thought tracking.

Ο εμπυχωτής παγώνει τη δράση, ενώ κάποιος ή κάποιιοι υποδύονται ρόλους και προσκαλεί κάποιον να απαντήσει μέσα σε ρόλο για το τι νιώθει και τι σκέφτεται ο ρόλος. Με αυτή την τεχνική δίνεται η δυνατότητα σε συμμετέχοντες, να αναλύσουν μια κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ρόλος και να εμβαθύνουν στη δράση του δράματος. Εφαρμόζεται επίσης και σε μία «παγωμένη» ομάδα, που θα πουν τις σκέψεις τους δυνατά.

Το ανολοκλήρωτο υλικό /Unfinished material.

Ο εμπυχωτής παρουσιάζει ένα υλικό, το οποίο δεν έχει την τελική του μορφή όπως ένα μισοκαμμένο γράμμα, ένα κομμάτι από απόσπασμα, κομμάτι από ένα αντικείμενο. Η ομάδα προσπαθεί μέσα από το ανολοκλήρωτο υλικό να υποθέσει, να διερευνήσει και να δημιουργήσει τη δράση του δράματος.

Τα αντικείμενα του χαρακτήρα / Objects of character.

Ο εμπυχωτής μπορεί να εισάγει ένα ρόλο ή ο ρόλος να οικοδομηθεί από την ομάδα. Για την πρώτη περίπτωση, ο εμπυχωτής παρουσιάζει αντικείμενα που μπορούν να αποκαλύψουν στοιχεία του χαρακτήρα του ρόλου όπως, ρούχα, παιχνίδια, φωτογραφίες, εργαλεία δουλειάς, γράμματα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η ομάδα μπορεί να φανταστεί αντικείμενα που να κατέχει ο ρόλος και να τα διατυπώσουν ή να τα απεικονίσουν με σαφήνεια.

Οι αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές.

Με αυτήν την τεχνική και ενώ ο ρόλος βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σημείο, τη λήψη μιας απόφασης ή ένα γεγονός που γνωρίζει ότι θα συμβεί, η υπόλοιπη ομάδα γίνεται η εσωτερική φωνή του ρόλου, οι μύχιες σκέψεις του, που ακούγονται δυνατά.

Παραλλάσσοντας την τεχνική, η ομάδα μπορεί να πάρει τη θέση του συμβούλου που θα καθοδηγήσει και θα συμβουλεύσει το ρόλο. Συνήθως και στις δύο περιπτώσεις οι ιδέες είναι αντίθετες και αντιμάχονται η μία την άλλη.

Αυτοσχεδιασμός.

Οι συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζουν αυθόρμητα. Η οριοθέτηση του ενός δραματικού πλαισίου που τους καθορίζει χώρο, χρόνο κατάσταση διευκολύνει τη δράση τους.

Δάσκαλος σε ρόλο.

Ο Δάσκαλος-εμπνευστής συμμετέχει στη Δραματική πλοκή μαζί με την ομάδα του. Κατέχει ένα ρόλο και βοηθάει στην εξέλιξη της Δραματικής πλοκής.

Ο διάδρομος της συνείδησης/ Conscience alley.

Οι συμμετέχοντες στέκονται σε δύο παράλληλες σειρές δημιουργώντας ένα διάδρομο, από όπου περνάει ένας χαρακτήρας. Αποτελούν τη φωνή της λογικής, της συνείδησης και φωνάζουν σκέψεις που κάνει ο ίδιος συνήθως, όταν ο ρόλος βρίσκεται σε δίλημμα. Οι δύο πλευρές εκφράζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, τις καλές και τις κακές σκέψεις. Διαπερνώντας το διάδρομο, ο χαρακτήρας και φτάνοντας στο τέλος του, θα έχει λάβει την τελική του απόφαση.

Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες.

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μικρές ομάδες και αυτοσχεδιάζοντας, δραματοποιούν μια δραματική πλοκή.

Δραματική ιστορία ανά δύο. Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και μέσω αυτοσχεδιασμού ή συζήτησης, αλληλεπιδρούν για το θέμα που διαπραγματεύονται.

Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου.

Οι συμμετέχοντες ζωγραφίζουν πάνω σε χαρτί το σχήμα του ρόλου ή καταγράφουν φράσεις που του αποδίδονται, βάση το χαρακτήρα του, τις σκέψεις του και την περίσταση την οποία βιώνει.

Ηχητικό υπόβαθρο.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να παράγουν ήχους προκειμένου να συνοδεύσουν μια δραματική πράξη.

Θέατρο αγοράς/ Forum theatre.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal, προκειμένου να αναζητηθούν οι τρόποι που μπορεί κάποιος να ανατρέψει την καταπίεση κάθε είδους. Μία ομάδα παρουσιάζει το πρόβλημα και οι θεατές μπορούν να δράσουν παρεμβαίνοντας, παγώνοντας τη σκηνή και να προτείνουν νέες λύσεις και τρόπους επίλυσης του προβληματισμού, ανακατευθύνοντας την έκβαση της σκηνής.

Ιδεοθύελλα.

Οι συμμετέχοντες καταγράφουν τις ιδέες τους για ένα θέμα αυθόρμητα.

Κάρτες ρόλων.

Υπάρχουν κάρτες που έχουν πάνω τους κάποια χαρακτηριστικά. Ο εμπυχωτής τις μοιράζει στην ομάδα του. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δράσουν σύμφωνα με την κάρτα τους.

Ο μανδύας του ειδικού.

Η ομάδα ενσαρκώνει κάποιο ρόλο, ο οποίος είναι ειδικά καταρτισμένος στο θέμα της δραματικής πλοκής.

Ακίνητη/παγωμένη εικόνα / Still image/Frozen picture.

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια παγωμένη εικόνα που αναπαριστά μια δράση, μια ιδέα, ένα θέμα. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η εικόνα δεν είναι ακίνητη, υπάρχει δυναμική και ενέργεια, παραλείποντας τα επουσιώδη και επικεντρώνοντας στην ουσία του θέματος. Οι θεατές που την παρακολουθούν ασκούνται στην ανάγνωση, στην εκτενή παρατήρηση της εικόνας και στη γλώσσα του σώματος.

Ζωντανή εικόνα / living picture.

Μία παγωμένη εικόνα που ζωντανεύει με κίνηση και φωνή.

Ομαδικός μονόλογος.

Όλα τα μέλη της ομάδας επαναλαμβάνουν τις ίδιες ακριβώς φράσεις, δημιουργώντας έντονη ψυχική κατάσταση.

Ομαδική συνάντηση.

Κάθε μέλος της ομάδας εκφράζει την ιδέα του για την εξέλιξη της πλοκής και ενεργούν υπέρ αυτής.

Ομαδική συζήτηση.

Η ομάδα συζητάει ένα γεγονός που προκύπτει από την δραματική πλοκή χωρίς να καταγράφει τίποτα.

Παντομίμα

Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμμετέχουν σε μια δραματική πλοκή χωρίς να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους παρά μόνο, το σώμα τους. Σωματοποιούν τα λόγια, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Ο ρόλος στον τοίχο, Role on the wall.

Ένα μέλος της ομάδας ξαπλώνει πάνω σε χαρτί του μέτρου σε στάση που θεωρεί ότι ταιριάζει στο χαρακτήρα του ρόλου. Οι υπόλοιποι σχεδιάζουν το περίγραμμα του σώματος του. Το χαρτί αναρτάται στον τοίχο και η ομάδα καλείται στην εξέλιξη της

δράσης να γράψει διάφορες σκέψεις και συναισθήματα του ρόλου στο εσωτερικό του περιγράμματος και έξω από το περίγραμμα, σκέψεις και συναισθήματα δικά τους, αποσκοπώντας στη διερεύνηση του ρόλου.

Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός.

Οι συμμετέχοντες καταλήγουν συζητώντας για τη σχέση των διάφορων ρόλων και έπειτα παρουσιάζουν τον προσχεδιασμένο αυτοσχεδιασμό.

Συλλογικός ρόλος / Collective Role.

Ένας ρόλος ερμηνεύεται ταυτόχρονα από πολλούς συμμετέχοντες, αναδεικνύοντας και διερευνώντας διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του.

Τηλεφωνική συνδιάλεξη.

Οι συμμετέχοντες στη δράση εκφράζουν τις απόψεις τους, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για κάποιο ζήτημα της ιστορίας.

Τίτλοι

Οι συμμετέχοντες παρακολουθώντας την παγωμένη εικόνα ή τη σκηνή που ζωντάνεψε από τη ζωντανή εικόνα, αποδίδουν διάφορους τίτλους, και ερμηνεύουν διαφορετικά την παγωμένη ή ζωντανή εικόνα (Παπαδόπουλος, 2010).

Συνοψίζοντας, ο κάθε εμπυχωτής ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του, τις ιδιαιτερότητές της, τον χώρο και τον χρόνο, την ηλικία, καταρτίζει ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, με τεχνικές επιλεγμένες για τη συγκεκριμένη ομάδα (Neelands, & Goode, 2000:94-104).

Οι ρόλοι που καλούνται να υιοθετήσουν οι συμμετέχοντες, τους αποκαλύπτουν νέες διαστάσεις του εαυτού τους (Παπαδόπουλος, 2010). Καλλιεργούν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ελευθερία έκφρασης, την ενσυναίσθηση, την ανοχή στη διαφορετικότητα και τις επικοινωνιακές ικανότητες (Γκόβαρης, 2001). Ενισχύουν την αυτοπεποίθηση τους, αναπροσαρμόζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους. Προάγεται η συνεργασία, η κοινωνική συμμετοχή τους, η επίλυση προβλημάτων, διευρύνοντας τις γνώσεις τους (Bolton, 1993). Με το εκπαιδευτικό δράμα, προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο η γνώση, αφού η διαίσθηση και η φαντασία χρησιμοποιούνται παράλληλα με την ορθολογιστική σκέψη (Franklin, 2003).

Αυτές οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αξιοποιούνται επιτυχώς σε παιδιά και ενήλικες. Άλλωστε δεν υπάρχουν όρια ηλικίας στο παιχνίδι και στη Δραματική Τέχνη. Όπως αναφέρει ο Rosenberg (1987), τη μαγεία του δράματος μπορεί να τη βιώσει και ο νέος και ο ηλικιωμένος.

1.2. Η Αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)

1.2.1 Ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας εναρμονίζεται με την κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης του Bandura (1977b). Ο όρος «κοινωνικογνωστική» που χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura για την ονομασία της θεωρίας του, επιλέχθηκε για να δηλώσει, τόσο τους κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, όσο και τους γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή τις διεργασίες της σκέψης που καθορίζουν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις (Δήμου, 2002). Στις αρχικές μελέτες του Bandura, η αυτοαποτελεσματικότητα συμπεριλήφθηκε στις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης (Skinner, 1938,1948). Αυτές υποστήριζαν έως τότε, ότι ο άνθρωπος μαθαίνει μέσω της εξαρτημένης και της συντελεστικής μάθησης (Κολιάδη, 1996).

Στις επόμενες μελέτες του, η αυτοαποτελεσματικότητα εντάσσεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία και προσδιορίζεται, ως αποτέλεσμα συνδυασμού εσωτερικών και εξωτερικών επιδράσεων (Bandura, 1986). Με τις έρευνες του ο Bandura αποδεικνύει, ότι η μάθηση κατακτάται και μέσω ποικίλων διαδικασιών, χωρίς τη συνδρομή της εξαρτημένης και της συντελεστικής μάθησης (Ράπτης, & Ράπτη, 2013).

Ο Bandura (1986), βασίζει τις θεωρίες του στο μοντέλο τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας (Triadic Reciprocal Causation Model), ερμηνεύοντας τη διαδικασία της μάθησης, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης: α) των προσωπικών χαρακτηριστικών, β) της συμπεριφοράς και γ) του κοινωνικού περιβάλλοντος και όχι μόνο της επίδρασης του περιβάλλοντος ή των βιολογικών του χαρακτηριστικών (Γαλάνη, 2010).

Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει, ότι *«η ανθρώπινη λειτουργία ερμηνεύεται με βάση ένα μοντέλο τριαδικής αμοιβαιότητας, στο οποίο η συμπεριφορά, γνωστικοί και άλλοι προσωπικοί παράγοντες και γεγονότα του περιβάλλοντος λειτουργούν όλα, ως αλληλοεπιδρώντες παράγοντες που καθορίζουν ο ένας τη λειτουργία του άλλου»* (Wilmshurst, 2011: 76).

Οι τρεις αυτοί παράγοντες με τη συνεχή αλληλεπίδραση τους, προσφέρουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να ελέγχει το περιβάλλον του και να διαμορφώνει τη συμπεριφορά του μέσω της αυτορρύθμισης. Με το μηχανισμό της αυτορρύθμισης, ο έλεγχος της συμπεριφοράς μετακινείται από τις εξωτερικές πηγές στο ίδιο το άτομο (Κρεμμυδιώτη, & Μακανδρέου, 2008). Καθοριστικός παράγοντας της αυτορρύθμισης, είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, στην οποία ο Bandura επικέντρωσε τις έρευνές του.

Ο Bandura (1977a), χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο αυτό για να περιγράψει την πίστη του ατόμου στις ικανότητες και δεξιότητες του, με σκοπό να διεκπεραιώσει με επιτυχία απαιτούμενα πλάνα δράσεων σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Colman, 2015).

Πιο συγκεκριμένα ο ίδιος αναφέρει ότι: *«αυτοαποτελεσματικότητα είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά από δράσεις προκειμένου να παράγει αποτελέσματα»* (Bandura, 1977a:192). Οι πεποιθήσεις αυτές, σε συνδυασμό με τη ρύθμιση των εσωτερικών του διαδικασιών, συντελούν στην επιλογή του τρόπου, στην προσπάθεια και την επιμονή που θα καταβάλλει το άτομο, παραγκωνίζοντας τις δυσχέρειες, προκειμένου να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Λίγα χρόνια αργότερα, όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα, ως ένα σύνολο που αποτελείται από *«αντιληπτικές κρίσεις, τις οποίες έχουν τα άτομα για τις ικανότητές τους στο να προγραμματίζουν και να επιτελούν τις ενέργειες που χρειάζονται, ώστε να πραγματοποιούν καθορισμένους τύπους εκτελέσεων»* (Bandura, 1986:391).

Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα (general self-efficacy, GSE) και την εξειδικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (specific self-efficacy). Η γενική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στη βεβαιότητα της ικανότητας του ατόμου, ότι μπορεί να ρυθμίσει και να αντικρούσει επιτυχημένα τις δύσκολες στιγμές, τα δυσάρεστα αχχογόνα συναισθήματα και τις πιεστικές καταστάσεις, αλλά και τις νέες προκλήσεις που θα εμφανιστούν στη ζωή του. Η εξειδικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, αφορά στην ίδια βεβαιότητα της ικανότητας του ατόμου, αλλά για κάποια συγκεκριμένη ενέργεια που έχει επιφορτιστεί (Schwarzer, & Jerusalem, 1995: 35–37).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977a), η ανθρώπινη συμπεριφορά σχηματίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό μέσω διανοητικών διαδικασιών. Αναλυτικότερα, ανάλογα με τον τρόπο που ο άνθρωπος επεξεργάζεται τις πληροφορίες διανοητικά, καθορίζεται η συμπεριφορά του. Όσο πιο αναπτυγμένη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του, τόσο πιο πολύ θα προσπαθήσει να κατακτήσει τους στόχους και τις επιθυμίες του, παραμερίζοντας φοβίες και δυσκολίες. Εν αντιθέσει, η μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τον κατευθύνει σε συμπεριφορές που τον αποδυναμώνουν περισσότερο (Bandura, 1977a). Η ισχυρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του είναι καθοριστική στην επιλογή ενεργειών στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει στη ζωή του (Λεονταρή, 1997).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, η αυτοαποτελεσματικότητα διέπεται από τρεις παραμέτρους. Η πρώτη είναι *το επίπεδο και η σπουδαιότητα*, τα οποία αφορούν στο βαθμό δυσκολίας και σπουδαιότητας της εργασίας, την οποία πρέπει να ολοκληρώσει. Η δεύτερη είναι η *ισχύς*, η οποία αφορά στην ευχέρεια του ατόμου να αναλαμβάνει εργασίες συγκεκριμένου βαθμού δυσκολίας. Η τρίτη παράμετρος είναι η *γενίκευση*, η οποία αναφέρεται στο φάσμα των εργασιών που θεωρεί ότι έχει την ικανότητα να εκτελέσει (Chen, Gully, & Eden, 2001).

Σύμφωνα με τον Bandura, τα κίνητρα ενός ανθρώπου σχετίζονται άμεσα με την πρόβλεψη που κάνει για την επιτυχή ή όχι έκβαση μιας προσπάθειας. Η αυτοαποτελεσματικότητα δύναται να επηρεάσει αυτές τις προβλέψεις (Woolfolk, 2007). Είναι απαραίτητο να διαχωρίσουμε την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας από την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, οι οποίες συνδέονται έμμεσα. Όμως δεν θα πρέπει να συγχέονται (Bandura, 2006).

Η αυτοεκτίμηση αφορά στην συναισθηματική αντίληψη που έχει το άτομο για την αξιολόγησή του (Gist, & Mitchell, 1992), ενώ η αυτοαντίληψη αφορά στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού του, αντιπροσωπεύοντας μια πεποίθηση ή δήλωση για το άτομο του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο Bandura υποστήριξε ότι η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Bandura, 1986).

1.2.2. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

Σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων, διαδραματίζουν όλα τα περιβάλλοντα που εντάσσεται, όπως της οικογένειας, του σχολείου, το κοινωνικό και το επαγγελματικό. Η δυναμική της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας που έχει το κάθε άτομο, είναι καθοριστική για την ποιότητα και την εξέλιξη της ζωής του. Η υψηλή βεβαιότητα για τις ικανότητες του ατόμου, συντελούν στη βέλτιστη χρήση αυτών που διαθέτει, ενώ η δυσπιστία για το τι είναι ικανό να καταφέρει, βαλτώνει την εξέλιξή του.

Κατά το Bandura οι καθοριστικοί συντελεστές που δομούν τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, είναι οι εξής:

α) Τα παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης

Οι επιτυχίες που έχει βιώσει το άτομο, θεωρούνται ως η βασικότερη πηγή για τη διαμόρφωσή της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα προσωπικά του επιτεύγματα, δημιουργούν υψηλή αίσθηση εμπιστοσύνης στις ικανότητές του και στην αποτελεσματικότητα των πράξεων του. Διαμορφώνουν μελλοντικά πλάνα δράσεων για επίτευξη των στόχων του, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του (Gould, & Weiss, 1981). Αντιθέτως οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες του, αποδυναμώνουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητες του. Η διαρκής επιμονή στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων και η βίωση της επιτυχίας, είναι ένα αποτελεσματικός τρόπος για να εδραιωθεί μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Ένα βιωμένο επίτευγμα επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία επιδρά στο μελλοντικό επίτευγμα, δημιουργώντας μια κυκλική διαδικασία (Feltz, & Mugno, 1983).

β) Η παρατήρηση άλλων ατόμων που επιτυγχάνουν

Η δεύτερη πηγή δόμησης αυτοαποτελεσματικότητας, είναι μέσω της παρατήρησης άλλων ατόμων που ικανοποιούν τους στόχους τους. Βλέποντας ένα άτομο να επιτυγχάνει, τα άτομα αρχίζουν να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και αυτοί (Bandura, 1982). Ο Bandura (1986) πίστευε ότι τα συναισθήματα που νιώθει κάποιος όταν παρακολουθεί τα επιτεύγματα άλλων ατόμων, του δημιουργούν συναισθήματα που επιδρούν θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά του. Μέσα από τις εμπειρίες των άλλων που επιτυγχάνουν, αποδυναμώνονται οι φοβίες και οι συστολές του, συντελώντας στην ατομική προσπάθεια του. Αντιθέτως, η παρατήρηση της αποτυχίας των προσπαθειών των άλλων ατόμων, παρά τις επίμονες προσπάθειες, αποδυναμώνει την αυτοαποτελεσματικότητα του παρατηρητή και τις προσπάθειές του (Bandura, 1997).

γ) Η κοινωνική πειθώ

Η κοινωνική πειθώ αναφέρεται στη λεκτική προτροπή, ενθάρρυνση και θετική ενίσχυση από το φιλικό, οικογενειακό η επαγγελματικό περιβάλλον, που συντελεί στην αύξηση της αυτοπεποίθησης του και στην ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Οι άνθρωποι που πείστηκαν ότι διαθέτουν τις ικανότητες για την επίτευξη ενός στόχου, καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την πραγμάτωσή του.

δ) η σωματική και συναισθηματική του κατάσταση.

Η σωματική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων, επιδρά στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Όσο υπάρχει σωματική και συναισθηματική εγρήγορση, χωρίς άγχος και ένταση, τόσο εκπληρώνονται οι στόχοι του ατόμου και κατ' επέκταση

τονώνεται ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Σε αντίθετη περίπτωση όταν η εγρήγορση γίνεται ταραχή, τα αρνητικά συναισθήματα τον κατακλύζουν και εκλαμβάνονται σαν σημάδια αναποτελεσματικότητας.

1.3. Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) - Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ)

1.3.1. Ορισμός της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ)

Ο όρος της δια βίου μάθησης δεν αποτελεί πρόσφατη επινόηση. Οι ποιητές του 9^{ου} αιώνα π.Χ., οι αοιδοί, τραγουδώντας τα κατορθώματα των ηρώων προσέφεραν μία προφορική εκπαίδευση στους ακροατές τους. Η προσφορά τους, απογειώθηκε στα χρόνια του Ομήρου, όπου με το λόγο τους, οι άνθρωποι διδάσκονταν, αρετή, δικαιοσύνη και αλήθεια (Assa, 1980).

Τα Ομηρικά έπη αποτελούν τα αρχαιότερα αποτυπώματα άτυπης αγωγής ενηλίκων συντελώντας στην ηθική, ιστορική, γεωγραφική, ποιητική και λογοτεχνική αγωγή των ανθρώπων. Ο Όμηρος θεωρείται ως, ο κατ' εξοχήν εκπαιδευτής και σύμφωνα με τον Πλάτωνα *«ο ποιητής που μόρφωσε την Ελλάδα»* (Marrou, 1961).

Η Αθηναϊκή πολιτεία των κλασικών χρόνων, ήταν μια «κοινωνία της μάθησης». Η Αγορά, η Εκκλησία του Δήμου, ο Άρειος Πάγος, το Θέατρο και οι σχολές των φιλοσόφων αποτελούσαν το λίκνο της δια βίου μάθησης. Διατελείτο μια εκπαιδευτική διαδικασία, *«απαλλαγμένη από διαχωρισμούς ηλικίας και κοινωνικών τάξεων, τυπικής ή άτυπης Εκπαίδευσης έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούσε την ιδανική σύγχρονη Δια Βίου Εκπαίδευση»* (Σακκάς, 1989).

Σύμφωνα με τις αρχές του Σωκράτη, ο άνθρωπος κατακτά τη γνώση με τη λογική, όταν τη μεταχειρίζεται ορθά. Η συνεχής προσπάθεια κατάκτησής της δεν σταματάει σε καμιά ηλικία (Assa, 1980).

Ακολούθως, ο Πλάτωνας εκπαίδευε ενηλίκους, εφαρμόζοντας προγράμματα που σχετίζονταν με τις εκάστοτε ικανότητες τους και στόχο είχαν τη συνέχιση της εκπαίδευσης τους, δια βίου. Ο όρος της δια βίου εκπαίδευσης διακρίνεται, τόσο στους «Νόμους» του Πλάτωνα, όσο και στην «Πολιτεία» (Παπανικολάου, 1977). Αναφέρει ότι η παιδεία συντελεί στην απελευθέρωση του ανθρώπου από τα δεσμά της άγνοιας, ακολουθώντας το μονοπάτι της αρετής (Lesky, 1972).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η κατάκτηση της γνώσης είναι μια δύσκολη πορεία με πολύ κόπο και προσπάθεια και εξελίσσεται, όταν στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις εγκαθίστανται οι νέες και μετασχηματίζονται σε νέες γνώσεις (Lesky, 1972).

Ο όρος «Διά Βίου Μάθηση» (ΔΒΜ) συνιστά τη διαδικασία κατά την οποία, ο άνθρωπος, μπορεί να μαθαίνει συνεχώς, από τη στιγμή της γέννησής του. Από την πρώτη στιγμή της ζωής του ξεκινάει η διαδικασία της μάθησης που υποστηρίζεται από πολλά είδη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Κατά τους Bigge και Shermis (1990), η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με τις αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά του ατόμου. Η δια βίου μάθηση είναι συνεχής και συντελείται από τη γέννηση του ανθρώπου, εξελίσσοντας τον άνθρωπο μέσα από την ενδυνάμωση της γνώσης, των δεξιοτήτων ή την απόκτηση νέων.

Η δια βίου μάθηση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της προόδου της ζωής του ανθρώπου, υποστηρίζοντας τις προοπτικές της συνεχούς αναπροσαρμογής του, για την επιλογή της καλύτερης πορείας στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του εξέλιξη (Κόκκος, 2005). Ο επίσημος ορισμός για τη ΔΒΜ που υιοθέτησε η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρει ότι, *«Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και /ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση.»* (European Commission, 2001)

Ο Cropley (1980) αναφέρει ότι η δια βίου μάθηση πραγματοποιείται και πριν από την διατύπωση αυτού του όρου και θα εξακολουθεί να υπάρχει ακόμα και εάν ο όρος αυτός παραμεριστεί. Επίσης, υποστηρίζει ότι η δια βίου μάθηση διεξάγεται και πέρα από τα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, σημειώνοντας ταυτόχρονα τη συνεισφορά σε αυτήν, ατόμων, τα οποία δεν έχουν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού (Πανιτσίδου, 2013).

Κατά τον Καραλή (2008:131) ο όρος δια βίου μάθηση, διατυπώνεται ως *«... η μάθηση η οποία περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου, που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου».*

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Coombs, η εκπαίδευση αποτελείται από τις εξής κατηγορίες (Coombs, 1968· Coombs, & Ahmed, 1974): α) Τυπική Εκπαίδευση: Η παρεχόμενη εκπαίδευση στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού

συστήματος, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια, που καταλήγει στην απόκτηση αναγνωρισμένων πιστοποιητικών σε εθνικό επίπεδο. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. β) Μη Τυπική Εκπαίδευση: Η παρεχόμενη εκπαίδευση εκτός του πλαισίου του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που καταλήγει στην απόκτηση αναγνωρισμένων πιστοποιητικών σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική Εκπαίδευση ενηλίκων (Ν.3879/2010, αρ. 2) και γ) Άτυπη Εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που πραγματοποιείται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου σε προσωπικό, οικογενειακό, εργασιακό περιβάλλον και περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που κατακτά το άτομο (Ν.3879/2010, αρ. 2). Ο συνδυασμός αυτών των τριών τύπων οδηγεί στην ουσία του όρου διά βίου μάθηση. Ο Βεργίδης (2001: 138) επισημαίνει ότι *«η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης Εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα»*.

1.3.2. Ορισμός της Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΔΒΕ)

Το 1976, στο Ναϊρόμπι, πραγματοποιήθηκε η 19η σύνοδος της UNESCO, όπου και υιοθετήθηκε ο παρακάτω ορισμός για τη Δια Βίου Εκπαίδευση: *« Ο όρος «Δια Βίου Εκπαίδευση» και μάθηση δηλώνει ένα, χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό(...). Η Εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως ένα σύνολο», (UNESCO, 1976).*

Τη δεκαετία του 1960, προσδίδεται μεγάλη αξία στην αποδοχή της εκπαίδευσης ως βασικού αγαθού, η οποία δύναται να εξελίξει τις ικανότητες των ανθρώπων και

κατ' επέκταση την ανάπτυξη της τεχνολογικής, επιστημονικής και παραγωγικής διαδικασίας (Becker, 1964· Schultz, 1963)

Διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, η UNESCO και πολλοί άλλοι, υποστηρίζουν τη ΔΒΕ, ως καίριο συντελεστή της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και ισορροπίας, επικεντρώνοντας την προσοχή τους, στις απαιτούμενες ανάγκες, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα και στη μέθοδο μάθησης των ενηλίκων (Illeris, 2003· UNESCO, 1975, 1976, 1996, 2002· Πανιτσίδου 2013).

1.3.3. Εννοιολογικά ζητήματα

Οι όροι Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση, συχνά επικαλύπτονται, δημιουργώντας μια σύγχυση σχετικά με την ευρύτητα της έννοιας τους. Προσδιορίζουν και οι δύο τη συμμετοχή των ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προκειμένου να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, την προσωπική επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξή τους και τη δημιουργική πρόοδο στη ζωή τους. Ωστόσο είναι σημαντικό να τις διαφοροποιήσουμε, γιατί το εύρος του κάθε όρου και το πλαίσιο που εντάσσεται, διαφέρει.

Η μάθηση ορίζεται, ως η διαδικασία εσωτερικής αλλαγής που επιτελείται αξιολογώντας την εμπειρία, ενώ η εκπαίδευση αφορά σε όλο το πλέγμα των επιρροών που καθοδηγούν και ενισχύουν τη μάθηση (Cromptley, 1980:3).

Η έννοια της μάθησης είναι πολύπλευρη, αποτελώντας μια εκτεταμένη διαδικασία που πραγματώνεται μέσω πολλών επιπέδων. Ο άνθρωπος μαθαίνει άτυπα, μέσα από τις εμπειρίες μιας διαδικασίας, την επίτευξη ενός έργου, τη διάδραση του με τους άλλους ανθρώπους, την εξέταση μιας δράσης. Η μάθηση επίσης, συντελείται συνειδητά, όταν σχετίζεται με την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων. Όταν πρόκειται για συνειδητή μάθηση των συμμετεχόντων μέσα σε ένα σχεδιασμένο πλάνο, με συγκεκριμένη δομή και μέθοδο από κάποιον οργανωμένο φορέα, συντελεί εκπαίδευση. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση έχει αποκλειστικό στόχο τη μάθηση, ενώ η μάθηση είναι μία.

Κατά τον Jarvis (2004), η μάθηση *«αποτελεί διεργασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου και έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία καθώς η ταχύτητα εμφάνισης αλλαγών στην κοινωνία έχει αυξηθεί τόσο, ώστε τα μέλη της να είναι*

σχεδόν υποχρεωμένα να εξακολουθούν να μαθαίνουν προκειμένου να παραμείνουν μέλη» (Jarvis, 2004:25).

Αναφερόμενος ο Λιοναράκης και σε άλλους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης ενηλίκων σημειώνει, ότι «ο όρος «δια βίου μάθηση» είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο «Εκπαίδευση» και υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης» (Sutton, 1994: 3.416· Kogan, 2000, κεφ. 5).

Στην αιτιολογική έκθεση του Ν.3369 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2005) ο όρος ΔΒΕ αναφέρεται σε «κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση».

1.3.4. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με την Ελληνική Νομοθεσία, ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων «περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής Εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής Εκπαίδευσης.» (Ν. 3879/2010, αρ. 2)

Η UNESCO ορίζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως: «Κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική Εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική Εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής

ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976· Rogers, 2002: 56).

Αντιστοίχως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 1977) αποτυπώνει τον ακόλουθο ορισμό: *«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε κάθε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό (Rogers, 1999).*

Ο επικρατέστερος, στη σύγχρονη εποχή ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αυτός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο οποίος αναφέρει ότι *«η Εκπαίδευση Ενηλίκων ορίζεται, ως όλες οι μορφές μάθησης που λαμβάνουν οι ενήλικοι αφ' ότου έχουν τελειώσει την αρχική τους Εκπαίδευση και κατάρτιση όσο και αν έχει κρατήσει αυτή (ακόμα δηλαδή και αν περιλαμβάνει τριτοβάθμια Εκπαίδευση)» (European Commission, 2006).*

Ένας από τους πρώτους μελετητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο Yaxlee (1929) στο «Lifelong Education», αναφέρεται εκτενώς στην απαιτούμενη ανάγκη συμμετοχής ενηλίκων σε δια βίου εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τονίζοντας ότι καθοριστικός παράγοντας για μια δημιουργική πορεία στη ζωή, είναι απαραίτητη, η κριτική ματιά της εμπειρίας.

Ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων, περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη δραστηριότητα εκπαιδευτικού χαρακτήρα, που δεν συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, όπου συμμετέχουν ενήλικοι, συμπεριλαμβανομένων των ευπαθών ομάδων, όπως φυλακισμένοι, εθισμένοι, άτομα με αναπηρίες σωματικές ή ψυχικές, μετανάστες αλλά και η Τρίτη ηλικία (Βεργίδης, Καραλής, & Κουλαουζίδης, 2010).

Στον Κόκκο (2005:39), αναφέρεται για την ενηλικότητα ότι *«χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο».*

Μια εκπαιδευτική δραστηριότητα εντάσσεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, βασιζόμενοι στην ενηλικότητα των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τους Βεργίδη και Πρόκου (2005), η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαφαίνεται στον Πλάτωνα.

Κατά τον Πλάτωνα, μέσα από την ενεργή συμμετοχή και την ενασχόληση με τα κοινά, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η δια βίου παιδεία, δεν είχε μοναδικό σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και την ηθική και πνευματική και ηθική ανάταση του ανθρώπου (Κορδάτος, 1972).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες: α) τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που συνάδουν με το επάγγελμα και β) τη γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία συμπεριλαμβάνει όλες τις άλλες δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων (προγράμματα προληπτικής ιατρικής, Εκπαίδευση γονέων, Εκπαίδευση εθελοντών, κ.α.). Συγκεκριμένα, ο Δημουλάς (2002:9) ορίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ως *«την οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται σε ενήλικα άτομα που εργάζονται ή/και επιδιώκουν να εργαστούν, με σκοπό τη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση ή και την αναμόρφωση των επαγγελματικών τους γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων»*.

Οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ωθούν την εκπαιδευτική πολιτική προς την προαγωγή της επιμόρφωσης ενηλίκων, την αδιάκοπη τροφοδότησή τους με νέα, ανταποκρινόμενα στις συνεχώς μεταλλασσόμενες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις, προγράμματα (Μουζάκης, 2006).

1.3.4.1. Βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η διεργασία της μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προάγεται βάση σημαντικών θεωριών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, μέσα από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών (Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, 2010). Η θεωρία της της ανδραγωγικής (Knowles, 1978), ορίζεται *«ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν»*. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Freire (1972), τονίζεται η συνεργασία της τέχνης και της επιστήμης, για τη μετατροπή της μάθησης σε μια διαδραστική διαδικασία ερμηνείας, η οποία μετασχηματίζει τα βιώματα του ενήλικα (Knowles, 1973).

Ο Freire (1972), δίνει έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτών, ως μεσολαβητών μετασχηματισμού. Ο Mezirow (2000), υποστηρίζει την αξία της βιωματικής μάθησης μέσω εμπειριών, όπου το άτομο μέσα από νέους ρόλους και δράσεις ενισχύει την αυτοπεποίθησή του.

1.3.4.2. Τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Η εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων και των ανηλίκων, παρουσιάζει διαφορές. Το κάθε μαθητικό δυναμικό ενήλικό ή ανήλικό, διαφοροποιείται ως προς τις ατομικές ανάγκες και τους στόχους που έχει θέσει. Η τάξη των ενηλίκων απαρτίζεται από άτομα διαφορετικής ηλικίας, κοινωνικού περιβάλλοντος και διαφορετικού σταδίου ανάπτυξης, δημιουργώντας μια ανομοιογενή ομάδα με πολυεπίπεδες ανάγκες. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αναλαμβάνουν ταυτόχρονα πολλούς ρόλους, ελαττώνοντας τον απαιτούμενο χρόνο και την προσπάθεια τους ως μαθητές (Polson, 1993).

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σύμφωνα με τον Κόκκο (2005: 86-93):

α) **Έχουν συγκεκριμένους στόχους.** Σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, οι οποίοι θεωρούν δεδομένη την εκπαίδευση, οι ενήλικοι καθοδηγούνται σε αυτή για κάποια συγκεκριμένη ανάγκη, όπως επαγγελματική, προσωπική ανάπτυξη, εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων (π.χ. τάξεις για νέους γονείς) και απόκτηση κύρους.

β) **Διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών.** Κατά την Polson (1993) οι εμπειρίες αυτές αποτελούν ταυτόχρονα και κέρδος αλλά και ανασταλτικό παράγοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί όφελος, γιατί μπορούν να εκμεταλλευτούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους στην εκπαιδευτική διεργασία, οι οποίες «γίνονται αφετηρία για τη νέα μάθηση» (Κόκκος, 2005: 88). Αλλά ταυτόχρονα οι στάσεις τους να είναι τόσο παγιωμένες, ώστε να είναι επιφυλακτικοί στη νέα γνώση (Polson, 1993).

γ) **Έχουν κατασταλάξει στον πιο αποτελεσματικό τρόπο μάθησης για τους ίδιους.** Κατά τον Rogers (1999:105), ο εκπαιδευτής *«χρειάζεται να βρει μεθόδους που θα δώσουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο για την εξάσκηση των δικών του ιδιαίτερων μαθησιακών μεθόδων και, κατά το δυνατόν, να μην επιβάλλει τη δική του μέθοδο».*

δ) **Θέλουν να συμμετέχουν ενεργά.** Επιθυμούν την ενεργητική συμμετοχή τους στη διεργασία της μάθησης. Ταυτόχρονα είναι πιο απαιτητικοί και δύναται να αμφισβητούν το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας.

ε) Είναι αντιμέτωποι με εμπόδια στη μάθηση, τα οποία διακρίνονται κατά τον Κόκκο (2005) σε αυτά που οφείλονται στην ανελλιπή οργάνωση της εκπαιδευτικής δράσης, σε αυτά που δημιουργούνται από τις κοινωνικές υποχρεώσεις τους και τέλος σε αυτά που οφείλονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και ψυχολογικούς παράγοντες.

1.4. Στελέχη Επιχειρήσεων

1.4.1. Ορισμός επιχείρησης

Ο όρος «επιχείρηση» προέρχεται από το ρήμα «επιχειρώ» και έχει την έννοια κάνω κάτι νέο, καινοτομώ, δημιουργώ. Οι επιχειρήσεις είναι κατά κύριο λόγο, οικονομικά κερδοσκοπικοί οργανισμοί. Κατά τον Σερδάρη (2003), ο οργανισμός ορίζεται ως *«ένα σύνολο οργανωμένων ατόμων που εργάζονται μαζί για την ολοκλήρωση ενός κοινού σκοπού. Οι οργανισμοί έχουν 3 κοινά χαρακτηριστικά: έχουν ένα ξεκάθαρο σκοπό που εκφράζεται σε ένα στόχο ή σε σύνολο στόχων, απαρτίζονται από ανθρώπους και έχουν ο καθένας ξεχωριστά, δική του δομή και περιορίζουν τη συμπεριφορά των μελών του»*.

Όταν οι οργανισμοί έχουν οικονομικό σκοπό, ονομάζονται επιχειρήσεις. Η επιχείρηση αποτελεί μια παραγωγική-οικονομική μονάδα, συνδυάζοντας και αξιοποιώντας τους συντελεστές παραγωγής με πρωταρχικό στόχο, την παραγωγή προϊόντων ή υπηρεσιών προς τους καταναλωτές. Συντελεί στην παραγωγή αγαθών που καλύπτουν τις ανθρώπινες ανάγκες. Την ίδια στιγμή όμως, συμμετέχει στην οικονομική δραστηριότητα σε όλες τις εκφάνσεις της εναλλάσσοντας τους ρόλους. (Μπουραντάς κ. ά., 2010).

Κατά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως επιχείρηση ορίζεται, κάθε μονάδα ανεξάρτητα από την νομική της μορφή, η οποία ασκεί οικονομική δραστηριότητα. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Σύμφωνα με την Wikipedia, επιχείρηση χαρακτηρίζεται η *«ποριστική οικονομική μονάδα που αποτελεί αυτοτελή και υπεύθυνη οργάνωση παραγωγικών συντελεστών και διαχείρισης συναλλαγών με τις οποίες και επιδιώκει το μέγιστο δυνατό κέρδος»*.

Οι επιχειρήσεις στη σύγχρονη εποχή, θεωρούνται βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού και οικονομικού ιστού. Προσφέρουν προϊόντα και υπηρεσίες για τις καθημερινές ανάγκες των ανθρώπων, απασχολούν εργασιακά, μεγάλο πλήθος εργαζομένων και στηρίζουν τις οικονομίες πολλών χωρών (Μπουραντάς κ. ά., 2010).

Κύριος σκοπός κάθε επιχείρησης, είναι η επιτυχημένη και ανοδική κερδοφορία. Το κέρδος της δεν περιορίζεται μόνο στο οικονομικό πλαίσιο, αλλά έχει θετικό αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη, την πρόοδο και την ευμάρεια της ευρύτερης κοινωνίας. Η κάθε επιχείρηση, μέσα από σχεδιασμένες λεπτομερώς στρατηγικές, προσπαθεί να κατακτήσει τους στόχους της. Αποτελείται από συντελεστές έμπυχους, όπως το ανθρώπινο δυναμικό της, αλλά και άψυχους όπως οι εγκαταστάσεις, τα μηχανήματα, εξοπλισμό, μέσα μεταφοράς κ.α.

1.4.2. Ορισμός στελεχών επιχείρησης

Ως στελέχη επιχειρήσεων, ορίζεται το σύνολο των επαγγελματιών, οι οποίοι απαρτίζουν το κέντρο του συντονισμού και της οργάνωσης μιας επιχείρησης σε όλους τους τομείς της οικονομίας. Τα στελέχη επιχειρήσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το οικονομικό γίγνεσθαι της επιχείρησης. Βασικό μέλημά τους είναι η αδιάκοπη αποδοτικότητα και η υγιής λειτουργία της επιχείρησης, μέσα σε ένα δυναμικό πλαίσιο ανταγωνισμού και έντονης επιχειρηματικής δραστηριοποίησης (Καρκατζούλης, & Σπυρόπουλος, 2015)

Σε μια αεικίνητη, συνεχώς μετασχηματιζόμενη κοινωνική πραγματικότητα, όπου συντελούνται ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και οι επαγγελματικές απαιτήσεις είναι συνεχώς αυξανόμενες, τα στελέχη επιχειρήσεων καλούνται να ανταποκριθούν επάξια στους επαγγελματικούς, κοινωνικούς και προσωπικούς ρόλους. Η εργασιακή τους επίδοση και κατ' επέκταση των υφισταμένων τους, είναι η βάση της διαβίωσης της επιχείρησης. Κατά τον V (2012) βασική προϋπόθεση επιτυχίας είναι να γνωρίζεις καλά τις μπορείς να κατορθώσεις και τι όχι.

Η ιεράρχηση μιας επιχείρησης αποτελείται από τα ανώτερα, τα επιχειρησιακά και τα μεσαία στελέχη καθώς και τους χειριστές γνώσεων και τους χειριστές δεδομένων. Η συντονισμένη συνεργασία όλων αυτών των τμημάτων της επιχείρησης είναι ένα από τα κύρια συστατικά της επιτυχημένης πορείας της (Μιχοπούλου, 2017)

Η λήψη αποφάσεων, η δημιουργικότητα, η τεχνογνωσία, οι εμπειρίες και οι αξίες, σε συνδυασμό, με την καθοδήγηση και ανάπτυξη των ομάδων συνεργατών τους, καθιστούν το ρόλο των στελεχών επιχειρήσεων πολυδιάστατο και απαιτητικό (Cunningham, & Lischeron, 1991).

Τα στελέχη επιχειρήσεων προσπαθώντας να ισορροπήσουν σε ένα επικίνδυνο οικονομικό τοπίο, εντοπίζουν πιθανά προβλήματα, τις αιτίες τους και αναζητούν τις βέλτιστες λύσεις για την επιβίωση της επιχείρησης (Μητρόπουλος, 2007).

1.4.3. Χαρακτηριστικά στελεχών επιχείρησης

Στη σημερινή εποχή τα στελέχη επιχειρήσεων, προκειμένου να υποστηρίξουν την ανοδική πορεία της επιχείρησης, είναι απαραίτητο να διαθέτουν χαρακτηριστικά, που θα τους επιτρέπουν, συνδυάζοντας τις γνώσεις, την εμπειρία και την κριτική

σκέψη τους, να εντοπίζουν τυχόν προβλήματα και να αναζητούν και να εφαρμόζουν λύσεις (Heppner, & Baker, 1997).

Η επιτυχία των στελεχών βασίζεται κυρίως στις διοικητικές και ηγετικές γνώσεις και ικανότητές τους. Η επαγγελματική τους εξειδίκευση μόνο, δεν αποτελεί εγγύηση επαγγελματικής επιτυχίας. Η ηγεσία θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη ενός στόχου. Τα στελέχη προδιαγράφουν τις κατευθύνσεις, δίνουν κίνητρα και ενθαρρύνουν.

Κατά την Andron (2013:189), *«ο ηγέτης οραματίζεται το στόχο του, εμπνέει στους συνεργάτες του προσφέροντας τους καθοδήγηση, πάντα με θετική και δημιουργική διάθεση προς τον επιθυμητό στόχο, σχεδιάζοντας με σαφήνεια τη στρατηγική του»*. Εμπνέει εμπιστοσύνη και ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών της ομάδας του, όπως η ενεργή συμμετοχή, το ομαδικό πνεύμα, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η δύναμη του λόγου και ο εντοπισμός και επίλυση προβλημάτων (Albert, 1980). Τα ικανά στελέχη επιχειρήσεων με επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητες απόσβεσης κινδύνου και απρόβλεπτων καταστάσεων, αποτελούν ανθρώπινη ανάγκη και προσδίδουν στο ρόλο τους μεγάλη αξία (Λεονάρδου, 2004).

1.4.4. Δια βίου μάθηση ενηλίκων-στελεχών επιχειρήσεων

1.4.4.1. Δια βίου μάθηση ενηλίκων

Οι συνεχείς αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργούν την αναγκαιότητα να συνοδεύονται, από τις αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και εξελίξεις της κοινωνίας (Gencel, 2015).

Η παρεχόμενη τυπική εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις και συνθήκες, τις οποίες πρέπει το άτομο να προσεγγίσει μέσα από ένα πρίσμα μηχανισμών προσαρμογής, εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης, εμπλουτίζοντας συνεχώς τις γνώσεις του (Τερζής, 1998).

Τις τελευταίες δεκαετίες η μεγάλη σημασία της δια βίου μάθησης αναγνωρίστηκε, ως βασικό συστατικό της εξέλιξης και της ευζωίας, καθώς έγινε αναπόφευκτη η ανάγκη της ευρείας μόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού (Σιπητάνου, 2005).

Ο βασικός δημόσιος φορέας που σχεδιάζει και υλοποιεί τα προγράμματα δια βίου μάθησης είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται τόσο στο σύνολο του γενικού πληθυσμού, όσο και σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι άνεργοι, οι γονείς, οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ικανότητες, οι μετανάστες, οι παλιννοστούντες, οι πρόσφυγες, οι εξαρτημένοι από κάθε είδος εθισμό, οι φυλακισμένοι και τα άτομα τρίτης ηλικίας. Το Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΙΔΕΚΕ) αναλαμβάνει την υλοποίηση και την υποστήριξη των προγραμμάτων που αφορούν στη δια βίου μάθηση, τα οποία είναι: α) Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. β) Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. γ) Η Συμβουλευτική Γονέων. δ) Ο Εθελοντισμός. ε) Η Εκπαίδευση και Πολιτισμός. στ) Η Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα. Υπάρχουν και άλλοι φορείς που προσφέρουν προγράμματα Εκπαίδευσης ενηλίκων όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), αλλά και πολλοί δημόσιοι φορείς και οργανισμοί.

Προγράμματα με βασικό στόχο την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων, προσφέρουν τα Υπουργεία, οι ΔΕΚΟ, ο ΕΟΜΜΕΧ, ο ΟΑΕΔ, ο ΕΟΤ, οι τράπεζες και πολλοί άλλοι (Βελλή, 1997 · Δημουλάς, 2001). Πέρα από τους δημόσιους φορείς, υπάρχουν και ιδιωτικοί που υλοποιούν προγράμματα δια βίου μάθησης και παρατηρείται συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή επιχειρήσεων στην κατάρτιση δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης. Στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη.

1.4.4.2. Εφαρμογές Εκπαιδευτικού Δράματος σε ενήλικες

Στην Ελλάδα το Εκπαιδευτικό Δράμα, εφαρμόζεται σε άτυπες μορφές Εκπαίδευσης, όπως τα προγράμματα για τους ρομά, τα μαθήματα ελληνικών σε μετανάστες, σε τροφίμους φυλακών και σε άτομα με ψυχικές παθήσεις ή αυτών που βρίσκονται σε απεξάρτηση (Καγιαβή, 2007:6). Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί από ψυχολόγους σε χώρους εργασίας, με στόχο τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις, την ανάπτυξης της ομαδικότητας, της συνεργατικότητας, κ.ά.

Ο Brian Woolland (1999) εφαρμόζει τη Δραματική Τέχνη σε φοιτητές, ηθοποιούς και σε προγράμματα σε φυλακές, με εξαιρετικά αποτελέσματα, όπως αναφέρει στο βιβλίο του. Σύμφωνα με τον Woolland, οι ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, όπως είναι οι

φυλακισμένοι, οι εξαρτημένοι, οι μαθητές των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μυούνται στις έννοιες της συνεργασίας και της ομαδικότητας, αρχίζουν να πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, τα καταφέρνουν, αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοια της συνεργασίας και αναπτύσσουν σε σημαντικό βαθμό την αυτοπεποίθησή τους (Wooland, 1999). Το πιο βασικό είναι ο εκπαιδευτής να διαθέτει την ικανότητα ώστε να μπορεί να δημιουργεί κίνητρα στον ενήλικα εκπαιδευόμενο (Wooland, 1999).

1.4.4.3. Δια βίου μάθηση στελεχών επιχειρήσεων

Οι ταχύρυθμες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της παγκόσμιας κοινότητας, σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αναδεικνύει την ανάγκη απόκτησης νέων προσόντων σε επαγγελματικό επίπεδο, όσο και κατάκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ως βάσεις για την επιθυμητή εργασία (Κάντας, 1996).

Η επιμόρφωση και η συνεχής, Δια Βίου Εκπαίδευση, αποτελούν πρωτεύον μέλημα για τον σύγχρονο εργαζόμενο, με στόχο την ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων του, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι διοικήσεις των επιχειρήσεων οφείλουν να προσβλέπουν σε ένα μοντέλο διοίκησης, που θα οικοδομήσει ένα δυναμικό οργανισμό με μεγαλύτερη αξία. Οφείλουν να στραφούν προς τη μάθηση, έτσι ώστε η επιχείρηση να προΐσταται των εξελίξεων, αποκτώντας συγκριτικό πλεονέκτημα απέναντι στους ανταγωνιστές της.

Οι επιχειρήσεις «κατευθυνόμενες προς το στόχο τους, προσδοκούν για τους υπαλλήλους τους, εκτός από την κατάκτηση τεχνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που σχετίζονται με την εργασία τους και δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικού πνεύματος, συνεργασίας, δημοσίων σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων» (Joswiak, 2004:19· Albert, 1980).

Ειδικά, η ικανότητα επίλυσης απρόσμενων προβλημάτων, είναι ένα ισχυρό πλεονέκτημα των εργαζομένων, τα οποία σύμφωνα με έρευνα έχουν εξοπλιστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων, ώστε να τα προσεγγίζουν χωρίς άγχος, με νηφαλιότητα σοβαρότητα και υπευθυνότητα (Heppner, Baumgardner, & Jakson, 1985· Heppner, & Baker, 1997). Η κατάκτηση των δεξιοτήτων της επίλυσης προβλημάτων, είναι βασική προϋπόθεση επιτυχίας στην καθημερινή αλλά και ακαδημαϊκή ζωή (Kennedy, Tipps, & Johnson, 2004)

Σύμφωνα με τη Χαροκοπάκη (2005) οι επιθυμητές δεξιότητες κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: Η πρώτη αφορά στις τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, που σχετίζονται άμεσα με την εργασία. Η δεύτερη αφορά στις προσωπικές δεξιότητες όπως

- α) οι νοητικές, όπως η κριτική ανάλυση, η ορθή κρίση, η προφορική και γραπτή επικοινωνία, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, ικανότητα μάθησης, αυτομάθησης και αυτοδιδασκαλίας, ανάκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, ικανότητα δια-βίου μάθησης και Εκπαίδευσης.

- β) οι επιχειρηματικές (ανάληψη κινδύνου, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, λήψη αποφάσεων, νεωτερισμός και καινοτομία, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, αντοχή στην πίεση).

- γ) εκείνες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και λειτουργούν ως σημαντικές δεξιότητες στο πεδίο του management (επικοινωνία, διαπραγμάτευση, υπευθυνότητα, αυτοδιαχείριση, ανάληψη ευθύνης, δημιουργική πρωτοβουλία).

- δ) διαπροσωπικές (ικανότητα συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδα, σε ομαδική ή διαδικτυακή εργασία, συμμετοχικότητα, ανοχή, προσαρμοστικότητα, χειρισμός συγκρούσεων) και ικανότητα οργάνωσης, επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες αυτόνομης εργασίας και ικανότητα αυθύπαρκτης δράσης, ανάληψης πρωτοβουλίας κ.ά.

Στην τρίτη κατηγορία, τοποθετεί τις διακρατικές ικανότητες, ευρωδεξιότητες και διαπολιτισμικές δεξιότητες, αφού το άτομο δρα σε διακρατικό ή διεθνές επαγγελματικό επίπεδο (Χαροκοπάκη, 2005)

Στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον, όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις και ο ανταγωνισμός είναι εμφανής, η κάθε επιχείρηση βασίζεται στο ανθρώπινο δυναμικό της. Οι άνθρωποι που τη στελεχώνουν αποτελούν το κυριότερο εργαλείο της για την εύρυθμη λειτουργία της, με απώτερο σκοπό την κερδοφορία και την βιωσιμότητα της στον επιχειρηματικό κόσμο. Κατά τον Rothberg (2005), ο ανθρώπινος παράγοντας είναι δομικό συστατικό για την ανέλιξή της. Οι επιχειρήσεις κατανοώντας τη σημασία του, δίνουν όλο και μεγαλύτερη προσοχή στις στρατηγικές για την ικανοποίηση των στελεχών τους (Theodorou, 2021).

Στα πλαίσια της στρατηγικής τους, οι επιχειρήσεις ακολουθούν τρόπους ενδυνάμωσης των στελεχών τους, αποκτώντας ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Καινοτομούν, δημιουργώντας στελέχη, που έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην πληροφορία και τις λήψεις αποφάσεων. Οι επιχειρήσεις δημιουργώντας ένα κλίμα

συνεργασίας και ομαδικότητας, κάνοντας το ανθρώπινο δυναμικό τους, συνοδοιπόρους προς το όραμα τους, οικοδομούν μία σχέση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και υποστήριξης, ωθώντας τους στην επαγγελματική εξέλιξη και τη συνεχιζόμενη μάθηση (Quinn, & Spreitzer, 1997).

Σύμφωνα με τον Tessaring (2004), αναφορικά με μια έρευνα των Hansson και Wagner, η συνεχής εκπαιδευτική κατάρτιση των εργαζομένων σε μία επιχείρηση, έχει θετικά αποτελέσματα, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την ανταγωνιστικότητα της ίδιας της επιχείρησης.

Σύμφωνα με μελέτες, η συνεχής Δια Βίου Εκπαίδευση, έχει αναδείξει την αξία της για την πορεία του ατόμου σε ατομικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο, αποτυπώνοντας αυξανόμενο σωρευτικό αποτέλεσμα (Descy, & Tessaring 2004). Η εκπαίδευση των στελεχών των επιχειρήσεων ισχυροποιεί τη δυναμικότητα, και την επίδρασή τους, τη δύναμη και την επιρροή τους, ενισχύοντας τις στρατηγικές τακτικές τους (Krause, 1995). Η έρευνα των Aguinis και Kraiger (2009), καταλήγει ότι η εκπαίδευση σε άτομα και ομάδες επιχειρήσεων, έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στην ομάδα που μετέχει, ως μέλος της επιχείρησης. Η επιχείρηση που επενδύει στην Εκπαίδευση των εργαζομένων της, προοδεύει, συνεισφέροντας ταυτόχρονα και στην οικονομική ευημερία ενός έθνους.

Η θετική επίδραση της δια βίου μάθησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εργασιακή επίδοση, δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές (Στεφανή, 2006). Παρόλο τη σημαντική αλληλεπίδραση δια βίου μάθησης και εργασιακής επίδοσης, η έρευνα των Bassi, Harrison, Ludwig και McMurrer (2001), δείχνουν την άγνοια των επιχειρηματιών και των επενδυτών για τα θετικά αποτελέσματα της επένδυσης στη μάθηση.

Στη βιβλιογραφία διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού υποστηρίζεται, ότι οι δεξιότητες του εργαζομένου αποτελούν πλεονέκτημα για την επιχείρηση και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατάρτιση του, δια βίου. Γεγονός, που δεν βρίσκει υποστηρικτές πολλούς εργοδότες, διατηρώντας μια επιφυλακτική στάση προς αυτήν την επένδυση. Για το λόγο αυτό, ο Tessaring (2004), υποστηρίζει ότι η κάθε κυβέρνηση έπρεπε να παρέχει κίνητρο στην επιχείρηση, προκειμένου να επενδύσουν στη δια βίου μάθηση, με θετικά για αυτούς αποτελέσματα αλλά και για όλη την κοινωνία.

1.4.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

1.4.5.1 Αυτοαποτελεσματικότητα και ενήλικες

Η αυτοαποτελεσματικότητα που διαπνέει ένα άτομο, αποτελεί μια βασική συνιστώσα της ψυχολογικής του υπόστασης, που επιδρά στο επαγγελματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο του ανθρώπου (Klassen *et al.*, 2010).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλοί ερευνητές που αφιερώθηκαν στη μελέτη και την αξία της αυτοαποτελεσματικότητας σε όλο το φάσμα του πληθυσμού, παιδιά, ενήλικες και ηλικιωμένους. Ειδικά, υπάρχουν πληθώρα ερευνών για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέονται με ένα πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν στον εαυτό τους, στους μαθητές και στο σχολικό οργανισμό (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002).

Η έρευνα των μελετητών επικεντρώνεται στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επίδρασή της, σε διάφορους τομείς της μαθητικής δράσης (Fleming *et al.*, 2011), όπως στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στη διαπολιτισμική και περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην κατανόηση γλωσσικών, μαθηματικών και φυσικών εννοιών, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη γλωσσική ανάπτυξη και στις επικοινωνιακές δεξιότητες, κ.α.

Δεν περιορίζονται όμως μόνο σε αυτό το πλαίσιο, αλλά ερευνούν και την άμεση επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στο ευρύ φάσμα των ενηλίκων, με μια πληθώρα ερευνών για τους εκπαιδευτικούς, ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, την επαγγελματική εξουθένωση, το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική ικανοποίηση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κ.α.

Οι Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal και Montalban (2006), ερευνούν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν την υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών.

Ο Chan (2006) μελετώντας την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε 167 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα.

Οι Schwarzer και Hallum (2008), οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που η αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι ισχυρή, δεν εξουθενώνονται επαγγελματικά.

Οι Saiiri, Moslehi και Valizadeh (2011) μελέτησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε 183 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και οι Iqbal και Abbasi (2013) σε 100 καθηγητές Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα και σε αυτές τις έρευνες έδειξαν τη σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2007) υποστήριξαν ότι η χαμηλή αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης αυξάνει το εργασιακό στρες, το οποίο μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και την αποπροσωποποίηση. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση αναμένεται να οδηγήσει σε χαμηλότερη απόδοση. Εύλογο είναι το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Οι ίδιοι ερευνητές σε μια μεταγενέστερη έρευνά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010), εντόπισαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η αυτοαποτελεσματικότητα είχε αρνητική συσχέτιση τόσο με τη συναισθηματική εξάντληση όσο και με την αποπροσωποποίηση. Πιθανότατα, αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ο δάσκαλος με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση (Bandura, 1997).

Ο Leiter (1993), αναφέρει ότι *«η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κρίση της αυτοαποτελεσματικότητας»* και ο Cherniss (1993) μιλάει για το ρόλο της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας στην αιτιολογία και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Grau, Salanova & Peirò (2001) βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει θετική συνάφεια με την προσωπική επίτευξη και αρνητική συνάφεια με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση. Ειδικότερα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ρυθμιστικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Evers, Brouwers, & Tomic (2002) σε έρευνα με δείγμα 490 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ολλανδία, χορήγησαν ερωτηματολόγιο σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στους τομείς της καθοδήγησης των μαθητών,

της εμπλοκής των μαθητών στα μαθησιακά έργα και της χρήσης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη. Ένας από τους ερευνητικούς στόχους ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα εξηγεί το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, κατά πόσο δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση, ως εξαρτημένη μεταβλητή, μπορεί να ερμηνευθεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσίαζε προβλεπτική ισχύ ως προς το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα σχετιζόταν αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση και θετικά με την προσωπική επίτευξη.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Ozdemir (2007) βρήκε την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, να προβλέπει σημαντικά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, να συνδέεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και θετικά με τη διάσταση της προσωπικής εκπλήρωσης.

Σε μια έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η Platsidou (2010) διαπίστωσε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση, όπως και σχέση μετρίου βαθμού, ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ικανοποίηση γενικά από το επάγγελμα. Υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών των εκπαιδευτικών, συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και αντίστροφα. Κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλή καθώς στη έρευνα της οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά σκορ σε όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επίσης, η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση είναι καθοριστική, γιατί οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2010), οι Moe, Pazzaglia, & Ronconi (2010) και οι Wang, Hall, & Rahimi, (2015), μελέτησαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν περισσότερη χαρά για την εργασία τους και όρεξη για ανακάλυψη νέων ικανοτήτων τους, αυξάνοντας ακόμα περισσότερο την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Απεναντίας, δάσκαλοι που δεν διαθέτουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγούνται προς επαγγελματική εξουθένωση, με συνέπεια το επάγγελμά τους, να μην τους προσφέρει ικανοποίηση.

Οι Joiner, Pettit, Perez, Burns, Gencoz, Gencoz, & Rudd, (2001), μελέτησαν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η οποία ενισχύεται μέσω παρεμβάσεων.

Ο Ross (1994) συγκέντρωσε τα ευρήματα 88 ερευνών και αποκάλυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές που συνηθίζουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και με τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν πρωτοποριακές και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζοντας σύγχρονες και απαιτητικές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, είναι περισσότερο ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988 · Stein, & Wang, 1988).

Επίσης, οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) προσθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, είναι λιγότερο επικριτικοί με τα λάθη των μαθητών τους (Ashton, & Webb, 1986).

Οι ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέθηκαν με τον έλεγχο των μαθητών και την υποστήριξη της αυτονομίας τους στην επίλυση των προβλημάτων στην τάξη (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), καθώς και με το επίπεδο της φιλοδοξίας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001).

Οι Canrinus et al. (2012), Schepers et al. (2005) και οι Trentham, Silvern, & Brogdon (1985), με έρευνες τους κατέληξαν, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να επιδράσει τη συμπεριφορά του ατόμου και να τον ενεργοποιήσει ανάλογα με τα κίνητρα που διαθέτει.

Οι Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprana (1999) και ο Kvedere (2014), μελέτησαν την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα, ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με μείωση του άγχους, ενώ η χαμηλή προκαλεί άγχος, απόγνωση και κατάθλιψη.

Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, η αυτοαποτελεσματικότητα παρέχει επίσης ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην αύξηση της ικανοποίησης της ζωής καθώς και στην

ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη (Huebner, & Gilman, 2006· Suldo, & Huebner, 2006). Διότι, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του κοινωνικού άγχους, ανησυχιών, κατάθλιψης, και εστίασης εξωτερικού ελέγχου (Huebner, & Gilman, 2006) και βίας (Valois, Paxton, Zullig, & Huebner, 2006). Αυτός ο τρόπος σκέψης αυξάνει την ανησυχία και το άγχος, ενώ περιορίζει τον κατάλληλο τρόπο σκέψης για ένα άτομο, να λύσει ένα πρόβλημα ιδανικά (Pajares, 2002).

Οι Luszczynska, Gutierrez - Doña και Schwarzer (2005), ερεύνησαν τη σχέση της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας με άλλους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον άνθρωπο. Η έρευνα έλαβε μέρος σε πέντε χώρες (την Κόστα Ρίκα, τη Γερμανία, την Πολωνία, την Τουρκία και τις ΗΠΑ) και εξετάστηκαν 8.796 άτομα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδεόταν θετικά με την αισιοδοξία, αυτορρύθμιση και αυτοεκτίμηση, ήταν χαρούμενοι και ευχαριστημένοι από τη ζωή τους, διαχειρίζονταν το άγχος τους και είχαν μια πετυχημένη επαγγελματική και ακαδημαϊκή απόδοση. Εν αντιθέσει, η χαμηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούσε σε κατάθλιψη, υψηλά επίπεδα άγχους και θυμό, με χαμηλή επίδοση στον επαγγελματικό και ακαδημαϊκό πεδίο.

Οι Karademas, Kafetsios και Sideridis (2007) κατέληξαν με την έρευνα τους, ότι η ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα, έχει ως αποτέλεσμα, την ανάπτυξη της ευημερίας της ζωής του ατόμου σε ψυχικό, κοινωνικό και φυσικό υπόβαθρο, περιορίζοντας το άγχος του, σε σύγκριση με τα άτομα με αδύναμη αυτοαποτελεσματικότητα, όπου μπορεί πιο συχνά να υποκινούνται από φόβο και απειλή.

Οι Feltz, Short & Sullivan (2008), ερεύνησαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με το αν το άτομο αντιλαμβάνεται μια εμπειρία ως επιτυχία ή αποτυχία.

Οι Klassen (2010), Lackaye και Margalit (2008), μελέτησαν την αυτοαποτελεσματικότητα σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ως προς την επίτευξη των στόχων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Η υψηλή ή χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δύναται να επηρεάσει τους στόχους που θέτει το άτομο, τα ερεθίσματα του για δράση, το βαθμό συγκέντρωσής του στο στόχο του, τις επιλογές που θα ακολουθήσει στην ακαδημαϊκή καριέρα του, καθώς και τη δύναμη και αντοχή να ανταπεξέλθει στις εκάστοτε δυσκολίες (Bandura, 1977a· Hen, & Goroshit, 2012· Klassen, 2010).

Σε πολλές έρευνες, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης μέτρησης των κινήτρων (Ciani, Summers, & Easter, 2008).

Κατά τους Magaletta και Oliver (1999), το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζει την ψυχολογική ευημερία και την ψυχολογική αρμονία (Cutler, 2005).

Σύμφωνα με την Dora (2003), ο μεγάλος βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύει την αύξηση δραστηριοποίησης των ενηλίκων κατακτώντας την ηρεμία και τη γαλήνη της ευτυχίας με τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2007) βρήκαν ότι συσχετίζονταν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες πίεσης που αφορούσαν στις συγκρούσεις με τους γονείς και στην οργάνωση της διδασκαλίας, με τρόπο που αυτοί έκριναν ότι δεν ήταν ο καλύτερος.

Οι Τσιγγίλης, Γραματικόπουλος και Μπίκος (2006), μελέτησαν την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας, ως προς την αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η Εκουτσίδου (2013), ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της ειδικής Αγωγής και ως προς την εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, με θετικά αναλογικά αποτελέσματα.

Η Μόσχου (2015) και η Ίτσου (2015), ερεύνησαν την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας κατέδειξαν υψηλά ποσοστά συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η Ράπτη (2007), ερεύνησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ως προς την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Οι ερευνητές Bar-On (2003) και Grant (2007), ερεύνησαν κατά πόσο, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μέσω παρεμβάσεων ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη και βελτιώνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως την αυτοεκτίμηση, το κέντρο ελέγχου και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών.

1.4.5.2. Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας μέσω Δραματικής Τέχνης σε ενήλικες

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως αποδεικνύεται από έρευνες σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Οι Cawthon και Dawson (2009) μελέτησαν το αποτέλεσμα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, που βασιζόταν στο εκπαιδευτικό δράμα, σχετικά με τη συνάφεια της αυθεντικής καθοδήγησης των δασκάλων και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι μέσω του εκπαιδευτικού δράματος αναπτύχθηκε η αυθεντική καθοδήγηση. Το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού δράματος ανέπτυξε τη συμμετοχή των μαθητών, ενέπνευσε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, οι οποίοι ανέπτυξαν έμπρακτα διδακτικές στρατηγικές.

Η Cavasinni (2017) ερεύνησε την επίδραση της Δραματικής Τέχνης, ως μέσο θεραπείας σε εθισμένους από ουσίες, ενήλικες. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσοι συμμετείχαν, απελευθερώθηκαν συναισθηματικά, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους, γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και αναπτύσσοντας κοινωνικές σχέσεις.

Οι Kaimal και Ray (2017) μελέτησαν την επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα υγιών ενηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης αύξησαν τη θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η μελέτη των Stanton, Cawthon και Dawson (2018), κατέδειξε σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ο Schoenfelder (2018), μελέτησε την οικοδόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας, της αντοχής και της γνωστικής ευελιξίας, με ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης σε ενήλικες άντρες με δυσπροσάρμοστες σεξουαλικές συμπεριφορές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα, μέσα από τις δραματικές τεχνικές να εκφράσουν το πραγματικό εγώ τους, δημιουργικά.

Οι Duman και Özçelik (2018), ερεύνησαν κατά πόσο η Δραματική Τέχνη επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες σε τάξεις γεωμετρίας, αποτυπώνοντας στα συμπεράσματά τους, την αυξητική μεταβολή της

αυτοαποτελεσματικότητας στην ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, είναι πολύ σημαντικός. Οι συντονισμένες δράσεις που βασίζονται στην τέχνη ανοίγουν νέους ορίζοντες στην αυτοεξερεύνηση και στον αναστοχασμό (Klorer, 2005).

Η διδασκαλία και η ένταξη των τεχνών στην εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, όσο και στην ακαδημαϊκή μάθηση (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Toivanen, Komulainen και Ruismaki (2011), φαίνεται ότι ένας τρόπος για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι η χρήση περισσότερου δράματος και συναισθηματικού αυθορμητισμού.

1.4.5.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και στελέχη επιχειρήσεων

Τα στελέχη επιχειρήσεων αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό κλίμα για την ομάδα τους με οριοθετημένα πλαίσια οργάνωσης, διεύθυνσης και καθοδήγησης των άλλων. Η ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι βασικός παράγοντας στην επιτυχία του έργου τους, γιατί καθορίζει τους στόχους και την απαιτούμενη προσπάθεια επίτευξής τους, καθώς και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει όλους τους τομείς της ηγεσίας και της επιτυχημένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας, όπως της Εκπαίδευσης (Wood, & Bandura, 1989), της υγείας (Ebstan, 2017 · Abudiz, & Abas, 2016), του στρατού (Chan, & Drasgow, 2001) και του αθλητισμού (Megheirkouni, 2018).

Οι Paglis και Green (2002), θεωρούν ότι η πεποίθηση κάποιου για το κατά πόσο μπορεί να ασκήσει πετυχημένα την ηγεσία, σχεδιάζοντας κατευθύνσεις, αναπτύσσοντας σχέσεις μαζί τους και δουλεύοντας ομαδικά για την υπέρβαση εμποδίων, είναι πολλή σημαντική.

Οι Machida, & Schaubroeck (2011), πιστεύουν ότι καθοριστικός παράγοντας, είναι η εμπιστοσύνη των ηγετών στις ικανότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, σε σχέση με τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν με την ομάδα τους.

Κατά τους Osterman και Sullivan (1996), βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν ηγετικές θέσεις με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, είναι η υπομονή. Τα πάντα μπορούν να αλλάξουν με αργούς ρυθμούς. Η επιμονή τους στην επίτευξη των στόχων τους, δεν συνάδει με την εμμονή σε στρατηγικές που δεν αποδίδουν. Οι προσδοκίες τους αναπροσαρμόζονται, ανάλογα με τις καταστάσεις, ενώ διατηρούν το χιούμορ, την ηρεμία και τη βεβαιότητά τους, ακόμα και στις δύσκολες συνθήκες (Lyons, & Murphy, 1994).

Εν αντιθέσει, η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στα ηγετικά στελέχη, δεν τους επιτρέπει να παρατηρήσουν τις ευκαιρίες, να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες, να τροποποιήσουν τα αρχικά τους σχέδια. Σε δύσκολες συνθήκες αποποιούνται τις ευθύνες τους, κατηγορώντας τους υφισταμένους τους, τους κατακλύζει το άγχος, το αίσθημα της αποτυχίας και της υπερκόπωσης (Lyons, & Murphy, 1994 · Osterman, & Sullivan, 1996).

Η υψηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας της ηγεσίας επίσης, επηρεάζει την απόδοση και την επιμονή των υφισταμένων για την επίτευξη των σκοπών της επιχείρησης (Bakker, 2009 · Federici, & Skaalvik, 2011 · Prieto, 2009 · Xanthopoulou et al., 2007).

Επίσης, μελέτες σε διάφορα επαγγέλματα έχουν αποδείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των ηγετών σχετίζεται θετικά και με τη δέσμευση των υφισταμένων στη δουλειά τους (Halbesleben, 2010).

Όπως ορίζεται από τους Aguinis και Pierce (2008: 139), η διαχείριση απόδοσης Performance Management-PM *«είναι μια συνεχής διαδικασία αναγνώρισης, μέτρησης και ανάπτυξης της απόδοσης ατόμων και ομάδων και ευθυγράμμισης των επιδόσεών τους με τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού»* Η διαχείριση της απόδοσης, ορίζεται ευρέως ως διαδικασίες που στοχεύουν στο συντονισμό και την ενίσχυση των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων της εργασίας μέσα σε μια οργανωτική μονάδα. Ως εκ τούτου, περιλαμβάνει συστήματα αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης και ανταμοιβής (Aguinis, & Pierce, 2008).

Οι περισσότερες από τις επιχειρήσεις, εφαρμόζοντας μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, επενδύουν στην οικοδόμηση νέων δεξιοτήτων από το εργατικό δυναμικό τους, επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίσουν τις αβέβαιες συνθήκες που μπορεί να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, βελτιώνοντας έτσι την απόδοση των εργαζομένων μέσω ανώτερου επιπέδου κινήτρων και δέσμευσης. Όταν οι εργαζόμενοι αναγνωρίζουν το ενδιαφέρον της οργάνωσής τους γι' αυτούς μέσω των προγραμμάτων

κατάρτισης, με τη σειρά τους εφαρμόζουν τις καλύτερες προσπάθειες για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων και την εμφάνιση υψηλών επιδόσεων στη δουλειά (Elnaga, & Imran, 2013).

Οι εργαζόμενοι είναι το πιο πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο κάθε εταιρείας, καθώς μπορούν να αυξομειώσουν την αξιοπιστία μιας εταιρείας, επηρεάζοντας αρνητικά την κερδοφορία. Υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο μέρος της απαραίτητης δουλειάς είναι οι εργαζόμενοι, καθώς και για την ικανοποίηση των πελατών και την ποιότητα των προϊόντων και των εκδηλώσεων. Χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση, και οι νέοι και οι παλαιότεροι εργαζόμενοι, δεν λαμβάνουν τις πληροφορίες και δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους στο μέγιστο δυναμικό. Οι εργαζόμενοι που υποβάλλονται σε κατάλληλη εκπαίδευση τείνουν να διατηρούν τη δουλειά τους περισσότερο από αυτούς που δεν υποβάλλονται (Jehanzeb, & Bashir, 2013).

Σύμφωνα με τον Tompson και Dass (2000), οι μελέτες σχετικά με τη σύγκριση για τον τρόπο της μάθησης των μαθητών με διαφορετικά είδη, όπως του Wolfe (1997) και Wolfe & Guth (1975), έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει θετικά τις συμπεριφορές και τα αποτελέσματα της, σε τομείς όπως, οι ανθρώπινοι πόροι, τα συστήματα πληροφοριών, των πωλήσεων και της επιχειρηματικότητας, και υπάρχει αναλογική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της απόδοσης που σχετίζεται με την εργασία (Stajkovic, & Luthans, 1998).

Σε άρθρο τους οι Swarnalatha και Prasanna (Ινδία, 2013) αναφέρουν ότι οι επιχειρήσεις τείνουν να προσλαμβάνουν άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, με σκοπό τη μέγιστη απόδοση των ικανοτήτων τους, στον εργασιακό τους χώρο.

Οι Latham και Brown (2006), προτείνουν ότι, η θεωρία καθορισμού στόχων και η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας αλληλοσυμπληρώνονται. Όταν ένας ηγέτης θέτει δύσκολους στόχους για τους υπαλλήλους, αυτό οδηγεί τους υπαλλήλους να έχουν υψηλότερους στόχους σε επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας και επίσης τους οδηγεί να θέτουν υψηλότερους στόχους για τη δική τους απόδοση. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός δύσκολων στόχων για τους ανθρώπους, εμπνέει εμπιστοσύνη (Locke, & Latham, 2002).

Κατά τον Vroom (1964), η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί επίσης να σχετίζεται με τις σχέσεις προσπάθειας-απόδοσης των εργαζομένων.

Στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στο εξωτερικό, πολλοί ερευνητές μελέτησαν την αυτοαποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς, ως στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Οι Γκόλια (2014), Παπαγιαννάκος (2012), Πιντζοπούλου (2006) και ο Σταυρόπουλος (2007), έκαναν έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ως προς την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Όσο πιο ισχυρή ήταν η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους, τόσο πιο ικανοποιημένοι ήταν από την επαγγελματική τους πορεία. Επίσης, ως προς την επαγγελματική εξουθένωση (Παπαγιαννάκος, 2012· Πιντζοπούλου, 2006) με αντιστρόφως ανάλογα αποτελέσματα. Όσο πιο χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είχαν, τόσο πιο μεγάλη ήταν η επαγγελματική τους εξουθένωση.

Η Τσακίριδου (2016) μελέτησε την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίησή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες πληροφορίας και Επικοινωνίας), με θετικά αναλογικά ευρήματα.

Οι Wood και Bandura (1989) μελέτησαν την αυτοαποτελεσματικότητα Διευθυντών σχολικών μονάδων, σε σχέση με την παραγωγικότητα του οργανισμού. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των Διευθυντών, συνδέεται άμεσα με υψηλή παραγωγικότητα του σχολείου.

Ο Σαββίδης (2008), μελέτησε τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα μοντέλα ηγεσίας και την αυτοεπάρκεια διευθυντών σχολικών μονάδων, με θετικά αναλογικά αποτελέσματα.

Οι Kirk, Schutte και Hine (2011), μελέτησαν κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα εργαζομένων ενισχύει, μέσω παρεμβάσεων, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοεκτίμηση, το κέντρο ελέγχου και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Οι Bodys-Cupak, Majda, Zalewska-Puchata & Kaminska (2016), ερεύνησαν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το άγχος, με αντιστρόφως ανάλογα αποτελέσματα. Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων συνοδευόταν με μικρότερη βίωση του άγχους.

Ο Earley (1986), μελέτησε τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας με τους στόχους παραγωγής σε εργαζόμενους κατασκευαστικών εταιρειών στην Αγγλία και στις ΉΠΑ. Όσο μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ένιωθαν, τόσο αυξανόταν η αποδοχή των στόχων παραγωγής της εταιρείας (Bandura, 1988).

Ο Coladarci (1992) μελέτησε την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, ως προς την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών. Ένας διευθυντής που νιώθει σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικός έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει το ίδιο αίσθημα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, να τους παρακινήσει στο να ανταποκριθούν επιτυχώς στα καθήκοντά τους, συμβάλλοντας στην επίτευξη των στόχων τους (Bandura, 1997).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός παράγων για την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου του, ειδικά στην περίπτωση που είναι ανοικτός στις καινοτομίες (Newman, Rutter, & Smith, 1989). Συντελεί έτσι στη μείωση του δικού του άγχους και στην προσωπική του βελτίωση (Dimmock, & Hattie, 1996), ενώ παράλληλα επηρεάζεται και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Πολλές φορές δίνει περισσότερη έμφαση σε διοικητικές εργασίες, παρά σε μαθητικές (Imants, & De Brabander, 1996).

Σε έρευνα των Rathi και Rastogi (2009), που διεξήχθη σε 120 εργαζομένους στη Ινδία για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Chaudhary, Rangnekar και Kumar (2012), η επαγγελματική ευημερία των εργαζομένων σχετίζεται με τον υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Σύμφωνα με μία μετα-ανάλυση των Stajkovic και Luthans (1998) 114 μελετών, έδειξε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της απόδοσης στην εργασία.

Οι Gundlach, Martinko και Douglas (2003), υποστήριξαν ότι η αναγνώριση και ο έλεγχος των συναισθημάτων στο χώρο εργασίας, έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων ως επαγγελματίες.

Πολλές εταιρείες και οργανισμοί επενδύουν στην Εκπαίδευση των διοικητικών στελεχών τους με σκοπό τη συνεχή ανάπτυξή τους όπως η Τράπεζα Πειραιώς, τα Starbucks, το Πλαίσιο. Προτεραιότητά τους, η άρτια κατάρτιση των στελεχών τους για την αξιοποίηση και προώθηση των δημιουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

1.4.5.4. Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας μέσω Δραματικής Τέχνης σε στελέχη επιχειρήσεων

Σύμφωνα με μελέτη του προγράμματος Hamilton, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες η επίδραση των κοινωνικών δεξιοτήτων στην επιτυχία έχει αυξηθεί κατά 15%. Επίσης σύμφωνα με την έκθεση «Future of Jobs» του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η δημιουργικότητα και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού θα είναι οι κορυφαίες δεξιότητες που απαιτούνται τη δεκαετία που διανύουμε. Συνεπώς η εκπαίδευση, με μέσο τις θεατρικές τεχνικές, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, εμπεριέχει όλους τους μηχανισμούς που ωθούν στην κατάκτησή τους, αναδεικνύοντας τις, ως δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, από τα σχολεία μέχρι τους εταιρικούς οργανισμούς. Μεγάλος αριθμός και κορυφαίες πολυεθνικές εταιρείες χρησιμοποιούν τις θεατρικές τεχνικές για την επιτυχή τους πορεία. Εταιρείες που χρησιμοποίησαν θεατρικές τεχνικές τις αναδεικνύουν, ως μια καταπληκτική μέθοδος απόκτησης οικειότητας σε νεοσύστατες ομάδες, συνεργασίας και οικοδόμησης ισχυρών δεσμών μεταξύ των συνεργατών. Η Microsoft, τις χρησιμοποίησε για την αναστολή της αναστολής των μάντζερ και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Η εκπαίδευση με βάση τις θεατρικές τεχνικές, μια μορφή βιωματικής μάθησης, ενισχύει δεξιότητες, όπως την αυτοπεποίθηση, την προφορική επικοινωνία, την ακρόαση, την ομαδική εργασία, την επίλυση προβλημάτων, την πρωτοβουλία, τις ηγετικές δεξιότητες και πολλές άλλες.

Σύμφωνα με τον Carter, Nesbit, & Joy έχει αποδειχθεί ότι η χρήση τεχνικών θεάτρου λειτουργεί ενισχυτικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Σε ένα άρθρο του Forbes Leadership Forum (2014), αναφέρεται ότι η εκπαίδευση με βάση τις θεατρικές τεχνικές είναι *«ένα αντίδοτο στην αρνητικότητα στο χώρο εργασίας»*.

Το NTPC, ένας ενεργειακός τομέας στην Ινδία, εκπαιδεύει τους μηχανικούς του μέσω θεατρικών τεχνικών για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας.

Το Performance Plus, ιδρύθηκε στη Νέα Υόρκη το 1988 από τους Nancy και Bob Steed και δραστηριοποιείται στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και επίλυση προβλημάτων των στελεχών επιχειρήσεων, παρέχοντας βιωματική μάθηση βασισμένη στο θέατρο. Το πρόγραμμα τους βασίζεται σε θεατρικές τεχνικές. Βασική τους θεωρία είναι ότι αλλάζοντας οι συμπεριφορές των στελεχών, θα αλλάξει το σύνολο του

οργανισμού. Μερικοί από τους πελάτες τους είναι τραπεζικοί όμιλοι, δικηγορικά γραφεία, εταιρείες συμβούλων, εταιρείες υγείας, διαφημιστικές εταιρείες, βιομηχανίες, εκδοτικοί οίκοι, πανεπιστημιακά ιδρύματα (Steed, 2005).

Στη σύγχρονη εποχή, ο Maxwell (2008) αναφέρει στο βιβλίο του «Αναπτύξτε τους ηγέτες γύρω σας», ότι το σημαντικότερο περιουσιακό στοιχείο κάθε οργανισμού είναι το ανθρώπινο δυναμικό και για το λόγο αυτό η ανάπτυξη και η εξέλιξη ηγετικών ικανοτήτων είναι μονόδρομος για την επιβίωση και την επιτυχία του.

Κεφάλαιο 2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Επιστημονική έρευνα

2.1.1. Ορισμός

Με τον όρο επιστημονική έρευνα, δηλώνεται μια σκόπιμη και συστηματική διερεύνηση η οποία, μέσω της εφαρμογής ενός συνόλου μεθόδων και κριτηρίων, αποβλέπει στη μελέτη, ανάλυση και έρευνα δεδομένων, σχετικά με ένα θέμα, το οποίο δύναται να μελετηθεί και να αναλυθεί (Αθανασίου, 2007). Βασικός στόχος της επιστημονικής έρευνας είναι η αναζήτηση λύσεων. Για τον λόγο αυτό, η έρευνα χρησιμοποιεί την επιστημονική μεθοδολογία, ως εργαλείο, προκειμένου να διερευνήσει το πρόβλημα που τίθεται. Η μεθοδολογία αποτελείται από τα στάδια παρατήρησης έως τον πειραματισμό, και από την παρουσίαση μιας υπόθεσης έως την επαλήθευσή της, προς απόδειξη εγκυρότητας των εξαγόμενων αποτελεσμάτων.

2.1.2. Ερευνητική στρατηγική

Στη συγκεκριμένη εργασία, η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε είναι η έρευνα δράσης, όπου θα μελετηθεί η συμβολή ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας στελεχών επιχειρήσεων. Η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από τη διέλευση της ανεξάρτητης – ελεύθερης δράσης στην επανεξέταση και από την επανεξέταση στην εκ νέου δράση (Freire, 1972:31).

Η συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθήθηκε γιατί αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο με δυνατότητα χρήσης σε σχεδόν οποιοδήποτε περιβάλλον όπου μπορούν να ενισχυθούν ή να βελτιωθούν διάφορες δεξιότητες, στάσεις ή συστήματα αξιών (Cohen, & Manion, 1994:297).

Σύμφωνα με τον Hopkins (1985), η έρευνα δράσης αποτελείται από το σχεδιασμό ενός πλάνου, την υλοποίηση του μέσω παρέμβασης την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και το σχεδιασμό κατ' επέκταση νέων στρατηγικών δράσης (Cilliers, 1999). Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει, μετά την υλοποίηση του σχεδιασμού δράσης και παρατήρησης, την κατάκτηση πληροφοριών βελτίωσης και εξέλιξης στον ερευνητή για την επόμενη φάση διερεύνησης (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008:2). Η έρευνα δράσης προβλήθηκε από τον αμερικανό κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin (1946), ο οποίος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις που δημιουργούνται κατά

τη διάρκεια της έρευνας. Ο ίδιος σημειώνει ότι δεν υφίσταται καμιά δράση χωρίς έρευνα, αλλά ούτε και καμιά έρευνα χωρίς δράση (Lewin, 1946). Θεωρεί ότι η κοινωνική έρευνα θα έπρεπε να έχει κατ' εξοχήν προτεραιότητα της, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ομάδων.

Η έρευνα δράσης είναι μία στρατηγική, όπου μέσα από τη συμμετοχική συνεργασία ενισχύει την αλλαγή και επιτρέπει την αναδιατύπωση των στόχων και των μεθόδων. Ο ρόλος του ερευνητή είναι ουσιαστικός γιατί συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία, συμβάλλοντας στην αλλαγή των συμμετεχόντων (Κωστή, 2016).

Κατά τον Τσιώλη (2016), ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει σχέσεις επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες, προσφέροντας τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σύμφωνα με το δικό τους πλαίσιο έκφρασης.

Η έρευνα δράσης αφορά σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Verma, & Mallick, 2004:189). Η έρευνα, της έρευνας δράσης σε συνδυασμό με τη Δραματική Τέχνη, συνηγορούν και καθιστούν δυνατή τη μετασχηματίζουσα γνώση, καθώς *«εμπεριέχει την ανάληψη δράσης προς τις λειτουργικές κατευθύνσεις που απορρέουν από τον κριτικό στοχασμό»* (Κόκκος, 2005:77). Πρόκειται επίσης για μελέτη περίπτωσης, μια εμπειρική έρευνα που αναλύει εκ βάθρων και περιγράφει μια συγκεκριμένη μονάδα ή ομάδα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (Hancock, & Algozzine, 2011). Στη μελέτη περίπτωσης, καθοριστική σημασία κατέχει η ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων, προκειμένου να διευκολύνει τον ερευνητή στην κατάληξη άρτιων συμπερασμάτων, καθώς είναι ένα είδος έρευνας που απευθύνεται σε μικρό δείγμα πληθυσμού, χωρίς όμως να αποκλείει και τα ποσοτικά δεδομένα.

Ο στόχος της έρευνας αυτής, βρίσκεται σε συνάφεια με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης με μορφή μελέτης περίπτωσης.

Προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα, η οποία χρησιμοποιεί ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, η ερευνήτρια ακολούθησε την παρακάτω διαδικασία: Αρχικά έγινε ο προσδιορισμός του θέματος διερεύνησης και εφόσον βρέθηκε σχετικό σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες πριν και μετά τις παρεμβάσεις, διατύπωσε τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απαντήθηκαν με μορφή ημιδομημένων ερωτήσεων συνέντευξης μετά τις παρεμβάσεις. **Ακολούθησε** ο σχεδιασμός της μεθόδου της έρευνας στα μέσα συλλογής δεδομένων και στις δράσεις, και χώρισε το δείγμα της έρευνας σε πειραματική ομάδα

και ομάδα ελέγχου. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν μόνο στην πειραματική ομάδα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά μέσα (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικά μέσα (συνεντεύξεις και ημερολόγιο παρατήρησης) με σκοπό να μελετηθούν τα ερευνητικά δεδομένα χωριστά και μετέπειτα να συμπεριληφθούν στα αποτελέσματα της έρευνας (Cilliers, 1999), συνδυάζοντας την ποιοτική και ποσοτική μέθοδο, γνωστή ως μικτή μέθοδος (Burke, & Onwuegbuzie, 2004). Ακολούθησε η διεξαγωγή της έρευνας και μετά την ολοκλήρωσή της, η εξαγωγή των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε η παρουσίαση της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Η έρευνα μας διεξήχθη με συνδυασμό ποιοτικής με ποσοτικής μεθόδου. Όπως ήδη αναφερθήκαμε ονομάζεται μικτή μέθοδος και δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές που τη χρησιμοποιούν, να προσεγγίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα από πολλές οπτικές γωνίες, προστατεύοντας τους από την απολυτότητα.

2.1.3. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Κάνοντας ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία, ο σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθεί εάν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, διαπνεύμενο από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε στελέχη επιχειρήσεων, μπορεί να αυξήσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους (General Self – Efficacy).

Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια θέτει ως επιμέρους στόχους της έρευνας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και τη μείωση του εργασιακού άγχους, των στελεχών επιχειρήσεων μέσα από ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

2.1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητής ξεκινά την έρευνα του έχοντας προσδιορίσει αρχικά, το ενδιαφέρον του για μία συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή και ακολούθως τους ερευνητικούς στόχους του. Εξετάζει τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και συντάσσει τα ερευνητικά του ερωτήματα, τα οποία διευκολύνουν την εμφάνιση απροσδόκητων

όψεων του θέματος που μπορούν να ερευνηθούν, ενώ παράλληλα εντάσσονται στα πλαίσια της υπάρχουσας έρευνας (Τσιώλης, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι, εάν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων.

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- α) Μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που στηρίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση στελεχών επιχειρήσεων;
- β) Μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που στηρίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των στελεχών επιχειρήσεων;
- γ) Μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που στηρίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να επιδράσει θετικά στο εργασιακό άγχος των στελεχών επιχειρήσεων;

2.1.5. Ερευνητικές υποθέσεις

Η κύρια υπόθεση της έρευνας μας, είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπησή μας, ότι ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων.

Επιπροσθέτως, κάναμε και τις παρακάτω δευτερεύουσες υποθέσεις :

- α) Η εφαρμογή ενός προγράμματος παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των στελεχών επιχειρήσεων.
- β) Η εφαρμογή ενός προγράμματος παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης θα βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των στελεχών επιχειρήσεων.
- γ) Η εφαρμογή ενός προγράμματος παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης θα επιδράσει θετικά στο εργασιακό άγχος των στελεχών επιχειρήσεων.

2.1.6. Το πεδίο της έρευνας

Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε χώρο του Κέντρου Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας στις Αχαρνές. Το κέντρο προσφέρει υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης σε παιδιά έφηβους και ενήλικες καθώς και παρεμβάσεις λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. Το Κέντρο Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας, αφουγκραζόμενο τις

σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, διοργανώνει σεμινάρια και διαλέξεις με ποικίλο περιεχόμενο.

Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη διεξαγωγή της έρευνας στην εταιρεία Skroutz.gr στη Νέα Ιωνία. Μια από τις μεγαλύτερες πρωτοπόρες εταιρείες μηχανές αναζήτησης/σύγκρισης τιμών- προϊόντων στο ελληνικό διαδίκτυο. Όμως οι υπάρχουσες υγειονομικές συνθήκες δεν το επέτρεψαν, διότι σχεδόν όλο το προσωπικό της εταιρείας εργάζεται σε καθεστώς τηλεργασίας.

2.1.7. Ερευνητικό δείγμα-πληθυσμός

Στην παρούσα έρευνα, το ερευνητικό δείγμα του πληθυσμού, δημιουργήθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας και ειδικότερα υποκειμενικής κρίσης, έτσι ώστε, όσοι συμμετέχουν να έχουν σχέση με την ερευνητική υπόθεση (Τσιάρας, 2017).

Αρχικά κοινοποιήθηκε η αφίσα και η ανοιχτή πρόσκληση συμμετοχής σε στελέχη επιχειρήσεων μέσω του Κέντρου Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας, όπου παρουσιαζόταν αναλυτικά το θέμα και οι σκοποί της έρευνας. Επιπλέον έγινε αφισοκόλληση στην πόλη των Αχαρνών.

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 37 άτομα, από τα οποία τα 4 ήρθαν στην ενημερωτική συνάντηση και δεν εμφανίστηκαν ξανά. Καταληκτικός αριθμός του δείγματος ήταν 33 άτομα, στελέχη επιχειρήσεων σε διάφορους τομείς. Από το ερευνητικό δείγμα τα 7 άτομα ήταν άντρες και οι 26 γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνονταν από 35 έως 52 χρονών. Η επιλογή της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου έγινε βάση της διαθεσιμότητάς και της δέσμευσής τους για τη συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις. Από τα 33 άτομα τα 16 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, 12 γυναίκες και 4 άντρες και τα 17 την ομάδα ελέγχου, 14 γυναίκες και 3 άντρες.

Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν ως στελέχη επιχειρήσεων 3 ψυχολόγοι του Κέντρου, οριζόμενοι εφεξής ως Συμμετέχων 1, 2, 3 (Σ1, Σ2, Σ3), 1 διευθύντρια της τράπεζας Πειραιώς (Σ4), 1 προϊσταμένη λογιστηρίου στο Δήμο Αχαρνών (Σ5), 1 διευθύντρια πωλήσεων του Praktiker (Σ6), 1 διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου (Σ7), 1 προϊσταμένη του τμήματος συνδρομών της Boussias communications (Σ8), 1 ιδιοκτήτρια κέντρου Ξένων Γλωσσών (Σ9), ένας ιδιοκτήτης Λογιστικού γραφείου (Σ10), μία προϊσταμένη νοσηλεύτρια στην Πνευμονολογική Κλινική του νοσοκομείου

Άγιοι Ανάργυροι (Σ11), 1 ταμίας στη Eurobank (Σ12), 1 Μηχανικός ηλεκτρονικών υπολογιστών στην Intracom Telecom (Σ13), 1 λογίστρια (Σ14), 1 υπεύθυνη κέντρου ομορφιάς (Σ15), 1 υπεύθυνος αθλητικής Ακαδημίας (Σ16).

Οι 12 παρεμβάσεις, διάρκειας δύο ωρών, πραγματοποιήθηκαν κάθε Σάββατο στο Χώρο του Κέντρου Κέντρου Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας για τέσσερις μήνες από το Φεβρουάριο έως το Μάιο του 2022. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν για τρεις μήνες, αλλά λόγω προβλημάτων υγείας της ερευνήτριας, παρατάθηκε για ένα μήνα.

Ο παρακάτω πίνακας αναφέρεται στο σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού.

Πίνακας Ερευνητικού Πληθυσμού:

Τύπος ομάδας	Ομάδα Πειραματική		Ομάδα ελέγχου	
	Άντρες	Γυναίκες	Άντρες	Γυναίκες
Πληθυσμός	4	12	3	14
Σύνολο	16		17	

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.2.1. Μέσα συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το συνταίριασμα της χρήσης ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, που ονομάζεται μέθοδος της τριγωνοποίησης, ενισχύοντας έτσι, την αξιοπιστία της έρευνας (Trochim, 2002).

Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων, είναι ότι συνδυάζει τα πιο αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της κάθε μίας. Επιπροσθέτως ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να βρει απαντήσεις σε συμπληρωματικά ερωτήματα, βελτιώνοντας την ερμηνεία των δεδομένων του (Robson, 2007). Με τον όρο τριγωνοποίηση δεδομένων, εννοούμε τη χρήση, από δύο και πάνω, μεθόδους συλλογής δεδομένων. Κατά τον Creswell (2014), η ερευνητική στρατηγική της μικτής μεθόδου αποτελεί την τριγωνοποίηση μέσω της οποίας αλληλοσυνδέονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής μελέτης. Κατά τη Συμέου (2007), η συλλογή των δεδομένων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης εξασφαλίζει την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Οι πηγές των στοιχείων της παρούσας έρευνας ήταν α) το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο στα μέλη της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν από τις παρεμβάσεις και εκ νέου μετά το τέλος των ερευνητικών παρεμβάσεων, β) η καταγραφή των συμπεριφορών των συμμετεχόντων κατά τις παρεμβάσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας γ) οι καταγραφές της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας και δ) οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

2.2.2. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να συλλέξουμε τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα βασικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κατά την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (General Self – Efficacy Scale-GSE) των Jerusalem και Schwarzer (1979). Χρησιμοποιήσαμε την ελληνική εκδοχή της General Self-Efficacy Scale (GSE) (Glynou, Schwarzer & Jerusalem, 1994). Είναι μια ψυχομετρική κλίμακα, που αποτελείται από δέκα ερωτήματα, τα οποία αξιολογούν το κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό να επιλύει και να ανταπεξέρχεται τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντά.

Η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργήθηκε το 1979. Το 1981 προσαρμόστηκαν οι ερωτήσεις από 20 σε 10 και έτσι χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της αυτοαποτελεσματικότητας σε ελληνικό πληθυσμό (Γλυνού, 2017· Jerusalem, & Schwarzer, 1979). Έχει επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακας σε πολλές μελέτες που έχουν υλοποιηθεί σε διαφορετικό ερευνητικό πληθυσμό. (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005· Schwarzer, & Hallum, 2008). Οι απαντήσεις είναι εκφρασμένες σε κλίμακα Likert με τέσσερις βαθμίδες (1- Καθόλου αλήθεια, 2-Ελάχιστα αλήθεια, 3-Αρκετά αλήθεια, 4- Απολύτως αλήθεια). Το τελικό συμπέρασμα αναδείχτηκε από τη μέση τιμή του αθροίσματος των απαντήσεων κάθε συμμετέχοντα.

Μοιράστηκε και στις δύο ομάδες (Ελέγχου και Πειραματική) πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μετά τη λήξη τους. Ο κύριος στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε εάν μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων ενισχύθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα στην Πειραματική Ομάδα. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

2.2.3. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό ημερολόγιο, τις συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση.

2.2.3.1 Το ερευνητικό ημερολόγιο παρατήρησης

Ένα από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας είναι το ερευνητικό ημερολόγιο παρατήρησης. Στο ερευνητικό ημερολόγιο, καταγράφονται καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η συμμετοχή και η ανταπόκριση των συμμετεχόντων, οι πιθανές δυσκολίες, σκέψεις και αξιολογήσεις των δράσεων. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία, τα οποία θα διευκολύνουν στην ερευνητική διαδικασία. Το ημερολόγιο παρατήρησης συντελεί στην ερμηνεία των δεδομένων καθώς ωθεί τον ερευνητή στον αναστοχασμό (Λυδάκη, 2016:151).

Μετά το τέλος κάθε παρέμβασης, συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια το ημερολόγιο, προκειμένου να αποτυπωθούν όσο πιο ακριβείς πληροφορίες σχετικά με την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων και τις αντιδράσεις του δείγματος.

2.2.3.2 Οι συνεντεύξεις

Η συνέντευξη θεωρείται αξιόπιστο εργαλείο της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Alshenqeeti (2014), η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να διερευνήσουν τις απόψεις των ανθρώπων βαθύτερα και η αξία της συνέντευξης βασίζεται στη στιγμή της συνέντευξης, η οποία είναι μια αληθινή στιγμή και στη δυνατότητα του ερευνητή να αποσαφηνίσει τις ιδέες και τις απόψεις των συμμετεχόντων οι οποίοι *«μιλούν με τη δική τους φωνή και εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα»*.

Κατά τους Powney και Watts (1984), η συνέντευξη ορίζεται, ως μια συζήτηση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους, όπου ένας ή περισσότεροι από τους συμμετέχοντες παρουσιάζει το περιεχόμενο αυτών που έχουν ειπωθεί. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) Τη δομημένη συνέντευξη με συγκεκριμένες ερωτήσεις που δεν επιδέχονται παρέκκλιση, β) Τη μη δομημένη, όπου ο ερωτώμενος έχει πλήρη ελευθερία απαντήσεων και γ) την ημιδομημένη συνέντευξη, όπου δίνεται η ελευθερία στον ερευνητή να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, να τις τροποποιήσει, και να προσθαιρέσει (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:97). Επιλέξαμε τις ημιδομημένες ερωτήσεις συνέντευξης, ώστε οι συμμετέχοντες να απαντήσουν με

ειλικρίνεια και άνεση. Συγκεντρώσαμε 16 συνεντεύξεις, που απέφεραν πλούσιο υλικό για τα ερευνητικά ερωτήματά μας.

2.2.3.3 Συμμετοχική παρατήρηση

Στη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια συμμετείχε ως συμμετέχουσα παρατηρήτρια. Αυτό της έδωσε τη δυνατότητα να λαμβάνει μέρος στις παρεμβάσεις, εμπυχώνοντας την ομάδα και λειτουργώντας ενθαρρυντικά για τους συμμετέχοντες.

Η συμμετοχική παρατήρηση προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα εμπλοκής του στις παρεμβάσεις και απόκτησης μιας ολοκληρωμένης αντίληψης της αλληλεπίδρασης της πειραματικής ομάδας (Kawulich, 1989). Η συμμετοχική παρατήρηση θεωρήθηκε κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα μικρού μεγέθους, διότι αποδίδει σε μικρού μεγέθους ομάδες. Λειτουργεί συνδυαστικά ως προς τη συλλογή δεδομένων, και στη συγκεκριμένη έρευνα με το ημερολόγιο και τις συνεντεύξεις. Η επιτυχία της έγκειται, στην όσο δυνατόν αφανή παρέμβαση του ερευνητή. Η συμμετοχική παρατήρηση στη συγκεκριμένη έρευνα διήρκεσε καθ' όλη τη διάρκεια των βιωματικών παρεμβάσεων.

2.2.4. Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν με 16 συμμετέχοντες, ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε στελέχη επιχειρήσεων. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 12 εργαστήρια με διάρκεια 120 λεπτών το καθένα, κάθε Σάββατο 17.00-19.00 στο χώρο του Κέντρου Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας στις Αχαρνές.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας ενημερώθηκαν και συμφώνησαν για το περιεχόμενο του προγράμματος, τη φύση της έρευνας και των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Επίσης, για τη συμπλήρωση της σταθμισμένης κλίμακας-ερωτηματολογίου, ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα πριν και μετά από τις παρεμβάσεις. Λόγω της βιωματικής φύσης των παρεμβάσεων, ενημερώθηκαν ότι ήταν απαραίτητη η άνετη ένδυση και υπόδηση κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

Οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων συμμετείχαν σε παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης, σε ασκήσεις χαλάρωσης και

συγκέντρωσης, αυτοσχεδιασμούς, ασκήσεις σωματικής και φωνητικής έκφρασης, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, με σκοπό να απελευθερωθούν, να νιώσουν ασφαλείς, να συνεργαστούν, να μοιραστούν σκέψεις και εμπειρίες με απώτερο στόχο να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Ο χώρος είχε διαμορφωθεί κατάλληλα και είχαμε όλα τα απαραίτητα υλικά για τα θεατροπαιδαγωγικά μας προγράμματα (οπτικοακουστικό υλικό, πανιά, αντικείμενα, είδη χειροτεχνίας) και το βαλιτσάκι του εμψυχωτή.

Στην εκπνοή κάθε παρέμβασης, γινόταν αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες, ως προς το πως ένιωσαν, τι τους άρεσε, αν συνάντησαν δυσκολίες, προκειμένου η ερευνήτρια να συλλέξει στοιχεία και να αξιολογήσει τις παρεμβάσεις.

Μέσα από τα βιβλία της Άλκηστις (2008), του Τσιάρα (2016) του Παπαδόπουλου (2010) του Γκόβα (2003) του Boal (2013), των Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου (2003), βρέθηκε πλούσιο υλικό ασκήσεων και τεχνικών για να στελεχώσουμε το πρόγραμμά μας, καθώς επίσης και από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, ασκήσεις και τεχνικές που βιώσαμε και εμείς.

1^η Παρέμβαση.

Έναρξη: Όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Καλωσόρισμα από την ερευνήτρια. Η εμψυχώτρια τους συστήνεται και κάνει μια σύντομη αναφορά στη φιλοσοφία, στους στόχους και στη μεθοδολογία του προγράμματος.

Δραστηριότητα 1.1. Παιχνίδι Γνωριμίας: «Πέστο με μια κίνηση». Καθισμένοι σε κύκλο οι συμμετέχοντες λένε με τη σειρά το όνομά τους με συνοδεία μιας κίνησης (παλαμάκια, ματάκια, χτύπημα δακτύλων) και οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν το όνομα μαζί με την κίνηση. Ο δεύτερος λέει το όνομα και την κίνηση του διπλανού του και προσθέτει και το δικό του με την κίνηση του. Ο τελευταίος πρέπει να τα πει όλα.

Δραστηριότητα 1.2. Ενεργοποίηση-παιχνίδι: «Να αλλάξουν θέση όσοι...». Η εμψυχώτρια μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και λέει: «Να αλλάξουν θέση όσοι...» προτείνοντας κάτι που αφορά είτε εξωτερικό γνώρισμα, «Να αλλάξουν θέση όσοι φοράνε άσπρη μπλούζα», είτε εσωτερικό «Να αλλάξουν θέση όσοι αγαπούν το καλοκαίρι». Αλλάζει θέση όποιος έχει την ίδια γνώμη μαζί της καθώς και αυτή που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Ο τελευταίος που θα βρει θέση, πάει στο κέντρο του κύκλου και ξεκινάει νέες προτάσεις.

Δραστηριότητα 1.3. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (General Self-Efficacy Scale, Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1994).

Δραστηριότητα 1.4. Επαφή-Επικοινωνία: «Καλησπέρα σας». Όλοι οι συμμετέχοντες σηκώνονται και περπατάνε με στο χώρο προς κάθε κατεύθυνση, παρατηρώντας ο ένας τον άλλον, χωρίς να αγγίζονται. Με ένα χτύπημα του ταμπουρίνο σταματάνε και μένουν ακίνητοι. Με το επόμενο χτύπημα του ταμπουρίνο ξεκινάνε να περπατάνε αλλάζοντας κατεύθυνση. Στο επόμενο χτύπημα σταματάνε και χαιρετάνε τον πιο κοντινό τους με ένα νεύμα, μια κίνηση, χωρίς άγγιγμα και λόγο, τους το ανταποδίδει και συνεχίζουν να περπατάνε χαιρετώντας τον επόμενο που θα συναντήσουν. Στο επόμενο χτύπημα σταματάνε και χαιρετάνε με επαφή, με χειραψία, με οποιονδήποτε τρόπο εφεύρουν και συνεχίζουν μέχρι να βρουν τον επόμενο. Στο επόμενο χτύπημα του ταμπουρίνο προσθέτουν και λόγο «Καλησπέρα σας» με όποιο εκφραστικό τρόπο θέλουν σε συνδυασμό με την επαφή. Με το τελευταίο χτύπημα του ταμπουρίνο μένουν απέναντι στον τελευταίο που χαιρέτησαν.

Δραστηριότητα 1.5. Επαφή-Επικοινωνία ανά δυάδες: «Ο καθρέφτης». Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας έτσι όπως έχουν σχηματιστεί τα ζευγάρια ο ένας καθρεφτίζεται και ο άλλος κάνει το είδωλο του καθρέφτη. Με το χτύπημα του ταμπουρίνο αλλάζουν οι ρόλοι.

Δραστηριότητα 1.6. Συμβόλαιο ομάδας. Η εμπυχωτρία εξηγεί ότι σε όλες τις ομάδες υπάρχουν κανόνες που οφείλουν να σέβονται όλοι, για την καλύτερη λειτουργία της και την επίτευξη των στόχων της. Σε ένα μεγάλο χαρτί καταγράφονται οι όροι του συμβολαίου από την εμπυχωτρία, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από όλους. Οι όροι του συμβολαίου της συγκεκριμένης ομάδας, μετά από ιδέες και σκέψεις που ειπώθηκαν, συντάχθηκε ως εξής:

- 1) Συνέπεια στην ώρα προσέλευσης και στη συμμετοχή στα εργαστήρια
- 2) Αλληλοσεβασμός
- 3) Εθελοντική συμμετοχή στις δραστηριότητες
- 4) Απουσία κακόβουλης κριτικής
- 5) Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος στις δραστηριότητες
- 6) Ο καθένας συμμετέχει στη δραστηριότητα με τις δυνατότητες που του επιτρέπει το σώμα του.
- 7) Κινητά κλειστά.

Οι όροι του συμβολαίου, αφού υπογράφηκαν με όποιο τρόπο ήθελαν από όλους τους συμμετέχοντες, με δυνατότητα προσθήκης ή αναπροσαρμογής των όρων, τοποθετήθηκε σε εμφανές σημείο από όλη την ομάδα.

Δραστηριότητα 1.7. Έκφραση προσδοκίας: «Που θα ήθελα να με ταξιδέψει αυτό το μπαλόκι». Η εμπυχωτέρα μοιράζει στους συμμετέχοντες αυτοκόλλητα πολύχρωμα χαρτάκια και τους παρουσιάζει ένα γιγάντιο μπαλόκι με ήλιον. Τους καλεί να γράψουν πάνω στα χαρτάκια που θα ήθελαν να τους ταξιδέψει αυτό το μπαλόκι να το κολλήσουν πάνω του και να το μοιραστούν με την ομάδα. Όταν ολοκληρώσουν όλοι το μπαλόκι με τις προσδοκίες μας ανεβαίνει στο κέντρο του κύκλου.

Δραστηριότητα 1.8. Συνεργασία-Συντονισμός: «Το μπαλόκι». Οι συμμετέχοντες κρατιούνται από τα χέρια σχηματίζοντας έναν κύκλο, προσπαθώντας να μην αφήσουν καθόλου χώρο ανάμεσα τους. Έρχονται όσο πιο κοντά γίνεται σαν ένα άδειο μπαλόκι. Η εμπυχωτέρα όταν φυσάει μία φορά «φουσκώνουν» με ένα βήμα προς τα πίσω, δύο φορές με δύο κ.ο.κ. μέχρι να φουσκώσει το μπαλόκι. Οι συμμετέχοντες πρέπει να προσέξουν μη σπάσει το μπαλόκι-μη λυθούν τα χέρια τους. Όταν φουσκώσει το μπαλόκι, φυσάει ένας άνεμος από δεξιά και το μπαλόκι- κύκλος μετακινείται προς αριστερά προσέχοντας να διατηρεί το σχήμα του. Γυρίζει γύρω γύρω με τον ανεμοστρόβιλο και όταν η ερευνήτρια δίνει και άλλες ανάσες το μπαλόκι γιγαντώνεται, αλλά δε σπάει. Και έτσι αρχίζει να το αδειάζει με αντίστοιχα φςςςςς. Μέχρι ο κύκλος να γίνει μια αγκαλιά ανθρώπων χωρίς αέρα μεταξύ τους. Και ξανά από την αρχή πιο γρήγορο φούσκωμα.

Αναστοχασμός: Όλοι οι συμμετέχοντες όρθιοι σε κύκλο, λένε πως ένοιωσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και με μια λέξη να χαρακτηρίσουν την εμπειρία τους από την πρώτη παρέμβαση.

2^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 2.1. Παιχνίδι Γνωριμίας-Συντονισμού: «Πέστο ρυθμικά». Οι συμμετέχοντες είναι καθισμένοι σε κύκλο. Ξεκινάει η εμπυχωτέρα χτυπώντας δυο φορές παλαμάκια και μετά δύο φορές τα γόνατά της. Προτρέπει και τους συμμετέχοντες να την ακολουθήσουν στο ρυθμό. Όταν είναι όλοι συντονισμένοι τους εξηγεί ότι στα πρώτα δύο παλαμάκια λένε δύο φορές το όνομα τους ρυθμικά και στη δεύτερη φορά το όνομα το δικό τους και μετά του διπλανού τους. Όλη η υπόλοιπη ομάδα κρατάει το ρυθμό με τα παλαμάκια και τα γόνατα και ένας ένας μπαίνει στη διαδικασία του παιχνιδιού.

Δραστηριότητα 2.2. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Έκφραση: «Διαδρομές στο χώρο». Όλοι οι συμμετέχοντες περπατάνε με συνοδεία μουσικής στο χώρο. Όταν σταματήσει η μουσική «παγώνουν». Με την έναρξη της μουσικής συνεχίζουν ακολουθώντας τις οδηγίες της εμψυχώτριας. Περπατάνε γρήγορα, αργά, ανεβαίνουν ένα βουνό, κατεβαίνουν έναν γκρεμό, περπατάνε μέσα στις λάσπες, στα χιόνια, πάνω σε μια παγωμένη λίμνη, πάνω σε κάρβουνα, περπατάνε στις μύτες, σαν γέροι, σαν γίγαντες, σαν ελέφαντες, σαν ψείρες, σαν ρομπότ, σαν σχοινοβάτης. Παγώνουν με το σταμάτημα της μουσικής. Με την έναρξη της μουσικής περπατάνε με πέδιλα του σκι, με παπούτσια μπαλαρίνας, με ψηλές γόβες, με βατραχοπέδιλα.

Δραστηριότητα 2.3. Συνοχή ομάδας: «Καράτε χα». Οι συμμετέχοντες φτιάχνουν κύκλο. Αρχίζουν να μετρούν συντονισμένα 1-2-3 και μετά λένε χα κάνοντας μια κίνηση πολεμικών τεχνών. Αφού πετύχουν το συντονισμό το επαναλαμβάνουν χωρίς να ακούγεται το μέτρημα, ενώ το «χα» το λένε φωναχτά και πρέπει να το πουν όλοι μαζί για να είναι πετυχημένη η άσκηση.

Δραστηριότητα 2.4. Επικοινωνία-Συνεργασία: «Η αγάπη μας ενώνει». Η ομάδα περπατάει ελεύθερα στο χώρο, ο καθένας με το ρυθμό. Ακούγεται η φράση από την εμψυχώτρια «Η αγάπη μας ενώνει. Αγαπήθηκαν τα χέρια». Πρέπει να βρουν ένα ζευγάρι, να ενώσουν τα χέρια και να περπατήσουν στον ίδιο ρυθμό. Μετά αγαπήθηκαν τα μάγουλα, οι ώμοι, τα κούτελα και οι πλάτες. Το ζευγάρι πρέπει να συνεργαστεί για να καταφέρει να προχωρήσει. Με το χτύπο του ταμπορίνο η εμψυχώτρια λέει ότι αγαπήθηκαν τρεις τρεις με δική τους επιλογή μέλος τους σώματος, τέσσερις τέσσερις κ.ο.κ. μέχρι η ομάδα να ενωθεί ολόκληρη και να περπατάει σαν ένα σώμα.

Δραστηριότητα 2.5. Επικοινωνία-Συνεργασία-Δημιουργία-Έκφραση-Ανάγνωση εικόνας-Ανίχνευση σκέψης: «Οι γλύπτες των συναισθημάτων»: Η ομάδα είναι καθισμένη στον κύκλο. Η εμψυχώτρια τοποθετεί στο κέντρο του κύκλου καρτέλες που αναγράφουν τις λέξεις χαρά, αγάπη, θλίψη, ικανοποίηση, μοναξιά, ευτυχία, επιτυχία, φόβος, μίσος. Σχηματίζουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα διαλέγει μία λέξη και επιλέγει να φτιάξει ένα γλυπτό που να αναπαριστά τη συγκεκριμένη λέξη και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια. Όλοι το παρατηρούν και προσπαθούν να μαντέψουν ποια λέξη αντιπροσωπεύει. Επίσης του δίνουν έναν τίτλο. Έπειτα μπορούν να το αγγίξουν και να ειπωθεί, από τα μέλη της ομάδα που κάνει το άγαλμα με μια διαφορετική λέξη, από το συναίσθημα που υποδηλώνει, ένας τίτλος.

Δραστηριότητα 2.6. Θύελλα ιδεών-Προβολή βίντεο για την αυτοαποτελεσματικότητα: 1) Μυστικό Επίτευξης Στόχων; & 2) Self Efficacy Animation

Δραστηριότητα 2.7. Έκφραση συναισθημάτων-Ανίχνευση σκέψης: «Τα μπορώ και δεν μπορώ». Η εμπυχωτρία δίνει στην ομάδα 2 αυτοκόλλητα χαρτάκια σημειώσεων. Στο ένα γράφει «Μπορώ να» και στο άλλο «Δεν μπορώ να». Καλούνται να συμπληρώσουν τις προτάσεις . Μοιράζονται τα «μπορώ να» και τα «δεν μπορώ να» στην ολομέλεια εάν επιθυμούν. Μετά κολλάνε τα «μπορώ να» στο μπαλόνι από ήλιον μαζί με τις επιθυμίες τους για το ταξίδι. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία τους μοιράζει από ένα μπαλόνι. Με μουσική υπόκρουση «Το μπαλόνι» του Θεοδωρή Κοτοσιά, τους προτρέπει να βάλουν τα σημειώματα του «Δεν μπορώ να» μέσα στα μπαλόνια και να τα φουσκώσουν. Όταν όλοι έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία, με το σύνθημα της, τα σπάνε με όποιον τρόπο μπορούν. Αφού τα καταφέρουν τους ρωτάει πως αισθάνθηκαν που έσκασαν τα «Δεν μπορώ να» τους και όποιος επιθυμεί το μοιράζεται στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 2.8. Συνοχή-Συνεργασία-Αποφόρτιση: «Ο χτύπος της καρδιάς». Η ομάδα είναι σε κύκλο όρθια πιασμένοι σφιχτά από το χέρι με κλειστά τα μάτια. Η εμπυχωτρία σφίγγει το χέρι στα δεξιά της με δυο κοφτές κινήσεις σαν το χτύπο της καρδιάς. Ο «χτύπος» αυτός μεταφέρεται από τον έναν στον άλλο μέχρι να της έρθει ξανά στο αριστερό χέρι της. Και συνεχίζει αντίστροφα.

Αναστοχασμός στον κύκλο: Οι συμμετέχοντες όρθιοι σε κύκλο, εκφράζουν τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες.

3^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 3.1. Παιχνίδι ευρύτερης γνωριμίας: «Το όνομα μου και εγώ». Οι συμμετέχοντες είναι καθισμένοι σε κύκλο. Ο καθένας λέει το όνομα του και ένα επίθετο που ξεκινάει από το ίδιο γράμμα με θετική χροιά (Ειρήνη η ενθουσιώδης, Δωροθέα η δημιουργική). Με το που τελειώσουν όλοι γράφουν σε ένα χαρτάκι που τους έχει μοιράσει η εμπυχωτρία μόνο το χαρακτηριστικό χωρίς το όνομά τους. Τα τοποθετούν σε μία γυάλα και η εμπυχωτρία τα κολλάει μπερδεμένα στην πλάτη τους. Όρθιοι με τη συνοδεία μουσικής προσπαθούν να ανακαλύψουν το χαρακτηριστικό που ταιριάζει στον αντίστοιχο συμμετέχοντα και να του κολλήσουν το σωστό.

Δραστηριότητα 3.2. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα: Παιχνίδι: «Περπατήματα με νήμα». Όλοι οι συμμετέχοντες περπατάνε με συνοδεία μουσικής στο χώρο. Όταν σταματάει η μουσική «παγώνουν». Μεταμορφώνονται σε μαριονέτες που τις κινεί κάποιος και τις τραβάει από τη μύτη, την πλάτη, τον ώμο το σαγόνι το πόδι κοκ.

Δραστηριότητα 3.3. Συνοχή ομάδας-Συνεργασία-Εμπιστοσύνη: «Ο τυφλός και ο οδηγός ή Κράτα με να σε κρατώ στα λόγια σου μόνο ακουμπώ». Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια με χρωματιστές κορδέλες σε οκτώ χρώματα. Επιλέγουν μία κορδέλα και με τη συνοδεία μουσικής, χορεύοντας ψάχνουν να βρουν το ζευγάρι τους. Όταν όλοι κάνουν ζευγάρια, το ένα άτομο θα κάνει τον τυφλό με μαντήλι και το άλλο άτομο, αυτόν που θα τον κατευθύνει, για να περάσει τα εμπόδια σε μια προκαθορισμένη διαδρομή, με τις οδηγίες του και μόνο, χωρίς να τον κρατάει. Στόχος να περάσουν όλα τα εμπόδια και να φτάσουν στον τερματισμό. Οι ρόλοι μετά αλλάζουν στην αντίθετη διαδρομή.

Δραστηριότητα 3.4. Συνεργασία-Καλλιέργεια σωματικής έκφρασης-Παντομίμα: «Το χαρακτηριστικό μου». Τα χαρτάκια από τη δραστηριότητα 3.1. μπαίνουν πάλι στη γυάλα και οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Διαλέγουν έναν εκπρόσωπο για να διαλέξει από τη γυάλα ένα χαρακτηριστικό και συζητάνε για λίγη ώρα πως μπορούν να το αποδώσουν με μια μικρή ιστορία ενός λεπτού με παντομίμα, χωρίς λόγια. Μετά το τέλος της παρουσίασης της κάθε ομάδας, οι παρατηρητές προσπαθούν να μαντέψουν ποιο είναι το χαρακτηριστικό.

Δραστηριότητα 3.5. Συνεργασία-Αποτύπωση με ζωγραφική. Δίνεται στις ομάδες χαρτί Α3, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και κηρομπογιές και αποτυπώνουν με ζωγραφική ανά ομάδα, το θετικό χαρακτηριστικό που έπαιξαν με παντομίμα. Στη συνέχεια το παρουσιάζουν στις άλλες ομάδες χρησιμοποιώντας συνώνυμες λέξεις και δίνοντας έναν τίτλο στο έργο τους.

Δραστηριότητα 3.6. Συνεργασία-Εισαγωγή στο ρόλο-Επικοινωνία-Δάσκαλος σε ρόλο: «Ο διαφημιστής». Η εμπυχωτρία τους ανακοινώνει ότι ένας διαφημιστής σκέφτεται να κάνει αφίσα το έργο τους, προκειμένου να διαφημίσει προϊόντα. Θα κλείσει συνέντευξη με την κάθε ομάδα ώστε να αποφασίσει ποιο έργο θα κάνει αφίσα και για ποιο προϊόν. Δίνεται στις ομάδες χρόνος για να αποφασίσουν πως θα παρουσιάσουν το έργο τους. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία, σε ρόλο διαφημιστή τους δέχεται ανά ομάδα στο γραφείο της για να την πείσουν ότι το έργο τους είναι καλύτερο και το προϊόν που θα μπορούσε να προωθήσει. Τα μέλη της ομάδας επιχειρηματολογούν υπέρ του έργου τους.

Αποφόρτιση-Ασκήσεις αναπνοής-Αναστοχασμός. Όλα τα μέλη της ομάδας στον κύκλο ξεκινάνε να εισπνέουν από τη μύτη και να εκπνέουν από το στόμα. Προσπαθούν να ακολουθήσουν τη διαδρομή της αναπνοής τους. Παίρνουν τρεις

βαθιές ανάσες με ανάταση των χεριών. Αποτυπώνουν με μια λέξη το συναίσθημα τους για την παρέμβαση.

4^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 4.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συγκέντρωση: «Πουλ-Πουλ». Η ομάδα σχηματίζει κύκλο όρθια και ο καθένας επαναλαμβάνει στο διπλανό του «Πουλ-Πουλ» συνδυάζοντας το με την κίνηση της κότας. Αυτός που το ακούει δεν πρέπει να γελάσει. Σε περίπτωση που γελάσει τρέχει με την κίνηση της κότας και φωνάζοντας Πουλ Πουλ γύρω από τον κύκλο.

Δραστηριότητα 4.2. Ανάπτυξη της ομαδικότητας και της επικοινωνίας μέσω της αφή: «Χαλασμένο τηλέφωνο με ζωγραφιά στην πλάτη». Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες και μπαίνουν ο ένας πίσω από τον άλλον σε τρενάκι. Σχηματίζονται δύο παράλληλα τρενάκια. Ο τελευταίος ζωγραφίζει στην πλάτη του μπροστινού του ένα σχήμα και ο πρώτος πρέπει να το περιγράψει. Κερδίζει η ομάδα που θα καταφέρει πιο γρήγορα και σωστά να φέρει το σχήμα στον πρώτο παίχτη.

Δραστηριότητα 4.3. Συνεργασία-Συγκέντρωση-Συντονισμός: «Η απέναντι όχθη». Κρατάμε τις δύο ομάδες από την προηγούμενη δραστηριότητα, οι οποίες τοποθετούνται η μία απέναντι από την άλλη με μια απόσταση μεταξύ τους. Χωρίς ύπαρξη λόγου, πρέπει να φτάσει η κάθε ομάδα στην απέναντι όχθη, δηλαδή στη θέση της άλλης, με τον περιορισμό ότι μόνο ένας κάθε φορά μπορεί να περάσει. Αν ταυτόχρονα ξεκινήσουν δύο ή παραπάνω άτομα πηγαίνουν όλοι πίσω στη θέση τους. Νικάει η ομάδα που θα περάσει απέναντι πιο γρήγορα όλα τα μέλη της.

Δραστηριότητα 4.4. Εγρήγορηση-Συνεργασία-Αλληλεπίδραση: «Μια εσύ και μια εγώ». Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Κάθονται σε δύο καρέκλες πλάι πλάι κοιτώντας τους θεατές και ξεκινάνε να δημιουργούν μια ιστορία, λέγοντας μία λέξη ο ένας και μία λέξη ο άλλος

Δραστηριότητα 4.5. Αυτοσχεδιασμός-Συνεργασία-Εκθεση στη σκηνή: «Εργασία και χαρά:». Τα ζευγάρια από την προηγούμενη δραστηριότητα συζητάνε για ένα περιστατικό στη δουλειά. Όταν καταλήξουν τι θα παρουσιάσουν, δίνεται η οδηγία, ότι ο ένας θα το διηγείται και ο άλλος θα το κάνει παντομίμα. Παρουσιάζονται και οι οκτώ ιστορίες.

Δραστηριότητα 4.6. Απελευθέρωση-Συνεργασία-Αλληλεπίδραση-Ενεργοποίηση σώματος-Δημιουργία έκφρασης: «Tableau Vivant». Η ολομέλεια διαλέγει δύο από τις προηγούμενες ιστορίες. Χωρίζονται σε δύο ομάδες. Κάθε μία ομάδα, χωρίς

συνεννόηση, αναπαριστά την ιστορία που διάλεξαν από την εργασία. Ένας ένας τοποθετείται και παραμένει ακίνητος μέχρι να μπουν όλα τα μέλη της ομάδας του, και να δημιουργηθεί ένας ζωντανός πίνακας.

Αναστοχασμός στην ολομέλεια: Τα μέλη της ομάδας όρθιοι σε κύκλο, καλούνται να πουν τις απόψεις τους για τις δραστηριότητες της παρέμβασης.

5^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 5.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συγκέντρωση: «Πιάνω μήλο»: Τα μέλη της ομάδας είναι όρθια σε κύκλο και η εμπυχωτρία παρουσιάζει την άσκηση «Πιάνω μήλο» με τις αντίστοιχες κινήσεις. Στην αρχή αργά και εφόσον η ομάδα συντονιστεί με πιο γρήγορο ρυθμό.

Δραστηριότητα 5.2. Συντονισμός ομάδας-Συντονισμός λόγου και κίνησης-Ρυθμός: Τραγουδί «Μακριά στην Ισπανία». Τραγουδάμε το τραγουδί «Μακριά στην Ισπανία» συντονίζοντας λόγο και κίνηση. Στο δεύτερο μέρος του τραγουδιού αφαιρείται ο λόγος, γίνεται εσωτερικός και κάνουμε μόνο τις κινήσεις. Η τελευταία λέξη του τραγουδιού προφέρεται δυνατά και πρέπει να ειπωθεί από όλους ταυτόχρονα.

Δραστηριότητα 5.3. Συντονισμός και συνοχή ομάδας-Αλληλεπίδραση: «Περπατάμε όλοι μαζί-Ξεκινάμε όλοι μαζί». Όλη η ομάδα περπατάει στο χώρο. Όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν όλοι μαζί να σταματήσουν ταυτόχρονα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο σύνθημα. Στη συνέχεια πρέπει όλοι μαζί να ξεκινήσουν.

Δραστηριότητα 5.4. Συνοχή ομάδας- Ομαδικότητα: «Το κοπάδι με τα ψάρια». Όλοι είναι όρθιοι και στέκονται σε μια γωνία του χώρου σε σχήμα τριγώνου. Ένας πρώτος, ο «αρχηγός», δύο στη δεύτερη σειρά, κ.ο.κ. Συγκεντρώνουν την προσοχή τους στην ομαδική αναπνοή. Μόλις νιώσουν έτοιμοι ξεκινάνε να διασχίσουν τη διαδρομή προς την απέναντι γωνία. Όταν συντονιστούν και λειτουργούν σαν ένα κοπάδι από ψάρια συνεχίζουν τις διαδρομές στο χώρο, γυρίζοντας μέτωπο προς άλλη κατεύθυνση, αλλάζοντας τον «αρχηγό». Κινούνται σαν ένα κοπάδι από ψάρια, κοντά κοντά και με τον ίδιο ρυθμό. Διανύουν διαδρομές προς όλες τις κατευθύνσεις χωρίς συνεννόηση.

Δραστηριότητα 5.5. Παρατηρητικότητα-Φαντασία-Έκφραση εσωτερικών σκέψεων: «Με ερέθισμα μια φωτογραφία». Η εμπυχωτρία εμφανίζει μία φωτογραφία ενός κλειστού όστρακου. Τι κρύβει; Τι βρίσκεται μέσα του; Ο θησαυρός της θάλασσας. Το μαργαριτάρι. Στη συνέχεια με τη μουσική του Leo Rojas - Der einsame Hirte, η εμπυχωτρία τους ζητάει να κλείσουν τα μάτια και τους αφήνει στο χέρι ένα

μισόκλειστο όστρακο. Με τι μπορούν να το γεμίσουν; Ποιο είναι το δικό τους εσωτερικό μαργαριτάρι; Ανοίγουν τα μάτια και υπάρχουν ιδεοθύελλα για τα δικά τους μοναδικά εσωτερικά μαργαριτάρια, με μία λέξη. Η εμψυχώτρια τους μοιράζει κορδόνια και στρογγυλά άσπρα χαρτάκια. Σε κάθε χαρτάκι γράφουν ένα εσωτερικό μαργαριτάρι τους και το περνάνε στο κορδόνι. Δημιουργούν τα δικά τους μαργαριταρένια κολιέ . Τους δικούς τους θησαυρούς.

Δραστηριότητα 5.6. Αποσυμπίεση-Χαλάρωση: «Ο χορός των μαργαριταριών»

Με τη συνοδεία μουσικής του Βαλς του Γάμου της Καραϊνδρου, χορεύουν με τα κολιέ τους ανά χείρας, δίνοντας την δέουσα προσοχή, εκτίμηση και σεβασμό στα μαργαριτάρια του εαυτού τους. Στη συνέχεια χορεύουν σε ζευγάρια.

Αναστοχασμός στην ολομέλεια: Τα μέλη της ομάδας όρθιοι σε κύκλο, καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματα τους για την παρέμβαση με μία λέξη.

6^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 6.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συνεργασία: «Η γάτα και το ποντίκι»: Ένας είναι το ποντίκι και άλλος είναι η γάτα. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι πιασμένα αγκαζέ σε τριάδες. Η γάτα κυνηγάει το ποντίκι . Αν το πιάσει αλλάζουν οι ρόλοι τους. Το ποντίκι για να γλιτώσει μπορεί να πιαστεί σε μία τριάδα. Μόλις πιαστεί στην τριάδα ποντίκι γίνεται ο παίκτης που βρίσκεται στην άλλη άκρη της τριάδας και τρέχει να γλιτώσει από τη γάτα.

Δραστηριότητα 6.2. Αλληλεπίδραση-Εκφραση συναισθημάτων-Παρατηρητικότητα: «Περπατήματα με συναισθήματα»: Περπατάνε όλοι μαζί στο χώρο. Η εμψυχώτρια χτυπάει το ταμπουρίνο και λέει ένα συναίσθημα. «Παγώνουν» αποτυπώνοντας με εκφράσεις προσώπου και στάση σώματος το συναίσθημα. Μετά από μερικές δοκιμές η εμψυχώτρια χτυπάει το ταμπουρίνο χωρίς να λέει συναισθήματα. Διαλέγουν μόνοι τους ένα συναίσθημα και το αποτυπώνουν. Η εμψυχώτρια διαλέγει έναν συμμετέχοντα, λέει στους άλλους να ξεπαγώσουν και το παρατηρούν λέγοντας τι νομίζουν ότι εκφράζει.

Δραστηριότητα 6.3. Αλληλεπίδραση-Συνεργασία-Επικοινωνία-Φαντασία: «Βρες το ταίρι σου»: Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Η εμψυχώτρια τους καλεί να βρουν δύο ήχους που να συνδυάζονται (πχ. ντε ντε ντε- γκάρισμα γαιδάρου, κικιρικου-κοκοκο). Τους κλείνει τα μάτια με ένα μαντήλι, τους ανακατεύει στο χώρο και με το σύνθημα της αρχίζουν να φωνάζουν το συμφωνημένο ήχο, ψάχνοντας το ταίρι τους. Το ζευγάρι που θα βρει πρώτο το ταίρι του κερδίζει.

Δραστηριότητα 6.4. Παρατήρηση-Φαντασία- Έκφραση συναισθημάτων: « Με ερέθισμα πίνακες ζωγραφικής του Μαγκρίτ». Η εμψυχώτρια παρουσιάζει έναν έναν, τρεις σουρεαλιστικούς πίνακες του Μαγκρίτ. Κατακλύζει την ομάδα με ένα πλήθος ερωτημάτων. Τι απεικονίζει; Τι βλέπουμε; Τι νιώθουμε; Δίνει χρόνο στην ομάδα να σκεφτεί και γίνεται συζήτηση. Στο τέλος επιλέγουν τον πίνακα που τους εκφράζει περισσότερο.

Δραστηριότητα 6.6. Αποτύπωση συναισθήματος: Ατομικό κολλάζ. Οι συμμετέχοντες με χαρτιά χειροτεχνίας, εφημερίδες, περιοδικά καλούνται να αποτυπώσουν ένα συναίσθημα που τους κατακλύζει με την τεχνική του κολλάζ.

Δραστηριότητα 6.7. Ηχητική αποτύπωση συναισθημάτων: «Με σώματα και στόματα». Η εμψυχώτρια χωρίζει την ομάδα σε τέσσερις υποομάδες. Η κάθε ομάδα διαλέγει ένα χαρτάκι που αναφέρει μέσα ένα συναίσθημα. Τους δίνεται χρόνος για να το αποτυπώσουν ηχητικά με σώματα και στόματα. Στο τέλος διαδοχικά παρουσιάζονται τα ηχητικά συναισθήματα και η κάθε ομάδα προσπαθεί να βρει το συναίσθημα των άλλων.

Αναστοχασμός: Τα μέλη της ομάδας καλούνται να πουν πως ένιωσαν με προσωπικούς ήχους ή ηχητικές εκφράσεις.

7^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 7.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συνεργασία: «Κλείστε τις τρύπες». Περπατούν διάσπαρτα στο χώρο. Η εμψυχώτρια χτυπάει το ταμπουρίνο και σταματάνε. Παρατηρούν αν έχουν καλύψει όλο το χώρο. Και συνεχίζουν μέχρι να Κλείσουν τις τρύπες.

Δραστηριότητα 7.2. Ετοιμότητα-Αντίδραση: «Κίνδυνος». Όλη η ομάδα είναι στο χώρο και περπατάει. Ξαφνικά ακούγεται η λέξη Κίνδυνος και πρέπει να αντιδράσουν ανάλογα με το από πού προέρχεται ο κίνδυνος (Κίνδυνος από πάνω, από μπροστά). Αν είναι από πάνω να σκύψουν, αν είναι από κάτω να πηδήξουν κ.ο.κ.
Κίνδυνος από πάνω , από κάτω

Δραστηριότητα 7.3. Επικοινωνία-Αλληλεπίδραση-Ετοιμότητα «Ο ιστός της ομάδας». Η ομάδα βρίσκεται όρθια σε κύκλο. Η εμψυχώτρια τους δίνει ένα κουβάρι μαλλί το οποίο θα πετάγεται στα άτομα της απέναντι πλευράς, ξετυλίγοντας το και σχηματίζοντας έναν ιστό. Τον ιστό της ομάδας.

Δραστηριότητα 7.4. Αυτογνωσία-Αυτοπαρατήρηση-Έκφραση συναισθημάτων- Έκθεση- Καλλιέργεια ενεργητικής ακρόασης: «Ο χάρτης της ζωής» (Life map). Η εμπυχωτρία με μουσική υπόκρουση La valse d' Amelie του Yann Tiersen δίνει χαρτιά Α3 στους συμμετέχοντες για να ζωγραφίσουν έναν χάρτη, που θα αναπαριστά τα πιο σημαντικά γεγονότα της ζωής τους, κομβικές στιγμές, από τη γέννηση τους έως σήμερα, μέσα σε είκοσι λεπτά. Μόλις ολοκληρωθούν οι χάρτες σε ομάδες τεσσάρων ατόμων, αφηγείται ένας ένας το χάρτη της ζωής του, αναζητώντας κοινές εμπειρίες.

Δραστηριότητα 7.5. Έκθεση-Μοίρασμα-Θεατρική έκφραση: «Δραματοποίηση ιστορίας». Ανά ομάδα αποφασίζουν ένα γεγονός από τους χάρτες τους που θέλουν να παρουσιάσουν και το δραματοποιούν μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα.

Αναστοχασμός στην ολομέλεια: Τα μέλη της ομάδας καλούνται να πουν μια λέξη για τις δραστηριότητες της παρέμβασης.

8^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 8.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συνεργασία: «Μήλα αγλάδια, μπανάνες»: Οι συμμετέχοντες είναι καθισμένοι σε κύκλο και η εμπυχωτρία τους ονοματίζει με τη σειρά ως μήλα, αγλάδια, μπανάνες. Όταν ακουστεί η κάθε λέξη θα πρέπει όσοι την έχουν να αλλάξουν θέση. Στο τέλος μετά από πολλές δοκιμές η εμπυχωτρία λέει φρουτοσαλάτα και σηκώνονται όλοι μαζί.

Δραστηριότητα 8.2. Έκθεση-Φαντασία-Δημιουργικότητα-Επικοινωνία-Αυτοσχεδιασμός-Ομαδικότητα: «Το ταξί». Στο χώρο είναι τέσσερις καρέκλες τοποθετημένες δύο μπροστά και δύο πίσω, σαν καθίσματα σε αυτοκίνητο. Ένας συμμετέχων κάνει τον ταξιτζή ο οποίος έχει ένα τικ, είτε στην κίνηση είτε στην ομιλία. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ένας ένας χωρίς σειρά και χωρίς συνεννόηση σταματάνε το ταξί. Ο κάθε επιβάτης έχει ένα τικ το οποίο το κολλάνε και οι άλλοι, έχοντας ήδη και τα δικά τους τικ.

Δραστηριότητα 8.3. Δημιουργικότητα-Φαντασία: «Κατασκευή κούκλας κουκλοθεάτρου». Στο χώρο υπάρχουν ανακυκλώσιμα υλικά (τενεκεδάκια, μπουκάλια, σφουγγάρια, μαλλιά, μάτια, χαρτιά, κόλλες, ψαλίδια, καβίγιες) και οι συμμετέχοντες καλούνται να κατασκευάσουν μία κούκλα κουκλοθεάτρου με ότι υλικά επιθυμούν.

Δραστηριότητα 8.4. Έκθεση-Δημιουργικότητα-Φαντασία-Εμπύχωση: «Είμαι ο/η και λέγομαι». Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν τις κούκλες τους στην ομάδα δίνοντας στοιχεία για την προσωπικότητα τους, το επάγγελμά τους, τα χόμπι τους, τα πλεονεκτήματά τους.

Δραστηριότητα 8.5. Δημιουργικότητα-Ευελιξία-Συντονισμός-Επικοινωνία-Αυτοσχεδιασμός: «Τα αταίριαστα ζευγάρια». Η ομάδα χωρίζεται ανά ζεύγη και χωρίς συνεννόηση κάθονται πίσω από το κουκλοθέατρο για να παίξουν. Η εμπυχωτρία τους παρουσιάζει τέσσερα χαρτάκια που μέσα έχουν ένα ζευγάρι λέξεων που είναι αταίριαστο (γόβα-μπανάνα, κουτάλι- καναπές) το οποίο θα πρέπει να αναφέρουν στην κουκλοθεατρική παράστασή τους.

Αναστοχασμός στην ολομέλεια: Με την κούκλα τους ανά χείρας μας λένε πως ένιωσε αυτή και πως οι ίδιοι.

9^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 9.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συνεργασία—Συντονισμός-Εγρήγορηση: «Μετακινούμενο πηδηματάκι»: Οι συμμετέχοντες είναι σε τετράδες, σε σειρές. Η πρώτη τετράδα αρχίζει να μετράει μέχρι το οκτώ κάνοντας ένα πηδηματάκι σε κάθε νούμερο. Τους ακολουθούν και οι άλλες τετράδες. Στο οκτώ γυρίζουν 180 μοίρες και κοιτάζουν την πίσω σειρά. Εκείνοι συνεχίζουν να μετράνε κάνοντας πηδήματα μέχρι το 7 κ.ο.κ. μέχρι να φτάσει η ομάδα στο 1, αλλάζοντας πάντα κατεύθυνση στο τελευταίο νούμερο.

Δραστηριότητα 9.2. Εγρήγορηση-Προσοχή-Παρατηρητικότητα-Ταχύτητα αντίδρασης: «Τα φτερά της κότας». Η εμπυχωτρία κρεμάει στους συμμετέχοντες πέντε χρωματιστά μανταλάκια από την μπλούζα τους. Με το σύνθημα της, προσπαθούν να κλέψουν τα φτερά-μανταλάκια από τους συμπαίκτες τους και να τα κρεμάσουν στην μπλούζα τους, προστατεύοντας ταυτόχρονα τα δικά τους. Όποιος έχει τα περισσότερα φτερά κότας, νικάει.

Δραστηριότητα 9.3. Αλληλεπίδραση-Ετοιμότητα-Δημιουργικότητα: “Με το Α και το Β τις ιστορίες μας, συζήτα». Χωρίζονται σε ζευγάρια και κάθονται σε δύο καρέκλες μπροστά στους θεατές. Ξεκινάει ο πρώτος με μία πρόταση που η πρώτη λέξη ξεκινάει από λέξη από Α και ο δεύτερος συνεχίζει από Β. Απαντάει ο πρώτος από Γ κ.ο.κ. (Αγάπη μου θες να πάμε σινεμά;- Βαριέμαι.-Γιατί;)

Δραστηριότητα 9.4. Κατανόηση κειμένου-Συγκέντρωση-Κριτική σκέψη: «Μύθι μύθι ...παραμύθι». Όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο και η εμπυχωτρία διαβάζει το παραμύθι «Πιόνια με μπαλόνια».

Δραστηριότητα 9.5. Αποτύπωση παραμυθιού με ζωγραφική: Η εμπυχωτρία μοιράζει χαρτιά και μαρκαδόρους, ξυλομπογιές και κηρομπογιές και τους καλεί να αποτυπώσουν στο χαρτί το στόχο της Τίνας από το παραμύθι.

Δραστηριότητα 9.6. Αποτύπωση προσωπικών στόχων. Η εμπυυχώτρια μοιράζει σε Α4 φωτοτυπία μιας σκακιέρας και καλεί τους συμμετέχοντες να αποτυπώσουν στα άσπρα κουτιά τους στόχους τους δημιουργώντας μια σκάλα προς την απέναντι πλευρά, ξεκινώντας από το άσπρο κουτί κάτω αριστερά. (φωτοτυπία γυρισμένης σκακιέρας για τις ανάγκες της άσκησης με γκρι αντί για μαύρα κουτάκια). Στη συνέχεια, στα μαύρα να σημειώσουν τους φόβους και τα άγχη τους ξεκινώντας από το κάτω δεξιά κουτάκι και ανεβαίνοντας. Αφού ολοκληρώσουν τη διαδικασία, όποιος επιθυμεί παρουσιάζει στην ομάδα τη σκακιέρα των στόχων και των φόβων.

Αναστοχασμός στην ολομέλεια: Σε κύκλο όλοι οι συμμετέχοντες ξεκινάνε μία φράση με τη λέξη «Μπορώ...»

10^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 10.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Αντίληψη: «Ζιπ, Ζαπ Μπόινγκ». Όλοι οι συμμετέχοντες είναι όρθιοι σε κύκλο. Ξεκινάει η εμπυυχώτρια με μία κίνηση και δίνει την πάσα στο διπλανό της από δεξιά, χτυπώντας τα χέρια της προς το μέρος του και λέγοντας Ζιπ. Αυτός που το πήρε μπορεί να συνεχίσει με Ζιπ σε αυτόν που κάθεται στα δεξιά του ή να το δώσει πίσω, αριστερά του με Ζαπ. Τέλος υπάρχει και η επιλογή του Μπόινγκ που το πετάει στον απέναντι του στον κύκλο. Μόλις οικειοποιηθούν το παιχνίδι, όποιος χάνει βγαίνει από τον κύκλο.

Δραστηριότητα 10.2. Δημιουργικότητα-Έκφραση-Αποκάλυψη-Εξωτερίκευση: «Κατασκευή μάσκας». Η εμπυυχώτρια μοιράζει 5 χάρτινες μάσκες μιας χρήσης στους συμμετέχοντες και τους λέει ότι πέρα από τη μάσκα του κορωνοϊού που τη φοράμε καθημερινά φοράμε και άλλες. Τους δίνει μαρκαδόρους και τους ζητάει να φτιάξουν μάσκες των φόβων τους και των αγωνιών τους. Μόλις ολοκληρώσουν όλοι τις φοράνε. Ένας κάδος αχρήστων εμφανίζεται στο κέντρο του κύκλου. Ένας ένας συμβολικά αναφέρει τους φόβους του, εάν επιθυμεί και πηγαίνει στο κάδο και τους πετάει έναν έναν μέσα.

Δραστηριότητα 10.3. Παιχνίδια ρόλων-Επικοινωνία-Συνεργασία: «Η Μεταγλώττιση». Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τέσσερις τετράδες. Οι δύο είναι μπροστά στο κοινό και παίζουν και οι άλλοι δύο από πίσω τους είναι η φωνή τους. Επιλέγουν τυχαία το ρόλο τους (οδοντίατρος-ασθενής, αστυνόμος-κλέφτης, καθηγητής-φοιτητής, μικροβιολόγος-παιδί). Η οδηγία που τους δίνεται είναι να εκφράσουν φόβο και το ζευγάρι τους να βρει τρόπο να το αντικρούσει.

Δραστηριότητα 10.4. Ανάγνωση ποιήματος: «Ιθάκη» του Κωνσταντίνου Καβάφη. Οι συμμετέχοντες διαβάζουν καθισμένοι σε κύκλο δύο στίχους από την Ιθάκη του Καβάφη. Στη συνέχεια η εμπυχωτέρα τους ζητάει να της πουν την αίσθηση που αφήνει το ποίημα. Και τους ρωτάει ποια είναι η δική τους Ιθάκη. Ποιοι είναι οι δικοί τους Λαιστρυγόνες και Κύκλωπες.

Δραστηριότητα 10.5. Διάδρομος συνείδησης: Οι συμμετέχοντες κάθονται σε δύο γραμμές παράλληλα κοιτώντας ο ένας τον άλλον αφήνοντας έναν διάδρομο μεταξύ τους. Ένας κάθε φορά στέκεται πριν μπει στο διάδρομο και λέει δυνατά το δίλημμα του. Ορίζεται η μία ομάδα να λέει θετικά και η άλλη αρνητικά σχόλια. Αρχίζει να διασχίζει το διάδρομο και τα άτομα στα οποία είναι μπροστά, αρχίζουν να λένε τα θετικά ή αρνητικά σχόλια αντίστοιχα. Φτάνοντας στο τέλος έχει αποφασίσει τι θα κάνει.

Αναστοχασμός: Σε κύκλο όλοι οι συμμετέχοντες ξεκινάνε μία πρόταση με τη φράση «Είμαι ικανός να...»

11^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 11.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Αντανακλαστικά: «Ο Πνίχτης»: Όλοι είναι όρθιοι σε κύκλο. Στη μέση ένας κάνει τον «Πνίχτη». Κατευθύνεται με τα χέρια σηκωμένα προς ένα άτομο του κύκλου για να τον «πνίξει». Το άτομο όπου κατευθύνεται ο «Πνίχτης» για να σωθεί πρέπει να προλάβει να πει το όνομα κάποιου άλλου που βρίσκεται στην ομάδα για να αλλάξει κατεύθυνση ο «Πνίχτης». Αν δεν προλάβει γίνεται αυτός «Πνίχτης».

Δραστηριότητα 11.2. Ενεργοποίηση ομάδας-Συνοχή-Συνεργασία: «Το ξύλινο σπαθί». Όλη η ομάδα παρατάσσεται σε σειρά κοιτώντας απέναντι τον Ιππότη με το ξύλινο σπαθί. Ένα άτομο κάνει τον Ιππότη. Δίνονται οι οδηγίες των κινήσεων σε συνάρτηση με το σπαθί. Αν το σπαθί πάει στα πόδια όλη η ομάδα πηδάει, αν πάει μπροστά, η ομάδα πάει πίσω κ.ο.κ

Δραστηριότητα 11.3. Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός: «Η Λαϊκή αγορά»
Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα είναι θεατές και οι άλλοι αυτοσχεδιάζουν, τους πωλητές λαϊκής και τους πελάτες, αφού έχουν συμφωνήσει να μιλάνε με ένα συγκεκριμένο φωνήεν ο καθένας. Έτσι ο πατατάς με ε θα φωνάζει πετετες εδε ε κελέ πετέτε.

Δραστηριότητα 11.4. Έκφραση συναισθημάτων-Συνεργασία-Παρατήρηση-Ενσυναίσθηση: «Τα ναι και τα όχι». Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και παρουσιάζουν

έναν αυτοσχεδιασμό λέγοντας ο ένας ναι και ο άλλος όχι με όποιο τρόπο θέλουν. Οι θεατές προσπαθούν να μαντέψουν την ιστορία.

Δραστηριότητα 11.5. Ρόλος στον τοίχο «Ο άνεργος που δεν παρουσιάστηκε στη συνέντευξη για δουλειά». Η εμπυχωτρία δίνει την περίληψη της ιστορίας. Ο Κώστας ένας πολύ καλός μηχανικός υπολογιστών είναι άνεργος πολλούς μήνες. Σήμερα έχει συνέντευξη για δουλειά σε μια αναπτυσσόμενη εταιρεία. Ενώ είναι στην αίθουσα αναμονής με άλλους υποψηφίους, σηκώνεται και φεύγει. Ζητάει από την ομάδα να σχεδιάσει ένα περίγραμμα σώματος σε χαρτί του μέτρου και στη συνέχεια το κολλάει στον τοίχο. Η ομάδα προσπαθεί να σκιαγραφήσει το χαρακτήρα του Κώστα, τις σκέψεις, τα όνειρα και τους φόβους του. Τους δίνει αυτοκόλλητα χαρτάκια και γράφουν τις σκέψεις για τον Κώστα. Τα κολλάνε στο περίγραμμα στον τοίχο και συζητάνε για το χαρακτήρα του και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς του.

Κλείσιμο παρέμβασης: Αποφόρτιση με ομαδικό σε κύκλο μασάζ

12^η Παρέμβαση.

Δραστηριότητα 12.1. Ενεργοποίηση-Ζέσταμα-Συνεργασία: «Αυτοαποτελεσματικότητα-Αυτοπεποίθηση»: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και τοποθετούνται αντικριστά η μία απέναντι από την άλλη. Η μία ομάδα είναι η αυτοαποτελεσματικότητα και η άλλη η αυτοπεποίθηση. Όταν η εμπυχωτρία λέει μία από τις δύο λέξεις η ομάδα κάνει μία γρήγορη υπόκλιση. Αν δεν κάνει χάνει το μέλος της και κάθετα κάτω. Αν κάνει ένα μέλος της απέναντι ομάδας χάνει. Η εμπυχωτρία «παίζει» με την αρχή της λέξης που είναι ίδια και με τη φορά του κεφαλιού της στην εκάστοτε ομάδα.

Δραστηριότητα 12.2. Αντιπαράθεση συνθημάτων: «Μπορώ-Δεν μπορώ». Χωρισμένοι σε ομάδες όπως είναι από την προηγούμενη δραστηριότητα απομακρύνονται όσο πιο πολύ μπορούν. Η μία ομάδα είναι το «Μπορώ» και η άλλη το «Δεν μπορώ». Αρχίζουν αργά να κινούνται ο ένας απέναντι στον άλλο ψιθυρίζοντας το σύνθημα της ομάδας τους. Η ένταση τους δυναμώνει και όταν συναντηθούν έχει μετατραπεί σε κραυγή.

Δραστηριότητα 12.3. Ενσυναίσθηση-Σύμπνοια-Συνεργασία: «Το μέτρημα». Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και πρέπει να πουν χωρίς συνεννόηση τα νούμερα από το ένα έως το 20. Δεν πρέπει να ειπωθεί το ίδιο νούμερο από δύο άτομα. Σε αυτήν την περίπτωση ξεκινάμε από την αρχή. Ξεκινάει η εμπυχωτρία με το 1.

Δραστηριότητα 12.4. Αυτοσχεδιασμός με alter ego: «Στο δρόμο για την επιτυχία». Η εμψυχώτρια ζητάει τέσσερα άτομα εθελοντές. Δύο θα παίζουν τη σκηνή και οι άλλοι δύο από πίσω τους θα εκφράζουν τις εσωτερικές αντίθετες σκέψεις τους σε μία συνέντευξη. Η δράση λαμβάνει μέρος σε ένα γραφείο. Ο ένας είναι ο επιχειρηματίας και ο άλλος ο υποψήφιος για δουλειά. Διαλέγουν μόνοι τους ποιον ρόλο θα ενσαρκώσουν. Και ο αυτοσχεδιασμός ξεκινά. Στο τέλος γίνεται αναστοχασμός των κρυφών σκέψεων που ακούστηκαν.

Δραστηριότητα 12.5. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα εκ νέου (General Self-Efficacy Scale, Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1994).

Δραστηριότητα 12.6. Τραγούδι «Το μπαλόني». Η εμψυχώτρια βάζει το τραγούδι «Το μπαλόني» του Θ. Κοτονιά και μοιράζει πολύχρωμα μπαλόνια στους συμμετέχοντες. Τους καλεί να τα φουσκώσουν και να χορέψουν μαζί τους φωνάζοντας ενεργητικά θετικά ρήματα. Επίσης τους προτρέπει να προσπαθήσουν να τραγουδήσουν το ρεφρέν.

Δραστηριότητα 12.7. Αναστοχασμός-Μια λέξη για αντίο. Η εμψυχώτρια ευχαριστεί όλους τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή τους και τους ζητάει με λίγες λέξεις να εκφράσουν τα συναισθήματα τους από το σύνολο των παρεμβάσεων.

Δραστηριότητα 12.8. Κλείσιμο παρεμβάσεων-Αποσυμπίεση: «Το βήμα του νάνου και του γίγαντα». Η εμψυχώτρια στον κύκλο με τα μέλη της ομάδα χτυπούν ρυθμικά χέρια και πόδια, κάνοντας το βήμα του νάνου και του γίγαντα. Τελειώνουν με το βήμα του γίγαντα που γίνεται πιο έντονο, δυναμικό και καταλήγει σε ένα δυνατό χειροκρότημα για όλους τους συμμετέχοντες.

Κεφάλαιο 3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

3.1. Ποσοτική ανάλυση

Το κεφάλαιο, το οποίο ακολουθεί, περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, τα οποία και χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες διαχωρίζονται σε δύο ομάδες. Σε αυτούς που δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση, την ομάδα ελέγχου και σε αυτούς που εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, την πειραματική. Και οι δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου, συμπλήρωσαν το δοσμένο ερωτηματολόγιο, πριν αλλά και μετά την ερευνητική παρέμβαση, ούτως ώστε να εξαχθούν τα στοιχεία εκείνα, τα οποία θα βοηθήσουν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία, με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Superior Performance Software System). Ελέγχθηκαν τα δεδομένα και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Ακολουθούν πίνακες, στους οποίους, οι 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν χαρακτηριστεί ως μεταβλητές OE1/PO1 έως OE10/PO10 πριν την παρέμβαση και OEM1/POM1 έως OEM10/POM10 μετά την παρέμβαση, όπου OE, ομάδα ελέγχου και PO, πειραματική ομάδα.

3.1.1. Αξιοπιστία κλίμακας

Κάναμε χρήση του ερωτηματολογίου, που είναι η ελληνική εκδοχή της General Self – Efficacy Scale (GSE) (Glynou, Schwarzer & Jerusalem, 1992), βασισμένο στη σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (GSE), των Schwarzer και Jerusalem (1979).

Το 1979 σχεδιάστηκε η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας για πρώτη φορά. Οι 20 αρχικές ερωτήσεις το 1981, έγιναν 10, και με αυτή τη νέα μορφή, καταγράφηκε στην Ελλάδα η αυτοαποτελεσματικότητα του πληθυσμού (Glynou, Jerusalem, & Schwarzer, 1992). Είναι μια ψυχομετρική κλίμακα, αποτελούμενη από 10 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, αξιολογούν την εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στον εαυτό του, σε συνάφεια με την ικανότητα, μέσω της επίμονης προσπάθειας, εφευρετικότητας και αντοχής του, επίλυσης προβλημάτων. Ταυτόχρονα αξιολογεί το βαθμό της αποτελεσματικής αντιμετώπισης δυσχερειών και προκλήσεων, που εμφανίζονται στη ζωή του.

Η κλίμακα, μέσα από πολλές έρευνες με διαφορετικό ερευνητικό ενδιαφέρον και διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, έχει αποδειχθεί έγκυρη και αξιόπιστη (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005· Schwarzer & Hallum, 2008). Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας, πραγματοποιήθηκε μελέτη σε 25 χώρες, όπου ο δείκτης Cronbach's α κυμάνθηκε από 0.75 έως 0.90. Στην Ελλάδα, το πληθυσμιακό δείγμα ήταν 0.78 σε ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας τα 40.4 έτη. Επιπροσθέτως, έρευνα απέδειξε ότι η κλίμακα είναι μονοδιάστατη (Scholz al., 2002).

Για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων στην παρέμβαση, χρησιμοποιήσαμε τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 – Καθόλου αλήθεια, 2 – Ελάχιστα αλήθεια, 3 – Αρκετά αλήθεια, 4 – Απολύτως αλήθεια). Τα συμπεράσματα τελικώς δημιουργήθηκαν, από τη μέση τιμή αθροίσματος των απαντήσεων κάθε αξιολογούμενου.

Στα πλαίσια της ορθότητας του αποτελέσματος της ερευνητικής διαδικασίας, ελέγχθηκε εκ νέου η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency) για το σύνολο της κλίμακας και καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Η πειραματική ομάδα είχε συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0.819 και η ομάδα ελέγχου 0.898. Οι τιμές αυτές αποτελούν δείκτες πολύ καλής εσωτερικής συνοχής, με συνέπεια η αξιοπιστία να κυμαίνεται σε καλό επίπεδο, γεγονός που μας επιτρέπει την ασφαλή χρήση του.

Πίνακας 1. Cronbach's alpha για πειραματική ομάδα
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,819	,828	10

Πίνακας 2. Cronbach's alpha για ομάδα ελέγχου
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	10

3.1.2. Προσδιορισμός της κανονικότητας της κατανομής

Βασιζόμενοι στο τεστ κανονικότητας Shapiro – Wilk, εξακριβώθηκε ότι, για τα δέκα (10) ερωτήματα, που ερευνούμε, για την πειραματική ομάδα, τα τέσσερα (4) παρουσιάζουν $p\text{-value} > 0,05$. Συνεπώς, στα ερωτήματα 1,2,3,4,5,8 έχουμε κανονική κατανομή ενώ στα 6,7,9,10 έχουμε μη κανονική.

Πίνακας 3. Shapiro – Wilk test για πειραματική ομάδα

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PO1t	0,318	16	0,001	0,857	16	0,000
PO2t	0,211	16	0,000	0,899	16	0,003
PO3t	0,235	16	0,007	0,889	16	0,001
PO4t	0,324	16	0,001	0,756	16	0,004
PO5t	0,356	16	0,003	0,878	16	0,003
PO6t	0,213	16	0,059	0,745	16	0,066

PO7t	0,311	16	0,079	0,869	16	0,072
PO8t	0,391	16	0,000	0,762	16	0,001
PO9t	0,269	16	0,062	0,812	16	0,066
PO10t	0,331	16	0,066	0,861	16	0,062
a. Lilliefors Significance Correction						

Αντιστοίχως για την ομάδα ελέγχου, από τα δέκα (10) ερωτήματα, που ερευνούμε, τα τρία (3) παρουσιάζουν $p\text{-value} > 0,05$. Συνεπώς στα ερωτήματα 3,4,5,7,8,9 έχουμε κανονική κατανομή ενώ στα 1,2,10 έχουμε μη κανονική.

Πίνακας 4. Shapiro – Wilk test για ομάδα ελέγχου

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
OE1t	0,335	17	0,077	0,658	17	0,066
OE2t	0,317	17	0,076	0,712	17	0,061
OE3t	0,342	17	0,003	0,798	17	0,001
OE4t	0,470	17	0,000	0,751	17	0,003
OE5t	0,378	17	0,000	0,822	17	0,000

OE6t	0,332	17	0,002	0,799	17	0,003
OE7t	0,423	17	0,000	0,724	17	0,000
OE8t	0,313	17	0,001	0,659	17	0,006
OE9t	0,233	17	0,000	0,668	17	0,000
OE10 t	0,366	17	0,065	0,791	17	0,072
a. Lilliefors Significance Correction						

3.1.3 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

3.1.3.1 Έλεγχος για την πειραματική ομάδα

Στον πίνακα 5, για κάθε ερώτημα αποτυπώνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή βελτίωσης, πριν τις παρεμβάσεις και μετά από αυτές.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης.

Descriptive Statistics					
	N	Mini mum	Maxi mum	Mean	Std. Deviation
PO1	16	1,00	3,00	2,2507	0,55477

PO2	16	1,00	3,00	2,2238	0,63047
PO3	16	1,00	3,00	2,9013	0,61003
PO4	16	1,00	3,00	2,2225	0,62413
PO5	16	1,00	2,00	1,6719	0,55469
PO6	16	1,00	3,00	2,0125	0,62113
PO7	16	1,00	2,00	1,5187	0,59236
PO8	16	1,00	3,00	2,1908	0,56998
PO9	16	1,00	2,00	1,6598	0,67549
PO10	16	1,00	3,00	1,6589	0,55466
POM1	16	1,00	4,00	3,1926	0,58314
POM2	16	2,00	4,00	3,1928	0,53667
POM3	16	3,00	4,00	3,5561	0,49814
POM4	16	3,00	4,00	3,7012	0,53447
POM5	16	3,00	4,00	3,2387	0,56713
POM6	16	2,00	3,00	2,6923	0,47896
POM7	16	2,00	4,00	3,5612	0,59804
POM8	16	2,00	4,00	3,5198	0,66489
POM9	16	3,00	4,00	3,6102	0,45897

POM10	16	2,00	4,00	3,0913	0,58223
Valid N (listwise)	16				

- Σχετικά με το 1^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO1), ήταν 2,25 ενώ μετά την παρέμβαση (POM1) 3,19 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,55 και 0,58 αντιστοίχως.

- Σχετικά με το 2^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO2) ήταν 2,22 ενώ μετά την παρέμβαση (POM2) 3,19 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,63 και 0,53.

- Σχετικά με το 3^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO3) ήταν 2,90 ενώ μετά την παρέμβαση (POM3) 3,55 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,61 και 0,49.

- Σχετικά με το 4^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO4) ήταν 2,22 ενώ μετά την παρέμβαση (POM4) 3,70 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,62 και 0,53.

- Σχετικά με το 5^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO5) ήταν 1,67 ενώ μετά την παρέμβαση (POM5) 3,23 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,55 και 0,56.

- Σχετικά με το 6^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO6) ήταν 2,01 ενώ μετά την παρέμβαση (POM6) 2,69 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,62 και 0,47.

- Σχετικά με το 7^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO7) ήταν 1,51 ενώ μετά την παρέμβαση (POM7) 3,56 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,59 και 0,59.

- Σχετικά με το 8^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO8) ήταν 2,19 ενώ μετά την παρέμβαση (POM8) 3,51 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,56 και 0,66.

- Σχετικά με το 9^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO9) ήταν 1,65 ενώ μετά την παρέμβαση (POM9) 3,61 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,67 και 0,45.

- Σχετικά με το 10^ο ερώτημα, ο μέσος όρος πριν την παρέμβαση (PO10) ήταν 1,65 ενώ μετά την παρέμβαση (POM10) 3,09 και οι τυπικές αποκλίσεις 0,55 και 0,58.

Οι διαφορές των μέσων όρων της βαθμολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις, ελέγχθηκε με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test,

για τα ερωτήματα 6,7,9 και 10 και με το παραμετρικό κριτήριο t-test για τα ερωτήματα 1,2,3,4,5,8.

Έτσι στον Πίνακα 6, διαφαίνεται ότι, σε σχέση με την πειραματική ομάδα, οι μεταβλητές παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$) και στα τέσσερα ερωτήματα 6,7,9,10, γεγονός που καταδεικνύει ότι στη συγκεκριμένη ομάδα, πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 6. Wilcoxon test για πειραματική ομάδα

Test Statistics^a				
	POM6 - PO6	POM7 - PO7	POM9 - PO9	POM10 - PO10
Z	-3,232 ^b	-3,239 ^b	-3,146 ^b	-3,776 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001	0,001	0,001	0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on negative ranks.				

Στον Πίνακα 7, διαφαίνεται ότι, σε σχέση πάλι με την πειραματική ομάδα, οι μεταβλητές παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$) και στα άλλα έξι ερωτήματα, γεγονός που καταδεικνύει ότι στη συγκεκριμένη ομάδα, πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 7. t-test για πειραματική ομάδα

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PO1	1,5789	16	0,65634	0,13591
	POM1	3,1251	16	0,66512	0,15461
Pair 2	PO2	1,4561	16	0,64487	0,17385
	POM2	3,5565	16	0,54441	0,15341
Pair 3	PO3	1,4132	16	0,48072	0,13341
	POM3	3,6989	16	0,58061	0,14533
Pair 4	PO4	1,2313	16	0,67574	0,14592
	POM4	3,5668	16	0,59807	0,18725
Pair 5	PO5	1,4571	16	0,66073	0,16551
	POM5	3,7893	16	0,45782	0,12343
Pair 6	PO8	1,7551	16	0,54283	0,125383
	POM8	3,5475	16	0,44231	0,13441

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	PO1 - POM1	-1,91318	0,65779	0,15465	-2,33343	-1,65802	-0,728	12	,000
Pair 2	PO2 - POM2	-1,89612	0,68712	0,19564	-2,26778	-1,48805	-0,759	12	,000
Pair 3	PO3 - POM3	-2,33277	0,54332	0,45663	-2,49563	-1,88796	-0,851	12	,000
Pair 4	PO4 - POM4	-1,65766	0,55569	0,16641	-1,93455	-1,12276	-0,514	12	,000
Pair 5	PO5 - POM5	-1,15425	0,71258	0,13765	-2,38126	-1,98737	-0,549	12	,000
Pair 6	PO8 - POM8	-1,56321	0,67579	0,32241	-2,55568	-1,22351	-0,447	12	,000

3.1.3.2. Έλεγχος για την ομάδα ελέγχου

Στους Πίνακες 8 και 9, όπως προέκυψε από τον υπολογισμό του μη παραμετρικού κριτηρίου Wilcoxon test για τα ερωτήματα 1,2 και 10 (πίνακας 8) και του παραμετρικού κριτηρίου t-test για τα ερωτήματα 3,4,5,6,7,8 και 9 (πίνακας 9) διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες παρεμβάσεις, όλα τα ερωτήματα εμφανίζουν τιμές

μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$). Συνεπώς, στη συγκεκριμένη ομάδα, ανάμεσα στις πριν και μετά μετρήσεις, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Με βάση τον υπολογισμό του Wilcoxon test και του t-test για την ομάδα ελέγχου δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση. Αυτό δείχνει ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πριν και μετά μετρήσεις στη συγκεκριμένη ομάδα.

Για τα ερωτήματα 1,2 και 10 της ομάδας ελέγχου ακολουθεί ο έλεγχος Wilcoxon test.

Πίνακας 8. Wilcoxon test για ομάδα ελέγχου

Test Statistics^a			
	OEM1 - OE1	OEM2 - OE2	OEM10- OE10
Z	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	1,000	1,000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test			
b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.			

Για τα ερωτήματα 3,4,5,6,7,8 και 9 της ομάδας ελέγχου ακολουθεί ο έλεγχος paired samples t-test.

Πίνακας 9. t-test για ομάδα ελέγχου

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	OE3	1,2308 ^a	17	0,42551	0,12457

	OEM3	1,2308 ^a	17	0,42551	0,12457
Pair 2	OE4	2,1267 ^a	17	0,74322	0,15632
	OEM4	2,1267 ^a	17	0,74322	0,15632
Pair 3	OE5	2,3261 ^a	17	0,57413	0,16012
	OEM5	2,3261 ^a	17	0,57413	0,16012
Pair 4	OE6	1,5187 ^a	17	0,51004	0,12478
	OEM6	1,5187 ^a	17	0,51004	0,12478
Pair 5	OE7	1,5514 ^a	17	0,54899	0,15869
	OEM7	1,5514 ^a	17	0,54899	0,15869
Pair 6	OE8	1,5562 ^a	17	0,65751	0,13278
	OEM8	1,5562 ^a	17	0,65751	0,13278
Pair 7	OE9	1,2446 ^a	17	0,58211	0,14131
	OEM9	1,2446 ^a	17	0,58211	0,14131

3.1.3.3. Έλεγχος διαφορών πειραματικής ομάδας – ομάδας ελέγχου

Ελέγχοντας τις τιμές του Wilcoxon test για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 10), διαπιστώνουμε, πως για την πειραματική ομάδα, η ανάλυση έδειξε, πως και τα δέκα (10) από τα δέκα (10) ερωτήματα, παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} < 0,05$). Επομένως, μετά τις παρεμβάσεις η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντική βελτίωση, σε όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Εν αντιθέσει, η ομάδα ελέγχου, σε όλα τα ερωτήματα παρουσιάζει τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$), γεγονός που δείχνει ότι δεν

πραγματοποιήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις, πριν και μετά, μετρήσεις στη συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας 10. Έλεγχος διαφορών τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες

Test Statistics^a					
	PO1t - OE1t	PO2t - OE2t	PO3t - OE3t	PO4t - OE4t	PO5t - OE5t
Z	-3,412 ^b	-3,557 ^b	-3,341 ^b	-3,314 ^b	-3,257 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,001	,001	,001	,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on negative ranks.					

Test Statistics^a					
	PO6t - OE6t	PO7t - OE7t	PO8t - OE8t	PO9t - OE9t	PO10t - OE10t
Z	-3,232 ^b	-3,352 ^b	-3,271 ^b	-3,512 ^b	-3,361 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,001	,001	,001	,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on negative ranks.					

3.2. Ποιοτική ανάλυση

3.2.1. Ανάλυση συνεντεύξεων

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στις παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των παρεμβάσεων προσωπικά. Αρχικά θα εξετάσουμε τις απαντήσεις τους για το αρχικό ερευνητικό μας ερώτημα, για το αν η εφαρμογή παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα σε στελέχη επιχειρήσεων. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις απαντήσεις για δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως θα εξετάσουμε κατά πόσο η εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης θεωρήθηκαν επιτυχημένες ή είναι απαραίτητο να βελτιωθούν.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίζονται σε τρεις άξονες:

Ο πρώτος είναι το κύριο ερώτημα τις έρευνας με τις εξής ερωτήσεις:

- 1) Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σας βοήθησε να βελτιώσετε κάτι στον εαυτό σας;
- 2) Τι νιώθατε όταν συμμετείχατε στις δραστηριότητες;

Ο δεύτερος άξονας αφορά σε ερωτήσεις σχετικά με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.

- 1) Πιστεύετε ότι μέσα από το πρόγραμμα ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή σας;
- 2) Βελτιώθηκαν μέσα από το πρόγραμμα οι διαπροσωπικές σας σχέσεις εντός και εκτός του πλαισίου της ομάδας;
- 3) Θεωρείτε ότι μειώθηκε το εργασιακό άγχος σας;

Ο τρίτος άξονας αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

- 1) Υπάρχει κάτι θετικό ή αρνητικό όσον αφορά στις παρεμβάσεις που θέλετε να αναφέρετε;
- 2) Εάν είχατε τη δυνατότητα να αλλάξετε κάτι, τι θα αλλάζατε;

Αρχικά θα πρέπει να τονιστεί ότι μόνο δύο από τους συμμετέχοντες είχαν λάβει μέρος σε θεατρικά εργαστήρια, ενώ για τους υπόλοιπους δεκατέσσερις συμμετέχοντες ήταν κάτι το πρωτόγνωρο. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν θετική εξέλιξη των συμμετεχόντων ως προς την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα:

➤ Ως προς το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα, τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων. Αρχικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κατά τις δύο πρώτες παρεμβάσεις υπήρχε μία

επιφυλακτικότητα, καθώς το περιεχόμενο των εργαστηρίων ήταν άγνωστο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα άγνοιας των δραστηριοτήτων είναι, παρόλο που είχε γίνει ενημέρωση για άνετη ένδυση και υπόδηση, ότι μία συμμετέχουσα, η Σ4 εμφανίστηκε στην πρώτη συνάντηση με ταγέρ και τακούνια. Η Σ4 ανέφερε «...Δεν ήξερα ότι θα συμμετείχαμε τόσο ενεργά. Νόμιζα ότι απλά θα διαβάζαμε αποσπάσματα από θεατρικά έργα». Το γεγονός της άβολης περιβολής της, δεν την πτόησε καθόλου και συμμετείχε από το πρώτο εργαστήριο βγάζοντας τα παπούτσια της. «Ευτυχώς που δεν καθίσαμε κάτω. Θα δυσκολευόμουν με τη φούστα» προσθέτει γελώντας.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ένιωθαν στην πρώτη συνάντηση μεγάλη ανασφάλεια, ακόμα και φόβο για το τι πρόκειται να κάνουμε. Ο Σ13 αναφέρει «...Η περιέργεια μου ήταν μεγαλύτερη από το φόβο μου, γι' αυτό και δεν σταμάτησα. Φοβόμουν μην είμαι ανεπαρκής γιατί αυτά τα θεατρικά είναι αχαρτογράφητα νερά για μένα.Ευτυχώς δεν το έκανα...» και η Σ11 «...Ένιωθα ότι όλα τα μάτια ήταν εστιασμένα πάνω μου και φοβόμουν μην κάνω λάθη. Εξάλλου τι γνωρίζω εγώ από θέατρο. Μετά το συμβόλαιο όπου εξήγησες ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος ηρέμησα και απλά άρχισα να το απολαμβάνω». Ο Σ6 σχολίασε «Ήταν μια πρόκληση για μένα. Πάντα μου άρεσε το θέατρο και παρακολουθώ αρκετές παραστάσεις. Αλλά αυτό ήταν διαφορετικό. Ήταν καθαρά βιωματικό. Και για να είμαι ειλικρινής στην αρχή ήμουν λίγο σφιγμένος. Μετά τις πρώτες δραστηριότητες χαλάρωσα....»

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων διαφαίνεται ότι ο φόβος της έκθεσης, του αγνώστου, η ανασφάλεια για το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, και η παρερμηνεία των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης με το Θέατρο, ήταν έκδηλα. Πέρα από τις αμφιβολίες, τους δισταγμούς, και τους φόβους που βίωσαν πριν την πρώτη παρέμβαση και κατά τη διάρκεια αυτής, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους άνοιξε νέους ορίζοντες του εαυτού τους. Ενίσχυσε την πεποίθησή τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν και τους ενδυνάμωσε ψυχικά. Εκτέθηκαν, εκφράστηκαν, επικοινωνήσαν, μοιράστηκαν και γέμισαν αισιοδοξία και χαρά εξερευνώντας άγνωστα μονοπάτια του εαυτού τους. Η Σ15 αναφέρει «... Δεν ήξερα ότι έχω τέτοιες ικανότητες. Ανακάλυψα πτυχές του εαυτού μου που δε γνώριζα» Η Σ1 προσθέτει «Μας ανοίξατε μια πόρτα σε έναν άγνωστο για μας κόσμο. Πέρα από την πρώτη συνάντηση που ήμουν αμήχανη, μετά ευχόμουν να μην τελειώσει...». Η Σ7 συνεχίζει «...Ποιος να μου το έλεγε ότι θα έβγαينا μπροστά σε αγνώστους με τέτοια άνεση και θα ήμουν τόσο εκφραστική. Στο σχολείο όταν έχω συνελεύσεις γονέων, σφίγγεται το στομάχι μου από το άγχος που πρέπει να μιλήσω σε τόσο κόσμο». Στην ερώτηση εάν θεωρούν ότι βελτίωσαν κάτι σε σχέση με

τον εαυτό τους, μέσα από τις παρεμβάσεις με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, οι περισσότεροι έδειξαν ενθουσιασμένοι και είπαν ότι το κυριότερο που έμαθαν είναι ότι μπορούν να εκφράζονται μέσα από διαφορετικά είδη τέχνης και να νιώθουν χαρούμενοι και γεμάτοι, έτοιμοι για νέες θεατρικές περιπέτειες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι οι περισσότεροι ανέφεραν ότι νόμιζαν πως ήξεραν τα όρια τους, αλλά με τις παρεμβάσεις τα ξεπέρασαν. Θεώρησαν προσωπική επιτυχία την ομαλή έκβαση των δραστηριοτήτων, την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και τη θετική και αισιόδοξη ματιά για τη ζωή. Η Σ8 αναφέρει «... Έτρεμα μην πεις το όνομα μου. Φοβόμουν να σηκωθώ πρώτη σε άσκηση. Προτιμούσα να παρατηρώ τους άλλους και να «κλέβω» ιδέες για το πώς έπρεπε να γίνει. Με την τηλεργασία τόσους μήνες, έχασα την επαφή με τους ανθρώπους. Την ανθρώπινη επικοινωνία, το αυθόρμητο γέλιο, το άγγιγμα. Σαν να επέστρεψα πίσω, πριν τον κορονοϊό, στην ασφάλεια του να είσαι μέλος μιας ομάδας. Αλλά σε καλύτερη, πιο εκφραστική, πιο χαρούμενη, πιο δημιουργική βερσιόν». Και προσθέτει «Τα μπράβο και τα χειροκροτήματα των συμπορευτών μου ήταν βάλαμο στο άγχος μου και ταυτόχρονα μου έδινε την ώθηση να προσπαθήσω για κάτι καλύτερο, πιο εκφραστικό, πιο απελευθερωτικό.» Και ο Σ10 συνεχίζει «...Σαν να ψήλωνες με τα παλαμάκια, τις επευφημίες των θεατών και τα δικά σου «τα πήγες περίφημα». Σαν να ξεδιπλωνόσουν και από άνθρωπος να γινόσουν Άνθρωπος». Ο Σ16 είχε αντίθετη άποψη «... Δεν καταλάβαινα στις πρώτες συναντήσεις τι κάναμε. Σαν να παίζαμε στο νηπιαγωγείο. Ίσως οφειλόταν και στην ηλικία μου. Συνέχισα όμως γιατί δεν μου αρέσει να αφήνω τα πράγματα στη μέση. Και τώρα αναρωτιέμαι: Τι κακό έχει το παιχνίδι;»

Η Σ12 αναφέρει «Συναναστρέφομαι με τόσο κόσμο κάθε μέρα στην τράπεζα, που στην προσωπική μου ζωή θέλω την ηρεμία μου. Να μην βλέπω και να μην ακούω κανέναν. Συμμετείχα στο πρόγραμμα με μεγάλη επιφύλαξη. Έψαχνα ένα τρόπο για να εκφραστώ. Νόμιζα ότι θα ανεβάζαμε παράσταση. Αλλά αυτό που βιώσαμε δεν περιγράφεται. Δεν σου κρύβω πως πριν ανοίξω το στόμα μου ακόμα και για να πω το όνομα μου, ξεροκατάπινα και δεν ήμουν σίγουρη ότι θα βγει η φωνή μου». Παρενέβη η Σ4 «Ποια εσύ; Που σηκωνόσουν και κένταγες με χιούμορ και εκφράσεις. Πλάκα πρέπει να μας κάνεις. Εσύ είσαι γεννημένη για αυτό.» Και συμφώνησαν και πολλοί άλλοι για τη Σ12, η οποία άφησε ένα χαμόγελο να ανθίσει. Επιπλέον ήταν κοινή παραδοχή ότι με τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης γελούσαν πολύ. Ιδίως μετά την τέταρτη παρέμβαση που ο αρχικός πάγος άρχισε να λιώνει. Και το γέλιο τους συνόδευε και εκτός της παρέμβασης. Η Σ9 ανέφερε «Δεν το περίμενα ποτέ ότι με δύο ώρες την

εβδομάδα θα παίρνω δύναμη για την επόμενη εβδομάδα. Και το συναίσθημα της χαράς και της αισιοδοξίας. Σαν να βιώνεις εδώ τα συναισθήματα πιο δυνατά και ο απόηχος τους να σε συντροφεύει μέχρι την επόμενη συνάντηση.»

Διαπιστώσαμε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ότι όλοι οι παράγοντες που ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα, όπως αναφέρει ο Bandura (1994, 2009), όπως τα επιτεύγματα και οι επιτυχίες του ατόμου, η παρατήρηση άλλων ανθρώπων που επιτυγχάνουν, οι λεκτικές επιβραβεύσεις και η συναισθηματική και σωματική του ευεξία, λειτούργησαν θετικά μέσα από το πρόγραμμα παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Κατά συνέπεια επικυρώνεται η κύρια ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με τη θετική συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας.

➤ Ως προς τα δευτερεύοντα ερωτήματα

- α) Αν μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που στηρίζεται σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση στελεχών επιχειρήσεων;
- β) Αν μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που στηρίζεται σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των στελεχών επιχειρήσεων;
- γ) Αν μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που στηρίζεται σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να επιδράσει θετικά στο εργασιακό άγχος των στελεχών επιχειρήσεων;

Μέσα από τη συνέντευξη αναδύθηκαν και οι απαντήσεις για τα δευτερεύοντα μας ερευνητικά ερωτήματα.

➤ Ως προς την αυτοεκτίμηση

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους και μόνο από το γεγονός ότι κατάφεραν να πραγματοποιήσουν ασκήσεις που ούτε τις φαντάζονταν ποτέ. Ένιωθαν περήφανοι που τα κατάφεραν και που ξεπέρασαν τα όριά τους. Αυτό τους γέμισε με δύναμη και πίστη στις ικανότητές τους. Κάποιοι δεν αναγνώρισαν κάποια διαφοροποίηση.

➤ Ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός και εκτός ομάδας.

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ της ομάδας πέρασαν από την περίοδο των παγετώνων πολύ γρήγορα στην περίοδο της ηλιοφάνειας. Το δέσιμο της ομάδας αναχαιτίστηκε αρχικά από το είδος των παρεμβάσεων, στη συνέχεια όμως έγινε ισχυρός δεσμός, αναπτύχθηκαν φιλίες και παρέες. Χαρακτηριστικό ότι μετά τον πρώτο μήνα μετά τις παρεμβάσεις είχαν βγει αρκετές φορές οι περισσότεροι. Αυτοί που δεν τα κατάφεραν είτε είχαν μικρά παιδιά είτε επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Επίσης οι συμμετέχοντες καταθέτουν ότι η καλή διάθεσή τους εξομάλυνε και τις επαγγελματικές διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η Σ11 ανέφερε ότι «...Οι παράλογες απαιτήσεις των ασθενών δεν με εκνευρίζουν πια. Σκέφτομαι τον ... «Πνίχτη», χαμογελάω και συνεχίζω τη δουλειά μου». Η Σ3 «...Έχω μεγαλύτερη υπομονή με τους ασθενείς και τους συναδέλφους. Και δεν φημίζομαι για την υπομονή μου». Η Σ7 προσθέτει «Στο Δημοτικό όλοι οι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές, μόνιμοι και ειδικότητες ξεπερνάνε τους είκοσι πέντε. Φανταστείτε, ένα αίτημα να έχει ο καθένας την ημέρα, τι περνάω. Δεν σας αναφέρω τα τριακόσια παιδιά και τους επί δύο γονείς τους. Ήμουν πιο εριστική και απαντούσα ειρωνικά μερικές φορές από την πίεση και την κούραση της δουλειάς. Τώρα τους αντιμετωπίζω με περισσότερο χιούμορ. Επίσης ήμουν συγκεντρωτική με αποτέλεσμα να κουβαλάω τσάντες για το σπίτι ακόμα και το Σαββατοκύριακο. Από τότε που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα, αναθέτω τις εργασίες μοιράζοντάς τες στους συναδέλφους. Τι στο καλό. Προτιμώ να έρχομαι εδώ παρά να συμπληρώνω πίνακες στο Myschool».

➤ Ως προς τη μείωση του εργασιακού άγχους.

Οι συμμετέχοντες μετά από τη σχετική ερώτηση αναλογίστηκαν τη σχέση της παρέμβασης με το εργασιακό τους άγχος. Οι περισσότεροι είπαν ότι το συνειδητοποίησαν με την ερώτηση μας, ότι ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων στην εργασία τους είχε αλλάξει. Κάποιοι είπαν ότι δεν ξέρουν αν μειώθηκε το άγχος τους. Ξέρουν σίγουρα ότι άλλαξε ο τρόπος που το αντιμετωπίζουν. Η Σ8 αναφέρει «Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις δε στερεύουν ποτέ. Οι προθεσμίες τρέχουν. Κάνω μία παύση. Παίρνω ανάσα και κάνω το καλύτερο δυνατό που μπορώ».

Ανακεφαλαιώνοντας, όσον αφορά στα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το εργασιακό άγχος, φαίνεται ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, βελτίωσε τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μείωσε το εργασιακό άγχος.

➤ Ως προς της αποτελεσματικότητα του προγράμματος, την κατανόηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, και την αξιολόγησή του.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις με μεγάλο ενθουσιασμό για τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Γνώρισαν τις βασικές τεχνικές και το κυριότερο που τονίστηκε είναι η απελευθερωμένη από καλούπια έκφρασης. Ως θετικά στοιχεία σημείωσαν την ομαδικότητα, την πρωτοτυπία των ασκήσεων, τη συγκίνηση που τους προκάλεσαν κάποιες δραστηριότητες και την άψογη συνεργασία

όλων. Ως αρνητικό στοιχείο τέθηκε το είδος κάποιων ασκήσεων ενεργοποίησης που δυσκόλευαν κάποια άτομα με παραπάνω κιλά ή προβλήματα στις αρθρώσεις. Συγκεκριμένα ο Σ16 είπε *«Ωραίες οι ασκήσεις, αλλά βρε κορίτσι μου με βάζεις πενήντα δύο χρονών άνθρωπο να χοροπηδάω;»* Επίσης το γεγονός ότι για ένα μήνα σταματήσαμε λόγω ασθένειας της εμψυχώτριας τους δημιούργησε ένα χάσμα, το οποίο όπως είπαν το ξεπέρασαν γρήγορα με την επάνοδό της.

3.2.2. Παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της ερευνήτριας για τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα αναλυθεί η πορεία των εργαστηρίων και της ομάδας μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας. Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν μετά το τέλος των παρεμβάσεων προκειμένου να αποτυπωθούν όσον το δυνατόν καλύτερα στοιχεία που θα μας βοηθήσουν στην εκτίμηση και αξιολόγησή του προγράμματος. Στόχος μας ήταν μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα.

Χρησιμοποιήσαμε ασκήσεις και τεχνικές που θα βοηθούσαν τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την εξωστρέφεια τους, να συνεργαστούν, και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Μέσα από κοινές βιωμένες εμπειρίες, μέσα από τις ασκήσεις, να οδηγηθούν σε νέα μονοπάτια ανακάλυψης του εαυτού τους με τελικό στόχο, να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό επίπεδο.

1^η Παρέμβαση.

Στην πρώτη παρέμβαση όλοι οι συμμετέχοντες ήρθαν δέκα λεπτά νωρίτερα από την προκαθορισμένη ώρα. Οι τρεις γνωρίζονταν μεταξύ τους και άρχισαν να συζητάνε και οι υπόλοιποι έκαναν δειλά δειλά τις συστάσεις. Υπήρχε έκδηλη αμηχανία και επιφυλακτικότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι μία συμμετέχουσα, παρόλο που ήταν στην ενημερωτική συνάντηση εμφανίστηκε με ταγέρ και τακούνια. Υπήρχε μπουφές με κεράσματα από την ερευνήτρια και αναψυκτικά. Μετά από προτροπή της ερευνήτριας, κατευθύνθηκαν προς τον μπουφέ και κεράστηκαν. Αφού τους καλωσόρισε η ερευνήτρια, έκανε μια σύντομη αναφορά στη φιλοσοφία, στους στόχους και στη μεθοδολογία του προγράμματος. Τα βλέμματα τους ήταν γεμάτα απορία. Η

διευκρίνιση της ερευνήτριας ότι «δεν θα σας πονέσω» έφερε γέλια σε όλους και μια μικρή ανάσα ευθυμίας.

Στη Δραστηριότητα 1.1. «Πέστο με μια κίνηση» συμμετείχαν όλοι αρκετά κουμπωμένοι. Οι κινήσεις που πρότειναν ήταν ασφαλείας. Καμία πρωτοτυπία ή φαντασία. Το όνομα τους το έλεγαν διστακτικά. Δυσκολεύτηκαν αρκετά να θυμηθούν όλα τα ονόματα και το ξαναπροσπάθησαν με μεγαλύτερη συγκέντρωση και επιτυχία.

Στη Δραστηριότητα 1.2. «Να αλλάξουν θέση όσοι...» η συμμετέχουσα Σ4 με τα τακούνια ρώτησε την ομάδα εάν υπάρχει πρόβλημα να τα βγάλει. Η ερευνήτρια της απάντησε ότι επιβάλλεται, προκειμένου να μην πάθει κάποιο ατύχημα. Μετά από δύο τρία δοκιμαστικά ξεκίνησε το παιχνίδι. Η επιφυλακτικότητα ήταν ακόμα έντονη. Οι συμμετέχοντες που μπήκαν στο κέντρο επέδειξαν μια πρωτοτυπία και από τα εξωτερικά γνωρίσματα που πρότεινε η ερευνήτρια προχώρησαν σε πιο προσωπικά «Να αλλάξουν θέση όσοι είναι ερωτευμένοι» «Να αλλάξουν θέση όσοι έχουν παιδιά»

Στη Δραστηριότητα 1.3. συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της αυτοαποτελεσματικότητας (General Self-Efficacy Scale, Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1994) χωρίς καμία απορία αλλά με μία διάθεση ενόχλησης που σταματήσαμε το παιχνίδι.

Στη Δραστηριότητα 1.4. «Καλησπέρα σας» σηκώθηκαν όλοι χωρίς προστριβές. Ο συμμετέχων Σ16 παρακάλεσε με πολύ ευγένεια και χιουμοριστική διάθεση να προσέξουμε την ξυπόλυτη πριγκίπισσα. Γέλασαν όλοι και η συμμετέχουσα τον ευχαρίστησε θερμά. Συντονίστηκαν σχετικά γρήγορα και παρατηρούσαν πραγματικά τους υπόλοιπους. Ακολούθησαν τις οδηγίες χωρίς παρερμηνείες, αλλά ήταν ακόμα σφιγμένοι .

Στη Δραστηριότητα 1.5. «Ο καθρέφτης» οι συμμετέχοντες σε ζευγάρια έχασαν τη συγκέντρωσή τους από τα γέλια. Σιγά σιγά απελευθερώνονταν. Με τη παραίνεση της ερευνήτριας για συγκέντρωση στην άσκηση, την ολοκλήρωσαν.

Στη Δραστηριότητα 1.6. «Συμβόλαιο ομάδας» η συμμετέχουσα Σ1 είπε ότι κάποιοι όροι είναι αυτονόητοι, όπως η συνέπεια στην ώρα. Όλοι αποδέχτηκαν τους όρους και υπόγραψαν πέρα από το όνομά τους και με σύμβολα, καρδιές, караβάκια και αστέρια.

Στη Δραστηριότητα 1.7. «Που θα ήθελα να με ταξιδέψει αυτό το μπαλόνι.» έδειξαν να μην ξέρουν τι να απαντήσουν. Η ερευνήτρια τους εξήγησε το συμβολισμό του μπαλονιού με το ταξίδι του προγράμματος μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και σιγά σιγά ξεκίνησαν να γράφουν. «Σε μέρη μαγικά, στο νησί της

περιπέτειας, σε αέναο ταξίδι, στα θέλω μας» μερικά από τα σημειώματά τους. Δεν μοιράστηκαν όλοι τι έγραψαν στην ολομέλεια. Υπήρχε ακόμα δικαιολογημένα ο φόβος της έκθεσης στο κοινό.

Στη Δραστηριότητα 1.8. «Το μπαλόνι» οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή αρκετά διστακτικά. Ακολούθησαν τις οδηγίες και ο αέρας που πηγαινόφερνε το μπαλόνι έφερε κραυγές ενθουσιασμού και χαράς.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια οι λέξεις που κυριάρχησαν για να χαρακτηρίσουν την πρώτη εμπειρία τους, ήταν « Ωραία, Αμήχανα, Φόβος, Ντροπή και από τον Σ16 «Δεν πόνεσε».

2^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 2.1. «Πέστο ρυθμικά», δεν δυσκολεύτηκαν να συντονιστούν στο ρυθμό. Μόλις όμως προσθέσαμε και τα ονόματα αποσυντονίστηκαν. Με αρκετά μεγάλη προσπάθεια, αλλά γελώντας όταν μπερδεύονταν, τα κατάφεραν να ολοκληρωθεί ο κύκλος.

Στη Δραστηριότητα 2.2. «Διαδρομές στο χώρο» η μουσική φάνηκε να τους απελευθερώνει. Περπάταγαν ζωηρά στο χώρο και όταν «πάγωναν» κάποιοι έπαιρναν αστείες πόζες. Όταν ξεκίνησαν τα διαφορετικά περπατήματα, τα ενάλλασαν γρήγορα χωρίς να μπερδευτούν. Στο περπάτημα όμως με γόβες ακούστηκαν χαχανητά.

Στη Δραστηριότητα 2.3. «Καράτε χα», φάνηκε ότι δημιουργείται σιγά σιγά συνοχή στην ομάδα. Το τελικό αποτέλεσμα επιτεύχθηκε με λίγες προσπάθειες. Συντονίστηκαν σχετικά γρήγορα.

Στη Δραστηριότητα 2.4. «Η αγάπη μας ενώνει», η ομάδα άρχισε να λύνεται. Όταν δόθηκε η οδηγία για τρεις τρεις παίχτες, και παραπάνω, άρχισαν να απελευθερώνονται και να οικειοποιούνται το χώρο. Όταν ενώθηκαν όλοι και περπάταγαν σαν ένα σώμα και έδωσε η ερευνήτρια το σύνθημα να σταματήσουν, ξέσπασαν σε χειροκροτήματα.

Στη Δραστηριότητα 2.5. «Οι γλύπτες των συναισθημάτων». Στη δημιουργία ομάδας έπαιξε ρόλο που καθόντουσαν. Σχετικά γρήγορα δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες. Προσπαθούσαν να αναπαραστήσουν το γλυπτό με περισσότερη άνεση. Η έκθεση προς τους υπολοίπους τους προβλημάτισε λίγο, αλλά τελικά τα κατάφεραν. Οι λέξεις που διάλεξε κάθε ομάδα ήταν μόνο θετικές. Χαρά, αγάπη, επιτυχία ικανοποίηση. Οι άλλες ομάδες μάντεψαν σωστά το συναίσθημα του γλυπτού. Οι τίτλοι που δόθηκαν για την αγάπη: «Love is in the air», για τη χαρά «Χαρωπά τα δυο μου

χέρια», για την ικανοποίηση «Η αρχή» και για την επιτυχία «The best». Η ομάδα αρχίζει να έχει συνοχή. Συνεργάστηκαν με σεβασμό, χωρίς κριτική διάθεση. Αρχίζει να κτίζεται εμπιστοσύνη.

Στη Δραστηριότητα 2.6. Προβολή βίντεο για την αυτοαποτελεσματικότητα, οι λέξεις που ειπώθηκαν στην ιδεοθύελλα ήταν εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, αυτοεκτίμηση, στόχοι, αυτοπεποίθηση, ικανότητες.

Στη Δραστηριότητα 2.7. «Γα μπορώ και δεν μπορώ». Εν αντιθέσει, με τη δράση που έπρεπε να γράψουν που ήθελαν να ταξιδέψουν με το μπαλόκι, σε αυτή, ήταν γρήγοροι και μοιράστηκαν τις σκέψεις τους, όλοι στην ολομέλεια. Μερικά «Μπορώ να... θέλω, να ονειρεύομαι, να πετυχαίνω, να ταξιδεύω, να ελπίζω». «Δεν μπορώ να ... υποκρίνομαι, να καταπιέζομαι, να υποχωρώ». Όταν τα έβαλαν μέσα στο μπαλόκι σιγοφιθούριζαν κάποιοι το τραγούδι και έσκασαν το μπαλόκι με περισσή ευχαρίστηση.

Στη Δραστηριότητα 2.8. «Ο χτύπος της καρδιάς» τα σφιζίματα ήταν δυνατά, και ο χτύπος έκανε αρκετές φορές τον κύκλο.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια μερικά από τα συναισθήματα που ειπώθηκαν ήταν χαρά, ανεμελιά, ευεξία, δύναμη, εμπιστοσύνη.

3^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 3.1. «Το όνομα μου και εγώ». Χρειάστηκαν αρκετή ώρα να βρουν επίθετα που ξεκινάνε από το αρχικό τους. Ακούστηκαν και επίθετα κωμικά αλλά όχι με θετική χροιά και τα απορρίψαμε. Κατέληξαν στα : Άννα η ανέμελη, Σοφία ή σοφή, Μαρία η μεγαλοπρεπής, Μάρα η μεθυστική, Γλυκερία ή γελαστή, Παναγιώτης ο πειστικός, Χαρούλα η χαρούμενη, Αμαλία η αβρή, Χρήστος ο χρήσιμος, Νίκος ο νόστιμος, Λίτσα η λυγερή, Γιάννα η γρήγορη, Χρήστος ο χαλαρός, Δέσποινα η δοτική, Πελαγία η παθιάρα, και Κώστας ο καλός. Όταν κολλήθηκαν μπερδεμένα τα χαρτιά στην πλάτη τους και ξεκίνησαν να βρουν τους ιδιοκτήτες των επιθέτων φώναζαν και γελούσαν με την ψυχή τους.

Στη Δραστηριότητα 3.2. «Περπατήματα με νήμα» απελευθερώθηκαν πλήρως και άρχισαν να κινούνται χωρίς ντροπή.

Στη Δραστηριότητα 3.3. «Ο τυφλός και ο οδηγός ή Κράτα με να σε κρατώ στα λόγια σου μόνο ακουμπά», αφήθηκαν με εμπιστοσύνη και σιγουριά στα λόγια του καθοδηγητή τους.

Στη Δραστηριότητα 3.4. «Το χαρακτηριστικό μου», συζήτησαν αρκετά για το πώς μπορεί να παιχτεί με παντομίμα μια ιστορία που να δηλώνει το χαρακτηριστικό

που τους έτυχε. Αυτοί που έκαναν παντομίμα, για πρώτη φορά στη ζωή τους όπως είπαν, τα κατάφεραν πολύ καλά αλλά οι θεατές δεν τα βρήκαν όλα.

Στη Δραστηριότητα 3.5. Αποτύπωση με ζωγραφική, η Σ11 είπε ότι δεν ήξερε να ζωγραφίζει καλά. Αλήθεια ποιος ορίζει το καλά. Και προσπάθησε με τα μέλη της ομάδας της. Τα έργα που παράχθηκαν ήταν αντιπροσωπευτικά των επιθέτων.

Στη Δραστηριότητα 3.6. «Ο διαφημιστής», δόθηκε στις ομάδες αρκετός χρόνος για να σκεφτούν. Κάθε λίγο η ερευνήτρια τους έλεγε τον εναπομείναντα χρόνο. Μία ομάδα ζήτησε παράταση και αφού οι υπόλοιπες ομάδες το αποδέχτηκαν πήραν ένα λεπτό. Υπήρχε σύμπτωση στις ομάδες. Όταν η ερευνήτρια φόρεσε γραβάτα και γιλέκο και κάθισε μπροστά από το γραφείο της σοβαρή στο ρολό του διαφημιστή για να της εκθέσουν τη διαφημιστική ιδέα τους, δεν έλειψαν τα γελάκια. Εντυπωσιακό ήταν ότι δεν μιλάγανε όλοι μαζί. Είχαν χωρίσει τι θα πει ο καθένας.

Στον αναστοχασμό ακούστηκαν μόνο θετικά λόγια.

4^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 4.1. «Πουλ-Πουλ», διασκέδασαν πολύ και δεν ήθελαν να το σταματήσουν.

Στη Δραστηριότητα 4.2. «Χαλασμένο τηλέφωνο με ζωγραφιά στην πλάτη» οι δύο ομάδες πάλεψαν για τη νίκη σκληρά .

Στη Δραστηριότητα 4.3. «Η απέναντι όχθη». Ο συντονισμός ήρθε μετά από δυο τρεις προσπάθειες που ξεκίναγαν πολλοί μαζί. Κατάλαβαν ότι έπρεπε να αφουγκραστούν τους συμπαίκτες τους.

Στη Δραστηριότητα 4.4. «Μια εσύ και μια εγώ», οι ιστορίες που ειπώθηκαν ήταν χιουμοριστικές. Εντυπωσιακό το γεγονός ότι ενώ στην αρχή δίσταζαν για να ξεκινήσουν μια άσκηση, τώρα γινόταν μάχη ποιος θα κάνει πρώτος.

Στη Δραστηριότητα 4.5. «Εργασία και χαρά», μπερδεύτηκαν τα επαγγέλματά τους σε αστείες ιστορίες. Μία όμως εξιστορούσε σεξουαλική παρενόχληση. Συζητήθηκε αρκετά.

Στη Δραστηριότητα 4.6. «Tableau Vivant». Η ολομέλεια διάλεξε μια χιουμοριστική και τη σεξουαλική παρενόχληση η οποία αποδόθηκε με χιουμοριστικό τρόπο.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια, ακούστηκαν εντυπώσεις για την πρωτοτυπία των ασκήσεων.

5^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 5.1. «Πιάνω μήλο», παραπονέθηκαν για την ένταση της άσκησης, όμως δεν την παράτησε στη μέση κανείς.

Δραστηριότητα 5.2. Τραγούδι «Μακριά στην Ισπανία». Οι φωνές τους ήταν συγχρονισμένες και πέτυχαν την πλήρη συνεργασία και συντονισμό.

Στη Δραστηριότητα 5.3. «Περπατάμε όλοι μαζί-Ξεκινάμε όλοι μαζί». Το δέσιμο της ομάδας είναι γερό. Υπάρχει ενέργεια θετική και κατάφεραν να συγχρονιστούν σαν ένα σώμα.

Στη Δραστηριότητα 5.4. «Το κοπάδι με τα ψάρια», κατάφεραν να συντονιστούν χωρίς συνεννόηση.

Στη Δραστηριότητα 5.5. «Με ερέθισμα μια φωτογραφία». Τους συγκίνησε πολύ η μουσική. Τους δυσκόλεψε να βρουν τα μαργαριτάρια τους, τους θησαυρούς τους, αλλά τα κατάφεραν και σχημάτισαν τα κολιέ τους.

Στη Δραστηριότητα 5.6. «Ο χορός των μαργαριταριών», παρόλο που έκαναν κόπο για να τα βρουν, τα θαύμαζαν και αφέθηκαν στη μουσική του βαλς.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια, ήταν οι περισσότεροι πολύ συγκινημένοι και απλά χειροκρότησαν παρατεταμένα.

6^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 6.1. «Η γάτα και το ποντίκι», έπαιζαν με κέφι και δεν ήθελαν να τελειώσει.

Στη Δραστηριότητα 6.2. «Περπατήματα με συναισθήματα», αποτύπωναν οι περισσότεροι θετικά συναισθήματα.

Στη Δραστηριότητα 6.3. «Βρες το ταίρι σου». Εξεπλάγησαν και οι ίδιοι από την πρωτοτυπία των ζευγαριών αλλά και τις φωνητικές τους ικανότητες.

Στη Δραστηριότητα 6.4. «Με ερέθισμα πίνακες ζωγραφικής του Μαγκρίτ», προσπάθησαν να εκλογικεύσουν το σουρεαλισμό. Η εμπυχώτρια τους είπε να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη και λειτούργησε καλύτερα η άσκηση.

Στη Δραστηριότητα 6.6. Ατομικό κολλάζ, χαρήκανε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα των έργων τους, τους δικαίωσε.

Στη Δραστηριότητα 6.7. «Με σώματα και στόματα», έδωσαν μια ποικιλία ήχων και ρυθμών. Βοήθησαν και δύο συμμετέχοντες που ασχολούνται με τη μουσική.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια ρυθμικά παλαμάκια ακούστηκαν από όλα τα μέλη της ομάδας.

7^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 7.1. «Κλείστε τις τρύπες», κατανόησαν αμέσως την οδηγία και λειτούργησαν με ομαδικότητα καταλαμβάνοντας όλο το χώρο.

Στη Δραστηριότητα 7.2. «Κίνδυνος». Κάποιοι δυσκολεύτηκαν λόγω της σωματοδομής τους και προβλημάτων υγείας που μοιράστηκαν μετά στην ομάδα, αλλά βρήκαν τρόπο να μιμούνται ότι πηδάνε.

Στη Δραστηριότητα 7.3. «Ο ιστός της ομάδας», κατανόησαν αμέσως το συμβολισμό και ο ιστός δημιουργήθηκε πολύ συνεκτικός.

Στη Δραστηριότητα 7.4. «Ο χάρτης της ζωής» (Life map), οι συμμετέχοντες εκμυστηρεύτηκαν περιστατικά της ζωής τους στις ομάδες του άλλα ευχάριστα και άλλα θλιβερά. Κάποιες εμπειρίες ήταν κοινές και οδυνηρές όπως είπαν.

Στη Δραστηριότητα 7.5. «Δραματοποίηση ιστορίας», αποφάσισαν να δραματοποιήσουν μόνο χαρούμενα περιστατικά

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια ειπώθηκαν λέξεις όπως μοίρασμα και ενσυναίσθηση.

8^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 8.1 «Μήλα, αχλάδια, μπανάνες», διασκέδασαν, κυρίως με τη φρουτοσαλάτα.

Στη Δραστηριότητα 8.2. «Το ταξί», ξεδίπλωσαν την εκφραστική τους κίνηση και την ευχέρεια τους στη δημιουργία τους.

Στη Δραστηριότητα 8.3. «Κατασκευή κούκλας κουκλοθεάτρου», ενθουσιάστηκαν με τις ικανότητές τους παρόλο που δεν είχαν ενασχοληθεί με κάτι ανάλογο. Ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους και εξεπλάγησαν και οι ίδιοι από το τελικό αποτέλεσμα.

Στη Δραστηριότητα 8.4 «Είμαι ο/η και λέγομαι», εμπύχωσαν τις κούκλες τους με χαρά και χωρίς ντροπή. Ο λόγος έρρεε αβίαστα και τα χειροκροτήματα σε κάθε παρουσίαση ήταν εμπυχωτικά.

Στη Δραστηριότητα 8.5. «Τα αταίριαστα ζευγάρια» αρχικά γκρίνιαξαν για τα ζευγάρια των λέξεων, θεωρώντας τα εντελώς αταίριαστα, αλλά τελικά οι παραστάσεις τους ήταν ξεκαρδιστικές.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια δεν μίλησαν εκείνοι αλλά η κούκλα τους.

9^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 9.1. «Μετακινούμενο πηδηματάκι» συμμετείχαν ακόμα και εκείνοι που είχαν κάποια θέματα, προκειμένου να βιώσουν τη χαρά όπως είπαν.

Στη Δραστηριότητα 9.2. «Τα φτερά της κότας» διασκέδασαν και γέλασαν πολύ.

Στη Δραστηριότητα 9.3. «Με το Α και το Β τις ιστορίες μας συζήτα». Η ετοιμότητα, η συνεργασία, η φαντασία και η δημιουργική σκέψη αναδείχθηκαν.

Στη Δραστηριότητα 9.4. «Μύθι μύθι ... παραμύθι» παρακολούθησαν με πολύ προσοχή το παραμύθι και στο τέλος χειροκρότησαν ταυτιζόμενοι με την επιτυχία της ηρωίδας.

Στη Δραστηριότητα 9.5. «Αποτύπωση παραμυθιού με ζωγραφική», οι σκηνές που επέλεξαν να ζωγραφίσουν τυχαία ήταν οι ίδιες.

Στη Δραστηριότητα 9.6. «Αποτύπωση προσωπικών στόχων, Ρουά-Ματ», αποτύπωσαν πάνω σε μία σκακιέρα σε χαρτί τους στόχους τους και τους φόβους τους. Τα μοιράστηκαν όλοι στην ολομέλεια και ακούστηκε από τη Σ4 «Αφού είμαστε μια οικογένεια πια».

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια ξεκίνησαν με τη λέξη «Μπορώ...» και συγκρίνοντάς τα με τα αρχικά μπορώ τους, ήταν πολύ πιο δυναμικά, σίγουρα και με υψηλούς στόχους, « Μπορώ να ...είμαι αυτό που θέλω, να καταφέρω ότι βάλει ο νους μου, να εκπληρώνω τα όνειρα μου, μπορώ»

10^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 10.1 «Ζιπ, Ζαπ Μπόινγκ», ήταν έτοιμοι να αντιδράσουν συγκεντρωμένοι και σε εγρήγορση.

Στη Δραστηριότητα 10.2. «Κατασκευή μάσκας», την υποδέχτηκαν με χαρά. Σχολιάστηκε ότι αποτυπώνεται η δημιουργικότητα με τη χειροτεχνία ταυτόχρονα με την αποσυμπίεση από τα προβλήματα που μας ταλαιπωρούν. Παρατήρησαν ότι υπήρχαν μόνο μαρκαδόροι και ψαλίδια. Έγραψαν τους φόβους και τις αγωνίες πάνω τους και τις πέταξαν απελευθερώνοντας τον εαυτό τους, έστω και συμβολικά.

Στη Δραστηριότητα 10.3. «Η Μεταγλώττιση» τους δόθηκαν ζευγάρια ρόλων, τα οποία τα υποστήριξαν αυτοσχεδιαστικά.

Στη Δραστηριότητα 10.4. «Ιθάκη» του Κωνσταντίνου Καβάφη, όλοι εξέφρασαν την επιθυμία ότι ήθελαν να διαβάσουν παραπάνω. Και μοιράστηκαν αβίαστα την «Ιθάκη» τους καθώς και τους Κύκλωπες τους.

Στη Δραστηριότητα 10.5. Διάδρομος συνείδησης, το συγκινησιακό φορτίο ήταν μεγάλο. «Μπήκαν» στο δίλημμα του συνοδοιπόρου τους και προσπάθησαν να τον βοηθήσουν να πάρει την τελική απόφαση.

Στον Αναστοχασμό στην ολομέλεια, ξεκίνησαν όλοι με τη φράση «Είμαι ικανός να...»

11^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 11.1 «Ο Πνίχτης», διασκέδασαν και ανταποκρίθηκαν στις γρήγορες εναλλαγές.

Στη Δραστηριότητα 11.2. «Το ξύλινο σπαθί», διασκέδασαν πολύ και η θέση του Ιππότη ήταν περιζήτητη.

Στη Δραστηριότητα 11.3. «Η Λαϊκή αγορά», οι ατάκες που ειπώθηκαν και το γέλιο από τους θεατές δημιούργησαν μια εικόνα χαράς στα πλαίσια της ομάδας.

Στη Δραστηριότητα 11.4. «Τα ναι και τα όχι», ανακάλυψαν και άλλα εκφραστικά μέσα.

Στη Δραστηριότητα 11.5. «Ο άνεργος που δεν παρουσιάστηκε στη συνέντευξη για δουλειά», έδωσε τροφή για σκέψη τι μας κρατάει, τι μας εμποδίζει να μη διαθέτουμε αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο κλείσιμο της παρέμβασης, η αποφόρτιση έγινε με ομαδικό κυκλικό μασάζ.

12^η Παρέμβαση.

Στη Δραστηριότητα 12.1. «Αυτοαποτελεσματικότητα-Αυτοεκτίμηση, νίκησε η ομάδα που ήταν πιο συγκεντρωμένη και σίγουρη για την επιτυχία της.

Στη Δραστηριότητα 12.2 «Μπορώ-Δεν μπορώ», το «Μπορώ» υπερνίκησε το «Δεν μπορώ» και στο τέλος όλοι φώναζαν «Μπορώ».

Στη Δραστηριότητα 12.3. «Το μέτρημα» ήταν όλοι πολύ συγκεντρωμένοι και αφουγκράζονταν την ενέργεια της ομάδας.

Στη Δραστηριότητα 12.4. «Στο δρόμο για την επιτυχία», οι συμμετέχοντες ήταν πολύ συγκεντρωμένοι και δεν δίστασαν μέσα από το ρόλο, να πουν πράγματα που όλοι σκεφτόμαστε αλλά κανείς δεν τα ξεστομίζει.

Στη Δραστηριότητα 12.5. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες το έκαναν με απροθυμία. «Κάθε τέλος μια νέα αρχή» είπε η Σ4, βουρκωμένη.

Στη Δραστηριότητα 12.6. Τραγούδι «Το μπαλόνι», μπαλόνια τριγύρω, μια γιορτή και μια έκδηλη χαρά και θλίψη ταυτόχρονα.

Στη Δραστηριότητα 12.7. «Μια λέξη για αντίο» αυτό που είπαν οι περισσότεροι ήταν «Εις το επανιδείν».

Στη Δραστηριότητα 12.8. «Το βήμα του νάνου και του γίγαντα», γνωρίζοντας ότι είναι η τελευταία παρέμβαση, ήταν κάπως μελαγχολικοί. Εξέφρασαν την επιθυμία επανάληψης σε δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων και εκφράστηκαν μόνο με θετικά σχόλια για το ταξίδι μας.

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα

4.1. Συμπεράσματα –Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα δράσης επιχείρησε να διερευνήσει κατά πόσο η εφαρμογή ενός προγράμματος με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε στελέχη επιχειρήσεων, θα ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους (General Self –Efficacy). Ταυτόχρονα τέθηκαν και επιμέρους ερωτήματα και πιο συγκεκριμένα, εάν μπορεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων που στηρίζεται βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση στελεχών επιχειρήσεων, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και να επιδράσει θετικά στο εργασιακό άγχος τους.

Η έρευνα μας συνδυάζει την ποιοτική και την ποσοτική μελέτη, αποτελεί δηλαδή μεικτή μέθοδο. Όσον αφορά στα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη διενέργεια συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Όσον αφορά στα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου για την αυτοαποτελεσματικότητα. Χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο της ελληνικής εκδοχής της General Self – Efficacy Scale (GSE) (Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1992), το οποίο στηρίζεται στη σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (GSE), των Schwarzer και Jerusalem (1979).

Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σε στελέχη επιχειρήσεων από διαφορετικούς τομείς επαγγελματών, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν συμβάλλουν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μελέτης, μας οδηγούν στην επιβεβαίωση της αρχικής ερευνητικής μας υπόθεσης, ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας στελεχών επιχειρήσεων.

Αναλυτικότερα, μετά την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, η πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε σε αυτές, είχε σημαντική βελτίωση στην αυτοαποτελεσματικότητά της, σε αντιπαράθεση με την ομάδα ελέγχου, οποία δε συμμετείχε και δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή.

Μετά την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, προέκυψε ότι όλοι οι παράγοντες που ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα, όπως αναφέρει ο Bandura (1977a, 1994, 2009), όπως τα επιτεύγματα και οι επιτυχίες του ατόμου, η παρατήρηση

άλλων ανθρώπων που επιτυγχάνουν, οι λεκτικές επιβραβεύσεις και η συναισθηματική και σωματική του ευεξία, λειτούργησαν θετικά.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες, μέσω της συνέντευξης, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τα επιτεύγματά που είχαν κατορθώσει. Συμμετείχαν σε άγνωστες διαδικασίες, που δεν τις είχαν βιώσει ξανά. Θεώρησαν προσωπική τους επιτυχία ότι εκτέθηκαν, «ανοίχτηκαν» σε αγνώστους και ολοκλήρωσαν δραστηριότητες που τους ήταν εντελώς άγνωστες.

Κοινή πρώτη αίσθηση ήταν η ντροπή, η αμηχανία και η επιφυλακτικότητα, η οποία μετά τη δεύτερη παρέμβαση έδωσε τη θέση της στη χαρά της συμμετοχής, στην οικειότητα, και στην ομαδική προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου.

Επιπλέον, η θετική ενίσχυση και τα σχόλια που λάμβαναν από την ερευνήτρια αλλά και από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, τους ενδυνάμωσαν, πιστεύοντας περισσότερο στις ικανότητες τους. Επίσης, το γεγονός της επιτυχημένης προσπάθειας των άλλων συμμετεχόντων, λειτούργησε θετικά, θεωρώντας ότι μπορούν να τα καταφέρουν και οι ίδιοι.

Παράλληλα, η ψυχολογία τους κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά από τις παρεμβάσεις, κατ' ομολογία τους, ήταν πολύ θετική. Χαρά, αισιοδοξία και ευφορία, μόνο θετικά συναισθήματα τους συντρόφευαν. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων μας, δίνει αποτελέσματα που συμφωνούν με τη θεωρία του Bandura (1977a) που συσχετίζει την κακή ψυχολογική κατάσταση, τα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ την καλή ψυχολογική κατάσταση με ενδυνάμωση, βελτίωση και αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Σε σχέση με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα, επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές μας υποθέσεις, ότι ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα ενίσχυε την αυτοεκτίμησή των στελεχών επιχειρήσεων, βρίσκοντας τις σύμφωνες, με τα αποτελέσματα της έρευνας των Luszczynska, Gutierrez – Doña και Schwarzer (2005), που αναφέρει ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός και εκτός ομάδας, επιβεβαιώθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Μέσα από ένα πρόγραμμα βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων εντός και εκτός της ομάδας. Αναπτύχθηκαν φιλίες, ισχυροί δεσμοί και το κλίμα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν πολύ φιλικό.

Επίσης, επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές μας υποθέσεις ότι ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα μείωνε το εργασιακό τους άγχος. Τα αποτελέσματα μας συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Luszczynska, Gutierrez - Doña και Schwarzer (2005) και με τα αποτελέσματα της έρευνας Karademas, Kafetsios και Sideridis (2007), όπου υπογραμμίζουν ότι η αυξημένη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας συνεπάγεται με μειωμένο άγχος.

Επί το πλείστον, ως προς την αξιολόγηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης κατά γενική ομολογία δεν θα άλλαζαν τίποτα. Οι μοναδικές παρεμβάσεις θα ήταν στο χώρο διεξαγωγής, προσθέτοντας λεπτομέρειες προκειμένου να το νιώσουν όπως είπαν «σαν σπίτι τους». Οι παρεμβάσεις ενίσχυσαν την εκφραστικότητά, την ομαδικότητα, τη συνεργασία, το ταξίδι προς τον εσωτερικό εαυτό τους.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση επιφέρει πολυεπίπεδα οφέλη.

Προκειμένου η έρευνά μας να είναι έγκυρη και αξιόπιστη, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου General Self –Efficacy Scale (GSE), που στηρίζεται σε σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η πειραματική ομάδα μας, είχε συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0.819 ενώ η ομάδα ελέγχου 0.898. Με βάση αυτές τις τιμές, διαπιστώνουμε πολύ καλή εσωτερική συνοχή και συνεπώς καλό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας, γεγονός που μας επιτρέπει την ασφαλή χρήση του. Κάνοντας σύγκριση των τιμών του Wilcoxon test για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, διαπιστώσαμε πως και τα δέκα (10) από τα δέκα (10) ερωτήματα, για την πειραματική ομάδα, εμφανίζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} < 0,05$). Επομένως, μετά τις παρεμβάσεις, η πειραματική ομάδα, έχει στατιστικά βελτιωθεί σε όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Σε αντίθεση, με την ομάδα ελέγχου, όπου όλα τα ερωτήματα εμφανίζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$), δηλώνοντας ότι δεν πραγματοποιήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις, πριν και μετά, μετρήσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, η έρευνα μας επιβεβαιώνει το αρχικό ερευνητικό ερώτημα, ότι οι παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορεί να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας στελεχών επιχειρήσεων. Επίσης, σύμφωνα με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της

αυτοεκτίμησής τους, στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις και στη μείωση του εργασιακού άγχους τους.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης, πραγματοποιήθηκε με μικρό αριθμό ατόμων. Το δείγμα του πληθυσμού είναι τριάντα τρία άτομα και αποτελεί μικρό δείγμα, με συνέπεια τα αποτελέσματα να μην μπορούν να γενικευτούν για ολόκληρο τον πληθυσμό, παρά μόνο για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Η πανδημία του covid-19 ήταν ανασταλτικός παράγοντας στις παρεμβάσεις. Στην ενημερωτική συνάντηση αποφασίστηκε από τους συμμετέχοντες ότι θα κάναμε έλεγχο για τον ιό, πριν τις παρεμβάσεις, για την ασφάλεια όλων μας. Ευτυχώς είχαμε μόνο τρεις απουσίες λόγω covid κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, που έλειψαν σε διαφορετική μέρα. Δυστυχώς λόγω της νόσησης της ερευνήτριας δύο φορές με covid, οι παρεμβάσεις διεκόπησαν για ένα μήνα, γεγονός που σχολιάστηκε ως χάσμα στη ροή των παρεμβάσεων, χωρίς ευτυχώς να επηρεάσει τη σχέση των συμμετεχόντων, που ήδη είχαν δεθεί σαν ομάδα.

Η διάρκεια των παρεμβάσεων (12 παρεμβάσεις) θεωρήθηκε μικρή. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι περιμένουν το δεύτερο κύκλο. Θεωρούμε ότι παρεμβάσεις διάρκειας έξι μηνών είναι ικανοποιητική προκειμένου οι συμμετέχοντες να αφομοιώσουν τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Η διάρκεια της κάθε παρέμβασης (δύο ωρών) θεωρήθηκε ικανοποιητική, παρόλο που η ερευνήτρια προσπαθώντας να διατηρήσει το αρχικό πλάνο των δραστηριοτήτων, ολοκλήρωνε τη δραστηριότητα στον προκαθορισμένο χρόνο, ενώ οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν την επανάληψή της.

Ο χώρος του κέντρου ήταν αρκετά μεγάλος με καρέκλες και γραφεία. Προκειμένου να δημιουργούμε τη «σκηνή» έπρεπε να μετακινούνται τα έπιπλα σε κάθε παρέμβαση. Επίσης δε διέθετε υλικά που θα έκαναν το χώρο πιο «ζεστό» όπως μαξιλάρες και χαλί.

4.3. Προτάσεις για το μέλλον

Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε στελέχη επιχειρήσεων προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο οι παρεμβάσεις μέσω της Δραματικής Τέχνης ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα των στελεχών επιχειρήσεων είναι θετική. Επιπλέον θετικές επιδράσεις είχε στην αυτοεκτίμησή τους, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη μείωση του εργασιακού τους άγχους.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, οι προτάσεις μας για το μέλλον συνοψίζονται στις εξής: Η διάρκεια των παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, θα μπορούσε να είναι έως έξι μήνες, προκειμένου να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος αφομοίωσης από τους συμμετέχοντες.

Ο ερευνητικός πληθυσμός θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος, προκειμένου τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν. Ένα μικρό ερευνητικό δείγμα δεν μας δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Η υλοποίηση της έρευνας θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε επαγγελματικό χώρο σε ανώτερα ή όχι στελέχη, σε προσωπικό επιχειρήσεων, τραπεζών, δήμων, σχολικών μονάδων, εργοστασίων, ξενοδοχειακών μονάδων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να προέρχονται από τον ίδιο επαγγελματικό χώρο, και η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αυτοαποτελεσματικότητα των στελεχών, να ενισχύσει τον ίδιο τον οργανισμό.

Οι παρεμβάσεις μέσω Δραματικής Τέχνης μπορούν να συμβάλλουν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων, στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους, μειώνοντας παράλληλα το εργασιακό τους άγχος. Κατ' επέκταση η επιμόρφωση και η συνεχής δια βίου εκπαίδευση, αποτελούν πρωτεύον μέλημα για τον σύγχρονο εργαζόμενο με στόχο την ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, προκειμένου η επιχείρηση να είναι βιώσιμη. Η διαδικασία συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθίσταται ενδυναμωτική ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων, η οποία δύναται να προάγει την ευημερία σε ένα πολυεπίπεδο φάσμα (Bandura, 1997).

Κατά τον Mintzberg (1979) η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εξαρτάται από τα εργασιακά συναισθήματα των εργαζομένων, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς επίσης από την υποκίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη

Επίλογος

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τη συσχέτιση της Δραματικής Τέχνης με την αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων.

Στην έρευνα συμμετείχαν στελέχη επιχειρήσεων από διάφορους επαγγελματικούς χώρους και πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας στις Αχαρνές. Υλοποιήθηκαν δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, σχεδιασμένες στο πνεύμα των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, διάρκειας δύο ωρών έκαστη.

Μέσα από την επεξεργασία, τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας παράγοντας που συνδέεται με την αυτοεκτίμηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη μείωση του εργασιακού άγχους και οι παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής τέχνης συνέβαλαν επίσης με θετικό πρόσημο. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής μελέτης προέκυψαν με τη χρήση ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διενέργεια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και επιβεβαίωσαν το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα στελεχών επιχειρήσεων. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης, τα οποία προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις και το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας, κατέδειξαν επίσης, θετική συσχέτιση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Abudiz, H., & Abas, M. (2016). Role of self-efficacy beliefs and its relationship with emotional intelligence to developing leadership capabilities. *International Journal of Applied Business and Economics Research*, 14(3), 1975-1989.
- Aguinis, H., & Pierce, C. A. (2008). Enhancing the relevance of organizational behavior by embracing performance management research. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 139-145.
- Albert, K. J. (1980). *Handbook of business problem solving*. New York: McGraw-Hill.
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1),39-45.
- Andron, D. (2013). Changing managers for a changing economy-The need for creativity and leadership. *Procedia Economics and Finance*, 6, 186-193.
- Arieli, B. (2008). *The itegration of creative drama into science teaching*. Unpublished PhD Dissertation, Kansas State University.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 84, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprana, G.V. (1999). Self -efficacy path ways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2), 258.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2),164-180.

- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21(4), 3-15.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical & empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bodys-Cupak, J., Majda, A., Zalewska-Puchata, J., & Kaminska, A. (2016). The impact of a sense of self efficacy on the level of stress and the ways of coping with difficult situations I Polish nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 102-107.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24, 151 – 157.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. London: Trentham Books in association with the University of Central England.
- Bolton, G. M. (1993). Drama in Education and TiE: A Comparison. In T. Jackson, *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 39-47). London: Routledge.
- Booth, D. (1994). *Story drama: Creating stories through role playing, Improvising, and reading aloud*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Brecht, B. (1965). *The messingkauf dialogues*. London: Methuen.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burke, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed method research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14–26.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Cavasinni, C. (2017). *A study of art therapy in identity exploration and self-efficacy*, A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. Notre Dame de Namur University. Namur, Belgium.

- Cawthon, S. & Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23 (2), 144-161.
- Chan, K. Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 481.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Chaudhary, R., Rangnekar, S., & Barua, M. K. (2012). Relationships between occupational self efficacy, human resource development climate, and work engagement. *Team Performance Management: An International Journal*, 18(7/8), 370-383.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-150). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533-560.
- Cilliers, W. J. (1999). *An experiential learning process for the advancement of previously disadvantaged employees in an industrial context*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th Ed.)*. London: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers’ sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337
- Colman, A. (2015). *Oxford dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, H. C. (1917). *The play way: An essay in educational method*. London: Heinemann.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.
- Creswell J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Cropley, A. J. (1980). *Toward a system of lifelong education: Some practical considerations*. New York: Pergamon Press.
- Cunningham, J. B., & Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Small Business Management*, 29(1), 45-61.
- Cutler, C. G. (2005). Self-efficacy and Social adjustment of patients with mood disorder. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11(5), 283-289.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 62-75.
- Dogru, M., Yilmaz, T., Kalay, A., & Gencosman, T. (2010). Effect of creative drama method in science and technology course on the attitudes of primary school fifth grade students towards the course and on their achievements. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5, 133-144.
- Dora, S. (2003). *The adaptation of social problem-solving inventory (Revised Form) into Turkish: Validity and reliability studies*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' Geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The effect of the creative drama-supported problem-based learning approach on the self-efficacy ability in geometry. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 2918-2924.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P., & Montalban, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.

- Earley, P.C. (1986). Supervisors and shop stewards as sources of contextual information in goal setting: A comparison of the United States with England. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 111-117.
- Eduards, C., Gandini L., & Forman G. (1995) *The hundred languages of children*, New Jersey, Ablex Publ.
- Elnaga, A., & Imran, A. (2013). The effect of training on employee performance. *European Journal of Business and Management*, *5*(4). 137-147.
- Erickson, K. (1988). Building castles in the classroom. *Language Art*, *65*(1), 14-47.
- Eriksson, S. A. (2014). Exploring distancing in the work of Dorothy Heathcote: estrangement as poetic distortion. *Drama Research*, *5*(1). 2-15.
- European Commission, Com (2001). Communication from the commission. Making a European area at lifelong learning a reality. Brussels, Com, 678 final
- Feltz, D. L., & Mugno, D. A. (1983). A replication of the path analysis of the causal elements in Bandura's theory of self-efficacy and the influence of autonomic perception. *Journal of Sport Psychology*, *5*, 263-277.
- Feltz, D.L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self- efficacy in sport. Research and strategies for working with athletes, teams and coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Fleming, M. (2011). *Starting drama teaching*. Abingdon: Routledge.
- Flynn, R.M. (1997). Developing and using curriculum-based creative drama in fifth grade rereading/language arts instruction: A drama specialist and a classroom teacher collaborate. *Youth Theatre Journal*, *11* (1), 47-69.
- Franklin C. (2003). *Curriculum drama: Using imagination and inquiry in a middle school social studies classroom*. Occasional Paper Series: Bank Street College of Education.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin
- Froebel, F. (1887). *The education of man*. New York: Appleton.
- Gencel, I. E. (2015). Learning styles and problem solving skills of Turkish prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, *11*(2), 39-56.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, *17*(2), 183-211.
- Gould, D., & Weiss, M. R. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport Psychology*, *3*, 17-29.

- Grant, A.M. (2007). Enchancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39(5),257-266.
- Grau, R., Salanova, M., & Peirò, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. London & New York: Routledge.
- Gundlach, M. J., Martinko, M. J., & Douglas S. C. (2003). Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 229-246.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy. Self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional motivation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In Bakker, A. B& Leiter, M. P. . (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp.102-117). New York, NY, US: Psychology Press.
- Hancock, D. R. & Algozzine, R. (2011). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press. Columbia University
- Heathcote, D. (1972). «Drama as challenge», in J. Hodgson (ed.) *The uses of drama*, (pp. 156-165). London: Eyre Methuen.
- Heathcote, D. (2012). The fight for drama - The fight for education. *The Journal for Drama in Education*, 28(1), Special Supplement.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative drama for the classroom teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-9.
- Heppner, P. P., & Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 29(4), 229-241.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., & Jakson, J. (1985). Problem-solving self - appraisal, depression and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.

- Hopkins, D.(1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: Casting the national curriculum*. London: The Falmer Press.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13-23.
- Imants, J., & De Brabander, C. (1996). Teacher and principal self efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education* 12(2), 179-195.
- International Journal of Management Research and Reviews; Meerut Vol. 3, Iss. 12, 3872-3880.
- Iqbal, F., & Abbasi, F. (2013). Relationship between emotional intelligence and job burnout among universities professors. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(2), 219-229.
- Jackson, A. (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Jehanzeb, K., & Bashir, N.A. (2013). Training and development program and its benefits to employee and organization: A conceptual study. *European Journal of Business and Management*, 5(2), 243-253.
- Jennings, S. (1990). *Dramatherapy with families, groups and individuals- waiting in the wings*. London: Jessica Kingsley.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. In R. Schwarzer (eds.) *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-216). Washington, DC: Hemisphere.
- Johnson, L., & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Joiner Jr, T.E., Pettit, J.W., Perez, M., Burns, A.B., Gencoz, T., Gencoz, F., & Rudd, M.D.(2001). Can positive emotion influence problem solving attitudes among suicidal adults? *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(5), 507.
- Joswiak, J. (2004). Teaching problem-solving skills to adults, *MPAEA Journal of Adult Education*, xxxiii(1), 19-34

- Kaimal, G. & Ray, K. (2017). Free art making in an art therapy open studio: Changes in affect and self-efficacy. *Arts and Health*, 9(2), 154–166.
- Kana, P. and Aitken, V., (2007). She didn't ask me about my grandma. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 697–710.
- Karademas, E., Kafetsios, K. & Sideridis, G. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat-and well-being-related stimuli. *Stress and Health*, 23, 285-294.
- Kawulich, B. B. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, C.A: Sage Publications.
- Kennedy, L., Tipps, S., & Johnson, A. (2004). *Guiding children's learning of mathematics*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011), The effect of an expressive writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 179-195.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher efficacy research 1998e2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Klassen, R.M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Klorer, G. P. (2005). Expressive therapy with severely maltreated children: neuroscience contributions. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(4), 213–220.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M.S. (1978), *The adult learner: A neglected species*, 2η Έκδοση, Χιούστον: Gulf.
- Kogan, M. (2000). Lifelong learning in the UK. *European Journal of Education*, 35(3), pp. 341- 359.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama, Propositions for Multidimensional Research Projects. *Scenario*, 2, 27-47.
- Kottler, J. (1994). *Advanced group leadership*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Krause D. (1995). *The art of war for executives*. New York: The Berkley Publishing Group
- Kvedere, L.(2014). Mathematics Self-efficacy, self-concept and anxiety among 9th grade students in latvia. *Proceeded- Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2687-2690.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *6*(2), 1-20.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 84–98.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington DC: Taylor & Francis.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, *2*, 34-46.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 707-717.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, *139* (5), 439–457.
- Luszczynska, A., Gutierrez –Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, *40* (2), 80 -89.
- Machida, M., & Schaubroeck, J. (2011). The role of self-efficacy beliefs in leader development. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *18*(4), 459-468.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, *55*, 539-551
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. London: Open Books Publishing.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mezirow, J. D. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mintzberg, H. (1979) *The structuring of organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Moe, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama*. London: David Fulton Publishers
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238
- O' Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O' Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in education and drama: Essential writings*. London: Routledge
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson
- OECD (1977). *Learning opportunities for adults (v. IV: Participation in adult education)*. Paris: OECD.
- Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6(6), 661-690.
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου* (μτφ. Κ. Γεωργουσόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Polson, C.J. (1993). *Teaching adult students*. Idea Paper No. 29. Center for Faculty Evaluation and Development, **Kansas State University, Manhattan. 2-7.**
- Powney, J. & Watts, M. (1984). Reporting interview: A code of good practice. *Research Intelligence (BERA Newsletter)*. *Research Intelligence*, 17, 164–168.

- Quinn, R.E., & Spreitzer, G.M. (1997). **The road to empowerment: seven questions every leader should consider.** *Organizational Dynamics*, 26(2), 37–49.
- Radley, K.-E. (2002). *The teaching of drama in secondary schools: How cambridge shire teachers feel the subject should be taught in relationship to the national curriculum.* Unpublished EdD Dissertation, The Open University, UK.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self- efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 93-102.
- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative drama and imagination: Transforming ideas into action.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy.* Paper at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada
- Sağlamöz, G. (2006). Bir eğitim yöntemi olarak drama. Ömer Adıgüzel (Ed.) . *Yaratıcı drama (1985-1998 Yazılar) İçinde* (pp.89-102). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Saiiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786-1791.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Drama – Eğitsel Boyutları: Yaratıcı Drama/1985-1995/yazılar* (c. 1). Ankara: Naturel Yayınevi.
- Schoenfelder, J. (2018). *Mobilizing hope: An applied drama Approach toward building protective factors in behavioral health.* Arizona: Arizona State University.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy universal construct? Psychometric findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251.
- Schultz, W.T. (1963). *The economic value of education.* New York: Columbia.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In M. Johnston, J. Weinman, & S. C. Wright, (eds.) *Measures in health psychology: a user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor: NFER-NELSON.

- Sierra, Z., (1997). *Children's voices through dramatic play*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418344).
- Siks, G. (1983). *Drama with children*. New York: Harper & Row.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1948). 'Superstition' in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Bloomsbury.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stanislavski, C. (1965). *An Actor Prepares* (Trans. E. Reynolds Hapgood). New York: Theatre Arts Books. (Original work published in 1948) Sleekier.
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, Teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22 (2018), 51-77
- Stein, M. K., & Wang, W. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Sutton, J.P. (1994). Lifelong and continuing education. In T. Husen και N. Postlethwaite (eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 3.416-3.422). Oxford: Pergamon Press,.
- Swarnalatha, C., Prasanna, T S. (2013). Employee engagement: The concept. *International Journal of Management Research and Reviews; Meerut*, 3(12), 3872-3880.

- Theodorou, D.I. (2021). *Workforce empowerment initiatives and the effect on employees innovative behavior*. Master's Thesis, School of Social Sciences Master in Business Administration (MBA), Patras.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismaki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- UNESCO (1975). *Education on the move-a companion volume to learning to be*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education. Nairobi conference*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1996). *Higher education in the 21st Century: A student perspective*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2002). *Learning throughout life: Challenges for the 21st century*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (1976). The Belgrade charter. *Connect*, 1 (1), 1-3.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., & Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695–707.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 302–325.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Boston: MIT Press
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Warren, K. (1999). *Hooked on drama the theory and practice of drama in early childhood*. Macquarie University, Institute of Early Childhood: Social Science Press.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Willis, P. (1990). *Common culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wolfe, J., & Guth, G. (1975). The case approach vs gaming in evaluation. *Journal of Business, 48*, 349-364.
- Wolfe, J. (1997). The effectiveness of business games in strategic management course work. *Simulation & Gaming: An International Journal, 28*, 360-375.
- Wood, R.E. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3),361-384.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy W. K. (1990). Teaches sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121–141.
- Yaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα
- Άλκηστις (1998). Το Βιβλίο της Δραματοποίησης . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2012α). Η Δραματοποίηση για Παιδιά. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (2012β). Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Στοιχεία κοινωνικό-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου (Α΄ Τόμος)*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. (σ.138). Αθήνα: Ατραπός,.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Εκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού*. (Α. Κόκκος, Επιμ.). Ανάκτηση από το Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.
- Γαλάνη, Β. (2010). *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων (2006). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γλυνού, Δ. (2017). *Η Επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy) στην Εξουθένωση (burnout): Η Περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Γραμματάς, Θ.(2014). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός
- Δήμου, Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Ι. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημουλάς, Κ. (2001). *Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό, περιβάλλον*, Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, τεύχος 72.
- Δημουλάς, Κ. (2002). *Κράτος Πρόνοιας και Επαγγελματική Κατάρτιση: η περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, ΕΚΠΑ.
- Εκουτσίδου, Ε. (2013). *Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής,

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Ελένη Ε., & Τριανταφυλλοπούλου Κ. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Ανακοίνωση της Επιτροπής, Εκπαίδευση ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση*, Βρυξέλλες 23-10-2006, COM(2006)614 τελικό.
- Ευδοκίμου - Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ίτσου, Γ. (2015). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως παράμετρος των στόχων επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα θέατρο σαν διδακτική στους ενήλικες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Κάντας, Α. (1996). Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Νέων στις Σύγχρονες Κοινωνικοοικονομικές Συνθήκες. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 16-17.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σ.131). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης,.
- Καρκατζούλης Π., Σπυρόπουλος Ν. (2015). *Οδηγός Μηχανογραφικού 2015*. London: Ακακία.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κολιάδη, Ε. Α. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Α' Συμπεριφοριστικές Θεωρίες, β' έκδ., Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α., & Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική Τέχνη, με Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση, σε Φυσικό Περιβάλλον. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 318-326, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000.
- Κορδάτος, Γ. (1972). *Η ιστορία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα. Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1069-1081). Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας. Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λεονάρδου, Τ., 2004. *Ηγεσία και έλεγχος: Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς στην αλλαγή οργανωσιακής κουλτούρας*. Πτυχιακή Εργασία, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.
- Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, «Κέντρο Ελέγχου» και «Πιθανοί Εαυτοί» σε Εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 163-181.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητρόπουλος, Ι. (2007). *Ορθολογική Λήψη Αποφάσεων. Μια Ολοκληρωμένη Προσέγγιση*. Πάτρα: Γλάρος.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι- Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μόσχου, Α. Μ. (2015). *Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού εκπαιδευτικού» σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων .
- Μπουραντάς, Δ., Βαθής, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., Ρεκλείτης, Π., (2010). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
 Ν. 3879/2010, αρ. 2, ΦΕΚ Α 163/21.09.2010
 Ν.3369/2005, ΦΕΚ 171/Α'6.7.2005
- Πανιτσίδου, Ε (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση σε Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπανικολάου, Κ. Ν. (1977). *Δια βίου παιδεία. Μια πρώτη προσέγγιση του θέματος. Νέα παιδεία*, τεύχος ε.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πιντζοπούλου, Ε.(2006). *Ο ρόλος της Αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Κατεύθυνση «Σχολική Φυσική Αγωγή», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ράπη, Α. (2007). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία την εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αθηνά
- Σαββίδης, Ι. (2008). Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σακκάς, Μ. (1989). “Ομιλία του Μιχάλη Σακκά Γ.Γ.Λ.Ε.”, στο Διεθνές Συμπόσιο “*Νομοθετικά και Διοικητικά μέτρα υπέρ της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων*”, 25
- Σερδάρης, Π. (2003). *Η ψυχολογία της προσωπικότητας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση. Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη της αντίληψης των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Στεφανή, Ε. (2006). *Η επίδραση της επιμόρφωσης των στελεχών στην επίδοση της επιχείρησης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Συμέου, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (Β΄ Τόμος) (σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2006. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Συμέου, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Πρακτικά 5 ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα- πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Τσακίριδου, Δ. (2016). *Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στελεχών Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. ΤΠΕ στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, **Τμήμα Κοινωνιολογίας**, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η Επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στις Διαπροσωπικές σχέσεις των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα 5*, 102-116.
- Τσιάρας, Α. (2007). Το δράμα και το θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση θεωρία και πράξη* (σσ. 25-70). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007α). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007β). Η Εμφάνιση και η Εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος στον 20ο αιώνα. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη* (σσ. 127- 140). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2009). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Διαχείρισης των Συγκρούσεων στη Σχολική Τάξη. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής* (σσ. 326-340). Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2017). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στη θεατροπαιδαγωγική*. Σημειώσεις. Ναύπλιο.
- Τσιγγίλης, Ν., Γραμματικόπουλος, Β., & Μπίκος, Κ. (2006). Αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μια πιλοτική έρευνα σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική*

Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Θεσσαλονίκη, 24,25,26 Νοεμβρίου 2006. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Τσιώλης Γ., (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων 125 διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2010), «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 Ωρών, 1^η Διδακτική Ενότητα, Εκπαιδευτικό Υλικό*», Αθήνα: ΥΠΑΙΘΑ
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλοσοφικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες Διαστάσεις του Διδακτικού Έργου και του Ρόλου του Εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χαροκοπάκη, Α. (2005). *Ο Ρόλος και η Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στον Κόσμο της Αγοράς Εργασίας. Οι Δεξιότητες Σταδιοδρομίας*. Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005.
- Χολέβα, Α. (2002). *Η σχολή μας συναντά τον κύριο Augusto Boal, πληροφορίες προτάσεις και σχόλια*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Θεάτρου Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μεταφρασμένα Έργα

- Ashwell, M. (1999). Εισήγηση στο Σεμινάριο *Τεχνικές Θεάτρου και Διαπολιτισμικό Σχολικό Περιβάλλον*. Αθήνα και Λονδίνο: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ΔΔΕ Ανατ. Αττικής.

- Assa, J. (1980). “Η αρχαιότητα. Στο Debesse, M. & G. Mialaret (Εκδ.), *Οι παιδαγωγικές Επιστήμες-Ιστορία της Παιδαγωγικής*, τόμος 2.. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Bigge, M. L., & Shermis S. (1990) *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και για μη Ηθοποιούς* (μτφ. Μ. Παπαδήμα,). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Booth, M. (2002). Διδασκαλία και Μέθοδοι στην Αγγλία. Στο J. Peyrot (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη* (Μτφρ. Α. Κοζάκος), σσ.149-161. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jennings, S. (1996). *Μάσκες της Ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lesky, A. (1972). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Εξυπηρέτησης Πανεπιστημίων.
- Marrou, M. (1961). *Ιστορία της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα* (μετ. Θ. Φωτεινοπούλου). Αθήνα.
- Maxwell, J. C. (1998). *Αναπτύξτε τους ηγέτες γύρω σας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό Του Θεάτρου* (μτφ. Κ. Γεωργουσόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Α. & Κ. Δαρδανός) Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μεταφρ. Μ. Τ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- UNESCO, (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, σ: 9.
- V. (2012). *Mafia Manager-Πώς να επιτύχετε στον κόσμο των επιχειρήσεων: Ένας μακιαβελικός οδηγός*. (Σ. Τριανταφύλλου, μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην

Αναφορές από το διαδίκτυο

- Aguinis, H., & Kraiger K. (2009). *Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society*. <http://hermanaguinis.com/Annual09.pdf>.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>.
- N. 3879/2010, αρ. 2. Ανακτήθηκε 2/2/2022 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>
- Bassi, L.J., Harrison, P., Ludwig, J., & McMurrer, D.P. (2001). *Human Capital Investments and Firm Performance*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.bassi-investments.com/downloads/ResearchPaper_June2001_.pdf
- Bakker, A. B. (2009). Building engagement in the workplace. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *20*(1), 4-28,
- Carter, R., Nesbit, P., & Joy, M. (2010). Using theatre-based interventions to increase employee self-efficacy and engagement. In S. L. Albrecht (Ed.), *New horizons in management. Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 416–424). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Chen, G., Gully, S., & Eden, D. (2003). Validation of a New General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, *4*(1), 62-83.
- Heathcote, D. *Από το αληθές στο αληθοφανές*, Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου, Εκπαίδευση και Θέατρο, τ.6, 2006, σ.6-13. http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T6/T6_HeathcotePetrakouGr.pdf?ver=2020-04-08-231435-747
- Descy, P. & Tessaring, M. (2004). *Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR3_Heise.pdf
- Ebstam, A. (2017). Relationship between Leadership Self-Efficacy and Leadership Effectiveness of First-Line Nurse Managers. *Arts and Social Sciences Journal*, *8*(6), 1-9.

- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Federici, R.A., & Skaalvik, E.M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education*, 14(4), 575–600.
- Η επιχείρηση και οι λειτουργίες της. aspete. Διαθέσιμο την ιστοσελίδα.
<https://sites.google.com/site/epicheirleitourgiesaspete/>
- Glynou, E., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1994). *Greek adaptation of the general self-efficacy scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm>
- <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7>
- <https://sites.google.com/site/epicheirleitourgiesaspete/>
- <https://trainingindustry.com/magazine/jul-aug-2018/theater-as-a-medium-for-soft-skills-training/>
- <https://www.forbes.com/sites/forbesleadershipforum/2014/06/27/why-improv-training-is-great-business-training/?sh=268a582a6bcb>
- <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/270.pdf>
- Latham, G. P., Brown, T. C. (2006). *The Effect of Learning vs. Outcome Goals on Self-Efficacy, Satisfaction and Performance in an MBA Program*. *Applied Psychology*, 55, 606–623.
- Lyons, C., & Murphy, M. (1994). *Principal Self-Efficacy and the Use of Power*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 373421.
- Megheirkouni, M. (2018). Self-leadership strategies and career success: insight on sports organizations. *Sports, Business and Management: An International Journal*, 8(4), 393-409.
- Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy*.
<http://www.sciepub.com/reference/>

- Prieto, L. L. (2009). *Exploring the power of self-efficacy at work: Some empirical studies from the social cognitive perspective*. Master's Thesis, University of Jaume, Spain.
- Rothberg, R.R. (2005). *Managing Strategic Innovation and Change: A Collection of Reading*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5885.2005.00141.5.x>
- Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., Jegers, M. (2005). *How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need*
<https://doi.org/10.1002/nml.100>
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Steed, R. (2005). Performance Plus. *Journal of business strategy*, 26(5), 48-52.
- Tessaring, M. (2004). *Human resources and benefits of education and training. European challenges and strategies*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eaea.org/doc/Human.doc>.
- Tompson, G. H., & Dass, P. (2000). *Improving Students' Self-Efficacy in Strategic Management: The Relative Impact of Cases and Simulations*. *Simulation & Gaming*, 31(1), 22–41.
- Trochim, W. M. K. (2002). The Qualitative-Quantitative Debate. *Research Methods Knowledge Base*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2022 Διαθέσιμο στο www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm
- Βελλή, Α. (1997). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στον Δημόσιο Τομέα*, Ενημερωτική Έκθεση 32, Πάντειο Πανεπιστήμιο: (ΚΕΚΜΟΚΟΠ).
<http://www.panteion.gr/gr/institutes/kekmokop/ekthesi32.doc>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) Εμπόριο: Βασική πηγή ανάπτυξης και απασχόλησης για την ΕΕ, Συνεισφορά της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της 7ης-8ης Φεβρουαρίου 2013, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/total_el.pdf
- Κρεμμυδιώτη, Γ., & Μακανδρέου, Χ. (2008). *Θεωρίες Μάθησης*. (Εργασία). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιολόγηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 2022, από: <http://users.sch.gr/harmak/writer/theories.pdf>
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην Εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Ψηφιακά Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων,
<http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena07.pdf>,

Μιχοπούλου, Κ. (2017). *Διοίκηση της επιχείρησης και ιεραρχία*. Ανακτήθηκε 12
Δεκεμβρίου 2020 από [https://sites.google.com/site/systemata
2610433544/epicheirese/e-diergasia-tes-ekteleses-parangelion/dioikese-tes-
epicheireses-ierarchia](https://sites.google.com/site/systemata2610433544/epicheirese/e-diergasia-tes-ekteleses-parangelion/dioikese-tes-epicheireses-ierarchia)

Παράρτημα

1. Ερωτήσεις συνέντευξης

Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων αφορά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας

- 1) Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σας βοήθησε να βελτιώσετε κάτι στον εαυτό σας;
- 2) Τι νιώθατε όταν συμμετείχατε στις δραστηριότητες;

Ο δεύτερος άξονας αφορά σε ερωτήσεις σχετικά με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.

- 1) Πιστεύετε ότι μέσα από το πρόγραμμα ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή σας;
- 2) Βελτιώθηκαν μέσα από το πρόγραμμα οι διαπροσωπικές σας σχέσεις εντός και εκτός του πλαισίου της ομάδας;
- 3) Θεωρείτε ότι μειώθηκε το εργασιακό άγχος σας;

Ο τρίτος άξονας αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής τέχνης.

- 1) Υπάρχει κάτι θετικό ή αρνητικό όσον αφορά τις παρεμβάσεις που θέλετε να αναφέρετε;
- 2) Εάν είχατε τη δυνατότητα να αλλάξετε κάτι, τι θα αλλάζατε;

2. Απαντήσεις συμμετεχόντων στη συνέντευξη

1ος άξονας ερωτήσεων για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας	
1) Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα σας βοήθησε να βελτιώσετε κάτι στον εαυτό σας;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	<i>«Μας ανοίξατε μια πόρτα σε έναν άγνωστο για μας κόσμο. Πέρα από την πρώτη συνάντηση που ήμουν αμήχανη, μετά ευχόμουν να μην τελειώσει. Δεν ξέρω αν βελτιώθηκε κάτι σε μένα. Πέραγα όμως υπέροχα.»</i>
Σ2	<i>«Το να μεταβαίνεις αναίμακτα και προστατευμένα από το ένα συναίσθημα στο άλλο, είναι μια καταπληκτική διαδικασία. Και μέσω βιωμάτων και παιχνιδιού.»</i>
Σ3	<i>«Έκανα ψυχοθεραπεία χωρίς να το ξέρω. Όλα τα προβλήματα έμπαιναν στην άκρη και ήμουν αφοσιωμένη σε αυτά που κάναμε. Ελάφρυνε η ψυχή μου. Ένιωθα πιο ανάλαφρη.»</i>
Σ4	<i>«Η βιωματικότητα του προγράμματος με εξέπληξε. Ανακάλυψα νέους τρόπους έκφρασης και ξεπέρασα τα όρια μου. Δεν γνώριζα ότι μπορώ να γίνω τόσο δημιουργική. Η φαντασία μου εκπαιδεύτηκε. Και η προσοχή μου επίσης. (γέλια) Απλά δεν ήξερα ότι θα συμμετείχαμε τόσο</i>

	ενεργά. Νόμιζα ότι απλά θα διαβάζαμε αποσπάσματα από θεατρικά έργα. Ευτυχώς που δεν καθίσαμε κάτω. Θα δυσκολευόμουν με τη φούστα»
Σ5	«Αν και όχι από την αρχή που υπήρχε μια έκδηλη αμηχανία, γίναμε ομάδα. Μου άρεσε να στύβουμε το κεφάλι μας για να βρούμε τι πρέπει να πούμε. Μετά αφέθηκα. Ελευθερώθηκα. Και ξεκίνησε η μαγεία.»
Σ6	«Ήταν μια πρόκληση για μένα. Πάντα μου άρεσε το θέατρο και παρακολουθώ αρκετές παραστάσεις. Αλλά αυτό ήταν διαφορετικό. Ήταν καθαρά βιωματικό. Και για να είμαι ειλικρινής στην αρχή ήμουν λίγο σφιγμένος. Μετά τις πρώτες δραστηριότητες χαλάρωσα. Απολάμβανα να συμμετέχω στις ασκήσεις. Εκφραζόμουν. Ένιωθα ότι δημιουργούσα, ότι είμαι ζωντανός.»
Σ7	«Βελτίωσα την αντοχή στην έκθεση στο κοινό. Ποιος να μου το έλεγε ότι θα έβγαινα μπροστά σε αγνώστους με τέτοια άνεση και θα ήμουν τόσο εκφραστική. Στο σχολείο όταν έχω συνελεύσεις γονέων, σφίγγεται το στομάχι μου από το άγχος που πρέπει να μιλήσω σε τόσο κόσμο. Και ανακάλυψα ότι έχω περισσότερα εκφραστικά μέσα που δεν ήξερα ότι διέθετα.»
Σ8	«Δε γνωρίζω εάν βελτίωσα κάτι αλλά ξέρω ότι έτρεμα μην πεις το όνομα μου. Φοβόμουν να σηκωθώ πρώτη σε άσκηση. Προτιμούσα να παρατηρώ τους άλλους και να «κλέβω» ιδέες για το πώς έπρεπε να γίνει. Με την τηλεργασία τόνους μήνες, έχασα την επαφή με τους ανθρώπους. Την ανθρώπινη επικοινωνία, το αυθόρμητο γέλιο, το άγγιγμα. Σαν να επέστρεψα πίσω, πριν τον κορονοϊό, στην ασφάλεια του να είσαι μέλος μιας ομάδας. Αλλά σε καλύτερη, πιο εκφραστική, πιο χαρούμενη, πιο δημιουργική βερσιόν. Τα μπράβο και τα χειροκροτήματα των συμπορευτών μου ήταν βάλαμο στο άγχος μου και ταυτόχρονα μου έδινε την ώθηση να προσπαθήσω για κάτι καλύτερο, πιο εκφραστικό, πιο απελευθερωτικό.»
Σ9	«Με έκανε να έρθω κοντά με τον εσωτερικό μου κόσμο. Να είμαι πιο εξωστρεφής και να εκδηλώνομαι πιο εύκολα. Δεν το περίμενα ποτέ ότι με δύο ώρες την εβδομάδα θα παίρνω δύναμη για την επόμενη εβδομάδα. Και το συναίσθημα της χαράς και της αισιοδοξίας. Σαν να βιώνεις εδώ τα συναισθήματα πιο δυνατά και ο απόηχος τους να σε συντροφεύει μέχρι την επόμενη συνάντηση.»
Σ10	«Αυτό που θεωρώ ότι βελτίωσα είναι η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και τα εκφραστικά μου μέσα. Με βοήθησε πολύ και η αποδοχή της ομάδας. Σαν να ψήλωνες με τα παλαμάκια, τις επευφημίες των θεατών και τα δικά σου «τα πήγες περίφημα». Σαν να ξεδιπλώνόσουν και από άνθρωπος να γινόσουν Άνθρωπος. Χωρίς σωστό και λάθος»
Σ11	«Αυτό που βελτίωσα είναι ότι δεν ντρέπομαι τόσο πολύ πια να εκτεθώ μπροστά σε κοινό. Ούτε να φοβάμαι ότι θα μπερδέψω τα λόγια μου από το άγχος. Συμφιλιώθηκα με τις ανασφάλειες μου. Την πρώτη φορά ένιωθα ότι όλα τα μάτια ήταν εστιασμένα πάνω μου και φοβόμουν μην

	<i>κάνω λάθη. Εξάλλου τι γνωρίζω εγώ από θέατρο. Μετά το συμβόλαιο όπου εξήγησες ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος ηρέμησα και απλά άρχισα να το απολαμβάνω».</i>
Σ12	<i>«Συναναστρέφομαι με τόσο κόσμο κάθε μέρα στην τράπεζα, που στην προσωπική μου ζωή θέλω την ηρεμία μου. Να μην βλέπω και να μην ακούω κανέναν. Συμμετείχα στο πρόγραμμα με μεγάλη επιφύλαξη. Έψαχνα ένα τρόπο για να εκφραστώ. Νόμιζα ότι θα ανεβάζαμε παράσταση. Αλλά αυτό που βιώσαμε δεν περιγράφεται. Δεν σου κρύβω πως πριν ανοίξω το στόμα μου ακόμα και για να πω το όνομα μου, ξεροκατάπινα και δεν ήμουν σίγουρη ότι θα βγει η φωνή μου».</i>
Σ13	<i>«Η περιέργεια μου ήταν μεγαλύτερη από το φόβο μου, γι' αυτό και δε σταμάτησα. Φοβόμουν μην είμαι ανεπαρκής γιατί αυτά τα θεατρικά είναι αχαρτογράφητα νερά για μένα. Ευτυχώς δεν το έκανα. Ξεδίπλωσα πτυχές του εαυτού μου που δεν ήξερα ότι διαθέτω. Να μπορώ να ενσαρκώνω ρόλο μου φάνηκε υπέροχο, να παίζω, να εμβαθύνω, να αισθάνομαι. Σ ευχαριστώ»</i>
Σ14	<i>«Εμένα θεωρώ ότι μου έκανε καλό στο να προσπαθήσω να εκφράσω τα συναισθήματα μου. Έστω αυτές τις δύο ώρες»</i>
Σ15	<i>«Η αλληλεπίδραση που είχε η ομάδα ήταν βάλσαμο στη ψυχή. Και το γέλιο ασυγκράτητο. Ανέπτυξα διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Δεν ήξερα ότι έχω τέτοιες ικανότητες. Ανακάλυψα πτυχές του εαυτού μου που δε γνώριζα»</i>
Σ16	<i>«Δεν ξέρω αν βελτιώθηκα σε κάτι σαν άνθρωπος. Δεν καταλάβαινα στις πρώτες συναντήσεις τι κάναμε. Σαν να παίζαμε στο νηπιαγωγείο. Ίσως οφείλεται και στην ηλικία μου. Συνέχισα όμως γιατί δεν μου αρέσει να αφήνω τα πράγματα στη μέση. Και τώρα αναρωτιέμαι: Τι κακό έχει το παιχνίδι;»</i>

1ος άξονας ερωτήσεων για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας.	
2) Τι νιώθατε όταν συμμετείχατε στις δραστηριότητες;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	<i>«Στις δύο πρώτες φορές λίγο αμήχανα, στη συνέχεια υπέροχα. Ένα ταξίδι αισθήσεων και συναισθημάτων.»</i>
Σ2	<i>«Το γεγονός ότι βίωνα κάθε άσκηση και την εκτελούσα χωρίς να σκέφτομαι τι θα πουν οι άλλοι με απελευθέρωσε. Ένιωθα δυνατή και αισιόδοξη»</i>
Σ3	<i>«Ανάλαφρη σας το είπα και πριν. Μεγάλο κατόρθωμα να μη σε βαραίνουν οι πόνοι σωματικοί και ψυχικοί.»</i>
Σ4	<i>«Δημιουργική, εκφραστική, κοινωνική. Σαν να βγήκα από το κουστούμι μου, την πανοπλία μου</i>

	<i>ή κυριολεκτικά από τα παπούτσια μου (Γέλια). Και πιο προσεκτική στο να ακούω τις οδηγίες σας.»</i>
Σ5	<i>«Σαν να ήμουν μία άλλη. Δεν με αναγνώριζα. Σαν να έβγαινα από τον εαυτό μου και να με παρακολουθούσα όταν κάναμε τις δραστηριότητες.»</i>
Σ6	<i>«Πολύ δημιουργικός, ζωντανός και γεμάτος ενέργεια.»</i>
Σ7	<i>«Ανθεκτική στους φόβους και στα άγχη μου. Περίεργο συναίσθημα. Μία αίσθηση ότι όλα θα πάνε καλά.»</i>
Σ8	<i>«Αρχικά φόβο. Σαν να έδινα ξανά ΑΣΕΠ. Στη συνέχεια ήρεμη, δημιουργική, παιχνιδιάρικη»</i>
Σ9	<i>«Χαρά και αισιοδοξία. Και απίστευτη δύναμη και πίστη ότι μπορώ να πετύχω τα πάντα.»</i>
Σ10	<i>«Μία ψυχική ανάταση και μία αισιοδοξία»</i>
Σ11	<i>«Ντροπή, μεγάλη ντροπή στην πρώτη παρέμβαση. Μετά μου έμεινε μόνο το άγχος. Μου πήρε αρκετές παρεμβάσεις για να το αποδιώξω.»</i>
Σ12	<i>«Πέρα από τις δύο πρώτες φορές που ένιωθα κομπλαρισμένη, λύθηκα και ένιωσα και μου άρεσε πολύ.»</i>
Σ13	<i>«Απλά υπέροχα»</i>
Σ14	<i>«Ένιωθα ότι μέσα από τις δράσεις έπαιρνα ενέργεια. Θετική ενέργεια.»</i>
Σ15	<i>«Πολύ ωραία. Γεμάτες στιγμές»</i>
Σ16	<i>«Ένιωθα σαν να ζαναέγινα παιδί.»</i>

2ος άξονας ερωτήσεων σχετικά με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.	
1) Πιστεύετε ότι μέσα από το πρόγραμμα ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή σας;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	<i>«Δεν μπορώ να είμαι σίγουρη. Ήταν όμως δυνατή εμπειρία.»</i>
Σ2	<i>«Θεωρώ πως ναι.»</i>
Σ3	<i>«Σίγουρα ναι.»</i>
Σ4	<i>«Και η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση.»</i>
Σ5	<i>«Νιώθω πιο σίγουρη για τον εαυτό μου, ναι.»</i>
Σ6	<i>«Θεωρώ ότι το επάγγελμα μου απαιτεί να έχεις ισχυρή αυτοεκτίμηση. Πάντα όμως υπάρχει περιθώριο για λίγο ακόμα.»</i>
Σ7	<i>«Σίγουρα ναι. Και είναι υπέροχο.»</i>
Σ8	<i>«Δεν το διέκρινα σαν αυτοεκτίμηση. Μία δύναμη με κατέκλυσε.»</i>

Σ9	«Εννοείται πως ναι.»
Σ10	«Ναι θεωρώ ότι ενίσχυσα την αυτοεκτίμηση μου. Αλλά είμαι σίγουρος για αυτά που μπορώ να κάνω ακόμα περισσότερο.»
Σ11	«Ναι και φαίνεται και στην εργασία μου.»
Σ12	«Θεωρώ πως το πέτυχα.»
Σ13	«Δεν ξέρω εάν λέγεται αυτοεκτίμηση, αλλά νιώθω μία δημιουργική ενέργεια και μια ευφορία, που μακαρίζω την τύχη μου που δε σταμάτησα.»
Σ14	«Είχα και πριν αυτοεκτίμηση. Δεν ένιωσα καμία διαφορά.»
Σ15	«Ναι εννοείται. Εκτίμησα δυνατότητες και ικανότητες που μέχρι πριν λίγο καιρό ήταν άγνωστες»
Σ16	«Δεν κατάλαβα κάποια διαφορά.»

2ος άξονας ερωτήσεων σχετικά με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.	
2) Βελτιώθηκαν μέσα από το πρόγραμμα οι διαπροσωπικές σας σχέσεις εντός και εκτός του πλαισίου της ομάδας;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	«Έγινα μέλος της ομάδας, γεγονός που μου προκαλεί έκπληξη γιατί συνήθως θέλω το χρόνο μου.»
Σ2	«Ένιωσα οικεία με την ομάδα. Σε προστατευμένο περιβάλλον που μπορώ να εκφραστώ.»
Σ3	«Όταν νιώθεις ότι ανήκεις κάπου ως ισότιμο και ελεύθερο μέλος, νιώθεις όμορφα. Και το μεταδίδεις και στις υπόλοιπες σχέσεις σου. Τώρα έχω μεγαλύτερη υπομονή με τους ασθενείς και τους συναδέλφους. Και δεν φημίζομαι για την υπομονή μου».
Σ4	«Γίναμε οι περισσότεροι μια παρέα. Νιώθω σαν να τους γνωρίζω χρόνια. Με κάποιους αναπτύχθηκαν πιο ισχυροί δεσμοί. Το περίεργο είναι ότι και στην εργασία μου μου λένε πως κάτι έχει αλλάξει στη συμπεριφορά μου, αλλά εγώ δεν το έχω καθορίσει. Ακόμα»
Σ5	«Ναι βελτιώθηκαν και εντός και εκτός της ομάδας. Είμαι πιο ήρεμη και πιο σίγουρη για τα άτομα που συναναστρέφομαι.»
Σ6	«Ναι εδώ γίναμε μια παρέα και έχουμε σχέσεις και εκτός ομάδας. Στα παιδιά μου έγινα πιο συγκαταβατικός και υπομονετικός».
Σ7	«Ναι και εντός και εκτός. Εδώ κάναμε μία παρέα με κοινό χιούμορ και στην εργασία μου, δικαιολογώ συμπεριφορές ανθρώπων πιο εύκολα. Στο Δημοτικό όλοι οι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές, μόνιμοι και ειδικότητες ξεπερνάνε τους είκοσι πέντε. Φανταστείτε, ένα αίτημα να

	<p>έχει ο καθένας την ημέρα, τι περνάω. Δεν σας αναφέρω τα τριακόσια παιδιά και τους επί δύο γονείς τους. Ήμουν πιο ερειστική και απαντούσα ειρωνικά μερικές φορές από την πίεση και την κούραση της δουλειάς. Τώρα τους αντιμετωπίζω με περισσότερο χιούμορ. Επίσης ήμουν συγκεντρωτική με αποτέλεσμα να κουβαλάω τσάντες για το σπίτι ακόμα και το Σαββατοκύριακο. Από τότε που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα, αναθέτω τις εργασίες, μοιράζοντάς τες στους συναδέλφους. Τι στο καλό. Προτιμώ να έρχομαι εδώ παρά να συμπληρώνω πίνακες στο Myschool»</p>
Σ8	<p>«Εννοείται ότι βελτιώθηκαν. Αναζωογονήθηκαν οι εκτός διαπροσωπικές μου σχέσεις και εδώ έκανα νέους φίλους.»</p>
Σ9	<p>«Ναι και σαν μέλος της ομάδας μας αλλά και στις σχέσεις μου με τους καθηγητές και τα παιδιά στο φροντιστήριο.»</p>
Σ10	<p>«Ναι δημιουργήθηκαν εδώ, βελτιώθηκαν έξω.»</p>
Σ11	<p>«Ναι και σε μεγάλο βαθμό και εντός και εκτός. Ειδικά στο χώρο της δουλειάς μου οι παράλογες απαιτήσεις των ασθενών δεν με εκνευρίζουν πια. Σκέφτομαι τον ... «Πνίχτη», χαμογελάω και συνεχίζω τη δουλειά μου. Επίσης κατάφερα να διεκδικώ τις βάρδιες που μου αντιστοιχούν με γλυκό ήρεμο τρόπο. Πάντα σκέφτομαι το μπαλόني με το «Μπορώ να...».</p>
Σ12	<p>«Ναι και δε σου κρύβω ότι είμαι αρκετά εσωστρεφή άτομο. Εδώ γνώρισα άτομα και μου έκανε καλό η συνεννόησή μαζί τους. Και στην τράπεζα πλέον δίνω σημασία σε αυτά που αξίζουν. Ανθρώπους ή καταστάσεις»</p>
Σ13	<p>«Συνήθως είμαι χωμένος στα πλήκτρα και στα προγράμματα μου. Η ανθρώπινη επαφή σε αυτήν την ομάδα σαν να με ζύπνησε από λήθαργο.»</p>
Σ14	<p>«Δεν γίναμε και κολλητοί εδώ αλλά μου αρέσει να βρίσκομαι μαζί τους. Όσον αφορά στο σπίτι και στη δουλειά δεν παρατήρησα κάποια αλλαγή.»</p>
Σ15	<p>«Εννοείται ότι βελτιώθηκαν σε όλα τα επίπεδα. Και η συντροφικότητα είναι τόσο όμορφη»</p>
Σ16	<p>«Ναι. Με δέχτηκαν σαν ισότιμο μέλος. Όπως λες η ηλικία δεν είναι εμπόδιο. Και περνάμε καλά. Και στην οικογένεια μου που με απέτρεπε να έρθω, με βλέπουν που γυρίζω χαρούμενος και αυτό αρκεί.»</p>

2ος άξονας ερωτήσεων σχετικά με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα.	
3) Θεωρείτε ότι μειώθηκε το εργασιακό άγχος σας;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	«Δεν αγχώνομαι εύκολα»
Σ2	«Ο τρόπος που το διαχειρίζομαι άλλαξε.»
Σ3	«Θεωρώ πως ναι. Είμαι πιο χαρούμενη και γεμάτη και δεν υπάρχει χώρος για άγχος.»
Σ4	«Σίγουρα μειώθηκε γιατί αντιμετωπίζω διαφορετικά τις καταστάσεις.»
Σ5	«Ναι μειώθηκε αλλά έχω πολλά περιθώρια και για ακόμα μεγαλύτερη μείωση.»
Σ6	«Δεν ξέρω αν μειώθηκε ή εξαλείφθηκε. Είμαι περισσότερο οργανωτικός και διαχειρίζομαι καλύτερα το χρόνο μου. Σύμπτωση; Δεν ξέρω.»
Σ7	«Ναι, μειώθηκε πολύ.»
Σ8	«Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις δε στερούν ποτέ. Οι προθεσμίες τρέχουν. Κάνω μία παύση. Παίρνω ανάσα και κάνω το καλύτερο δυνατό που μπορώ.»
Σ9	«Ναι γιατί κατακλύζομαι από μια αίσθηση ότι όλα θα πάνε καλά.»
Σ10	«Είμαι πολύ αγχώδης άνθρωπος. Εξακολουθώ να αγχώνομαι αλλά ίσως πιο δημιουργικά.»
Σ11	«Άλλαξα τον τρόπο που το διαχειρίζομαι και βελτιώνομαι σιγά σιγά.»
Σ12	«Απλά σκέφτομαι ότι όλα θα γίνουν, και αμέσως νιώθω ήρεμη.»
Σ13	«Όχι δεν τα έχω καταφέρει. Η φύση της δουλειάς μου είναι πολύ πιεστική, αλλά θα προσπαθήσω. Εδώ έκανα θέατρο , αυτό δεν θα μπορέσω;»
Σ14	«Δεν το νομίζω.»
Σ15	«Ναι και είναι λυτρωτικό.»
Σ16	«Μειώθηκε σημαντικά.»

3ος άξονας ερωτήσεων που αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματική ς τέχνης.	
1) Υπάρχει κάτι θετικό ή αρνητικό όσον αφορά τις παρεμβάσεις που θέλετε να αναφέρετε;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	«Είχα λάβει ξανά μέρος σε θεατρικά εργαστήρια, αλλά αυτό το πρόγραμμα διαφέρει.Μόνο θετικά έχει να δώσει. Δημιουργικότητα, συλλογικότητα, έκφραση μέσα από διαφορετικά είδη τέχνης.»
Σ2	«Και εγώ το ίδιο. Συμμετείχα σε ένα θεατρικό εργαστήρι αλλά είναι εντελώς διαφορετικό. Τα

	<i>περιλαμβάνει όλα αυτό το πρόγραμμα Βίωμα, παιχνίδι, τέχνη, αυτοβελτίωση.»</i>
Σ3	<i>«Ψυχοθεραπεία στη ψυχολόγο. Αυτό έκανε το πρόγραμμα. Κοινωνικοποίηση, ομαδικότητα, συνεργασία, πρωτοτυπία, συγκίνηση.»</i>
Σ4	<i>«Το βίωμα της κάθε παρέμβασης με απελευθέρωνε. Μόνο θετικά αποτελέσματα και συναισθήματα προσδίδει.»</i>
Σ5	<i>«Είπαμε ταξίδι στη μαγεία των τεχνικών της Δραματικής τέχνης.»</i>
Σ6	<i>«Υπέρβαση του Εγώ. Πορεία με το εμείς. Συνεργασία για ένα κοινό σκοπό. Μόνο θετικά διαθέτει.»</i>
Σ7	<i>«Το μόνο αρνητικό που είδα στο πρόγραμμα ήταν οι λίγες παρεμβάσεις. Πρέπει να το καθιερώσουμε. Και τα παραμύθια. Μόνο ένα;»</i>
Σ8	<i>«Θετικά συναισθήματα, σκέψεις, λέξεις. Μόνο.»</i>
Σ9	<i>«Ένα πρόγραμμα που σου προκαλεί βαθιά ενδοσκόπηση. Ξανασυστήγεςαι με τον εαυτό σου»</i>
Σ10	<i>«Αυτά έπρεπε να μας διδάσκουν στα σχολεία. Μάλλον και έτσι, με αυτή τη μέθοδο.»</i>
Σ11	<i>«Απόλαυση συναισθημάτων, μυαλού και καρδιάς. Μας έκανες να θέλουμε να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι.»</i>
Σ12	<i>«Αν είχαν όλοι την ευκαιρία να συμμετέχουν, το πιστεύω πραγματικά, ο κόσμος μας θα ήταν καλύτερος.»</i>
Σ13	<i>«Μόνο θετικά. Μη τα ξαναλέω τώρα. Συγκινούμαι»</i>
Σ14	<i>«Το πρόγραμμα μέσω βιώματος και τέχνης μόνο θετικά έχει να δώσει.»</i>
Σ15	<i>«Μόνο θετικά αποκόμισα. Το μόνο αρνητικό ήταν ότι σταματήσαμε για ένα μήνα και χάσαμε τη σύνδεση μας . Έτσι ένιωσα»</i>
Σ16	<i>« Όλα θετικά αλλά βρε κορίτσι μου ωραίες οι ασκήσεις, αλλά με βάζεις πενήντα δύο χρονών άνθρωπο να χοροπηδάω; Ίσως να έπρεπε να γίνει μια αναπροσαρμογή των ασκήσεων για τους ...ηλικιωμένους»</i>

3ος άξονας ερωτήσεων που αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής τέχνης.	
2) Εάν είχατε τη δυνατότητα να αλλάξετε κάτι, τι θα αλλάζατε;	
Συμ/τες	Απαντήσεις
Σ1	<i>«Ως προς τις δραστηριότητες τίποτα . Ως προς το χώρο θα έβαζα ένα χαλί με μαξιλάρες για να καθόμαστε πιο άνετα, πέρα από τις καρέκλες.»</i>

Σ2	«Τίποτα»
Σ3	«Τίποτα»
Σ4	«Τίποτα»
Σ5	«Τίποτα»
Σ6	«Θα πρότεινα εάν μας το επέτρεπε το κέντρο να βάλουμε στο χώρο μία καφετιέρα και ένα μικρό ψυγείακι. Πιο ζεστά ακόμα πιο οικεία. Σαν το σπίτι μας»
Σ7	«Το μόνο που θα πρόσθετα είναι ένα μπαουλάκι στο χώρο όπου θα άφηνες τα πράγματα σου για να μην κουβαλās συνέχεια αυτή τη βαλίτσα. Και περισσότερα παραμύθια. Μόνο ένα;»
Σ8	«Τίποτα.»
Σ9	«Τίποτα.»
Σ10	«Τίποτα.»
Σ11	«Τίποτα.»
Σ12	«Τίποτα.»
Σ13	«Οι μουσικές που έβαζες μας ταξίδευαν. Σε κάθε παρέμβαση έπρεπε να τελειώνουμε με μουσικά ταξίδια.»
Σ14	«Τίποτα.»
Σ15	«Τίποτα.»
Σ16	« Αν άφηνες απέξω τα χοροπηδήματα όλα θα ήταν τέλεια. Αν και με βάζεις σε σκέψεις για δίαιτα. Να είμαι έτοιμος την επόμενη φορά.»



3. Ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας

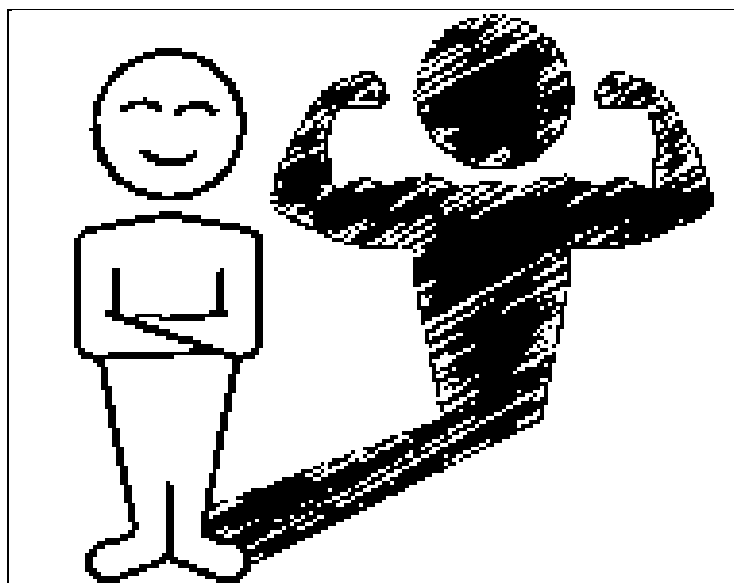
Φύλο:
Άντρας :
Γυναίκα :

Παρακάτω κυκλώστε στην τετραβάθμια κλίμακα, το βαθμό που η πρόταση αληθεύει:

Προτάσεις		Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
1	Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά.	1	2	3	4
2	Εάν κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω.	1	2	3	4
3	Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.	1	2	3	4
4	Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.	1	2	3	4
5	Ευτυχώς λόγω της επινοητικότητάς μου ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις.	1	2	3	4
6	Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.	1	2	3	4
7	Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου.	1	2	3	4
8	Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα, συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.	1	2	3	4
9	Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω	1	2	3	4
10	Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.	1	2	3	4

4. Αφίσα παρεμβάσεων

 Βιωματικό Σεμινάριο 
«Η Δραματική Τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας
σε στελέχη επιχειρήσεων»



Εμφυχώτρια: Ειρήνη Μελισσηνού
(Νηπιαγωγός, Ηθοποιός και Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Τμήματος Θεατρικών Σπουδών)

Τοποθεσία: Κέντρο Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας, Δρόσου Θ. Σοφία
(Θρακομακεδόνων 130, Αχαρνές 136 72)



Ημερομηνία ενημερωτικής συνάντησης Σάββατο 29/01/2022

Ώρα: 18.00

Απαραίτητη κράτηση θέσεων
Επικοινωνία: 6972884427- email: rinimeli@yahoo.gr

Κόστος συμμετοχής: ΔΩΡΕΑΝ



Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Η Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, θα πραγματοποιηθεί μεταπτυχιακή διατριβή με τίτλο «Η Δραματική Τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε στελέχη επιχειρήσεων».

Στόχος του σεμιναρίου είναι να διαπιστωθεί αν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων μέσω της Δραματικής Τέχνης μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα σε στελέχη επιχειρήσεων. Επιπλέον, αν μέσα από το πρόγραμμα μπορεί να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση, να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και να μειωθεί το εργασιακό άγχος.

Το πρόγραμμα αποτελείται από παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, σωματικής και φωνητικής έκφρασης και χρησιμοποιούνται τεχνικές της Δραματικής Τέχνης όπως αυτοσχεδιασμοί, δραματοποίηση, ανακριτική καρέκλα, διάδρομος συνείδησης, παντομίμα κ.α.

Θα πραγματοποιηθούν 12 συναντήσεις που θα λάβουν χώρα στο Κέντρο Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας.

Εμψυχώτρια: Ειρήνη Μελισσηνού

(Νηπιαγωγός, Ηθοποιός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Τμήματος Θεατρικών Σπουδών)

Απαραίτητη κράτηση θέσεων

Ο αριθμός συμμετεχόντων δεν υπερβαίνει τα 20 άτομα και θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας.

Επικοινωνία: 6972884427- **email:** rinimeli@yahoo.gr

Τοποθεσία: Κέντρο Στήριξης Παιδιού και Οικογένειας, Δρόσου Θ. Σοφία (Θρακομακεδόνων 130, Αχαρνές 136 72)

**Ημερομηνία ενημερωτικής συνάντησης: Σάββατο 29/01/2022
Ώρα: 18.00**

Κόστος συμμετοχής: ΔΩΡΕΑΝ

**Για τη συμμετοχή στις παρεμβάσεις
απαραίτητη είναι η άνετη ένδυση και υπόδηση.**