



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ Α΄ ΤΑΞΗΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της Χρυσής Στιβακτάκη

ΣΠΑΡΤΗ 2011

ΤΟΜΟΣ Α΄

2011

Χρυσή Στιβακτάκη

ALL RIGHTS RESERVED

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: Μουντάκης Κώστας, Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Σπάρτης

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη : Γεωργιάδης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Σπάρτης

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπουρνέλλη Παγώνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Επταμελής Επιτροπή

Μουντάκης Κώστας, Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Σπάρτης

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γεωργιάδης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Σπάρτης

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπουρνέλλη Παγώνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Κασσωτάκη- Μαριδάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Φλουρής Γεώργιος, Καθηγητής Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Σερμπέζης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Δημ/τειου Παν/μίου Θράκης

Κωνσταντινάκος Παντελής, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. Σπάρτης

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Στην οικογένεια μου,

το σύζυγο μου Νίκο και τα παιδιά μου Μιχάλη και Μάνο.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η επιθυμία για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής υπήρχε για πολλά χρόνια μέσα μου και η απόφαση υλοποίησής της ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα. Στη λήψη της απόφασης αυτής συνέβαλε τα μέγιστα ο επιβλέπων καθηγητής κ. Κώστας Μουντάκης του οποίου η ενθάρρυνση, η επιστημονική καθοδήγηση, η μεθοδικότητα και οι καίριες παρατηρήσεις βοήθησαν στην ολοκλήρωση ενός έργου, που αρχικά φάνταζε μέσα μου ακατόρθωτο. Η αμέριστη συμπαράσταση του και πάνω από όλα το ήθος του δασκάλου και ανθρώπου, μετέτρεψε το επώδυνο, πολλές φορές, οδοιπορικό στα δύσβατα μονοπάτια της έρευνας σε όμορφη εμπειρία μάθησης και συνεργασίας. Τον ευχαριστώ από καρδιάς για τη συμβολή του στο κτίσιμο της επιστημονικής μου σκέψης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια κ. Παγώνα Μπουρνέλλη, η οποία υπήρξε αποδέκτης των αρχικών μου προβληματισμών και μοχλός κινητοποίησης της επιστημονικής μου αναζήτησης. Με το ειλικρινές ενδιαφέρον της, τη συνεχή ενθάρρυνση και επιστημονική στήριξη της συνέβαλε πραγματικά στην ολοκλήρωση του ερευνητικού μου έργου. Ευχαριστώ επίσης, τον καθηγητή κ. Κώστα Γεωργιάδη για τη βοήθεια και τη γόνιμη συνεργασία του στην πορεία ολοκλήρωσης της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ τους καθηγητές κ. Κασσωτάκη Μαριδάκη Αικατερίνη, κ. Φλουρή Γεώργιο, τον αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σερμπέζη Βασίλη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Κωνσταντινάκο Παντελή που δέχτηκαν πρόθυμα να είναι μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής συμβάλλοντας κι εκείνοι με την εποικοδομητική συζήτηση τους στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Τέλος στη σειρά αλλά όχι στη σπουδαιότητα άφησα τους συναδέλφους και τους μαθητές που στήριξαν τις ερευνητικές διαδικασίες. Ευχαριστώ τους διευθυντές κ.κ.

Αθανάσιο Αναστασίου και Αθανάσιο Ζούκα, τους υποδιευθυντές κ.κ. Νίκο Ζυγούρο και Βιβή Λεβέντη για τις διευκολύνσεις και τη συνεργασία τους στα σχολεία ευθύνης τους καθώς και τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς κ.κ. Άννα Κουτάντζη και Χριστίνα Καλογεράκη για την εθελοντική τους συμμετοχή και συνεργασία στην υλοποίηση του προγράμματος και της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, ευχαριστώ από τα βάθη της ψυχής μου τους μαθητές της Α΄ τάξης του 2^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής του σχολικού έτους 2007-2008, που χάρη στη δική τους δημιουργική δράση και γόνιμη συνεργασία «απέκτησε ζωή» η έρευνα αυτή. Με την ελπίδα ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα τους χάρισε μια ευχάριστη εμπειρία ζωής, ικανή να γονιμοποιήσει και άλλες στο μέλλον, εύχομαι σε όλους να προοδεύσουν στη ζωή τους. Ευχαριστώ επίσης τους γονείς τους που με την αμέριστη βοήθεια και συνεργασία τους συνέβαλλαν στην επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Θεωρώ υποχρέωση μου να ευχαριστήσω από καρδιάς το σύζυγο μου Νίκο και τους γιους μου Μιχάλη και Μάνο για την υπομονή και τη στήριξη τους όλα αυτά τα χρόνια της διδακτορικής μου σπουδής, αλλά και για το χρόνο που στερήθηκαν και τους ανήκε. Με την ηθική συμπαράσταση τους με βοήθησαν να φέρω εις πέρας την παρούσα διατριβή αλλά και να πραγματοποιήσω ένα όνειρο που συντηρούσα από τα φοιτητικά μου χρόνια.....

«Οι μεγάλες πραγματικότητες γεννιούνται στα γενναιόδωρα όνειρα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών και η αξιολόγηση της επίδρασης του στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών Α΄ τάξης Γυμνασίου προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες. Υποθέσαμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος θα είχε θετικές επιδράσεις στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες ως προς την: α) την ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους, β) την αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών για τη συμμετοχής τους, γ) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών να χορεύουν, δ) την ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη διδασκαλία και ε) την πρόθεση των μαθητών/τριών για μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς. Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν 173 μαθητές-τριες ηλικίας 13 ετών εκ των οποίων οι 97 ήταν αγόρια και οι 76 κορίτσια. Την πειραματική ομάδα απετέλεσαν 91 μαθητές Α΄ τάξης του 2ου Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής και την ομάδα ελέγχου οι 82 μαθητές Α΄ τάξης του 4^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής. Σχεδιάστηκε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας ελληνικών παραδοσιακών χορών και έγινε παρέμβαση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής από την καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής. Το πρόγραμμα περιελάμβανε διαθεματικά μαθήματα 11 διδακτικών ωρών με συνδέσεις βασικών εννοιών του χορού με άλλα μαθήματα βάσει του εννοιολογικού μοντέλου του παραδοσιακού χορού και ποικιλία βιωματικών διαθεματικών δραστηριοτήτων. Έγινε χρήση του σχεδίου εργασίας (project). Το πρόγραμμα διήρκεσε 6 μήνες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στάσεων τύπου Likert των Tjeerdsma, Rink, Graham (1996) με προσαρμογή στα

ελληνικά και επιβεβαιωμένη αξιοπιστία ($\alpha = 0,93$). Από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων προέκυψε ότι η εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος **επέδρασε θετικά στις στάσεις και αντιλήψεις** των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας προς τις χορευτικές δραστηριότητες και τους παραδοσιακούς χορούς **ενισχύοντας τις θετικές στάσεις και αντιλήψεις σε ακόμα θετικότερες**, επιβεβαιώνοντας τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Μεταξύ των ομάδων ισχυρότεροι παράγοντες εσωτερικής παρακίνησης και αυτοκαθορισμού των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ήταν: η πρόκληση για εκείνους που τους άρεσαν οι Παραδοσιακοί χοροί, η προσωπική ευχαρίστηση και διασκέδαση ($p < 0,001$), η συνειδητή αντίληψη ρυθμού και χορευτικής δεξιότητας ($p < 0,001$), η αντίληψη αύξησης της προσωπικής εμπειρίας και ενασχόλησης με τους χορούς ($p < 0,001$), η αντίληψη ότι έχουν τις ικανότητες που χρειάζονται ($p < 0,01$), η αίσθηση καλλιέργειας κοινωνικών σχέσεων/συναναστροφής/φιλίας/ συνεργασίας/ομαδικότητας/ συγχρονισμού/ ευχάριστου κλίματος διδασκαλίας /απόκτησης σχετικών γνώσεων με τους χορούς ($p < 0,05$), η αντίληψη ότι οι παραδοσιακοί χοροί είναι μορφή άσκησης ($p < 0,05$). Ισχυρός παράγοντας εξωτερικής παρακίνησης ήταν η αναγνώριση της επίδρασης του καλού δασκάλου ($p < 0,001$). Μεταξύ των μετρήσεων οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαμόρφωσαν πιο θετικές στάσεις και αντιλήψεις στη β' μέτρηση. Οι ισχυρότεροι παράγοντες εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ήταν: η ευχαρίστηση και διασκέδαση για εκείνους που τους άρεσαν οι Παραδοσιακοί χοροί, η συνειδητή αντίληψη ρυθμικής ικανότητας και βελτίωσης χορευτικής δεξιότητας και η αντίληψη προσωπικής εμπειρίας και ενασχόλησης με τους χορούς ($p < 0,001$). Καθοριστικός παράγοντας εξωτερικής

παρακίνησης των μαθητών/τριών στους παραδοσιακούς χορούς, για αυτοαντίληψη ικανοτήτων και ικανοποίησης από τη διδασκαλία ήταν ο Κ.Φ.Α. ($p < 0,001$). Αγόρια και κορίτσια μετά την εφαρμογή του προγράμματος αντιλήφθηκαν περισσότερο την αξία της συμμετοχής, τη βελτίωση της χορευτικής δεξιότητας και ένιωσαν προσωπική ευχαρίστηση και διασκέδαση, ευρήματα που σχετίζονται με υψηλή παρακίνηση και αυτοκαθορισμό αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης και διασκέδασης και μεγαλύτερη δύναμη στάσης από τα αγόρια ($p < 0,001$), που σχετίζεται με υψηλότερη παρακίνηση και αυτοκαθορισμό.

ABSTRACT

The purpose of the present study was to assess the effect of a cross-curricular programme for the teaching of traditional dances on the attitudes and perceptions of Greek school students in the first year of Secondary School. Our hypothesis is that the implementation of such a programme will have the following beneficial influences: a) on the satisfaction of children with their participation in dance, b) on the pupils perceived value of their participation c) on the children's perceived ability to dance, d) on the satisfaction of the children with the instruction and e) on the children's intention to dance in the future. The sample on which the study is based comprised 173 thirteen-year-old students (97 boys 56,1% and 76 girls 43,9%) from the first year (four mixed classes). The experimental group on which the implementation is based comprised 91 students (53,2%) of the 2nd Secondary School at Agia Paraskevi Athens and the control group comprised 82 students (46,8%) of the 4th Secondary School at Agia Paraskevi Athens. A cross-curricular programme for the teaching of traditional Greek dances was developed to be applied as part of the Physical Education lesson by the schools' own P.E. teacher. It comprised material for eleven teaching hours, showing the connection of the basic meaning of dance with other subjects on the basis of a conceptual model of dance and the adoption of a work plan (in the form of a project) with a variety of experiential activities. The programme lasted five months. A weighted questionnaire of attitudes (Likert-type), was used, adapted to Greek with reliability ($\alpha = 0.93$) (Tjeerdsma, Rink, Graham, 1996). From the results of the statistical analyses it was found that the application of the cross-curricular programme had a positive influence on all of the above-mentioned factors.

Key words: Physical Education, traditional dance, dancing events, cross-curricular teaching, attitudes.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Αυτό που έχει σημασία δεν είναι το κουράγιο κάποιου να μένει πιστός στις πεποιθήσεις του, αλλά το κουράγιο ν' αλλάξει αυτές τις πεποιθήσεις του» (Νίτσε)

Με την περάτωση της παρούσας διατριβής ικανοποιείται μια πολύχρονη πορεία εκπαιδευτικής αναζήτησης και προβληματισμών, που αφορούν στη διδακτική πράξη και το ρόλο του δασκάλου. Ως καθηγήτρια και ως άνθρωπος πάντα πίστευα και πιστεύω ότι η παιδαγωγική που βασίζεται στις «σχέσεις», την «επικοινωνία» και το «βίωμα» είναι μια παιδαγωγική ποιότητας, μια παιδαγωγική «ζωής».

Από το 1979 που ξεκίνησα την εκπαιδευτική μου πορεία ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διαπίστωνα μέσα από το βλέμμα των μαθητών μου, αρχικά την περιέργεια και ύστερα το ενδιαφέρον αλλά και την ικανοποίησή τους όταν συμμετείχαν σε διάφορες δημιουργικές ομάδες για να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να ανακαλύψουν και να μάθουν.

Από το 1992 αφού παρακολούθησα επιμόρφωση σχετική με καινοτόμες προσεγγίσεις της διδασκαλίας, δούλεψα αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσα να προσαρμόσω τα ερεθίσματα και τις γνώσεις που είχα αποκομίσει από την επιμόρφωση και τις εμπειρίες βιωματικών εργαστηρίων στα δεδομένα των μαθητών μου, στον τρόπο διδασκαλίας μου. Έτσι αφέθηκα να σχεδιάζω εκπαιδευτικά προγράμματα δίχως το φόβο του απόλυτα σωστού ή λάθους και να ανακαλύπτω την άμεση σχέση γνώσης, μάθησης και βιώματος σε πραγματικές καταστάσεις ζωής.

Υλοποιώντας διάφορα προγράμματα διαπίστωνα ότι οι μαθητές αναπτύσσονταν πολύπλευρα καθώς ασχολούνταν με τα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους παρέα με τις

τέχνες και τον πολιτισμό (τη μουσική, το χορό, το τραγούδι, τη ζωγραφική, το θέατρο κ.α.). Παρατήρησα πως όταν οι μαθητές είχαν δυνατότητες επιλογής στη μάθηση, με διαφορετικούς και πέρα από τους συνηθισμένους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, έβρισκαν ενδιαφέρον και στη συνέχεια νόημα στη διδακτική διαδικασία.

Το 2003-2007 ως υπεύθυνη των καινοτόμων δράσεων της εκπαίδευσης στον τομέα των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων της Β' Δ/σης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, είχα την ευκαιρία και τη δυνατότητα μέσα από ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια που παρακολούθησα, να εμπλουτίσω και να ενδυναμώσω το περιεχόμενο των σκέψεων και των εμπειριών μου. Ως εμπυσχωτρία βιωματικών εργαστηρίων είχα τη δυνατότητα να παρατηρήσω το ζωνρό ενδιαφέρον των συναδέλφων εκπαιδευτικών για τις καινοτόμες διαδικασίες μάθησης μέσα από ομαδικές διεργασίες.

Η προσωπική εμπειρία των όσων έζησα σχετικά με την αξιοποίηση καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και μάθησης αποτέλεσε το ισχυρότερο κίνητρο για τη συστηματική ενασχόληση και εφαρμογή τους στη Φυσική Αγωγή και να πειραματιστώ στο πεδίο των ελληνικών παραδοσιακών χορών ως προς τη συναισθηματική πλευρά της μάθησης. Θέλησα να μελετήσω τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να οργανωθεί και να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη ένα διαθεματικό πρόγραμμα παραδοσιακών χορών αλλά και να αξιολογηθεί η επίδραση του στις στάσεις των μαθητών, που είναι η συναισθηματική πλευρά της κινητικής γνώσης. Η σπουδαιότητα μιας τέτοιας εκδοχής προς την κατεύθυνση της συναισθηματικής ωρίμανσης και μεταδόμησης των μαθητών σε κοινωνικές προσωπικότητες και της δια βίου μάθησης, στάθηκε το έναυσμα για την ερευνητική μου δράση.

Πάντα πίστευα ότι ο «δάσκαλος» δε γεννιέται μόνο, αλλά μπορεί και να γίνει ακόμα καλύτερος. Η προσπάθεια μου ως καθηγήτρια αλλά και ως άνθρωπος να γίνομαι καλύτερη είναι κοντά στους στόχους της παρούσας διατριβής και στο νόημα των παρακάτω ρήσεων:

*«Ο μέτριος δάσκαλος ομιλεί, ο καλός δάσκαλος εξηγεί,
ο καλύτερος αποδεικνύει και ο άριστος εμπνέει»*

(William A. Ward)

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελείται από δύο τόμους. Ο Α΄ τόμος απαρτίζεται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος (1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο και 5^ο κεφάλαιο) παρουσιάζεται η εισαγωγή και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τον παραδοσιακό χορό, τη διαθεματικότητα, τις στάσεις στη Φυσική Αγωγή, το σχεδιασμό και την οργάνωση του διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας.

Το δεύτερο μέρος (6 κεφάλαιο) αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της. Αναφέρονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν στην πειραματική μέθοδο, το δείγμα, τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, το εργαλείο μέτρησης, τις μεταβλητές που θα αξιολογήσουμε και την παρουσίαση των στατιστικών τεστ που θα χρησιμοποιηθούν για τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο μέρος (7^ο κεφάλαιο) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της διατριβής (8^ο κεφάλαιο) παρουσιάζεται η ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων και η διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων. Τέλος ακολουθεί η σχετική βιβλιογραφία.

Στο Β΄ τόμο της παρούσης διατριβής περιέχονται έξι παραρτήματα. Στο 1^ο παράρτημα περιέχονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που έλαβαν μέρος στο πείραμα. Στο 2^ο παράρτημα περιέχεται το ερωτηματολόγιο. Στο 3^ο παράρτημα περιέχεται το σχέδιο εργασίας (project). Στο 4^ο παράρτημα περιέχονται τα πλάνα διαθεματικών μαθημάτων στη Φ.Α. και στο 5^ο παράρτημα περιέχονται τα φύλλα εργασίας και αξιολόγησης των μαθητών, στο 6^ο παράρτημα περιέχονται όλα τα αναγκαία παραστατικά επικοινωνίας (με γονείς μαθητών).

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Αφιέρωση	IV
Ευχαριστίες	V-VI
Περίληψη	VII-IX
Abstract	X
Πρόλογος	XI-XIII
Δομή της εργασίας	XIV
Περιεχόμενα	XV
Κατάλογος σχημάτων	XXI
Κατάλογος παραρτημάτων	XLIII

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΟΜΟΣ Α

ΜΕΡΟΣ Ι

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος.....	5
Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικές υποθέσεις.....	12
Στατιστικές υποθέσεις.....	14
Οριοθετήσεις της έρευνας.....	16
Περιορισμοί της έρευνας	17
Συμβολή της έρευνας στην εκπαίδευση.....	18
Ερμηνευτικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	20
Συντομογραφίες.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΧΟΡΟΣ

Ορισμός του χορού.....	24
Το εννοιολογικό μοντέλο του Παραδοσιακού χορού.....	26
Η κίνηση του χορού.....	30
Η παράδοση του χορού.....	33
Οι χορευτικές εκδηλώσεις.....	36
Οι λειτουργίες του παραδοσιακού χορού.....	39
Η έρευνα του παραδοσιακού χορού στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα.....	43
Οι παραδοσιακοί χοροί στα αναλυτικά προγράμματα στη Μέση Εκπαίδευση	53
Η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στη Φυσική Αγωγή.....	56
Πλεονεκτήματα του παραδοσιακού χορού για διαθεματική διδασκαλία.....	59
Συμπεράσματα.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εννοιολογικός ορισμός - Σχετική ορολογία.....	64
Επιχειρήματα υπέρ της διαθεματικότητας.....	68
Διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας.....	73
Μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας.....	77
Περιεχόμενο ενιαιοποιημένων διαθεματικών προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).....	80
Κατακόρυφη και οριζόντια ενιαιοποίηση.....	83
Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πλαίσιο οργάνωσης της διαθεματικής διδασκαλίας....	85
Αξιολόγηση του διαθεματικού προγράμματος.....	87
Ερευνητικά δεδομένα διαθεματικών εφαρμογών στη Φυσική Αγωγή	88
Πιθανά οφέλη και μειονεκτήματα της διαθεματικής διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή.....	95
Συμπεράσματα.....	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Ορισμός	99
Θεωρητικά μοντέλα στάσεων	101
Δομικά μοντέλα.....	102
Το μοντέλο στάσεων των τριών στοιχείων (tricomponent model).....	103
Τα πολυχαρακτηριστικά μοντέλα (multi - attribute models).....	107
Το μοντέλο της «σκεπτόμενης ή αιτιολογημένης δράσης» (the theory of reasoned action)	107
Μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (theory of planned behavior).....	110
Λειτουργικές θεωρίες των στάσεων (Functional theories).....	114
Θεωρητικά μοντέλα διαμόρφωσης και αλλαγής στάσεων.....	117
Θεωρητικό μοντέλο της παρακίνησης ή του αυτοκαθορισμού (self-determination theory).....	118
Θεωρητικό μοντέλο προσανατολισμού στόχων επίτευξης	122
Θεωρητικό μοντέλο Κοινωνικής Μάθησης (Social learning theory).....	124
Θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς του Hellison.....	128
Θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής νοημοσύνης του Goleman.....	130
Έρευνες για τις στάσεις των μαθητών προς τη Φ.Α. και τη φυσική δραστηριότητα .	133
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις προς την άσκηση.....	140
Παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση από τη συμμετοχή στην άσκηση.....	140
Παράγοντες που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών για την άσκηση	142
Παράγοντες που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών στην άσκηση.....	144
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και η σχέση του με τις στάσεις των μαθητών προς την άσκηση	148
Ο Καθηγητής Φ.Α. και ο ρόλος του στη διαμόρφωση στάσεων προς την άσκηση ...	148
Η μέθοδος διδασκαλίας και ο ρόλος της στη διαμόρφωση στάσεων προς την	

άσκηση	149
Το φύλο και ο ρόλος του στη διαμόρφωση στάσεων προς την άσκηση	151
Μέτρηση και αξιολόγηση των στάσεων στη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό.....	153
Συμπεράσματα.....	157

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ορισμός.....	160
Σύγχρονες τάσεις και μοντέλα Φ. Α.....	161
Μοντέλο ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων.....	162
Μοντέλο διαμόρφωσης στάσεων «δια βίου άσκησης», υγείας και δεξιοτήτων ζωής .	163
Μοντέλο «αθλητικής αγωγής» ή συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες	166
Δημιουργία του διαθεματικού προγράμματος - Στάδια προγραμματισμού.....	167
Καθορισμός του σκοπού και των ειδικών διδακτικών στόχων	168
Στόχοι ψυχοκινητικού τομέα (κινητικός, εκφραστικός, βιολογικός, υγιεινός).....	170
Στόχοι συναισθηματικού τομέα (κοινωνικοί, ηθικοί)	171
Στόχοι γνωστικού τομέα.....	172
Χρονικός ορίζοντας.....	173
Επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος.....	173
Προσδιορισμός βασικών γνώσεων (εννοιών και θεμάτων)	174
Επιλογή αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων ζωής.....	176
Επιλογή διαθεματικών δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών.....	188
Επιλογή στρατηγικών κα μεθόδων διδασκαλίας	182
Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης στρατηγική.....	186
<i>Σχέδιο εργασίας (project)</i>	191
Μέθοδοι διδασκαλίας	195
Φάσεις μάθησης.....	202
Επιλογή τρόπου αξιολόγησης του προγράμματος	204
Σχεδιασμός και Οργάνωση των διαθεματικών μαθημάτων	208
Παρατηρήσεις	220

ΜΕΡΟΣ II

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στοιχεία επιστημονικής μεθοδολογίας.....	222
Η πειραματική διαδικασία	225
Επιλογή του δείγματος	227
Ηλικία των μαθητών.....	229
Μέτρηση - Αξιολόγηση στάσεων.....	230
Το Ερωτηματολόγιο.....	231
Εκτέλεση πιλοτικού προγράμματος - Πρωτόκολλο μετρήσεων	236
Στατιστικά τεστ.....	240
Περίληψη	241

ΜΕΡΟΣ III

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΠΡΩΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύγκριση των μετρήσεων μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου.....	243
Σύγκριση των μετρήσεων για την πειραματική ομάδα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.....	260

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σύγκριση της πειραματικής ομάδος συνολικά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης	281
Σύγκριση της ομάδος ελέγχου συνολικά μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης	299
Σύγκριση μετρήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου	317

Σύγκριση μετρήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για την πειραματική ομάδα....	332
Σύγκριση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας για τα αγόρια μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης	345
Σύγκριση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας για τα κορίτσια μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης	362
Σύγκριση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου για τα αγόρια μεταξύ των δύο μετρήσεων	381
Σύγκριση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου για τα κορίτσια μεταξύ των δύο μετρήσεων	396
Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών του συνολικού δείγματος στις 5 επιπλέον ερωτήσεις που δόθηκαν στη β' μέτρηση	410
Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριων της πειραματικής ομάδας στις 5 επιπλέον ερωτήσεις που δόθηκαν στη β' μέτρηση	413

ΜΕΡΟΣ IV

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

Συζήτηση.....	417
Παράπλευρα ερωτήματα	430
Συμπεράσματα.....	450
Προτάσεις	462
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	464

ΤΟΜΟΣ Β

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	508
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	516
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)	529
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ.....	547
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	575
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	594

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού	30
Σχήμα 2. Έννοιες που αφορούν στην κίνηση του χορού.....	31
Σχήμα 3. Έννοιες που αφορούν στην παράδοση του χορού.....	34
Σχήμα 4. Έννοιες που αφορούν στις χορευτικές εκδηλώσεις.....	37
Σχήμα 5. Λειτουργίες του παραδοσιακού χορού.....	39
Σχήμα 6. Σύγκριση και αντιδιαστολή τριών τύπων διαθεματικών μοντέλων διδασκαλίας	77
Σχήμα 7. Οριζόντια σύνδεση του χορού με τα μαθήματα του Α. Π.....	86
Σχήμα 8. Το μοντέλο στάσεων των τριών στοιχείων (tricomponent model)	104
Σχήμα 9. Η θεωρία της ενδεχόμενης συμπεριφοράς αντίστοιχα προς τη στάση	110
Σχήμα 10. Σύνδεση διαθεματικού μαθήματος, project, βασικών εννοιών και θεμάτων του χορού.....	212

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Θεωρητικό μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς.....	113.
Πίνακας 2. Θεωρητικό μοντέλο παρακίνησης-αυτοκαθορισμού (self-determination)	122
Πίνακας 3. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	244
Πίνακας 4. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	245
Πίνακας 5. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα	246
Πίνακας 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι Όχι. Δεν το γνωρίζω» και την ομάδα.....	247
Πίνακας 7. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα.....	248
Πίνακας 8. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα.....	249
Πίνακας 9. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	250
Πίνακας 10. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	252

Πίνακας 11. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	254
Πίνακας 12. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	255
Πίνακας 13. (Ανακεφαλαιωτικός) Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	256
Πίνακας 14. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι. Όχι. Δεν το γνωρίζω» και το φύλο.....	258
Πίνακας 15. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	260
Πίνακας 16. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	264
Πίνακας 17. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο.....	265
Πίνακας 18. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο.....	266
Πίνακας 19. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	268
Πίνακας 20. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	270

Πίνακας 21. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	272
Πίνακας 22. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	274
Πίνακας 23. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	275
Πίνακας 24. (Ανακεφαλαιωτικός) Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο.....	277
Πίνακας 25. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσει ο χορός πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος	281
Πίνακας 26. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	283
Πίνακας 27. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις.....	285
Πίνακας 28. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις	287
Πίνακας 29. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις	288
Πίνακας 30. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	289

Πίνακας 31. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	291
Πίνακας 32. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	293
Πίνακας 33. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	295
Πίνακας 34. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	296
Πίνακας 35. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και οι απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις.....	297
Πίνακας 36. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσει ο χορός πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.....	300
Πίνακας 37. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις	301
Πίνακας 38. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις.....	303
Πίνακας 39. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις.....	305
Πίνακας 40. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις.....	306

Πίνακας 41. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	308
Πίνακας 42. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις	309
Πίνακας 43. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	311
Πίνακας 44. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις	312
Πίνακας 45. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις.....	313
Πίνακας 46. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις	315
Πίνακας 47. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 161 μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι. Όχι. Δεν το γνωρίζω» και την ομάδα	317
Πίνακας 48. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών /τριών του δείγματος ως προς την ομάδα	318
Πίνακας 49. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα	321
Πίνακας 50. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα	322

Πίνακας 51. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα	323
Πίνακας 52. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	324
Πίνακας 53. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα.....	325
Πίνακας 54. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα	326
Πίνακας 55. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα	328
Πίνακας 56. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα	329
Πίνακας 57. Ανακεφαλαιωτικός	330
Πίνακας 58. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 85 μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί και το φύλο	332
Πίνακας 59. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	333
Πίνακας 60. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	334
Πίνακας 61. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν	

παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο	335
Πίνακας 62. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο	336
Πίνακας 63. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς; των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	337
Πίνακας 64. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	338
Πίνακας 65. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	339
Πίνακας 66. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	341
Πίνακας 67. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο	342
Πίνακας 68. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο	343
Πίνακας 69. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση	345
Πίνακας 70. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	347
Πίνακας 71. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	348

Πίνακας 72. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις	350
Πίνακας 73. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις	351
Πίνακας 74. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	352
Πίνακας 75. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	354
Πίνακας 76. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	356
Πίνακας 77. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	357
Πίνακας 78. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	358
Πίνακας 79. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	360
Πίνακας 80. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση	363
Πίνακας 81. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	364

Πίνακας 82. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	365
Πίνακας 83. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις	367
Πίνακας 84. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις	368
Πίνακας 85. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	370
Πίνακας 86. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	372
Πίνακας 87. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις	374
Πίνακας 88. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις	376
Πίνακας 89. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών του δείγματος ως προς τις δυο μετρήσεις	377
Πίνακας 90. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις ...	379
Πίνακας 91. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αγοριών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση	381

Πίνακας 92. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις	383
Πίνακας 93. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις	384
Πίνακας 94. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις	386
Πίνακας 95. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις	387
Πίνακας 96. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	388
Πίνακας 97. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις	389
Πίνακας 98. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	391
Πίνακας 99. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις	392
Πίνακας 100. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	393

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 101 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις	394
Πίνακας 102. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση	397
Πίνακας 103. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις	398
Πίνακας 104. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις	399
Πίνακας 105. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις	400
Πίνακας 106. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις	401
Πίνακας 107. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	402
Πίνακας 108. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις	403
Πίνακας 109. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	404
Πίνακας 110. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία	

των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις	407
Πίνακας 111. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις	408
Πίνακας 112. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις	409
Πίνακας 113. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις τρεις επιλογές της ερώτησης «Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν;»	410
Πίνακας 114. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν;»	411
Πίνακας 115. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;»	411
Πίνακας 116. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον»	412
Πίνακας 117. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 190 μαθητών/τριών του δείγματος ως προς τους παράγοντες που τους βοήθησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα	413
Πίνακας 118. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις τρεις επιλογές της ερώτησης «Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν: Πως;»	414
Πίνακας 119. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν»	415
Πίνακας 120. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη για τις δυο επιλογές της ερώτησης «γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον»..	415
Πίνακας 121. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον»	416

ΜΕΡΟΣ Ι

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον που κύρια χαρακτηριστικά του είναι οι νέες τεχνολογίες, η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η διαπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση. Η εκπαίδευση είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί στα νέα αυτά δεδομένα αναθεωρώντας την αποστολή του σχολείου, της γνώσης και της διαδικασίας μάθησης ακολουθώντας την αναπτυξιακή πορεία κάθε χώρας (Αλαχιώτης, 2002). Η αναθεώρηση αυτή συνδέεται με τη δυνατότητά του σχολείου να ανακαλύπτει και να αξιοποιεί τις πνευματικές, τις συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες των μαθητών καλλιεργώντας ισότιμα τη λογική, το συναίσθημα και το σώμα.

Η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθεί στην παραπάνω πρόκληση ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις της αγωγής και παιδείας μέσω της αναθεώρησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως προς τρεις σημαντικούς παράγοντες: α) το μαθητή, β) τον εκπαιδευτικό και γ) το σχολείο (Κάμτσιος, 2007, Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 22, 23, 36).

Ως προς το μαθητή οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν συνδέονται με την ολιστική αντιμετώπιση του μαθητή, η οποία επιτυγχάνεται με τη γνωστική, συναισθηματική και κινητική εμπλοκή του στη διαδικασία μάθησης. Μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο η γνώση δεν έχει πλέον αξία «αυτή καθεαυτή» αλλά αξιολογείται και ως διαδικασία αναζήτησης της (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 110). Ως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία των νέων

στη ζωή κρίνονται η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων ζωής, που έχουν άμεση σχέση με την ικανότητα συνεργασίας, επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αναγκαίες στη «δια βίου εκπαίδευση και μάθηση» (Μακρή-Μπότσαρη, 2006, σ. 9-10).

Ως προς τον εκπαιδευτικό οι αλλαγές συνδέονται με τους τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι βασίζονται στη δημιουργική μάθηση και την ανανέωση της διδακτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει τις νέες αυτές ανάγκες εμπλουτίζοντας τα διδακτικά του εργαλεία και αναζητώντας νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες περισσότερο αποδοτικές μέσα στο σημερινό περιβάλλον.

Ως προς το σχολείο οι αλλαγές συνδέονται με το άνοιγμα της σχέσης του στο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αλληλεπικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσω της ανάπτυξης συνεργασιών με κοινωνικούς φορείς. Για να επιτύχει το σχολείο στο έργο του στη νέα κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα πρέπει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο διδασκαλίας με σκοποθεσία που βλέπει τον άνθρωπο ως ολότητα και να ενισχύσει τις ακόλουθες μορφές μάθησης: α) να μάθει το άτομο πώς να μαθαίνει δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου στην ευρεία του έννοια, β) να του μάθει πώς να ενεργεί, έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του, γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει στα κοινά και να συνεργάζεται με τους συμπολίτες του και δ) να του μάθει πώς να υπάρχει (Delors, 1993 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 90).

Το σύγχρονο σχολείο στοχεύει όχι μόνο στην ανάπτυξη γνώσεων και κριτικής σκέψης, αλλά επιδιώκει να αναπτύξει μια σειρά από συνειδητοποιημένες στάσεις.

Τέτοιες στάσεις είναι: α) η στοχαστική στάση, που θα λέγαμε ότι αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της κριτικής σκέψης, στην οποία επιδρά γνωστικά και τη συνδέει με την καθημερινή ζωή (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 116-117) και β) η στάση προς την άσκηση και τις φυσικές δραστηριότητες, που είναι η συναισθηματική πλευρά της κινητικής γνώσης και συνδέεται με τη ψυχοσωματική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και μπορεί να οδηγήσει στη «δια βίου άσκηση» (Θεοδωράκης, 1990).

Τις τελευταίες δεκαετίες τα δεδομένα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών υποστηρίζουν σχολικές αντιλήψεις και στάσεις που εμφανίζουν τον εκπαιδευτικό να μη διαμορφώνει ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν την κοινωνική μάθηση (επικοινωνία, συλλογικότητα, δημιουργικότητα, αλληλεγγύη κ.α.). Αναδεικνύουν μάλιστα διάφορους αρνητικούς παράγοντες μάθησης όπως ο ανταγωνισμός, το άγχος, η εσωστρέφεια, η αδιαφορία του μαθητή κ.α. (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 16, 208-209).

Υποστηρίζεται ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει ορισμένες από τις προηγούμενες στάσεις του ατόμου, κάνοντας ισχυρότερες εκείνες που είναι σωστές, αμβλύνοντας όσες θεωρούνται λανθασμένες ή και δημιουργώντας νέες (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 181-183). Υποστηρίζεται επίσης ότι οι στάσεις μπορούν να αλλάξουν εάν επιδράσουν καινούργιες ποιοτικές εμπειρίες και βιώματα (Χαραλαμπίδης, 1993, σ. 170).

Σήμερα στο ελληνικό σχολείο οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι ειδικοί στόχοι των μαθημάτων προωθούνται μέσω του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο δημοτικό και το γυμνάσιο (ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ.

304/13-03-2003). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.) ως γνωστικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει σκοπό «να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003, σ. 4281). Σύμφωνα με τους ειδικούς στόχους του Α.Π. της Φ.Α. επιδιώκεται η ανάπτυξη ψυχοκινητικών, συναισθηματικών και γνωστικών στόχων, που οδηγούν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για «δια βίου άσκηση» και στην προαγωγή της υγείας των μαθητών (ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003, σ. 4296, Μουντάκης, 2006, σ. 170).

Η Φ.Α. στο σχολείο μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στη φυσική δραστηριότητα και τα σπορ (Sallis & Mc Kenzie, 1991) συμβάλλοντας θετικά στη δημόσια υγεία (Nelson, 1991, Pate, 1995). Είναι κοινά παραδεκτό ότι η ευθύνη για τη συμμετοχή των πολιτών σε αθλητικές δραστηριότητες εντοπίζεται στις εμπειρίες και τις γνώσεις για την άσκηση που απέκτησαν στη σχολική τους ζωή. Η σύγχρονη τάση της Φ.Α. κατευθύνεται προς την καλλιέργεια θετικών στάσεων προς την άθληση μέσω γνώσεων και εμπειριών, ικανών να ωθούν τους νέους να αθλούνται και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο διαθέτοντας δημιουργικά τον ελεύθερο τους χρόνο (Μουντάκης, 1992, σ. 15).

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι η απόκτηση γνώσεων μέσω της διδασκαλίας της Φ.Α. που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σύνδεση της άσκησης με την υγεία είναι πιθανόν να μεταβάλλουν τις στάσεις των για την άσκηση και να επιδράσουν θετικά στην κοινωνικοποίησή τους (Diggelidis, Papaioannou, Lapidis, & Christodoulidis, 2003, Roberts, 1984). Έρευνες υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική

διαδικασία και οι προηγούμενες εμπειρίες των ατόμων λειτουργούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της μελλοντικής στάσης τους προς την άσκηση (Θεοδωράκης, 1990). Πρόσφατες έρευνες ισχυροποιούν τον καταλυτικό ρόλο του μαθήματος της Φ.Α. στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών άσκησης και μάθησης σε αγόρια και κορίτσια, μειώνοντας τον ανταγωνισμό και αυξάνοντας την αίσθηση της προσωπικής βελτίωσης και επιτυχίας με παράλληλη στόχευση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τη «δια βίου» άσκηση και συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα (Κάμτσιος, Διγγελίδης, 2006).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συζήτηση για τη σημασία της εκπαιδευτικής αλλαγής, που ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν διάφορα εναλλακτικά προγράμματα με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ενεργοποιώντας τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Δεμερτζή 2007, σ. 189). Υποστηρίζεται ότι τα διαθέσιμα προγράμματα μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τη διδακτική τους πρακτική και στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για φυσική άσκηση ώστε να συνεχίσουν να ασκούνται και στο μέλλον διαθέτοντας τον ελεύθερο χρόνο τους (Cone & Cone, 1999a, Μουντάκης, Βουζίκια, 2006, σ. 174, Μυλώσης, 2004, Στιβακτάκη, Μουντάκης, Μπουρνέλλη, 2008).

Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος

Στα επίσημα Α.Π. της Φ.Α. δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια των κινητικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης Γεροδήμος, 2006, σ. 10). Παρότι τα προγράμματα περιλαμβάνουν γνωστικά και συναισθηματικά περιεχόμενα συνήθως αφήνονται στη συμπτωματική μάθηση υποθέτοντας δηλαδή ότι η μάθηση συμβαίνει εξαιτίας της εμπλοκής των μαθητών σε μια

δραστηριότητα. Στη διδακτική πρακτική, επίσης, παρατηρείται ότι το βάρος πέφτει μονομερώς στους ψυχοκινητικούς (σωματικούς) στόχους και οι συναισθηματικοί και οι γνωστικοί καλύπτονται ελλιπώς. Οι συναισθηματικοί στόχοι όπως η αίσθηση συγκίνησης, η έκφραση και η προσωπική ολοκλήρωση δε θεωρούνται παραδοσιακοί στόχοι των Α.Π. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005, σ. 182), τονίζεται δε ότι οι Κ.Φ.Α. δε δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη των συναισθηματικών στόχων (Ennis, 1994a, 1994b).

Σε σύγχρονες έρευνες είναι συχνές οι αναφορές για τη μονόπλευρη πορεία της Φ.Α., τη φθίνουσα πορεία στην προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τη διασκέδαση και τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας μέσα και έξω από το σχολείο από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Carlson, 1995, Min-hau & Allen, 2002, Christodulidis, Papaioannou, Diggelidis, 2001, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999, σ. 264, Μυλώσης, 2004, σ. 4). Ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τελικά η Φ.Α. δεν επιτυγχάνει τους στόχους της και δεν επιδρά στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού (Αδάμ, 2004, σ. iv-v, Μυλώσης, 2004, σ. 26).

Επίσης διαπιστώνεται εμπειρικά ότι οι μαθητές δε συμμετέχουν με διάθεση και ενδιαφέρον στη Φ.Α. και ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών λόγω του κατευθυνόμενου δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας, που δεν τους αφήνει περιθώρια για αυτενεργό δράση και δημιουργικές δραστηριότητες. Οι Κ.Φ.Α. δε δίνουν έμφαση στα παιδευτικά στοιχεία των παραδοσιακών χορών και τη συσχέτισή τους με την πολιτιστική κληρονομιά, την παράδοση, τη λειτουργία του χορού και τη σύνδεση του με την καθημερινή ζωή των μαθητών (Λυκεσάς, 2002, σ. 2). Είναι ανάγκη να βρεθεί μία ελκυστική διαδικασία μάθησης και προσέγγισης του ελληνικού παραδοσιακού

χορού, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά στην κρίσιμη σχολική ηλικία να κατανοήσουν τη σημασία του χορού στη ζωή για βελτίωση της φυσικής κατάστασης της επικοινωνίας με τους άλλους και ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται ολοένα και περισσότερο προς τη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς την άσκηση-άθληση. Σύμφωνα με ερευνητές η καλλιέργεια θετικών στάσεων προς την άσκηση και τις φυσικές δραστηριότητες μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές για μελλοντική ενασχόληση και μετά την αποφοίτηση τους από το σχολείο συμβάλλοντας στη «δια βίου άσκηση» (Θεοδωράκης, 1990, Hagger, Chatzisarantis, Biddle, Orbell, 2001, Θεοδωράκης, Δογάνης, Μπαγιάτης, Γούδας, & Τσαρτσαπάκης, 1992, Papacharisis & Goudas, 2003). Έρευνες που ερμηνεύτηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, έδειξαν ότι ο ρόλος των στάσεων είναι πολύ σημαντικός στην πρόβλεψη των προθέσεων για φυσική δραστηριότητα όπως και για πολλές άλλες συμπεριφορές (Hagger, et al., 2001, Κάμτσιος, Δαμιανίδης, Δαμιανίδης, 2006).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες στράφηκαν προς τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις στάσεις των μαθητών προς την άσκηση, τις φυσικές δραστηριότητες και τη Φ.Α. και έδωκαν σημαντικές πληροφορίες πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν προτάσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τονίζεται ότι οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ελεγχθούν και η βελτίωση τους πιθανόν να φέρει αλλαγή στις αρνητικές στάσεις των μαθητών για τη Φ.Α. και τις φυσικές δραστηριότητες (Αδάμ, 2004, σ. 278-281, Figley, 1985, Scantling, Strand, Lachey, & McAleese, 1995).

Εντοπίζονται έρευνες που εστιάζονται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές ευχαριστιούνται από τη Φ.Α. και διερευνούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους. Ως τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται ο εμπλουτισμός και η ανανέωση των περιεχομένων του Α.Π. και οι μέθοδοι διδασκαλίας (Αδάμ, 2004, σ. 278-281, Figley, 1985, Walhead & Delgau, 2004, Tinning & Fitzclarens, 1992). Επίσης αναφέρονται παράγοντες όπως η διδασκαλία νέων προκλητικών δραστηριοτήτων (Γράμψα-Τζούπη, Αντωνίου, Δέρρη, Γουργούλης, 2002), το ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και οι θετικές εμπειρίες μάθησης (Tannehill & Zakrajsek, 1993) αλλά και η αίσθηση ελευθερίας που αισθάνονται οι μαθητές λόγω της φύσης του μαθήματος και του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται (Luke & Sinclair (1991). Υπάρχουν ερευνητικές αναφορές που υποστηρίζουν ότι η ευχαρίστηση, η διασκέδαση, το κλίμα της τάξης και η αντίληψη αποτελεσματικότητας των μαθητών γυμνασίου κατά τη διδασκαλία της Φ.Α. σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση και τη διατήρηση της μάθησης (Luke & Sinclair, 1991, Papaharisis, Goudas, 2003, Δογάνης, 1992, στο Μαυροβουνιώτης, και Αργυριάδου, 2001).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν θετικά στην παρακίνηση, την ευχαρίστηση, την προσπάθεια και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών είναι το στιλ διδασκαλίας και η δυνατότητα των μαθητών να κάνουν προσωπικές επιλογές στο μάθημα και να αλληλεπιδρούν άμεσα με το δάσκαλο (Aicinena 1991, Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοκαθορισμού αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης. ενισχύονται από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται με έμφαση στην προσωπική εμπειρία και την αντιλαμβανόμενη αξία της άσκησης

(Θεοδωράκης, 1990), την προσπάθεια, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την προσωπική βελτίωση, την αποτελεσματικότητα και τις κοινωνικές σχέσεις (Ntoumanis, 2005, Standage, Duda, Ntoumanis, 2005) Αντίθετα, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται κανέναν λόγο συμμετοχής σε μια δραστηριότητα και δεν εκτιμούν τις πράξεις τους, χαρακτηρίζονται από έλλειψη εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης (amotivation) (Deci και Ryan, 2004).

Αποτελέσματα πολλών σύγχρονων ερευνών που ερμηνεύτηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci και Ryan, 2004) υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση από το περιεχόμενο του μαθήματος Φ.Α. είναι ένας από τους παράγοντες που συνθέτουν την έννοια της εσωτερικής παρακίνησης, η οποία οδηγεί σε βαθύτερη και ουσιαστικότερη μάθηση (Μίχογλου, Πίτση, Γουλιμάρης, Φιλίππου, 2009). Επίσης υποστηρίζεται ότι η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό των μαθητών στη βελτίωση στόχων επίτευξης, με την αντιλαμβανόμενη αξία του μαθήματος για τη χρησιμότητα του στη ζωή και την ικανοποίησή τους από το μάθημα (Duda & Nicholls, 1992, Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο Κ.Φ.Α. μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των μαθητών μέσα από ένα περιβάλλον μάθησης, που αυξάνει την παρακίνηση των μαθητών ενσωματώνοντας στο μάθημα περιεχόμενα όπως η συνεργασία, ο θετικός αυτοδιάλογος, ο καθορισμός στόχων κλπ. (Wayda, Tierman, & Caldwell, 1999, Μυλώσης, 2006, σ. 288, Παπαϊωάννου και συν., 1999, σ. 73-99, Suparorn, Griffin, 1998) μεταβιβάζοντας τις ευθύνες της μάθησης στους ίδιους τους μαθητές (Weiss, 1987). Υποστηρίζεται επίσης ότι η ενδυνάμωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα (Min-hau, Allen, 2002).

Ερευνητές προτείνουν στους Κ.Φ.Α. να πραγματοποιούν στοχευμένες παρεμβάσεις μέσω του μαθήματος Φ.Α. για τη δημιουργία θετικών στάσεων προς τη «δια βίου άσκηση» εστιάζοντας αφενός στις πολλές ωφέλειες που απορρέουν από την άσκηση-άθληση και αφετέρου στη σύνδεση της επιτυχίας και της βελτίωσης των μαθητών με την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση από το μάθημα (Sallis & McKenzie, 1991, Tannehill & Zakrajsek, 1993, Christodoulidis et al., 2001, Κάμτσιος, Διγγελίδης, 2006).

Υποστηρίζεται ότι κατόπιν εφαρμογής προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος παρακίνησης επηρεάστηκαν θετικά οι αντιλήψεις των μαθητών για τη μάθηση, το ενδιαφέρον για το μάθημα και τις στάσεις προς την άσκηση (Παπαϊωάννου & Θεοδωράκης και Γούδας, 1999, σ. 73-99, Morgan & Carpenter, 2002).

Η διαθεματικότητα αποτελεί για πολλά χρόνια αντικείμενο αντιπαράθεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Φ.Α.. Άλλοι από αυτούς θεωρούν ότι η εφαρμογή της μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και να τους διδάξει δεξιότητες απαραίτητες για τη μεταφορά της γνώσης που αποκτήθηκε σε μια περιοχή και σε πολλές άλλες περιοχές ή καταστάσεις προβληματισμού (Cone & Cone, 1999a Μυλώσης, 2004, σ. 288). Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι πιθανόν να αυξηθούν τα θεωρητικά στοιχεία κατά τη διαθεματική διδασκαλία αφαιρώντας πολύτιμο ζωτικό χρόνο από την πρακτική άσκηση λειτουργώντας έτσι σε βάρος της κινητικής μάθησης (Σεραφειμίδης, 2005).

Παρά τη σπουδαιότητα που αποδίδεται διεθνώς στη διαθεματική διδασκαλία, οι έρευνες που περιλαμβάνουν αναφορές σε διαθεματικά προγράμματα που έχουν

σχεδιαστεί, εφαρμοστεί και αξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους δεν είναι αρκετές και δε στηρίζονται σε επαρκή ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που να εγγυώνται την αποδοχή τους (Ellis & Fouts, 2001, Moulton, 2006, Hatch & Smith, 2004). Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της ολιστικής μάθησης με θετικές επιδράσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα των μαθητών (Cone & Cone, 1999a, Μυλώσης, 2004, 296-298). Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλλει στη συνειδητή αντίληψη της αξίας της «δια βίου άσκησης» από τους μαθητές μέσω της απόκτησης θετικών εμπειριών, στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Cone & Cone, 2001, Lewis & Shaha, 2003).

Αποτελέσματα ερευνών της τελευταίας δεκαετίας στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα έχουν δείξει ότι η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων διαθεματικών προγραμμάτων στη Φ.Α. είχε θετική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση, στη μάθηση και στις στάσεις στη Φ.Α. και σε άλλα μαθήματα. Τονίζουν επίσης, την αναγκαιότητα χρονικής συνέχειας στην εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων για τη διατήρηση της μάθησης (Cone & Cone, 2001, Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου, Αλμπανίδης, 2007, Lewis & Shaha, 2003, Μυλώσης, 2004, σ. 288-289).

Άλλες σχετικές έρευνες ασχολήθηκαν με τον τρόπο υλοποίησης των διαθεματικών προγραμμάτων προκειμένου να είναι αποτελεσματικά δίδοντας χρήσιμα στοιχεία (Rattigan, 2006, Gossett & Fischer, 2005). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι απαιτούνται περισσότερες έρευνες για να διερευνηθούν κι άλλοι πιθανοί παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό περιβάλλον ή τις

μεθόδους διδασκαλίας, που ίσως να αυξάνουν τις ευνοϊκές επιδράσεις των διαθεματικών προγραμμάτων (Lewis, & Shaha, 2003). Προτείνουν να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν περισσότερα διαθεματικά προγράμματα και να δοθεί βαρύτητα σε περισσότερα αντικείμενα της Φ.Α. (Μυλώσης, 2004, σ. 318).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε έλλειμμα εφαρμογής και αξιολόγησης διαθεματικών προγραμμάτων στη Φ.Α. ως προς την επίδραση τους στην παρακίνηση των μαθητών και στις στάσεις τους προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός ειδικά σχεδιασμένου διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στις στάσεις και τις αντιλήψεις μαθητών/τριών Α΄ τάξης Γυμνασίου προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες.

Ερευνητικές υποθέσεις

Υποθέσαμε ότι το διαθεματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του θα είχε θετική επίδραση στις στάσεις και τις αντιλήψεις μαθητών/τριών Α΄ τάξης Γυμνασίου προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες. Ειδικότερα μετά την εφαρμογή του το διαθεματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση:

1. Στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες.

2. Στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες.
3. Στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών στις χορευτικές δραστηριότητες.
4. Στο ποσοστό των μαθητών/τριών που τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί.
5. Θα είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών που τους αρέσει και σε εκείνους που δεν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί.
6. Στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών για τους παραδοσιακούς χορούς.
7. Στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών στους παραδοσιακούς χορούς.
8. Στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών.
9. Στην πρόθεση των μαθητών/τριών να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς και μελλοντικά.

Επίσης διερευνήθηκε:

1. Αν το φύλο θα επιδράσει στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών σε κάθε μία από τις παραπάνω υποθέσεις και
2. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρέασε τους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στους παραδοσιακούς χορούς;

Στατιστικές υποθέσεις

Μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος:

1. H_0 : Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες.
 H_1 : Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες.
2. H_0 : Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες.
 H_1 : Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες.
3. H_0 : Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε χορευτικές δραστηριότητες.
 H_1 : Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε χορευτικές δραστηριότητες.
4. H_0 : Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί.

- H1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί.
5. H₀: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει και εκείνους που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς,
- H1:Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει και εκείνους που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς,
6. H₀: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τους παραδοσιακούς χορούς.
- H1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τους παραδοσιακούς χορούς.
7. H₀: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς,
- H1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς,
8. H₀: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών,

- H1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών.
9. H₀: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε όλους τους παραπάνω παράγοντες ως προς το φύλο
- H1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε όλους τους παραπάνω παράγοντες ως προς το φύλο

Οριοθετήσεις της έρευνας

1. Η παρούσα μελέτη αφορά στην εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών στην Α΄ τάξη Γυμνασίου (92 μαθητές/τριες) στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α. σε ένα Γυμνάσιο της Αγ. Παρασκευής στη Β΄ Δ/ση Δ. Ε. Αθήνας.
2. Το πρόγραμμα διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών περιελάμβανε συνδέσεις βασικών εννοιών του χορού με τη Μουσική, τα Καλλιτεχνικά, την Ιστορία, τη Νεοελληνική Γλώσσα και λαογραφικά θέματα.
3. Η διδακτέα ύλη ήταν κοινή και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) δηλαδή η ύλη του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος της Φ.Α. για τους παραδοσιακούς χορούς στην Α΄ τάξη Γυμνασίου.
4. Το πρόγραμμα διήρκεσε 6 μήνες και οι χοροί διδάχτηκαν σε 11 διδακτικές ώρες.

5. Η εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος έγινε από την καθηγήτρια της Φ.Α. που ήταν και η ερευνήτρια.
6. Η αξιολόγηση των μεταβλητών του προγράμματος έγινε με τη χρήση κατάλληλα σταθμισμένου και προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου.

Περιορισμοί της έρευνας

1. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν (173) μαθητές/τριες και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) από δύο σχολεία της Αγίας Παρασκευής Αθήνας. Όλοι οι μαθητές/τριες ήταν κάτοικοι Αγίας Παρασκευής που αποτελεί μια τυπική αστική περιοχή με ομοιογενή κοινωνική διαστρωμάτωση του πληθυσμού της, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα να είναι συγκρίσιμα.
2. Κατά την παρέμβαση η πειραματική ομάδα ακολούθησε τη διδακτέα ύλη των παραδοσιακών χορών που καθορίζει το Α.Π. της Φ.Α.
3. Δεν υπήρχαν οι προϋποθέσεις (χρόνος, αριθμός ερευνητών) για να γίνει η έρευνα σε άλλα σχολεία και διαφορετικές περιοχές.
4. Τα παρόντα δεδομένα πιθανόν να μην είναι συγκρίσιμα με αντίστοιχα δεδομένα σχολικής μονάδας στην επαρχία, όπου οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους παραδοσιακούς χορούς μπορεί να ήταν διαφορετικές λόγω του εντονότερου παραδοσιακού στοιχείου στην ύπαιθρο.

Συμβολή της έρευνας στην εκπαίδευση

Ο παραδοσιακός χορός σήμερα αποτελεί ένα από τα βασικά γνωστικά αντικείμενα στα Προγράμματα Σπουδών της Φ.Α. (ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003) με σημαντική παιδευτική αξία λόγω της επικοινωνιακής, εκφραστικής, αισθητικής και παιδαγωγικής λειτουργίας που επιτελεί (Royce, 2005, s. 188, 190-191). Σύμφωνα με τη σύγχρονη μουσικοκινητική παιδαγωγική αντίληψη η παιδαγωγική αξία του χορού ενισχύθηκε στο σύγχρονο σχολείο και δόθηκε δυναμική ώθηση στην ανάπτυξη νέας διδακτικής στοχοθεσίας και μεθοδολογίας διαμορφώνοντας ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό κλίμα για τη διδασκαλία του. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η συνδυαστική δράση και κατανόηση της μουσικής, της κίνησης, του ρυθμού και του λόγου μπορεί να ενεργοποιήσει τις πνευματικές δυνάμεις του παιδιού και να συμβάλλει στην ανάπτυξη του συναισθηματικού–κοινωνικού, γνωστικού και ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητας του (Γκαρωντύ, 1972, σ. 147, Λυκεσάς, 2002, σ. 139, 141, Μπουρνέλλη, 1998, σ. 206-208, 2003.).

Η διδασκαλία του παραδοσιακού χορού σύμφωνα με τη σύγχρονη εκπαιδευτική σκοποθεσία και τους ειδικούς στόχους του μαθήματος της Φ. Α. στα νέα Α.Π. μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς την άσκηση. Μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών για επικοινωνία, αυτοέκφραση, ψυχαγωγία και να αναπτύξει δεξιότητες και εμπειρίες ικανές να ωθήσουν τα παιδιά να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες και μετά την αποφοίτηση τους από το σχολείο (Κουτσούμπα, 2000, σ. 122, Στιβακτάκη, Μουντάκης, Μπουρνέλλη, 2008).

Οι παραδοσιακοί χοροί ως διδακτικό αντικείμενο της Φ.Α αποτελούν μια συλλογική φυσική δραστηριότητα με κινητική και ταυτόχρονα πολιτισμική διάσταση. Στην κινητική τους διάσταση οι παραδοσιακοί χοροί περιλαμβάνουν ρυθμικές κινήσεις συγχρονισμένες με τη μουσική, μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να εναρμονίζουν το σώμα, τη σκέψη και τις αισθήσεις (Θεοδωράκου, 2005). Στην πολιτισμική τους διάσταση οι παραδοσιακοί χοροί ως ενότητα κίνησης-μελωδίας-λόγου μπορούν να προσφέρουν ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης, να παρακινήσουν τους μαθητές για συμμετοχή, διασκέδαση και προσωπική ευχαρίστηση συνδέοντας τη σχολική ζωή με τον ελεύθερο χρόνο και τα ενδιαφέροντα τους (Ζήκος, 2001, Παπακώστας, Πραντζίδης, Πολλάτου, 2006, Στιβακτάκη, και συν., 2008). Μπορούν να προκαλέσουν αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του περιβάλλοντος τους και να οδηγήσουν στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, φιλίας και συλλογικότητας για την επιτυχία κοινών στόχων χωρίς ανταγωνισμούς (Ζήκος, Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 54-56, 136, 152). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι ο παραδοσιακός χορός είναι ελκυστική δραστηριότητα για τους εφήβους (Δούλιας, Κοσμίδου, Παυλογιάννης, & Πατσιαούρας, 2005) και μπορεί να τους μεταδίδει την παιδευτική διάθεση για τα στοιχεία του πολιτισμού μέσω της κιναισθησης και των άλλων αισθήσεων (Royce, 2005, σ. 186).

Στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του ΥΠΕΠΘ, προωθείται η καινοτομία της διαθεματικότητας στη διδασκαλία και τα περιεχόμενα του μαθήματος. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να δημιουργήσει νέα δεδομένα και να προσφέρει τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο λόγω της απουσίας δεδομένων εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. Σε θεωρητικό επίπεδο θα εμπλούτιζε με καινούργια στοιχεία τις ήδη υπάρχουσες

γνώσεις για τη διαθεματική διδασκαλία και θα δημιουργούσε διαθεματικό υλικό για τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών. Σε πρακτικό επίπεδο, θα μπορούσε να συμβάλλει στην αρτιότερη οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Φ.Α. και να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα και νέες προτάσεις για εφαρμογές διαθεματικών προγραμμάτων τόσο στη Φ.Α. όσο και σε άλλα μαθήματα. Τέλος, η παρούσα έρευνα, πιθανόν να δώσει χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προγραμμάτων στους συναισθηματικούς-κοινωνικούς στόχους του μαθήματος και στην παρακίνηση των μαθητών/τριών για συμμετοχή στους παραδοσιακούς χορούς.

Ερμηνευτικοί ορισμοί

Αντιλήψεις: Είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το άτομο μια συμπεριφορά (γνωστική διάσταση) και καθορίζει κατά ένα μεγάλο μέρος το πώς ενεργεί στην καθημερινή ζωή (Janz και Becker, 1984).

Αντιλαμβανόμενη αξία της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα: Είναι το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τα οφέλη από τη διαδικασία συμμετοχής του σε μια δραστηριότητα, το πόσο σημαντική, ωφέλιμη και χρήσιμη θεωρεί ότι θα είναι στη ζωή του (Θεοδωράκης, 1990).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα σε μια δραστηριότητα: Είναι το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την ικανότητα του σε μια δραστηριότητα, ώστε να νιώθει ικανό να δράσει. Αποτελείται από την αυτοαντίληψη (self concept), που είναι μια προσωπική κρίση της αξίας και ικανότητας σε μια δραστηριότητα, την οποία κάποιος αποδίδει στον εαυτό του και την αυτοεκτίμηση (self esteem), που επηρεάζεται από το πώς κάποιος

πιστεύει ότι τον βλέπουν οι άλλοι σχετικά με τη δραστηριότητα αυτή (Αδάμ, 2004, σ. 147, Gallahue, 1996, σ. 84-89).

Διαθεματικότητα (cross-thematic curriculum ή cross curricular way of teaching): Είναι η σύνδεση βασικών εννοιών και θεμάτων με άλλες σχετικές έννοιες και θέματα δια μέσου των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, με στόχο την όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη κατανόηση τους (Ματσαγούρας, 2002).

Διαθεματική διδασκαλία (cross curricular way teaching): Είναι ένας τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας που αφορά στο περιεχόμενο και τη μέθοδο με στόχο την όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη κατανόηση θεμελιωδών εννοιών (Cone, Werner, Cone, Woods, 1998, Καρατζιά– Σταυλιώτη, 2002, Matsagouras, 2002, 2003).

Διαθεματικές προσεγγίσεις: Είναι εκείνες που δεν αφορούν άμεσα τη φύση του θέματος που μελετάται, αλλά αναφέρονται στη σχέση του και με άλλα θέματα και έννοιες που σχετίζονται με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects): Είναι σκόπιμες και μεθοδευμένες δράσεις και συνθετικές εργασίες με συλλογική διερεύνηση θεμάτων και ζητημάτων που συμπληρώνουν τόσο την παράλληλη οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος όσο και την εννοιοκεντρική διδασκαλία και βασίζεται στα μαθητικά ενδιαφέροντα (Ματσαγούρας, 2003, σ. 116).

Εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού (conceptual model): Είναι το μοντέλο οργάνωσης της γνώσης και κατανόησης των βασικών εννοιών και λειτουργιών του παραδοσιακού χορού το οποίο αποτέλεσε την βάση σχεδιασμού και εφαρμογής του διαθεματικού προγράμματος (Κarkou, 2003, Καβακλή, Μπακογιάννη, Δαμιανάκης, Λούμου και Τσάτσος, 2005).

Ικανοποίηση: Είναι «μια θετική ανταπόκριση από την αθλητική εμπειρία, η οποία εμπεριέχει γενικευμένα αισθήματα όπως ευχαρίστηση, χαρά, διασκέδαση και συμπάθεια» (Scanlan, Carpendar, Simons, Schmidt, & Keeler, 1993).

Στάσεις (attitudes): Είναι η θετική ή αρνητική αντιμετώπιση ψυχολογικών θεμάτων από τα άτομα (συμβόλων, ιδεών, θεσμών), που εκφράζουν ταυτόχρονα τρία πράγματα: αυτό που σκέφτονται τα άτομα, αυτό που αισθάνονται και ο τρόπος με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση (Παπαϊωάννου και συν. 1999, σ. 213). Είναι εσωτερικές παγιωμένες προδιαθέσεις συναισθηματικής και αξιολογικής φύσεως, οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις του ατόμου με τα πράγματα και με τον κοινωνικό του περίγυρο (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 116-117).

Συμπεριφορά: Είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιδρούν σε διάφορα ερεθίσματα ενεργώντας (Μπαμπινιώτης, 2004, σ. 983). Ό,τι κάνουμε ή δεν κάνουμε δημιουργεί την πραγματικότητα της συμπεριφοράς μας (Melody, 2010, σ. 65).

Λειτουργικοί ορισμοί

Διαθεματικό πρόγραμμα: Είναι το ειδικά σχεδιασμένο Α.Π. που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα με διαθεματικές συνδέσεις εννοιών και θεμάτων, βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες.

Ομάδα ελέγχου: Είναι η ομάδα μαθητών στην οποία διδάχθηκαν οι χοροί χωρίς διαθεματικότητα και η οποία συγκρίθηκε με την πειραματική ομάδα.

Παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα.: Είναι το Α.Π. της Φ.Α. σύμφωνα με το οποίο οι παραδοσιακοί χοροί διδάσκονται χωρίς διαθεματικότητα.

Παραδοσιακοί χοροί: Είναι η διδακτέα ύλη των χορών που ήταν κοινή και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και περιελάμβανε συρτό-καλαματιανό, γρήγορο χασάπικο (χασαποσέρβικο) και αργό χασάπικο (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ τεύχ. Β΄αρ. Φύλ. 304/13-03-2003).

Πειραματική ομάδα: Είναι η ομάδα μαθητών στην οποία έγινε η σκόπιμη παρέμβαση μέσω της εφαρμογής του διαθεματικού προγράμματος

Συντομογραφίες

Φ.Α.: Φυσική Αγωγή

Κ.Φ.Α.: Καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής

Α.Π.: Αναλυτικά Προγράμματα

Α.Π.Σ.: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΧΟΡΟΣ

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στο εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού και περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες και λειτουργίες, οι οποίες αποτέλεσαν βασικούς άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής του διαθεματικού προγράμματος. Επίσης παρουσιάζεται η έρευνα του παραδοσιακού χορού στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα και η θέση του στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) και τη διδασκαλία της Φ.Α..

Ορισμός του χορού

Με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας η έρευνα του χορού στο διεθνή χώρο βασίστηκε καθαρά σε μεθόδους έρευνας που σχετίζονται με τις επιστήμες του ανθρώπου και του χορού. Η ανθρωπολογία του χορού και η εθνοχορολογία μελετούν το χορό όχι μόνον ως χορογραφική δημιουργία αλλά και σε σχέση με το περιβάλλον και τη λειτουργία του (Σερμπέζης, 1995, σ. 22).

Στο ερώτημα «τι είναι χορός» έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί κατά καιρούς από μελετητές του χορού, όπου φαίνεται η διαφορετική εστίαση στην αντιμετώπιση του. Έτσι κάποιοι έδωσαν ορισμούς που βασίζονται στην αντίληψη του χορού ως «τέχνη καθεαυτήν» και ως καλλιτεχνικό δημιούργημα ανεξάρτητο από το περιβάλλον και ως αποτέλεσμα της συγχρονισμένης με το ρυθμό κίνησης.

Κάποιοι εξέτασαν το χορό ως μια μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής-κοινωνιολογικής προσέγγισης, που εκδηλώνεται σε όλες τις

ανθρώπινες κοινωνίες και συνδέεται με το περιβάλλον, την κοινωνία και τον πολιτισμό (Royce, 2005, p. 30). Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω ορισμούς:

«Ο χορός είναι ένας μεταδοτικός τρόπος έκφρασης, τελούμενος με μια δοσμένη φόρμα και ύφος μέσω του κινούμενου στο χώρο ανθρωπίνου σώματος. που εκδηλώνεται μέσα από σκόπιμα συλλεγμένες ρυθμικές κινήσεις» (Kealikohomoku, 1969 στο Ζωγράφου, 2003, σ. 41).

«Ο χορός είναι ανθρώπινη συμπεριφορά, η οποία συνίσταται από ρυθμικές και πολιτισμικά σχηματοποιημένες διαδοχές μη λεκτικών σωματικών κινήσεων και χειρονομιών, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις συνηθισμένες κινησιακές δραστηριότητες, έχουν σκοπό, αισθητική αξία και εκφράζουν την κοινωνία (Hanna, 1980).

Άλλοι ερευνητές ασχολήθηκαν με την παιδαγωγική διάσταση του χορού ως δημιουργική έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και εμπειριών που συμβάλλουν στη δυναμική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μπουρνέλλη, 1998, σ. 8, 2002, σ. 39, Ζήκος, 1992). Ως εκπαιδευτική διαδικασία ο χορός προσεγγίζεται σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική σκοποθεσία και τους ειδικούς ψυχο-κινητικούς και συναισθηματικούς στόχους της Φ.Α. (Μπουρνέλλη, 2003). Στοχεύει στην ανάπτυξη επικοινωνίας του παιδιού με τον εαυτό του και τους άλλους, την ανακάλυψη και έκφραση των ικανοτήτων του και την καλλιέργεια θετικής αυτοαντίληψης με μέσο το σώμα και την κίνηση (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 41).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι παρ' όλη την ποικιλία των ορισμών και τη διάσταση που αυτοί παρουσιάζουν, όλοι παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία χωρίς όμως να είναι κανείς πλήρης. Στην επιστημονική διαδικασία ο ορισμός μιας έννοιας λειτουργεί

ως υπόθεση εργασίας και επαληθεύεται ή διαψεύδεται με την έρευνα (Ζωγράφου, 2003, σ. 39, Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1987-1988, σ. 91).

Στην παρούσα έρευνα θεωρήσαμε ότι η έννοια του παραδοσιακού χορού πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω αναγκαίες και ικανές συνθήκες: α) την οργανωμένη κινητική δραστηριότητα, β) τη ρυθμική εκτέλεση με τη συνοδεία μουσικής ή τραγουδιού ή και τα δύο, γ) την έκφραση συναισθημάτων δ) την αισθητική αξία και δ) τη σύνδεση με την κοινωνία και τον πολιτισμό της. Ένας λοιπόν περιεκτικός ορισμός του παραδοσιακού χορού θα μπορούσε να είναι ο παρακάτω:

Παραδοσιακός χορός είναι μια οργανωμένη κινητική δραστηριότητα, η οποία εκτελείται ρυθμικά με τη συνοδεία μουσικής ή τραγουδιού ή και τα δύο, εκφράζει συναισθήματα, εμπεριέχει κεντρική ιδέα-νόημα και αισθητική αξία, συνδέεται με την κοινωνία και τον πολιτισμό της και αναδημιουργείται και παραδίδεται με αναλλοίωτο τον κινητικό πυρήνα, το ρυθμό και το νόημα.

Το εννοιολογικό μοντέλο του Παραδοσιακού χορού

Το συγκεκριμένο εννοιολογικό μοντέλο περιλαμβάνει την εννοιολογική γνώση του Παραδοσιακού χορού (conceptual knowledge) (Καβακλή, Μπακογιάννη, Δαμιανάκης, Λούμου και Τσάτσος, 2005). Σύμφωνα με τους επιστήμονες η εννοιολογική γνώση συμβάλλει σημαντικά στην οικοδόμηση διεργασιακής σκέψης και σταδιακά στη δημιουργία λογικής σκέψης και κριτικής ικανότητας (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 159, Piaget, 1999, σ. 140). Περιλαμβάνει τις δομικές έννοιες και τις λειτουργίες του παραδοσιακού χορού που αναδεικνύονται από τη μελέτη των διαφόρων επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με την ανάλυση, την αξιολόγηση και την ερμηνεία του χορού.

Το προτεινόμενο θεωρητικό εννοιολογικό μοντέλο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος WebDANCE του Πανεπιστημίου του Αιγαίου και εστιάζει στη μελέτη και τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης και τεχνολογίας για την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση (Web Dance for All Using Advanced E-Learning Tools). Εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία ελληνικών και αγγλικών χορών σε σχολεία της Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδας και Αγγλίας (Karkou, 2003, Καβακλή, και συν., 2005). Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός συμπληρωματικά με παραδοσιακές και άλλες μορφές εναλλακτικής διδασκαλίας.

Βάσει του συγκεκριμένου εννοιολογικού μοντέλου ο χορός εξετάζεται ολιστικά, δηλαδή αφενός ως κινητική δραστηριότητα που προϋποθέτει κινησιολογική ανάλυση (ανάλυση δομής) και αφετέρου ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που προϋποθέτει λειτουργική ανάλυση (σχέση με το περιβάλλον, περιεχόμενο, νόημα, σημασία). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ανθρωπολογική μελέτη του χορού, η οποία εξετάζει δεδομένα που αφορούν στο χορό αλλά και δεδομένα που σχετίζονται με κάθε άλλη πλευρά του πολιτισμού (Hanna, 1980, Royce, 2005, p. 77, Kaeppler, 1986). Από την αρχαιότητα, ο Πλούταρχος αναλύοντας την τέχνη της ορχήσεως αναφέρει ότι αποτελείται από τρία μέρη: φορά (κίνηση), σχήμα (στάση, πόζα), δείξεις (συμβολισμός) (Μενδώνη, 2003, σ. 7).

Η κινησιολογική ανάλυση βασίζεται στη βασική έννοια «δομή», που προσεγγίζει το χορό από την πλευρά της μορφής. Αναφέρεται στα συστατικά στοιχεία του χορού (κινητικά, ακουστικά, δυναμικά) και στις μεταξύ τους σχέσεις (Royce, 2005, p. 77). Η δομή εξετάζει την κατασκευή του χορού δηλαδή την αλληλοσυσχέτιση των μερών ενός

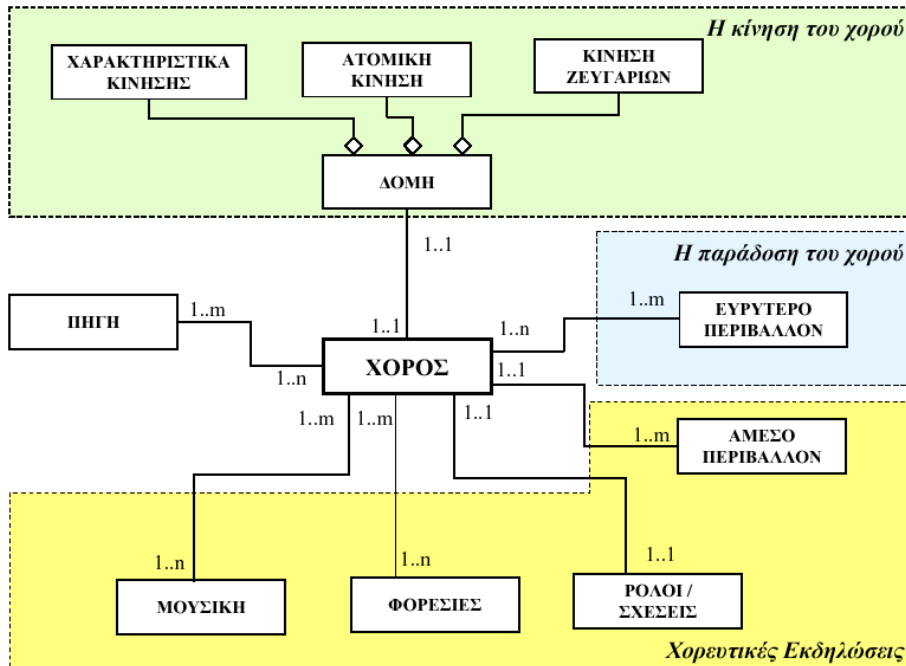
χορευτικού συνόλου (Σερμπέζης, 1995, σ. 22). Η δομική ανάλυση των Martin & Pesovar (1963) καθορίζει ως πρωταρχικές αξίες στο ρυθμό της κίνησης το τέμπο, τη μελωδία και το ρυθμό. Τα στοιχεία αυτά καθορίζουν όχι μόνο τη ροή των κινητικών στοιχείων (των μικρότερων μονάδων της κίνησης) και των μοτίβων αλλά και το κινητικό αλφάβητο του χορού.

Για παράδειγμα η δομική ανάλυση της μορφής του καλαματιανού, που αποτελεί μια κλειστή επαναλαμβανόμενη ενότητα που συμπίπτει με τη μουσική φράση (Ζωγράφου, 2003, σ. 182-183), προϋποθέτει να καθορίσουμε τα παρακάτω στοιχεία: αριθμός χορευτών, σχήμα, κατεύθυνση κίνησης, τύπος σύνδεσης, βηματισμοί, μέτρο, τέμπο, ρυθμός, δυναμικότητα και δομή της μουσικής συνοδείας (Laban, στο Σερμπέζης, 1995, σ. 24).

Η λειτουργική ανάλυση προσεγγίζει το χορό από την πλευρά του περιβάλλοντος και εξετάζει τη σχέση του χορού με το περιβάλλον λειτουργίας και πως το περιβάλλον συμβάλλει στη διαμόρφωση του (κοινωνικός ρόλος, σημασία, αξία) (Royce, 2005, p. 77). Για παράδειγμα ο καλαματιανός, όταν αποτελεί μέρος εθίμου σε ένα συγκεκριμένο τόπο, χορεύεται σύμφωνα με το εθιμοτυπικό δηλαδή το καθιερωμένο σύστημα κανόνων που καθορίζουν τους τρόπους συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη εκδήλωση (π.χ. παραδοσιακός γάμος). Καθορίζεται επίσης, ο χρόνος και ο τόπος που χορεύεται, η φορεσιά, τα τραγούδια και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των χορευτών και των θεατών. Όταν χορεύεται σε απλό γλέντι δεν ακολουθούνται συγκεκριμένα τυπικά, αλλά οι χορευτές συμμετέχουν αυθόρμητα με στόχο την κλιμάκωση του κεφιού και την ψυχαγωγία.

Η κινησιολογική και λειτουργική ανάλυση του χορού είναι αναγκαίες και αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα. Δε διαχωρίζονται παρά μόνο για να δοθεί δυνατότητα ανάλυσης του χορού και κάθε άλλος διαχωρισμός μεταξύ τους θα έδινε μόνο μια αποσπασματική και ελλιπή άποψη για το χορό (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 144, Ζωγράφου, 2003, σ. 175-178, 187, Καβακλή & συν., 2005, Kaerpler, 1972, Royce, 2005, p. 77, Σερμπέζης & Γουλιμάρης, 2001, σ. 54-61, Σερμπέζης, 2005, σ. 22, Τυροβολά, 2003, σ. 26).

Το εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού αποτελείται από τρία είδη εννοιών: α) έννοιες που αφορούν στην **κίνηση** του χορού, β) έννοιες που αφορούν στο ευρύτερο περιβάλλον του χορού (**παράδοση**) και γ) έννοιες που αφορούν στο χορό και το άμεσο περιβάλλον του (**χορευτικές εκδηλώσεις**) (Καρκου, 2003, Καβακλή και συν., 2005). Οι τρεις αυτές κατηγορίες εννοιών παρουσιάζονται παρακάτω στο σχήμα (1), όπου φαίνεται κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες εννοιών και οι υπο-έννοιες που περιλαμβάνουν.



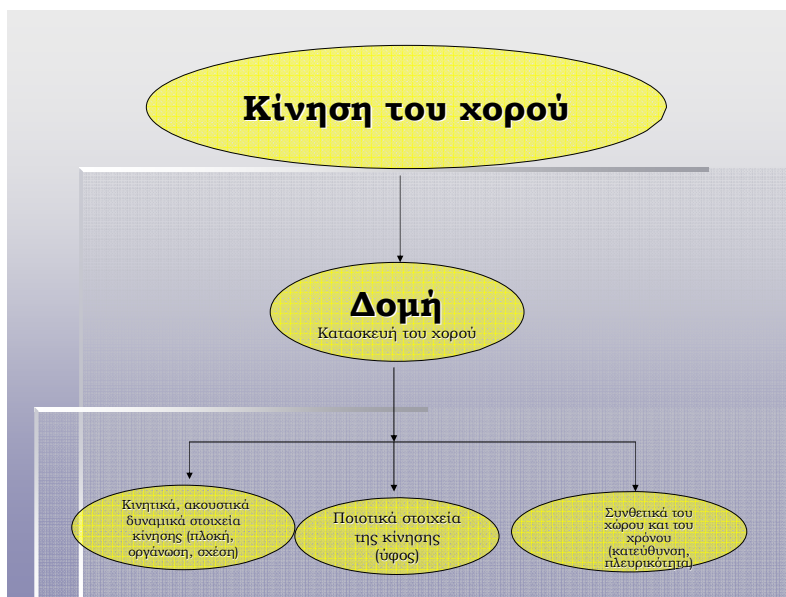
Σχήμα 1. Εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού (Karkou, 2003, Καβακλή και συν., 2005).

Η κίνηση του χορού

Οι έννοιες που αφορούν στην κίνηση του χορού (Σχήμα 2) αναφέρονται στη **δομή**, το **ρυθμό** και το **ύφος** του χορού σε σχέση με τη μουσική, στοιχεία που γίνονται άμεσα αντιληπτά με τις αισθήσεις μας (αισθησιοκινητική γνώση). Η κίνηση του χορού οργανώνεται ατομικά και ομαδικά δηλαδή ως μονάδα, ως ζευγάρι και ως μεγαλύτερη ομάδα. Σε κάθε περίπτωση το άτομο έχει άλλες δυνατότητες κινητικής δράσης (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 144-145).

Η **δομή** αναφέρεται στην κατασκευή του χορού (από ποια κινητικά στοιχεία αποτελείται), την οργάνωση και τη σχέση μεταξύ των διαφόρων μερών (ποια είναι η πλοκή και η ακολουθία των επιμέρους κινητικών στοιχείων του χορού), τα συνθετικά του

χώρου και του χρόνου (κατεύθυνση, πλευρικότητα, ταχύτητα εκτέλεσης, συγχρονισμός) και τη δυναμική τους (μεταβολές της έντασης) σε σχέση με το ρυθμό, τη μουσική και το λόγο (Ζωγράφου, 2003, σ. 174).



Σχήμα 2. Έννοιες που αφορούν στην κίνηση του χορού

Ο **ρυθμός** ως έννοια είναι η ισορροπία, η αρμονία και ο συγχρονισμός της κίνησης με τη μουσική. Αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα που θέτει σε αρμονία ήχους, λόγους και κινήσεις. Είναι η ομαλή και αρμονική διαδοχή συνεχών ακουστικών μεταβολών που συμβαίνουν σε καθορισμένη σειρά χρόνων (Εμμανουήλ & Διαμαντής, 2007, σ. 36-37). Ο ρυθμός συνυπάρχει με την κίνηση μέσα στο σώμα και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξης του ανθρώπου (Θεοδωράκου, 2005).

Ο άνθρωπος με τη ρυθμική του ικανότητα μπορεί να παρατηρεί, να ελέγχει και να διαφοροποιεί το ρυθμό εκτέλεσης μιας κίνησης ανάλογα με τις απαιτήσεις της μουσικής σε μια δεδομένη στιγμή. Συνεπώς, ένα ικανοποιητικό επίπεδο ρυθμικής ικανότητας είναι

απαραίτητο για την εκτέλεση δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν έντονα το στοιχείο του ρυθμού, όπως είναι οι παραδοσιακοί χοροί.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας των παιδιών βελτιώνεται παράλληλα με την ανάπτυξη τους ενώ σύμφωνα με άλλους πρόκειται για στοιχείο γενετικά καθορισμένο το οποίο δεν επιδέχεται βελτίωση. Υποστηρίζεται δε ότι στην ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας επιδρά η ηλικία σε αντίθεση με το φύλο που μάλλον δεν έχει ιδιαίτερη επίδραση. Η έλλειψη ρυθμού στην εκτέλεση της κίνησης είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται αρκετά συχνά σε πληθυσμούς που πάσχουν από χρόνιες παθήσεις, όπως νοητική υστέρηση, κάποιας μορφής κοινωνικο-συναισθηματικές διαταραχές κ.α. (Παπαμόσχου, Σερμπέζης, Παναγοπούλου, Καμπάς, Δούδα, 2009)

Το **ύφος** του χορού είναι ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται οι ιδέες και αποκτούν νόημα και διαφοροποιείται σε επίπεδο ερμηνείας ανάλογα με την περίσταση ή με την αφαίρεση του τραγουδιού. Είναι οι ξεχωριστές ποιοτικές αποχρώσεις των κινήσεων που χαρακτηρίζουν μια χορευτική φόρμα ή ένα τοπικό κινητικό σύστημα (ιδίωμα). Τα στοιχεία του ύφους είναι η ένταση, η έκταση, η εστίαση, το βάθος και γίνονται αντιληπτά όταν βλέπουμε να κινείται το ανθρώπινο σώμα (αισθησιοκινητική αντίληψη) (Ζωγράφου, 2003, σ. 177, 191-192, Royce στο Ζωγράφου, 2005, p. 214).

Η κινητική φόρμα του χορού περιλαμβάνει μια αλληλουχία συμβολικών κινήσεων-δραστηριοτήτων του ανθρωπίνου σώματος, η οποία οργανώνεται σε σχέση με τον τόπο και το χρόνο και αποτελεί κινητικό μοντέλο έκφρασης ανθρώπινων σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων και κοινωνικών συμπεριφορών. Ως κλειστό κινητικό σύστημα

έχει οργάνωση, συνοχή και περιβαλλοντικούς κώδικες που εκφράζουν κοινωνικές σημασίες και αξίες (Ζωγράφου, 2003, σ. 176, Τυροβολά, 2003, σ. 19-20).

Η παράδοση του χορού

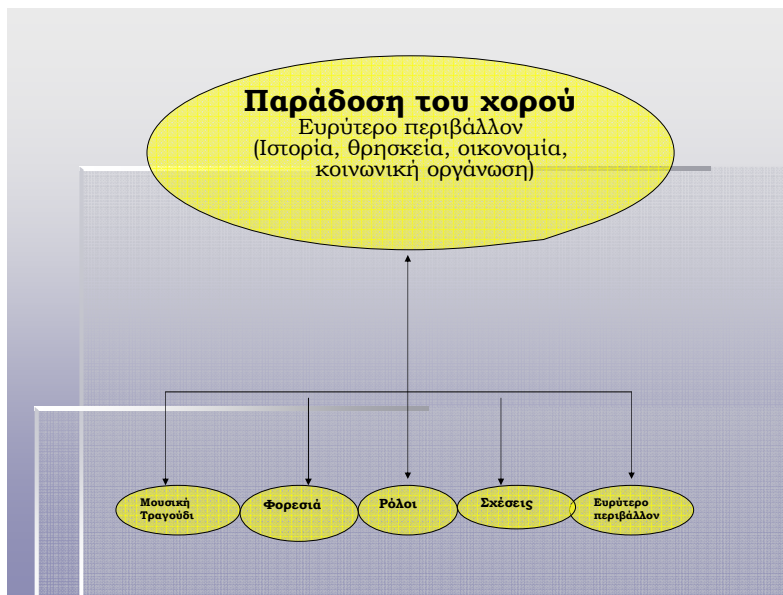
Η έννοια της παράδοσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διαφόρων μελετητών, μας παραπέμπει άμεσα στο παρελθόν και προσδιορίζει τα στοιχεία εκείνα του λαϊκού πολιτισμού, που υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες και μεταδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη. Τα στοιχεία αυτά στηρίζονται στην ανωνυμία, την προφορικότητα, τη συλλογική μνήμη, τον κοινωνικό έλεγχο, τη συλλογική επεξεργασία και διάδοση και υπόκεινται σε δημιουργική αξιοποίηση (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1982, Δαμιανάκος, 1984, σ. 59-60, Δήμας, 2004, σ. 61).

Τα πολιτιστικά στοιχεία του παρελθόντος δεν παραμένουν σταθερά αλλά ανανεώνονται και αναδημιουργούνται συνεχώς αναδεικνύοντας τις αρχικές τους καταβολές (Αικατερινίδης, 1994). Στην αέναη αυτή μετεξέλιξη κάποια στοιχεία χάνονται και κάποια επιβιώνουν μέσα από τη σύγκρουση μεταξύ παλαιών και νέων πολιτισμικών στοιχείων (Δήμας, 2004, σ. 58), αφού πρώτα ενσωματωθούν στη συνείδηση του λαού και προσαρμοστούν στην ήδη κρατούσα πολιτισμική πραγματικότητα (Μερακλής, 1973, σ. 14).

Η αξία των πολιτιστικών στοιχείων του παρελθόντος προσδιορίζεται από το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνίας και σχετίζεται με τη συμβολική διάσταση πολλών παραγόντων όπως απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων (οικονομικών, κοινωνικών, θρησκευτικών κ.α.). Η αποδεκτή μορφή για κάποιο χρονικό διάστημα καθορίζεται από τα αισθητικά πρότυπα της κοινωνίας (Δαμιανάκος, 1984, σ. 59-60).

Οι εθνολόγοι της εποχής μας στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν τα πολιτισμικά στοιχεία κάνουν λόγο για πολιτισμικό τρίπτυχο που περιλαμβάνει: α) τον πολιτισμό ως ένα οικοδόμημα με σημαίνοντα (σύμβολα), β) την κοινωνική δομή ως κοινωνικές σχέσεις και αντιλήψεις και γ) το σύστημα της προσωπικότητας του κάθε προσώπου. Το πρόσωπο ως ανθρώπινος χρήστης αποτελεί την κεντρική μορφή του πολιτισμού για την κατανόηση όχι μόνο της σημασίας αλλά και του περιεχομένου του (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 55). Ο χώρος και ο χρόνος συνιστούν την κοίτη μέσα στην οποία εκτυλίσσεται η κοινωνική ζωή και αναπτύσσεται ο πολιτισμός (Νιτσιάκος, 2003, σ. 4, Ζωγράφου, 2007)

Οι έννοιες που αφορούν στην «**παράδοση του χορού**» (σχήμα 3) αναφέρονται στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον του και αφορούν στο **περιεχόμενο** και τη **λειτουργία** του σε σχέση με το χώρο και το χρόνο.



Σχήμα 3. Έννοιες που αφορούν στην παράδοση του χορού

Το **περιεχόμενο** του παραδοσιακού χορού σχετίζεται με το ευρύτερο ιστορικό, θρησκευτικό και κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον του ανθρώπου (Ζωγράφου, 2007, Karkou, 2003, Καβακλή και συν. 2005, Cowan, 1998, σ. 32). Η **λειτουργία** αναφέρεται στη σχέση του χορού με τα άλλα στοιχεία του πολιτισμού που μπορεί να είναι θεσμοί, αξίες, σχέσεις και γεγονότα σύμφωνα με τα οποία μορφοποιείται ο χορός στο πλαίσιο αρχών, πρακτικών και κανόνων της εκάστοτε κοινωνίας. Το «χορεύον» σώμα είναι φορέας της ιστορίας, το οποίο αναπαράγει συμβολικά κόσμους ή μέρος ενός κόσμου μέσω της κίνησης, του ήχου και του λόγου (Blaking, 1960, στο Ζωγράφου, 2003, σ. 11, Τυροβολά, 2003, σ. 19-20, Λουτζάκη, 2004β).

Η «παράδοση του χορού» αφορά λοιπόν, σε ένα σύνολο εννοιών που αναφέρονται στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον και σχετίζονται με τη θρησκεία, την ιστορία, την οικονομία και την κοινωνική οργάνωση. Σχετικές έννοιες είναι η μουσική, το τραγούδι, η ενδυμασία, τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις, οι γιορτές, οι αξίες, οι ρόλοι και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων.

Στοιχεία του πολιτισμού που συμβάλλουν στη μορφοποίηση του χορού και ασκούν διαμορφωτική δύναμη στον τρόπο σκέψης, κατανόησης και επικοινωνίας των ανθρώπων είναι οι προσωπικές εμπειρίες ή οι εμπειρίες άλλων. Τα στοιχεία αυτά του πολιτισμού ενσαρκώνονται στα πρόσωπα και συμβάλλουν στη μεταβίβαση των αντιλήψεων, των συνηθειών και των αξιών του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος του ανθρώπου (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 127).

Σημασίες που προέρχονται από την πολιτισμική παράδοση του χορού είναι οι ιδέες που προέρχονται από γλωσσικά σύμβολα (στίχους, τραγούδια) και εμπεριέχονται σε σχόλια, συζητήσεις και απόψεις. Είναι επίσης οι συμπεριφορές που εκφράζονται σε

ήθη, έθιμα και παραδόσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Μέσα από τη γνώση και κατανόηση των στοιχείων αυτών καλλιεργείται η ιστορική μνήμη του ανθρώπου και η δυναμική συνέχεια του πολιτισμού και της παράδοσης (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 156-157). Ο παραδοσιακός χορός ως ενότητα κίνησης-μουσικής-στίχου είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της πολιτισμικής συνέχειας και της λαϊκής παράδοσης (Γουλιμάρης, 1998, σ. 1).

Στη διαμόρφωση των παραδοσιακών χορών έχουν επιδράσει και επιδρούν παράγοντες όπως η ιστορία της περιοχής (αγώνες για την ελευθερία, ήθη, έθιμα), η ομορφιά του τοπίου, οι κλιματολογικές συνθήκες, η μουσική, το τραγούδι, η ενδυμασία, οι αισθητικές αξίες και οι θεσμοθετημένες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Ο χορός συνδεόταν και συνδέεται με τις διάφορες περιστάσεις που ο άνθρωπος χόρευε και χορεύει. Έτσι έχουμε χορούς «κατ' έθιμον» ή «κατ' αναπαράσταση» λαϊκών δρώμενων ή χορομimικούς που χορεύονται με ειδικούς κώδικες, χορούς με ημερολογιακή δέσμευση, που συνδέονται με τον εορτασμό σημαντικών κοινωνικών και θρησκευτικών γεγονότων και τη ζωή εργασιακών ομάδων κ.α. (Ζωγράφου, 2003, σ. 227-265).

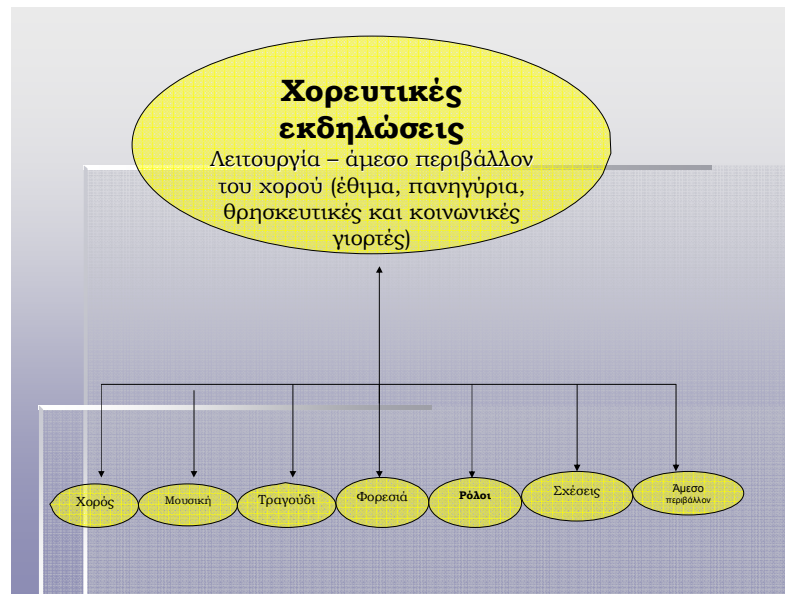
Η προσέγγιση του χορού ως πολιτισμική πρακτική προϋποθέτει την αντιμετώπιση του ως μια δυναμική διαδικασία πολιτισμικού «γίνεσθαι» ανάμεσα στο ανθρώπινο σώμα και το κοινωνικό-ιστορικό περιβάλλον που δημιουργείται μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Νιτσιάκος, 2003, σ. 4, Ζωγράφου, 2007).

Οι χορευτικές εκδηλώσεις

Οι χορευτικές εκδηλώσεις αποτελούν κοινωνικές στιγμές με διαφορετικά «επεισόδια» (events), όπου τα άτομα ως φορείς συμβόλων διαχειρίζονται μηνύματα, σημασίες, ιδέες

και αισθήματα. Τα άτομα μέσω της συμμετοχής τους αλληλεπιδρούν με την κοινωνία και εκφράζουν αρχές, εκδηλώνουν συμπεριφορές, δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις, βιώνουν συγκινήσεις και αποκτούν εμπειρίες. Ως χορευτές εκτίθενται στο κοινό όχι μόνο ως γνώστες βημάτων και σκοπών αλλά ως επίκεντρο μιας κοινωνικής κατάστασης και δομής (Λουτζάκη, 2004β).

Οι έννοιες που αφορούν στο χορό, το άμεσο περιβάλλον και τις χορευτικές εκδηλώσεις (Σχήμα 4) είναι **η μουσική, το τραγούδι, η φορεσιά, οι ρόλοι και οι σχέσεις** που δημιουργούνται ανάλογα με τον κοινωνικό χώρο και την κατάσταση



Σχήμα 4. Έννοιες που αφορούν στις χορευτικές εκδηλώσεις

Άμεσο περιβάλλον του χορού αποτελούν οι χορευτικές εκδηλώσεις των σχολείων ή άλλων φορέων όπου γίνεται παραστατική αναβίωση της παράδοσης, ξαναζωντάνεμα του παρελθόντος και συνειδητή στροφή προς τα περασμένα πολιτιστικά στοιχεία. Στα αστικά κέντρα εξυπηρετούν τις ανάγκες των ανθρώπων μέσω της αναπαράστασης τυπικών λαϊκών δρώμενων (Αυδίκος, 2004). Άμεσο περιβάλλον του χορού αποτελούν

επίσης, η οικογένεια και ο μικρόκοσμος μιας συντροφιάς, όπου τα άτομα συμμετέχουν στο χορό αυθόρμητα για να διασκεδάσουν.

Οι κοινωνικές και θρησκευτικές πρακτικές (αναβίωση εθίμων, εθνικές σχολικές γιορτές) συμβάλλουν στην εσκεμμένη δημιουργία συναισθήματος. Το συναίσθημα αργά και μεθοδικά βοηθά το άτομο να έχει επίγνωση των πράξεων του μέσω της βίωσης των γεγονότων, τα οποία κατανοεί και αντιλαμβάνεται συνειδητά (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 428).

Κατά την παραστασιακή παρουσίαση του παραδοσιακού χορού (performance) οι συμμετέχοντες χορευτές και θεατές, οδηγούνται σε κοινωνική και πολιτισμική ταύτιση και ικανοποίηση του «ομού ανήκειν» μέσα από μία πλούσια σε συναισθήματα βιωματική εμπειρία. Η κομβική σχέση χορευτών και κοινού μέσω της οποίας γίνεται η σύνδεση του «εγώ» με τον «άλλο», οδηγεί στη συγκρότηση της κοινωνικής συλλογικής ταυτότητας μέσα από μία δυναμική διαδραστική σχέση ανάμεσα τους, κατά την οποία συντελείται ανταλλαγή μηνυμάτων που οδηγεί σε συγκίνηση και ταύτιση (συν-κίνηση είναι η συνάντηση με τον άλλο). Η παρακολούθηση λοιπόν και πολύ περισσότερο η συμμετοχή στο χορό ενισχύουν την πολιτισμική ταυτότητα (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003, σ. 39, Παπαπαύλου, 2004, σ. 42-43).

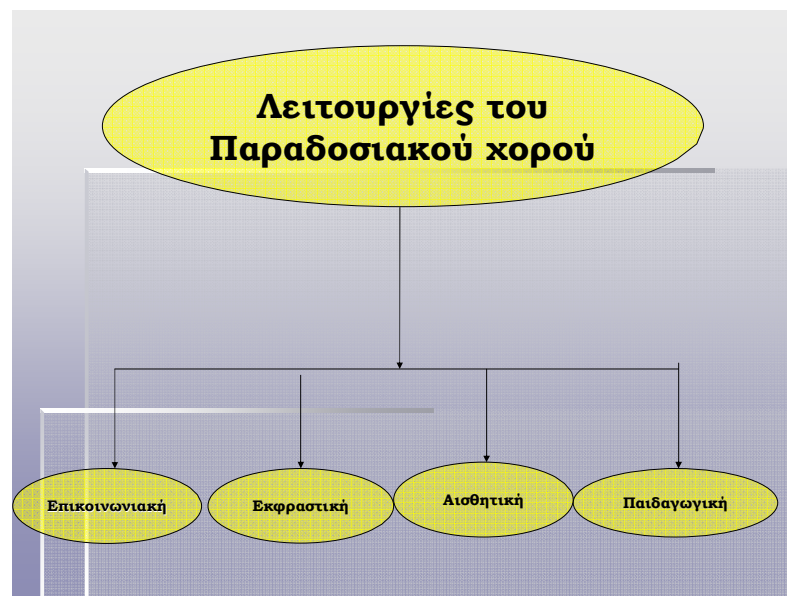
Οι χορευτικές δραστηριότητες ως καλλιτεχνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου στο πλαίσιο της οργανωμένης κοινωνίας αποτελούν ένα ιδιαίτερα λειτουργικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης των συναισθημάτων των ανθρώπων που συμμετέχουν και αποτελούν ευκαιρίες συνεργασίας και αλληλογνωριμίας μεταξύ τους. Ως συλλογική διαδικασία στην οποία μετέχει το ανθρώπινο σώμα, η ψυχή, ο νους και οι αισθήσεις

προάγει την αισθησιοκινητική νοημοσύνη που είναι «βιωμένη» νοημοσύνη και όχι «αντανεκλαστική» (Piaget, 1999, σ. 140, Σερεμετάκη, 1997).

Οι Λειτουργίες του παραδοσιακού χορού

Λειτουργία του παραδοσιακού χορού είναι η νοηματική πλευρά του χορού, η οποία αναδεικνύεται όταν τα μέλη της κοινότητας χορεύουν στο πλαίσιο της καθημερινότητας και των κανόνων της κοινωνίας που ανήκουν. Εμπεριέχει αξίες, μπορεί να προκαλέσει συγκίνηση και διεγείρει τη συμμετοχή του ανθρώπου. Ερμηνεύει ανθρώπινες στάσεις, συμπεριφορές και κοινωνικές δομές σύμφωνα με τις οποίες ο άνθρωπος εναρμονίζεται τοπικά και χρονικά (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 17, Ζωγράφου, 2003, σ. 176).

Οι βασικότερες λειτουργίες της μορφής του παραδοσιακού χορού, όπως φαίνονται στο σχήμα (5) είναι:



Σχήμα 5. Λειτουργίες του παραδοσιακού χορού

Η επικοινωνιακή λειτουργία

Ο παραδοσιακός χορός και γενικότερα ο χορός είναι μέσο επικοινωνίας και συνειδητοποίησης του «άλλου» και της κοινότητας μέσα στην οποία ζει ο άνθρωπος (Γκαρωντύ, 1972, σ. 147). Η επικοινωνιακή του δυναμική βασίζεται στην πολυαισθητηριακή αντίληψη, δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα μέσω όλων των αισθήσεων. Το στοιχείο αυτό συνιστά τη μοναδικότητα του χορού γενικότερα έναντι άλλων μορφών γνώσης και επικοινωνίας (Royce, 2005, p. 186) αλλά και έναντι των άλλων παραστατικών τεχνών καθώς επιτελεί μια εκφραστική υποσυνείδητη επικοινωνία μεταφέροντας μηνύματα, τα οποία προκαλούν διάθεση συμμετοχής στους θεατές (Waterman στο Royce, 2005, p. 187).

Η ικανότητα ταυτόχρονης ενεργοποίησης όλων των αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση) ισχυροποιεί τη δυνατότητα επικοινωνίας. Ο χορός στέλνει μηνύματα μέσω των ήχων που προέρχονται είτε από τη μουσική είτε από τη φυσική προσπάθεια του σώματος και μπορεί να προκαλέσει ταυτόχρονα οπτικά, ακουστικά και βιωματικά. Όταν όλοι οι δίαυλοι επικοινωνίας που ανοίγονται, μεταφέρουν το ίδιο μήνυμα στο άτομο που χορεύει τότε η επίδραση πολλαπλασιάζεται (Waterman στο Royce, 2005, p. 187).

Η Hanna διακρίνει δύο διαστάσεις στις κοινωνικο-ψυχολογικές λειτουργίες του χορού, τη «γνωστική» και τη «συναισθηματική». Η πρώτη αναφέρεται στις πληροφορίες που μεταφέρει ο χορός και η δεύτερη στο ότι ο χορός είναι ένα μέσο κατάταξης και κατηγοριοποίησης εμπειριών (Royce, 2005, p. 188).

Ο χορός ως γλώσσα του σώματος μπορεί να κατανοηθεί πλήρως στο πολιτισμικό περιβάλλον που ανήκει (Royce, 2005, p. 190-191). Μπορεί να συμβάλλει στη

συσπείρωση και αλληλεγγύη των μελών μιας ομάδας μέσω της συλλογικής δραστηριοποίησης τους ενισχύοντας το συναίσθημα του «ανήκειν» (Γκουτσίδης, 2004). Ο χορός ως γλώσσα του σώματος είναι δυναμική, ζωντανή και άμεση όπως φαίνεται και από τα λόγια του Ζορμπά: «έχω να σου πω πολλά αφεντικό μα δε τα πάει η γλώσσα μου, γι' αυτό θα τα χορέψω» (Καζαντζάκης, 1973, σ. 93-98).

Η εκφραστική λειτουργία

Η εκφραστική λειτουργία του παραδοσιακού χορού αφορά στο σωματικό, πνευματικό και συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ο οποίος κινητοποιείται με την άμεση επίδραση του περιβάλλοντος. Ο παραδοσιακός χορός όπως και κάθε είδος χορού συνδέεται άμεσα με την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και δημιουργία.

Η αυτοέκφραση και δημιουργικότητα του ανθρώπου στο χορό επηρεάζεται από εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα. Τα εξωτερικά ερεθίσματα προσλαμβάνονται μέσω των αισθητηρίων οργάνων και μπορεί να είναι μια γιορτινή μέρα, τα γεγονότα που προηγούνται του χορού στην καθημερινή ζωή όπως το φαγητό, το ποτό, το τραγούδι. Εσωτερικά ερεθίσματα μπορεί να είναι η ευθυμία, η χαρά, η συγκίνηση, το κλίμα ελευθερίας και επικοινωνίας (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 17-19).

Ο χορός ως φυσική ανθρώπινη επιθυμία και εμπειρία εκφράζεται με φυσικές ρυθμικές κινήσεις του σώματος που έχουν εσωτερική δυναμική και ωθούν τον άνθρωπο να απελευθερωθεί ψυχικά, να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του και να δημιουργήσει τις δικές του κινητικές μορφές (Μπαρμπούση, 2004, σ. 69). Ο χορός ως μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας βοηθά το νέο άνθρωπο να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς το «φόβο του λάθους», που συχνά χαρακτηρίζει τη λεκτική επικοινωνία

(Γκαρωντύ, 1972, σ. 147). Στον παραδοσιακό χορό ο πρωτοχορευτής με την άμεση επίδραση του περιβάλλοντος εμπνέεται, και μπορεί να συνδυάζει τα παραδοσιακά μοτίβα με φαντασία και δημιουργικότητα, να αυτοσχεδιάζει, να εκφράζεται αυθόρμητα και να δημιουργεί πηγαία και ανεπανάληπτα νέες μορφές χορού (Δρανδάκης, 1993, σ. 16-17).

Η αισθητική λειτουργία

Η αισθητική λειτουργία αφορά στον πνευματικό και συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ο οποίος κινητοποιείται μέσω της διέγερσης του συναισθήματος και της σκέψης. Οι πολύμορφες δυναμικές εικόνες του παραδοσιακού χορού σε συνδυασμό με την πολυχρωμία του ρυθμού και της μελωδίας συνθέτουν ένα τόπο καλλιτεχνικής ευαισθησίας και αισθητικής καλλιέργειας του ανθρώπου και συμβάλλει στη διαμόρφωση αισθητικού κριτηρίου (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 146, Παπανούτσος, 1969, σ. 67-71). Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του αισθητικού κριτηρίου έχουν η ικανότητα του ατόμου να κάνει πράξη τις ιδέες και τις σκέψεις του (ιδεοκινητικό φαινόμενο) και να προσδιορίζει τη θέση και τις κινήσεις του σώματος του (κιναισθησία) (Ζέρβας, 1987).

Η παιδαγωγική λειτουργία

Η παιδαγωγική λειτουργία αφορά στον πνευματικό και συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ο οποίος κινητοποιείται μέσω της συμμετοχής του. Από την αρχαιότητα ο χορός αποτελεί ένα φυσικό δρόμο ανθρωπιστικής παιδείας και χρησιμοποιήθηκε ως παιδευτικό αγαθό. Πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποίησαν το χορό στην αγωγή των νέων δίνοντας του ξεχωριστή αισθητική αξία. Χορός, σημαίνει παιδεία και είναι

προϋπόθεση «παιδευμένου» Αθηναίου πολίτη, χαρακτηρίζεται δε ως «απαίδευτος» ο «αχόρευτος» άνθρωπος. Ο Πλάτωνας στους «Νόμους» και την «Πολιτεία» αναφέρει:

«Μοιάζει κάποιος θεός να έχει χαρίσει στους ανθρώπους δύο τέχνες, τη μουσική και τη γυμναστική για να καλλιεργείται η θυμοειδής και φιλοσοφική προδιάθεση, όχι η ψυχή και το σώμα αλλά και τα δύο μαζί, αποβλέποντας στο πως θα συνταιριαστούν αρμονικά» (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου (1990, σ. 138).

Ο χορός ως παιδαγωγική διαδικασία εμπεριέχει ποικιλία στοιχείων, η γνώση των οποίων βοηθά το νέο άνθρωπο να αναπτύξει κριτική σκέψη και να αυτοπροσδιορισθεί απέναντι στα προβλήματα της ατομικής και κοινωνικής του ζωής. Έτσι οδηγείται με ελεύθερη βούληση στην αυτοαποτελεσματικότητα, στην αυτοπραγμάτωση του και στην προσωπική του ολοκλήρωση (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 148). Ο χορός μεταμορφώνει σε ελεγχόμενες πράξεις τις αυθόρμητες αντιδράσεις του ανθρώπου που σχετίζονται με τη φύση, τους άλλους ανθρώπους και τη μελλοντική του ζωή (Γκαρωντού, 1972, σ. 160) και ενισχύει την αυτοαντίληψη και αυτογνωσία των νέων ανθρώπων (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 41).

Η έρευνα του παραδοσιακού χορού στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα

Στο διεθνή χώρο από τη δεκαετία του 1920 οι ανθρωπολόγοι συνειδητοποιούν τη σχέση του παραδοσιακού χορού με τα έθιμα και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην κοινωνική διάσταση του χορού και το ρόλο που παίζει στον πολιτισμό με την ευρύτερη έννοια της κοινωνικοπολιτικής οργάνωσής του. Τη δεκαετία του 1930 στην Ευρώπη οι μελετητές αντιμετωπίζουν το χορό σαν κάτι απομονωμένο από την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα σύστημα που λειτουργεί με τους δικούς του νόμους και κανόνες.

Το 1960 στην Αμερική η δασκάλα χορού και ιστορικός τέχνης Gertroude Kurath εισήγαγε την εμπειρική έρευνα, την εργαστηριακή μελέτη και τη διάκριση μεταξύ δομής και ύφους. Εισήγαγε τον όρο «εθνολογία» του χορού και ανέδειξε τον παραδοσιακό χορό ως αυτόνομο αντικείμενο μελέτης. Τη δεκαετία του '60 μια ομάδα επιστημόνων στην Αμερική, η Kaeppler, η Kealiinohomoku, η Hanna, η Royce, η Williams και ο Blacking έθεσαν τα θεμέλια της ανθρωπολογικής μελέτης του παραδοσιακού χορού με βάση τη γλωσσολογική ανάλυση. Εστίασαν τη μελέτη τους στις «πολιτισμικές μορφές» του χορού στοχεύοντας στην κατανόηση της κουλτούρας μέσα από τη μελέτη καθορισμένων κινητικών συνόλων (Λουτζάκη, 2004α). Ασχολήθηκαν με τις πολιτιστικές αξίες και τη δημιουργικότητα συνδέοντας την με τα αισθητικά κριτήρια δηλαδή το σύνολο των κανόνων που διέπουν ένα πολιτισμό και την καλλιτεχνική δραστηριότητα (Royce, 2005, p. 173).

Ο ανθρωπολόγος Boas (1972, p. 10) μελετά τον παραδοσιακό χορό και την κίνηση ως μέρος του πολιτισμού των Ινδιάνων και τον εντάσσει στην θεωρία του περί ρυθμού ως συγκινησιακή και συμβολική έκφραση. Θέτει τα θεμέλια της σύζευξης του χορού με τον πολιτισμό αναδεικνύοντας την οργανωμένη κίνηση του χορού που λειτουργεί ως δηλωτικό πολιτισμικής ταυτότητας.

Ο εθνομουσικολόγος Blacking (1982, p. 90, 101) στη μελέτη του για το χορό των Venda στη Νότιο Αφρική εξετάζει τη μουσική και το χορό ως αυτόνομες τέχνες. Μελετά τις πολύμορφες σχέσεις που προκύπτουν από τη συλλειτουργία μουσικής και χορού στο έθιμο, οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές σημασίες τόσο για τους χορευτές όσο και για το κοινό που παρακολουθεί. Επισημαίνει ότι η οργάνωση ιδεών από τα άτομα σε σχέση με τη μουσική και το χορό προκύπτει ως δημιουργική διαδικασία αποφάσεων και ρόλων σε

διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις και κάνει διαχωρισμό του «φυσικού» από το «κοινωνικό» σώμα.

Η ανθρωπολόγος Kaerpler (1986) δημιούργησε ένα γλωσσολογικό θεωρητικό μοντέλο μελέτης του παραδοσιακού χορού, το οποίο εφάρμοσε στο νησιωτικό σύμπλεγμα Τόγκα της Πολυνησίας με στόχο να κατανοήσει τις αντιλήψεις των ανθρώπων της συγκεκριμένης κουλτούρας σχετικά με το χορό ως λόγο, κίνηση και ήχο (Kaerpler, 1983, p. 8). Έτσι οδηγήθηκε στην αποδόμηση των επιμέρους στοιχείων του χορού, το μουσικό, το κινητικό και το ποιητικό. Η Hanna (1992, p. 76-82) εστιάζει στο συσχετισμό δυνάμεων που προκύπτουν κατά την ώρα της χορευτικής παράστασης σε σχέση με τα κοινά τεχνικά γνώρισμα (μέτρο, ρυθμό, τονισμό, διάρκεια, ενέργεια, ταχύτητα), που ενέχονται στο τρίπτυχο χορός-μουσική-κίνηση.

Οι Giurchescu & Lisbet (1995, p. 143-150) εκφράζουν την ευρωποκεντρική θεώρηση της χορευτικής κουλτούρας που εξετάζει το χορό ως προϊόν χορού-μουσικής, χορευτή-μουσικού. Ο Σουηδός εθολόγος, μουσικός και χορευτής Ronström, (1999, pp. 135, 140) στρέφει το ενδιαφέρον του προς την αναζήτηση των νοημάτων και της ερμηνείας του χορού μέσω τριών επιπέδων: της μικροκλίμακας των βημάτων και των ήχων, της μέσης κλίμακας των ανθρωπίνων σχέσεων και συμπεριφορών και της μακροκλίμακας της παράδοσης. Στη χορευτική πράξη μουσικοί και χορευτές αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους με συστατικά στοιχεία τους σκοπούς, τον πολιτισμό και την παράδοση.

Στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τη δεκαετία του 1980 η μελέτη του παραδοσιακού χορού εντάσσεται στο πλαίσιο της λαογραφίας με καταγραφές χορών και εθίμων. Η απουσία επιστημονικής παράδοσης στις μελέτες για το χορό δεν επέτρεψε

την ουσιαστική υπέρβαση της κινησιολογικής προσέγγισης του. Ασχολήθηκαν αξιολογοί λαογράφοι, μουσικοί και Κ.Φ.Α. οι οποίοι αναζήτησαν στην επαρχία τις αυθεντικές μορφές χορών συγκεντρώνοντας έτσι σημαντικές και χρήσιμες πληροφορίες για τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς. Βασικός στόχος τους ήταν ο εμπλουτισμός του προσωπικού τους ρεπερτορίου χωρίς να ενδιαφέρονται για τις λειτουργίες των χορών και τη σχέση τους με την κοινωνία και τους ανθρώπους (Λουτζάκη, 2004α).

Η δεκαετία 1980 είναι η δεκαετία σταθμός για την επιστημονική αντιμετώπιση του χορού ανοίγοντας νέους ερευνητικούς ορίζοντες που φτάνει έως και σήμερα. Σε αυτό συνέβαλλε η ανωτατοποίηση των ΤΕΦΑΑ και η θεσμοθέτηση ειδικοτήτων όπου ο Παραδοσιακός Χορός διδάσκεται ως ειδικότητα. Έτσι στο πρόγραμμα σπουδών πέραν της συστηματικής διδασκαλίας ρεπερτορίου προστίθεται και το μάθημα της εθνολογίας του χορού στους μελλοντικούς Κ.Φ.Α. και η οργάνωση της μεταπτυχιακής έρευνας του παραδοσιακού χορού στα Πανεπιστήμια. Επίσης, συνέβαλλε και η διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπολογίας του χορού στο Παν/μιο Αιγαίου και το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Παν/μίου Αθηνών. Από τα μέσα της δεκαετίας ο αριθμός των ανθρωπολογικών ερευνών για το χορό έχει εντυπωσιακά αυξηθεί. Στην Ελλάδα εμφανίζονται μελετητές που εξετάζουν το χορό μέσα από τις σύγχρονες τάσεις της Ανθρωπολογίας και της Κοινωνιολογίας και προσεγγίζουν διεπιστημονικά το χορό (διακλαδική έρευνα). Η νέα αυτή πραγματικότητα συμβάλλει στην ανάδειξη και νέων όψεων του χορού (Λουτζάκη, 2004α).

Στο τέλος της δεκαετίας 1980 εμφανίζονται και οι πρώτες διδακτορικές διατριβές στον παραδοσιακό χορό στην Ελλάδα (Antzaka, 1986, Δήμας, 1989, Ζωγράφου, 1989). Έτσι προσεγγίζεται ο χορός με βάση τις έννοιες «δομή» και «λειτουργία» και

επιχειρείται σύνδεση της χορολογίας (έμφαση στην ανάλυση της μορφής) και της ανθρωπολογίας (έμφαση στο περιβάλλον) (Ζωγράφου, 2003, σ. 144). Επίσης γίνεται σύνδεση του χορευτικού ρεπερτορίου με τα ιστορικά περιβάλλοντα λειτουργίας του και με το ρόλο του στη διαμόρφωση συλλογικής κοινωνικής συνείδησης (Δήμας, 1989).

Κατά τη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα αποκρυσταλλώνονται δύο τάσεις στη μελέτη του χορού. Η μία τάση εστιάζει στη δομή και τη λειτουργία του χορού και η άλλη τάση, που είναι και η επικρατέστερη, εστιάζεται στο χορό ως έκφραση πολιτισμικής ταυτότητας χωρίς να υπολείπεται από αυτή και η ενασχόληση με τα στοιχεία της μορφής (Αυδίκος, 2004, Ζωγράφου, 2003, σ. 75, 178). Η επικράτηση της δεύτερης οφείλεται, κυρίως, στην ανάδειξη της πολιτισμικής ταυτότητας σε βασικό εννοιολογικό εργαλείο πολλών επιστημονικών πεδίων (Αυδίκος, 2004). Οι ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες που εφαρμόζονται, επιχειρούν συνδέσεις με διάφορα επιστημονικά πεδία. Η παραδοσιακοί χοροί προσεγγίζονται ως κοινωνική και αισθητική συμπεριφορά καθώς και ως πολιτιστική και εκπαιδευτική πρακτική (Ζωγράφου, 2003, σ. 142-143).

Έτσι από τα τέλη του 1990 και εις το εξής επιχειρούνται νέες προσεγγίσεις στη μελέτη του ελληνικού χορού που έχουν συνάφεια με την ανθρωπολογία, όπως: οι σχέσεις των νέων στην Ελλάδα με τον παραδοσιακό χορό (Σπηλιάκος, 1987), η σφαιρική προσέγγιση του χορού σε σχέση με στοιχεία πολιτιστικής Γεωγραφίας του τόπου (Παναγιωτοπούλου, 1991), οι άξονες διδασκαλίας, η παιδαγωγική σημασία και τη μορφωτική δύναμη του παραδοσιακού χορού (Ζήκος, 1992), η διδασκαλία του παραδοσιακού χορού και διατήρηση του ύφους (Πραντζίδης, 1993), η ολιστική εξέταση του χορευτικού φαινομένου σε σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα και την τελετουργία (Νιτσιάκος, 1994), η δομική-μορφολογική προσέγγιση του παραδοσιακού χορού

(Τυροβολά, 1994), η σχέση του παραδοσιακού χορού με τη σύγχρονη αγροτική κοινωνία (Σαχινίδης, 1995), το περιεχόμενο του παραδοσιακού χορού σε σχέση με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον του ανθρώπου (ιστορικό, θρησκευτικό, κοινωνικοπολιτικό) και το φύλο (Cowan, 1998a,b), ζητήματα παραδοσιακού χορού και πολιτιστικών συλλόγων (Γουλιμάρης, 1998), ζητήματα φολκλορικών διαδικασιών του παραδοσιακού χορού (Δήμας, 2001), ζητήματα παραδοσιακού χορού, πολιτισμικής ταυτότητας και σύγχρονης κοινωνίας (Πανοπούλου, 2001), η σχέση του χορού με μορφές τέχνης και την αισθητική αντίληψη της τέχνης (Τυροβολά, 2001), ζητήματα πολυμορφικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του παραδοσιακού χορού (Κουτσούμπα, 2001, Καβακλή και συν., 2005), ζητήματα πολιτισμικής ταυτότητας του παραδοσιακού χορού (Κουτσούμπα, 2004), η σχέση του παραδοσιακού χορού με τις κοινωνικές τάξεις (Κάρδαρης, 2005) και γενικότερα ζητήματα παραστασιακής επιτέλεσης και χορευτικών στρατηγικών στο πλαίσιο του επικοινωνιακού συστήματος (Λουτζάκη, 2004β, Φιλίππου, Χαραχούσου-Καμπίτση, Καμπίτσης, 2003).

Την τελευταία δεκαπενταετία το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διδακτικής του παραδοσιακού χορού στο πλαίσιο πολιτιστικών συλλόγων ως ανάγκη των διδακτικών πρακτικών και διαδικασιών. Έτσι εμφανίζονται ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες όπου διερευνούνται διάφοροι παράγοντες της διδασκαλίας. Σχετική πειραματική έρευνα του Σερμπέζη (1995, σ. 120) διερευνά την επίδραση εφαρμογής προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στην κινητική μάθηση παιδιών ηλικίας 9-11 ετών, σε τμήματα πολιτιστικών συλλόγων με τη χρήση του μοντέλου «των κοινών κινητικών μοτίβων». Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν σημαντική

θετική επίδραση στην κινητική μάθηση και βελτίωση γενικών κινητικών χορευτικών παραγόντων.

Αποτελέσματα άλλης έρευνας στην οποία διερευνήθηκαν διάφοροι παράγοντες της διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών σε τμήματα πολιτιστικών συλλόγων υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος ακολουθεί μια εμπειρική και μονόπλευρη διδακτική πρακτική χωρίς να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, οι χορευτές επιθυμούν να γνωρίσουν το χορό ως κοινωνικό φαινόμενο και όχι μόνο ως προς την κινητική του διάσταση (Φιλίππου, Χαραχούσου, Καμπίτση, Καμπίτση, 2003).

Άλλες έρευνες θέτουν στο επίκεντρο το κινητικό περιεχόμενο των χορών, το δάσκαλο, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας (Μαυροβουνιώτης και Αργυριάδου, 2001, Σερμπέζης, 2005). Επίσης εντοπίζονται έρευνες όπου εξετάζεται η δυνατότητα εκμάθησης ελληνικών και ευρωπαϊκών χορών μεταξύ Ελλήνων μαθητών/τριών γυμνασίου και υποστηρίζεται ότι οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εκμάθηση των ελληνικών χορών σε σχέση με τους ευρωπαϊκούς ή λατινοαμερικάνικους (Κυροδήμος & Καλλιώρας, 1994).

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στις στάσεις και στη διερεύνηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών για συμμετοχή στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς σε πολιτιστικούς συλλόγους στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι ο ελληνικός παραδοσιακός χορός σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ευχαρίστηση που προσφέρει στα άτομα, επειδή δεν απαιτεί από το συμμετέχοντα ιδιαίτερα υψηλές φυσικές δυνατότητες, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα της ικανότητας κι επίτευξης και κατά

επέκταση της συμμετοχής σε αυτό το είδος δραστηριότητας (Βουτσινά και Τζαβίδας, 2009).

Αποτελέσματα έρευνας για τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής ελλήνων εφήβων σε λατινοαμερικάνικους και ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς δείχνουν μεγαλύτερη συμμετοχή στους λατινοαμερικάνικους χορούς από ό,τι στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς, που σχετίζεται με τη βελτίωση δεξιοτήτων και την απελευθέρωση ενέργειας και εκτόνωση. Προτείνεται να δοθούν περισσότερα κίνητρα στους εφήβους για την ενασχόλησή τους με οποιοδήποτε είδος χορού τους αρέσει, ώστε να συνεχίσουν να ασχολούνται με το χορό και σαν ενήλικες (Λασκαρίδη, Μωυσιάδου, Κούλη, 2009). Τα κίνητρα συμμετοχής που έχουν αναφερθεί από Έλληνες εφήβους μέλη ομάδων παραδοσιακών χορών σχετίζονται κυρίως με την αναψυχή και την ένταξη σε κάποια κοινωνική ομάδα (Δούλιας, Κοσμίδου, Παυλογιάννης, & Πατσιαούρας, 2005, Κυριαζή, Πατσιαούρας, & Παπανικολάου, 2004).

Αποτελέσματα σχετικής έρευνας μετά από την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος εκμάθησης ελληνικών χορών, στο οποίο συμμετείχαν πρωτοετείς φοιτητές του ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής, έδειξαν ότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας συνέβαλλαν στην προαγωγή ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος για αποτελεσματικότητα αυξάνοντας την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Τα κορίτσια προηγούνται των αγοριών ως προς την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, ενώ τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται το κλίμα αυτονομίας στον ίδιο βαθμό (Πίτση, Σερμπέζης, Παπαϊωάννου, Διγγελίδης, 2009).

Σχετικές έρευνες που εξέτασαν τα κίνητρα συμμετοχής αλλοεθνών φοιτητών/τριών του αμερικανικού πανεπιστημίου Denison του Ohio στους ελληνικούς

παραδοσιακούς χορούς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση είναι η αναψυχή, η κοινωνική ένταξη, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η ευχαρίστηση και η αίσθηση ικανότητας, ασκώντας ελκυστικότητα στους αλλοεθνείς που συμμετέχουν (Βουτσινά, Τζαβίδα, 2009). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν έρευνες για έλληνες εφήβους μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ελληνικών χορών σε πολιτιστικούς συλλόγους (Δούλιας, Κοσμίδου, Παυλογιάννης, & Πατσιαούρας, 2005, Κυριαζή, Πατσιαούρας, & Παπανικολάου, 2004).

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης και του χορού επικεντρώνεται στη διερεύνηση και άλλων παραγόντων που δίνουν στοιχεία για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Έρευνα των Βουτσινά, Γουλμάρη, Μπονάτου, Γεντή, (2009) διερεύνησε τις διδακτικές και μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρει η από απόσταση πολυμορφική εκπαίδευση στην εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού εστιάζοντας σε θεωρητικά μοντέλα και διδακτικές μεθόδους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι για την εφαρμογή ενός αμιγούς μοντέλου εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται η σημειογραφία κίνησης και χορού σε συνδυασμό με την πολυμορφικότητα του διδακτικού υλικού μέσα από CD μουσικής και βίντεο ακόμα και προσομοιώσεις της κίνησης - χορού στον Η/Υ (Καβακλή και συν., 2005). Επιπλέον, η μέθοδος animation πρότυπων κινητικών δεξιοτήτων με παράλληλη λεκτική παρέμβαση και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών συγκαταλέγεται μεταξύ των αποτελεσματικότερων μεθόδων ως προς την αντίληψη της κίνησης του χορού από τον εκπαιδευόμενο. Ο Η/Υ και οι νέες τεχνολογίες φάνηκε ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων, ως

γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο (αλληλεπιδραστικά πολυμέσα, προσομοιώσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια) ως εποπτικό μέσο και εργαλείο (Βουτσινά, και συν., 2009, Καβακλή και συν., 2005).

Έρευνα των Τυροβολά, Ταμπάκη, Κουτσούμπα (2009) διερεύνησε τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό κατά την εκτέλεση του ζεϊμπέκικου χορού ως προς την έννοια της ελευθερίας και της πειθαρχίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ζεϊμπέκικος χορός εκφράζει τόσο την ελευθερία από την πλευρά της φαντασίας, της έμπνευσης και των επιλογών όσο και την πειθαρχία του χορευτή, ως προς την κατανόηση των τεχνικών, των κανόνων και των επιλογών. Επίσης φάνηκε ότι ο χορευτής μέσω του αυτοσχεδιασμού δεν απελευθερώνει μόνο συναισθήματα, αλλά εκφράζει έλεγχο και πειθαρχία στους κανόνες σύνθεσης προκειμένου η χορογραφία του να ανταποκρίνεται στην ειδολογική κατηγορία του ζεϊμπέκικου χορού. Μολονότι ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα στην απόλυτη αίσθησή τους συνεπάγονται την υπέρβαση των κανόνων, εν τούτοις η υπέρβαση των κανόνων προϋποθέτει τη γνώση τους.

Αντικείμενο ερευνών αποτέλεσε επίσης, η επίδραση των παραδοσιακών χορών σε σωματικούς παράγοντες και φυσικές ικανότητες ως εναλλακτική μορφή άσκησης σε πολιτιστικούς συλλόγους. Από τα αποτελέσματα μελέτης παρέμβασης που εξέταζε την επίδραση της αεροβικής γυμναστικής και των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη σύσταση σώματος γυναικών, υποστηρίζεται ευεργετική επίδραση τόσο της αεροβικής γυμναστικής όσο και των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη σύσταση σώματος ενήλικων γυναικών (Γεντή, Γουλιμάρης, Δούδα, 2009).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ωστόσο δε συνάντησε ερευνητικά δεδομένα εφαρμογής και αξιολόγησης διαθεματικής διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στη Φ.Α.

ως προς την επίδραση τους στις στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α. στο Γυμνάσιο. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι παραδοσιακοί χοροί αποτελούν ένα συνεχώς εξελισσόμενο επιστημονικό πεδίο με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Οι παραδοσιακοί χοροί στα Α.Π. στη Μέση Εκπαίδευση

Οι παραδοσιακοί χοροί περιλαμβάνονται στα Α.Π. της Φ.Α. ή των Καλών Τεχνών στην Εκπαίδευση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στις ΗΠΑ (Europe of Cultural Cooperation, 2002). Η σύνδεση των παραδοσιακών χορών με τη δημόσια εκπαίδευση στηρίχθηκε στη δυνατότητα που παρέχεται μέσω της χορευτικής πρακτικής να μεταδίδονται ταυτόχρονα σημαντικά προσδιοριστικά στοιχεία του πολιτισμού, όπως η γλώσσα, η μουσική και οι κινήσεις (Royce, 2005. p. 77).

Στη δημόσια εκπαίδευση των σύγχρονων εθνών-κρατών μέσω του περιεχομένου των Α.Π. επιδιώκεται μαζί με την απόκτηση γνώσεων η διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας των νέων (Μαράτου- Αλιμπράντη & Γαληνού, 1999). Η επιδίωξη αυτή αποτυπώνεται στους σκοπούς και τους στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών νόμων (Bernstein, 1977), η έρευνα των οποίων ανέδειξε τις συνδέσεις των σχολικών πρακτικών με το ευρύτερο κοινωνικό-ιδεολογικό τους πλαίσιο (Barry, 1986) και τη συμβολή των διαφόρων μαθημάτων στην εθνικοποιητική διαδικασία (Αβδελά, 1997, Γκαρτσωνίκα, 2009). Μια διαχρονική ματιά στην μακρά παρουσία των παραδοσιακών χορών στα Α.Π. της Φ.Α. στη Β/βάθμια εκπαίδευση θα μας δώσει χρήσιμα στοιχεία για τη θέση τους στην εκπαίδευση.

Στις αρχές του 1920 η ανάδειξη των στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού ως προσδιοριστικών στοιχείων της ελληνικής ταυτότητας οδήγησε στην ένταξη των

παραδοσιακών χορών στις σχολικές δραστηριότητες, με την ονομασία εθνικοί χοροί. Αργότερα το 1932 οι παραδοσιακοί χοροί συμπεριλαμβάνονται σε κάθε τύπου σχολικές εκδηλώσεις, στοιχεία που καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό το σκοπό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους.

Οι σκοποί και το περιεχόμενο των παραδοσιακών χορών επηρεάστηκαν από τις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αλλά και τις επικρατούσες πολιτισμικές, ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Οι γενικότερες κοινωνικο-πολιτικές αντιλήψεις της μεταπολεμικής περιόδου περί διατήρησης και προβολής των στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού κάθε κράτους και της χρήσης του φολκλόρ γενικότερα έχουν επηρεάσει το ρόλο των παραδοσιακών χορών (Giurchescu, 2001, Γκαρτσωνίκα, 2009).

Όσον αφορά τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στα σχολεία με άξονα τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των νέων, εντοπίζονται σημαντικές εκπαιδευτικές μεταβολές μέσω νομοθετικών διαταγμάτων που αφορούν στο μάθημα της Γυμναστικής (Β.Δ. 672, 1961). Η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί τη γενικότερη τάση κατανάλωσης θεάματος και εθνικιστικής προπαγάνδας κατά την περίοδο της δικτατορίας (Λουκάτος, 2000, Γκαρτσωνίκα, 2009).

Η σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ακολουθεί με το Ν. 4379 του 1964, θέτει ως πρώτο στόχο «τη θρησκευτική, ηθική και εθνική αγωγή των μαθητών». Η συνεχής χρήση του όρου εθνικοί χοροί, η ανάδειξη του καλαματιανού και του τσάμικου σε «πανελλήνιους χορούς» για υποχρεωτική διδασκαλία και η ενσωμάτωση των τοπικών χορών στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιστοποιούν τη συμβολή των παραδοσιακών χορών στη συγκρότηση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 ορίζεται επιμέρους σκοπός στο μάθημα της Γυμναστικής που αφορά: «...στη διατήρηση των εθνικών ασμάτων, των εθνικών χορών και άλλων συναφών εκδηλώσεων του λαϊκού πολιτισμού» αποτυπώνοντας το κλίμα της εποχής για απομάκρυνση της εκπαίδευσης από εθνικιστικές αναφορές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν υπερβολικά την περίοδο της δικτατορίας (Γκαρτσωνίκα, 2009, Π.Δ. 831/20-9-1977, ΦΕΚ 270, 826,827/ 23-9-1977). Έτσι η δημόσια εκπαίδευση ως ο κύριος φορέας μετάδοσης του εθνικού πολιτισμού, αναλαμβάνει ένα ρόλο θεματοφύλακα της παράδοσης και της «αυθεντικής» μορφής στη διδασκαλία των χορών (Γκαρτσωνίκα, 2009).

Χαρακτηριστικό των Α.Π. της περιόδου 1970-80 είναι ότι οι παραδοσιακοί χοροί δεν αποτελούν αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο αλλά δευτερεύον ή τριτεύον κινητικό μέρος της ημερήσιας γύμνασης, αφού τοποθετούνται στο τέλος της διδακτικής ώρας ως χαροποιό ή οποθεραπευτικό στοιχείο. Την ίδια περίοδο το «σουηδικό σύστημα» έχει επηρεάσει τα Α.Π. και τις μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημα της Φ.Α. (Μουντάκης, 2001).

Από τη δεκαετία του 1980 έως και σήμερα η σύνταξη των Α.Π. της Φ. Α. στη μέση εκπαίδευση συνεχώς εξελίσσεται ακολουθώντας τις τάσεις της επιδεξιότητας (αθλητοκεντρική), της ανάπτυξης των φυσικών ικανοτήτων και της υγείας. Από αυτές μόνο η τάση της επιδεξιότητας είναι αυτή που επηρέασε καθοριστικά τα Α.Π και τις μεθόδους διδασκαλίας του παραδοσιακού χορού η οποία και συνυπάρχει με τις δύο άλλες τάσεις (Μουντάκης, 2001). Σύμφωνα με τα παραπάνω κατά τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών ο μαθητής που θα χορέψει για παράδειγμα 30 λεπτά

παραδοσιακούς χορούς βελτιώνει και την επιδεξιότητα και τις φυσικές του ικανότητες και την υγεία (Μουντάκης, 2001).

Στα Α.Π. του Γυμνασίου και Λυκείου (ΦΕΚ 11/12-1-1990) οι παραδοσιακοί χοροί αντιμετωπίζονται ισότιμα με τα άλλα κινητικά αντικείμενα της Φ.Α. Εκεί γίνεται λόγος για μεθόδους διδασκαλίας των χορών καθώς και για λαογραφικά, ιστορικά και χορογραφικά στοιχεία των επιλεγμένων χορών. Τα στοιχεία αυτά διατηρούνται και στο Α.Π. της Φ. Α. στο νέο ΔΕΠΠΣ σύμφωνα με το οποίο εισάγεται η διαθεματικότητα στη διδασκαλία και τα περιεχόμενα του μαθήματος και προωθείται μέσω των βιβλίων που διανεμήθηκαν για πρώτη φορά στην ιστορία της Φ.Α. στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια το 2006 (ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003). Σήμερα η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. ακολουθεί τη σύγχρονη τάση της εκπαίδευσης προς τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και δεξιοτήτων ζωής δίνοντας προτεραιότητα στην ανάπτυξη της χορευτικής κινητικής δεξιότητας και μέσω αυτής στην καλλιέργεια των φυσικών ικανοτήτων και την ενίσχυση της υγείας των μαθητών (Μουντάκης, 2006, σ. 173-178).

Από το 1992 ενισχύθηκε η θέση του παραδοσιακού χορού στη Β/βάθμια εκπαίδευση μέσω του θεσμού των πολιτιστικών προγραμμάτων και των Πανελληνίων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων του ΥΠΕΠΘ, η εφαρμογή του οποίου συνέβαλλε στη δημιουργία θετικών εμπειριών στους μαθητές και τους καθηγητές (Λιάβας, 2005, σ. 67).

Η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στη Φυσική Αγωγή

Ο παραδοσιακός χορός αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό, μορφωτικό αλλά και πολιτισμικό αγαθό στην Β/βάθμια Εκπαίδευση. Η διδασκαλία του παραδοσιακού χορού

προσεγγίζεται με βάση την σύγχρονη παιδαγωγική σκοποθεσία και τους ειδικούς ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους στο μάθημα της Φ.Α. (Μπουρνέλλη, 2003). Από την έρευνα και την εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού στο ελληνικό σχολείο διαπιστώνεται ότι η έως σήμερα διδακτική πρακτική κατευθύνεται από την κινητική-φορμαλιστική αντίληψη και παρουσιάζει τα παρακάτω μειονεκτήματα (Στιβακτάκη και συν., 2008):

1. Κατά τη διδακτική διαδικασία ο χορός προσεγγίζεται περισσότερο κινησιολογικά-μορφολογικά και τεχνικά, δηλαδή ως προς τα συνθετικά της κίνησης σε άμεση σχέση με τη μουσική, το ρυθμό και το μέτρο, τις παραλλαγές, την ορολογία, κ.α. και πολύ λιγότερο ως προς τη λειτουργία του (επικοινωνία, έκφραση, δημιουργία, αισθητική) και τη σχέση του με το περιβάλλον. Τα στοιχεία αυτά είναι όχι απλά σημαντικά αλλά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την μορφή του παραδοσιακού χορού (Ζήκος, 2001).
2. Συνήθως χρησιμοποιείται η δασκαλοκεντρική μέθοδος χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα με διάφορες τεχνικές μάθησης στείρων βημάτων και ρυθμικής μετακίνησης των μαθητών (Ζήκος, 2001, Λυκεσάς, 2002, σ. 2). Η τυποποιημένη και μονομερής προσέγγιση του παραδοσιακού χορού έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται χωρίς ζωντάνια και νόημα, να μην παρακινούνται όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα τα αγόρια, τα οποία προτιμούν περισσότερο τα δυναμικά σπορ όπως το ποδόσφαιρο, κ.α. Έτσι αποδυναμώνεται σημαντικά η διδασκαλία του παραδοσιακού χορού και δεν αξιοποιείται η πολιτισμική του διάσταση, η οποία παράλληλα με την κινητική μπορεί να έχει προστιθέμενη αξία ως εργαλείο μάθησης (Παναγιωτοπούλου, 1995). Η αξιοποίηση της εγγενούς δυναμικής του

- χορού ως μορφή τέχνης και πολιτισμού, είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εποχή μας, που η πολιτιστική ομογενοποίηση τείνει να επιβληθεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας (Ζήκος, 2001, Παπακώστας, 2001).
3. Η τυποποίηση της διδασκαλίας επεκτείνεται και στη χρήση λίγων και συγκεκριμένων μελωδιών και τραγουδιών με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται αρκετά το μουσικό και ποιητικό κριτήριο των μαθητών, αλλά και να μην υπάρχει δυνατότητα απόκτησης συναισθηματικής σχέσης και προσωπικής προτίμησης. Αυτό μειώνει τα ακούσματα και τα βιώματα των μαθητών, τα οποία μπορούν να τους συγκινήσουν και να τους κινητοποιήσουν συναισθηματικά για συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης (Ζήκος, 2001).
 4. Επίσης, κατά τη διδασκαλία δε γίνεται συστηματική διάκριση μεταξύ βασικών χορών που λειτουργούν στο γλέντι και εθιμικών χορών. Αυτό δημιουργεί σύγχυση στον τρόπο χορευτικής έκφρασης των μαθητών. Επίσης, στερεί τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης των εθιμικών χορών και του λειτουργικού πλαισίου της παράδοσης τους, άρα και τη δυνατότητα σύνδεσης με ζητήματα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων (αξίες, στάσεις, πράξεις και συμπεριφορές) (Ζήκος, 2001).

Οι παραδοσιακοί χοροί αποτελούν μια σύνθετη δραστηριότητα με κινητική και ταυτόχρονα πολιτισμική διάσταση. Στην κινητική του διάσταση είναι μια οργανωμένη κινητική δραστηριότητα που περιλαμβάνει βήματα ή πηδηματάκια ή άλλες ρυθμικές κινήσεις συγχρονισμένες με τη μουσική και επιδρά πολυαισθητηριακά (Στιβακτάκη, και συν., 2009). Γενικότερα στο χορό η συνεχώς μεταβαλλόμενη ροή της κίνησης δίνει

ζωτικότητα, χρώμα και ενδιαφέρον και ισορροπεί σώμα, μυαλό και αισθήσεις επιδρώντας στην υποσυνείδητη και συνειδητή κίνηση (Θεοδωράκου, 2005).

Στην πολιτισμική τους διάσταση οι παραδοσιακοί χοροί μέσω της πολυμορφίας και πολυσημίας που εμφανίζουν, μπορούν να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον των ατόμων και να προκαλέσουν συμμετοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 54-56, 136-146). Εμπιρεύουν ένα εγγενές νόημα που εμπλουτίζει και ενδυναμώνει την κινητική τους διάσταση επιτείνοντας την κινητική συμπεριφορά (Παπακώστας, 2001). Σύμφωνα με τη Ζωγράφου, (2003, σ. 125) «η συνύφανση του χορού με τη μουσική και το τραγούδι, τη φορεσιά και όλα όσα απορρέουν από το άμεσο πλαίσιο του χορού, δίνει τη δυνατότητα επαφής με επιμέρους εμπειρίες και γνώσεις και η διαπλοκή τους σε επίπεδο συνεργασίας παράγει διαπροσωπικές σχέσεις και προσωπική ικανοποίηση».

Ως μορφή λαϊκού πολιτισμού οι παραδοσιακοί χοροί μπορούν να προσφέρουν ένα ευρύτερο πλαίσιο γνώσης που δίνει τη δυνατότητα διεύρυνσης της μάθησης με ζητήματα ιστορίας, λαογραφίας, γεωγραφίας, τέχνης κ.λ.π. επιτυγχάνοντας τη σύζευξη της Φ.Α. με άλλα μαθήματα στο σχολείο (Παπακώστας, και συν., 2006). Ως μορφή τέχνης οι παραδοσιακοί χοροί μπορούν να προκαλέσουν συγκίνηση και να δημιουργήσουν βιώματα και εμπειρίες στους μαθητές συνδέοντας το χορό με τη ζωή (Ζωγράφου, 2003, σ. 27, 29, Θεοδωράκου, 2005).

Υποστηρίζεται ότι εκείνο που κάνει το χορό να ξεχωρίζει από άλλες παραστατικές τέχνες και κάθε άλλη κοινωνική δραστηριότητα είναι ότι ως κιναισθητική τέχνη βασίζεται στην πολυαισθητηριακή αντίληψη και εμπειρία. Επιτελεί μια εκφραστική υποσυνείδητη επικοινωνία μεταφέροντας μηνύματα, τα οποία προκαλούν

διάθεση συμμετοχής στους θεατές (Waterman στο Royce, 2005, p. 187). Υποστηρίζεται επίσης, ότι μέσω της καλλιτεχνικής εμπειρίας βελτιώνεται η ικανότητα του ατόμου για κριτική αντίδραση απέναντι σε ηχητικά ερεθίσματα καθώς και η ικανότητα να μπορεί να εξετάσει ένα θέμα από διαφορετικές σκοπιές και να εκφέρει κρίση ασκώντας εξίσου το μυαλό, το σώμα, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις (Orech & Baum (1995).

Από αποτελέσματα ερευνών προκύπτει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα χορού βελτιώνει τόσο την σωματική όσο και τη ψυχική υγεία των ασκουμένων λόγω της συνεπίδρασης μουσικής και κίνησης (Θεοδωράκου, 2005, Καραναστάση, και συν. 2009, Karageorghits & et al., 1996, Pearce, 1981, Templin, & Vernacchia, 1995). Οι ήχοι της μουσικής και οι στίχοι του τραγουδιού ανακαλούν στη μνήμη εξωμουσικούς συσχετισμούς και μπορούν να προκαλέσουν σκέψεις που εμπνέουν τη σωματική δραστηριότητα. Η χρήση της μουσικής απευθύνεται στην αίσθηση της ακοής που οδηγεί τα άτομα να αναζητούν τη χαρά και να απολαμβάνουν την άσκησή τους ακολουθώντας τους ρυθμούς των σωμάτων τους (Loland, 1999).

Αποτελέσματα πολλών ερευνών υποστηρίζουν τη συνεπίδραση μουσικής και κίνησης σε ασκούμενους με χορό και επιβεβαιώνουν θετικές επιδράσεις τόσο στον πνευματικό και ψυχολογικό τομέα (διάθεση, ρυθμό, ψυχαγωγία, εσωτερική απελευθέρωση, αυθορμητισμός, κ.α.) (Brown, 1980, Copeland & Franks, 1991, Chen, 1985) όσο και στον ψυχοκινητικό τομέα (σωστή εκτέλεση των κινήσεων, έλεγχος διέγερσης, μύηση ρυθμού, συγχρονισμός των κινήσεων, εξάλειψη δυσμορφιών και δυσαρμονιών της κίνησης και εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Brown, 1980, Copeland & Franks, 1991, Gfeller, 1988, Chen, 1985, Spilthoorn, 1986).

Πληθώρα ερευνών υποστηρίζουν θετικές επιδράσεις της μουσικής σε ασκούμενα άτομα ως προς την απόδοση, την αυτοσυγκέντρωση, την αίσθηση προσπάθειας, τη διάρκεια της άσκησης και τη μείωση του αισθήματος του πόνου και της κόπωσης (Cromartie & Matesic, 2002, Lee, 1989). Υποστηρίζεται επίσης ότι η άσκηση με μουσική θεωρείται ιδιαίτερα δημοφιλής τρόπος άσκησης από τις γυναίκες, οι οποίες διασκεδάζουν και βελτιώνουν την ψυχική τους διάθεση (Hayakawa, Miki, Takada, Tanaka, 2000, Marsh & Peart, 1988).

Πιθανόν οι παραδοσιακοί χοροί να παρουσιάζουν κάποια πλεονεκτήματα για διαθεματική διδασκαλία στη Φ.Α. σε σχέση με άλλα διδακτικά αντικείμενα του μαθήματος, που αφορούν στην ευεργετική επίδραση μουσικής και τραγουδιού και στη δημιουργία ευχάριστου και παρακινητικού περιβάλλοντος μάθησης (Στιβακτάκη και συν., 2008). Υπάρχουν αναφορές που τονίζουν ότι οι παραδοσιακοί χοροί ως φυσική δραστηριότητα συλλογικής μορφής μη ανταγωνιστικού χαρακτήρα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας χωρίς εντάσεις και ανταγωνισμούς. Η παρακινητική επίδραση μουσικής-στίχου δημιουργεί ένα συναγωνιστικό-συνεργατικό πρότυπο αλληλεπίδρασης που προάγει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Ζωγράφου, 2003, σ. 125). Σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς χορούς οι αθλοπαιδιές συνήθως δημιουργούν εντάσεις, ικανές να οδηγήσουν σε επιθετικότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Διγγελίδης, Μπογιατζή, Χατζηγεωργιάδης, & Παπαϊωάννου, 2006).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η εγγενής πολιτισμική δυναμική του παραδοσιακού χορού που συλλειτουργεί σε ενότητα με τη μουσική και το τραγούδι προσδίδει πλεονεκτήματα που θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν τη διδακτική διαδικασία και κάνουν ελκυστικότερο το μάθημα της Φ.Α. για όλους τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά δεδομένα μπορούμε να πούμε ότι οι παραδοσιακοί χοροί:

1. Ως κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική που εκφράζεται μέσω της τρισυπόστατης ενότητας κίνηση- μουσική -λόγος με οδηγό το ρυθμό επιδρούν στον άνθρωπο που συμμετέχει για έκφραση, επικοινωνία και αισθητική απόλαυση (Ζωγράφου, 2003, σ. 77, 57-65, Ζήκος Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 54-57, Kaerpler, 1972, Λουτζάκη, 2004, Νιτσιάκος, 1994, σ. 34. Royce, 2005, Τυροβολά, 2001, Williams, 1976).
2. Ως κινητικό σύστημα με διττή σημασία (κινητική και πολιτισμική) έχουν δομή, ύφος, οργάνωση και άμεση σχέση με τη μουσική, το τραγούδι, το χώρο και το χρόνο και αντανακλούν το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον.
3. Ως συμβολικό σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης προκαλούν μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών και δημιουργούν βιώματα και εμπειρίες σχετικές με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν (Royce, 2005, s. 190-191).
4. Ως περιεχόμενο του Α.Π. της Φ.Α., περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των «πανελληνίων» και τοπικών χορών (Γκαρτσωνίκα, 2009) ακολουθώντας τις γενικότερες τάσεις της εκπαίδευσης και τους στόχους της Φ.Α.
5. Ως ερευνητικό πεδίο εξελίσσεται σημαντικά τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Ζωγράφου, 2003, σ. 142-146) και τα ερευνητικά δεδομένα ως προς τη διδασκαλία αναφέρονται κυρίως στο δάσκαλο, τις διδακτικές μεθόδους και τη

διερεύνηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο των πολιτιστικών συλλόγων.

6. Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν θετικές επιδράσεις της μουσικής και της κίνησης σε σωματικούς και ψυχολογικούς παραμέτρους ασκουμένων ατόμων από την εφαρμογή κινητικών προγραμμάτων χορού.
7. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρέθηκαν δεδομένα που να αφορούν στην εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. και την επίδραση τους στις στάσεις των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της θεωρίας που σχετίζεται με τη διαθεματικότητα, τις βασικές αρχές και τα μοντέλα ενιαιοποίησης της διδασκαλίας βάσει του νέου ΔΕΠΠΣ, στα οποία βασιστήκαμε για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος. Παρουσιάζονται επίσης τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της διαθεματικής διδασκαλίας στη Φ.Α. και η ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων με διαθεματικές εφαρμογές στη Φ. Α.

Εννοιολογικός ορισμός - Σχετική ορολογία

Για τον προσδιορισμό της έννοιας της διαθεματικότητας διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, όπου παρατηρείται σύγχυση ως προς την ορολογία και τον ορισμό της. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται πλήθος ορολογίας που αποδίδει την έννοια της διαθεματικότητας, όπως *inter-disciplinary*, *multi-disciplinary*, *cross-disciplinary*, *pluri-disciplinary*, *trans-disciplinary*, *integrated* (Cone, & Cone, 1999a).

Σύμφωνα με τον Jacobs (1989) στο Μυλώσης, (2006, p.15) ο όρος *inter-disciplinary* ορίζεται ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δείχνει στους μαθητές με ενεργητικό τρόπο πως συνδέονται οι διαφορετικές επιστήμες, πως μπορούν να εξερευνήσουν την κάθε εκπαιδευτική προοπτική και πως μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή τους.

Ο όρος *inter-disciplinary* ορίζεται ως μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές ενιαιοποιούνται με σκοπό την ενίσχυση της

μάθησης σε κάθε γνωστική περιοχή (Cone, Werner, Cone, & Woods, 1998 στο Μυλώσης, 2006, σ. 15).

Σύμφωνα με τον Burton (2001) η εννοιολογική σημασία των όρων που ακολουθούν αποδίδεται ως εξής: Ο όρος «cross-disciplinary» αναφέρεται στην ερμηνεία μιας επιστήμης κάτω από την προοπτική μιας άλλης ή η εφαρμογή των αξιωμάτων μιας επιστημονικής περιοχής σε μίαν άλλη π.χ. η ιστορία των μαθηματικών ή η ανάλυση και παρουσίαση ενός μυθιστορήματος με τη χρήση της μουσικής.

Ο όρος «multi-disciplinary» σημαίνει τη σύνδεση πολλών επιστημών με εστίαση σε ένα πρόβλημα χωρίς άμεση πρόθεση για ενιαιοποίηση π.χ. μουσική, μαθηματικά, ιστορία. Ο όρος «pluri-disciplinary» σημαίνει τη σύνδεση εκείνων των επιστημών που σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο μεταξύ τους, π.χ. μαθηματικά και φυσική, γαλλικά και λατινικά.

Ο όρος «trans-disciplinary» σημαίνει την εφαρμογή της γνώσης πολλών επιστημών πέρα από το σκοπό των επιστημονικών περιοχών για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος. Ο όρος «integrated» αναφέρεται σε ένα Α.Π. που οι διαφορετικές επιστημονικές περιοχές χάνουν την ευκρίνεια τους μέσα σε ένα ενιαίο σύνολο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς για τη διαθεματική διδασκαλία ήταν οι ακόλουθοι: ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, ολική διδασκαλία, κέντρα ενδιαφέροντος, περιβαλλοντική μελέτη, διαθεματική προσέγγιση. Σύμφωνα με το Ματσαγούρα (2002) οι έννοιες διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και ενιαιοποίηση ορίζονται ως εξής:

«Η διαθεματικότητα (cross-thematic integration) είναι τρόπος οργάνωσης του Α.Π.Σ., που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον» (cross curricular themes, thematic integration, unit approach, topic approach, integrated day).

«Η διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity) είναι τρόπος οργάνωσης του Α.Π.Σ., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων».

«Η ενιαιοποίηση (integration) αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός και μεταξύ των ενοτήτων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (1997) στο Μυλώσης, (2006, σ. 15) «διαθεματική προσέγγιση είναι η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Πρόκειται δηλαδή για μια εκπαιδευτική καινοτομία τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας».

Η διαθεματικότητα πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα το 1920 ως «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία» με βασικό σκοπό τη διαμόρφωση και οργάνωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης κατά αντιστοιχία προς τις φυσικές ενότητες της ζωής και επανεμφανίστηκε δυναμικά από τα τέλη της δεκαετίας του '80. Το νέο κύμα της

διαθεματικότητας της τελευταίας 30ετίας χρησιμοποιεί τη θεματική προσέγγιση και οργανώνει εννοιοκεντρικά τη γνώση. Χρησιμοποιεί ποικιλία τρόπων για να προωθήσει συνειδητά και συστηματικά τη συσχέτιση της γνώσης εντός και μεταξύ των θεμάτων (Χρυσ αφίδης, 2000, σ. 51).

Από το 1992 δοκιμάστηκε στην εκπαίδευση μέσω του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων ή καινοτόμων δράσεων και την ευέλικτη ζώνη. Έχει συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση μέσω της προαιρετικής υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διαθεματικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες σε θέματα υγείας, πολιτισμού, τέχνης, περιβάλλοντος, επαγγελματικού προσανατολισμού και αγωγής σταδιοδρομίας (ΥΠΕΠΘ, Γ2/4867/28-08-92, ΦΕΚ 629/τ. Β' /23-10-92).

Το 2003 το Υπουργείο Παιδείας εισάγει την καινοτομία της διαθεματικής διεύρυνσης στη διδασκαλία των μαθημάτων του Α.Π. μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο σχολείο. Το 2006 εμπεριέχεται πλέον και στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Επιχειρήθηκε έτσι μια ποιοτική αναβάθμιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία βασίστηκε στην κατά το δυνατό σφαιρική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μέσω της διαθεματικότητας. Η ειδική ανασύνταξη του περιεχομένου των Α.Π. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η προσθήκη δραστηριοτήτων στοχεύει τόσο στην καλύτερη και ισόρροπη κατανομή της διδακτέας ύλης ανά τάξη όσο και στην ολιστική μάθηση μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2002, ΦΕΚ.τ. Β, 'αρ. φ. 304/13-03-2003 σελ. 4367-8).

Επιχειρήματα υπέρ της διαθεματικότητας

Οι υποστηρικτές της διαθεματικότητας παραθέτουν επιχειρήματα επιστημολογικού, ψυχολογικού και παιδαγωγικού περιεχομένου. Σύμφωνα με τα **επιστημολογικά** επιχειρήματα εδραιώνεται η αντίληψη ότι η γνώση τελικά δεν είναι ούτε οριστική ούτε καθολική αλλά δυναμική και κοινωνικά προσδιορισμένη. Μέσω της διεργασιακής έρευνας γίνεται προσπάθεια κατανόησης πολύπλοκων δυναμικών διεργασιών για τη σφαιρικότερη εικόνα των μελετώμενων θεμάτων αναζητώντας το νόημα πράξεων και συναισθημάτων μέσα από προσωπικές ομαδικές αναζητήσεις και βιωματικές εμπειρίες (Ματσαγούρας 2003, σ. 36).

Σύμφωνα με τον Jakendoff (1992, σ. 55) η διεπιστημονική θεώρηση συνδέεται με την εννοιολογική δομή, την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος και τη νοερή γλωσσική λειτουργία. Η εννοιολογική δομή σχηματίζει ένα «χώρο συντονισμού», όπου συναντώνται επικοινωνιακά τα ερεθίσματα και οι δραστηριότητες του παρόντος μέσα από την αντίληψη του περιβάλλοντος και των προηγούμενων σχετικών αφηρημένων εννοιών (γνώσεων) που διαθέτει ο άνθρωπος. Η σημασία προκύπτει από τις σχέσεις ανάμεσα σε δραστηριότητες και πρακτικές ζωής, στις οποίες χρησιμοποιούνται οι όροι-έννοιες (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 47, 48).

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση της γνώσης βασικό ρόλο έχουν οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (δυναμική σχέσεων) και η διαδικασία ανάπτυξης επικοινωνιακής δεξιότητας μέσα από την ενεργοποίηση του συστήματος «νόηση, συναίσθημα, σκέψη και κρίση» (Duglas, 1997, σ. 62-63, Κατάκη, 1996, σ. 58). Η κατανόηση των μηνυμάτων που ανταλλάσσουν τα άτομα μεταξύ τους μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τη διερεύνηση των μεταξύ τους επικοινωνιακών

αλληλεπιδράσεων και αλληλοσυνδέσεων, οι οποίες βοηθούν τα άτομα να δρουν σωστά στις μεταξύ τους σχέσεις (Goleman, 2006, p. 24). Η συστημική προσέγγιση θεωρεί ότι κάθε συμμετοχή του ανθρώπου σε κοινωνική αλληλεπίδραση επεκτείνει τις οπτικές γωνίες θεώρησης και ενεργού παρέμβασης του στο περιβάλλον τροποποιώντας ή προσθέτοντας νέα στοιχεία στη δομή και το περιεχόμενο του.

Οι επιστήμονες προτείνουν να επιδιώκεται η διασύνδεση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών μιας ομάδας για αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν οι μαθητές ό,τι διδάσκονται μέσα στην τάξη (Μπίκος, 2004, σ. 131-132). Η γνώση αποκτά νόημα και γίνεται εφαρμόσιμη και αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων μόνο στην ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική της μορφή και σε πραγματικές καταστάσεις ζωής. Έτσι η μάθηση είναι αναγκαίο να οικοδομείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις με γνωστικές διαδικασίες αλληλεπικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μελών μιας κοινότητας ή ομάδας (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 37). Παιδαγωγοί και ερευνητές τονίζουν πως το σχολείο πρέπει να γίνει η ίδια η ζωή με τη δημιουργία μέσα σε αυτό καταστάσεων ίδιων με εκείνες της κοινωνίας, που θα προετοιμάζουν τους μαθητές για τη ζωή (Μαρκαντώνης, Κασσωτάκης, 1979, σ. 16, Ξωχέλλης, 1980, σ. 39) .

Σύμφωνα με την **Κοινωνική Ψυχολογία** κάθε γνωστική διαδικασία αποτελεί μια ακατάλυτη κυκλική σχέση ανάμεσα στη γνώση και τη ζωή, η οποία παραπέμπει από τη έμβια δραστηριότητα του ανθρώπου στη γνωστική εμπειρία και αντίστροφα. Ο άνθρωπος ως ζωντανός οργανισμός έχοντας τη μοναδικότητα να διαθέτει το ανώτερο εξελικτικά και λειτουργικά τμήμα του εγκεφάλου, το «φλοιό», έχει απεριόριστες δυνατότητες για νόηση, συναίσθημα, σκέψη και κρίση. Ως εκ τούτου ο άνθρωπος μπορεί

να ξεφύγει από το στείο «εγώ» ή ο «άλλος» και να οδηγηθεί με τα κατάλληλα βιώματα σταδιακά σε ένα δημιουργικό «εγώ» και ο «άλλος». Η αφετηρία για την αλλαγή ταυτίζεται με την απόφαση του να μείνει ανοικτός στην πιθανότητα ότι μπορεί να υπάρχει κι άλλος τρόπος να αντιληφθεί τα πράγματα (Κατάκη, 1996, σ. 58)

Η διαθεματικότητα επιδιώκει τη βιοματική μάθηση, η οποία συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον (συνάνθρωπος, θεσμός, κοινωνία) διευρύνοντας και βελτιώνοντας τις σχέσεις επικοινωνίας και εμπλουτίζοντας τους τρόπους ένταξης και παρέμβασης του ατόμου στο περιβάλλον του. Υποστηρίζεται ότι η μάθηση ουσιαστικοποιείται μέσα από τη συλλογική δράση και την άμεση βιοματική εμπειρία (Arends 1994, 341). Το βίωμα της συγκίνησης τονίζει τις σημασίες και τα νοήματα που δίνουν τα άτομα στις εμπειρίες μέσα στο περιβάλλον τους (τάξη, σχολείο, κοινωνία) και αποτελεί μια σημαντική διαδικασία καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της καλλιτεχνικής τους ευαισθησίας (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003, σ. 43).

Τα επιχειρήματα **ψυχολογικού περιεχομένου** εντάσσονται στη Μορφολογική Ψυχολογία και την Ψυχολογία του παιδιού και στηρίζονται στην αρχή που αντιμετωπίζει το παιδί ως ολότητα (ολιστική αντιμετώπιση). Επίσης η ολιστική αντιμετώπιση επεκτείνεται στην αντιμετώπιση προβλημάτων αφενός παραγωγικά ως αυθόρμητη αντίδραση του παιδιού και αφετέρου αναπαραγωγικά, ανακαλώντας προγενέστερη εμπειρία. Έτσι το παιδί συσχετίζει τα παλαιότερα προβλήματα και τις λύσεις τους με τις νέες καταστάσεις της ζωής (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 37-38).

Η θεωρία της μορφής δίνει προτεραιότητα στο σύνολο έναντι του μέρους και θεωρεί ότι η βασική λειτουργία του εγκεφάλου είναι ολιστική. Αυτό σημαίνει ότι κατά

την αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας έννοιας πρώτα συλλαμβάνεται η συνολική του εικόνα και στη συνέχεια γίνονται αντιληπτά τα επιμέρους στοιχεία. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν μέσα σε κάθε άνθρωπο δύο εγγενείς τάσεις. Σύμφωνα με τη μία τάση το άτομο ενεργεί με ανεξαρτησία και ατομική ελευθερία και σύμφωνα με την άλλη ενεργεί ως μέλος ενός συνόλου. Επειδή η ζωή προωθεί τα σύνολα και στηρίζεται σε αυτά έχει σημασία να τα καταφέρει το άτομο μέσα από την ομάδα και η ομάδα να προοδεύσει (Κατάκη, 1996, σ. 58)

Επίσης, η σύγχρονη ψυχολογική θεωρία του Gardner (1993, σ. xiv) περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία στον κάθε άνθρωπο υπάρχουν επτά διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης, οι οποίες λειτουργούν από κοινού και όχι μεμονωμένα (Δημητρόπουλος, 2000, σ. 5). Κάποιες από αυτές είναι επικρατέστερες, ώστε το άτομο να μαθαίνει με το δικό του προσωπικό τρόπο (Τομασίδης, 1982, σ. 105). Από τις πολλαπλές διανοητικές ικανότητες άλλες είναι έμφυτες (γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, μουσική, κιναισθητική) και άλλες σχετίζονται με τη συνεχή εξέλιξη του ανθρώπου όπως η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική και προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ των έμφυτων ικανοτήτων και των εμπειριών μέσα από αλληλεπιδράσεις με διάφορα περιβάλλοντα «δια βίου» (Gardner, 1994, σ. 175).

Η διαθεματικότητα επιχειρεί άνοιγμα προς όλους τους τύπους νοημοσύνης. Για να είναι αποδοτικότερη η διδασκαλία πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του μαθητή (Σκοταράς 2007, σ. 33). Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να επιχειρήσει ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν περισσότερα από δύο είδη νοημοσύνης, οργανώνοντας τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να

εργαστούν ατομικά και ομαδικά, να επικοινωνούν και να εμπλέκονται σε πρακτικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν για παράδειγμα εργασία ψυχοκινητική, χειρονακτική και τεχνολογική. Ο τρόπος αυτός ενθαρρύνει το μαθητή να ασχοληθεί με το θέμα και αναπτύσσει παράλληλα και άλλες όψεις της σκέψης του. Η πολυτροπικότητα της μάθησης που επιχειρείται με τη διαθεματικότητα, διευκολύνει τη συσχέτιση του εαυτού με τη γνώση και την πραγματικότητα (Δημητρόπουλος, 2006).

Τα επιχειρήματα **παιδαγωγικού-διδακτικού περιεχομένου** αναφέρονται στην παιδαγωγική χρησιμότητα των συνεργατικών και ανακαλυπτικών μεθοδολογιών κατά τη διδασκαλία με ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της προετοιμασίας του μαθητή για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης (Καρατζιά—Σταυλιώτη, 2002, σ. 53-64). Η πολλαπλότητα μεθόδων, μέσων, διαδικασιών και εκφράσεων που εξασφαλίζονται με τις διαθεματικές προσεγγίσεις, ανταποκρίνονται καλύτερα στις ατομικές και πολιτιστικές διαφοροποιήσεις των ατόμων (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 38).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τη σύγχρονη ψυχολογία, συμβάλλει στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μέσω της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή (αυτοαντίληψη) και της ανάπτυξης σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον (Bertrand 1994, 57, 71). Αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη φύση της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στις ομάδες εργασίας και τα αποτελέσματά τους και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων ζωής (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Καψάλης 1996, σ. 390). Τέτοιες δεξιότητες είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η κοινωνική σχέση και επαφή, η εσωτερίκευση κοινωνικών ρόλων, η αξιοποίηση γνώσεων και η διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων για

την επιτυχία στόχων στην καθημερινή ζωή. Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι αυτόματη συνέπεια της συνεργατικής μάθησης, αλλά είναι δυνατόν με την παροχή κινήτρων ή με κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Έτσι οι μαθητές θα οδηγηθούν σε πιο αποτελεσματική ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, ώστε να πραγματοποιηθούν οι επιθυμητές ενέργειες μέσα στις συνεργατικές ομάδες. Επομένως στην ομαδοσυνεργατική τάξη οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται περιορίζοντας δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς και εξασφαλίζοντας τη συνοχή της ομάδας (Καζέλα, 2009).

Διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003, σ. 106-110) οι αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η διαθεματική διδασκαλία είναι:

Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης

Σύμφωνα με την *ολιστική προσέγγιση της γνώσης* οι μελετώμενες έννοιες, τα θέματα και τα προβλήματα συσχετίζονται με τα σύνολα και τις ολότητες στις οποίες ανήκουν για την απόκτηση ολοκληρωμένης γνωστικής δομής. Έτσι το άτομο μπορεί να δει τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες, να δημιουργεί πολλές και καλά συνδεδεμένες αναπαραστάσεις και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του και τον εαυτό του σε πραγματικές καταστάσεις και να στέκεται κριτικά πριν αναλάβει δράση. Μια τέτοια διαδικασία σκέψης βοηθά το άτομο να εκτιμά τι του είναι χρήσιμο, να ρυθμίζει ανάλογα τις πράξεις του και να διαμορφώνει τη δική του άποψη και αντίληψη για τον κόσμο (ΦΕΚ. τ. Β', αρ. φ. 304/13-03-2003, σ. 4367-8).

Είναι αξιοσημείωτο ότι από την αρχαιότητα ακόμη, ο Πλάτων, στην «Πολιτεία», επισημαίνει θεωρητικά την αναγκαιότητα της συσχέτισης των επιμέρους γνώσεων αναθέτοντας το έργο αυτό στη μεθοδολογική προσέγγιση: «Τα δε χύδην μαθήματα παισίν εν τη παιδεία γενόμενα τούτοις συνακτέον εις σύνοψιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως» (Πολιτεία 2, 537c, Ματσαγγούρας, 2003, σ. 20).

Η αρχή της παιδοκεντρικότητας και αυτενεργού μάθησης

Η διαθεματική διδακτική προσέγγιση προσπαθεί να συνδέσει τη σχολική εργασία με τη φύση, τις εσωτερικές ανάγκες και τις άμεσες εμπειρίες του παιδιού μέσα από ένα συνδυασμό μαθητοκεντρικών και δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες επιλογής και λήψης αποφάσεων στη διαδικασία της μάθησης. Η εμπλοκή των μαθητών στον προγραμματισμό, την αναζήτηση πληροφοριών, την επεξεργασία, την παρουσίαση και την αξιολόγηση τους οδηγεί στον απόκτηση προσωπικής εμπειρίας (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 107-108). Ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν στην προαγωγή ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος εξαιρετικά σημαντικού για την αποτελεσματικότητα των μαθητών (Πίτση, και συν. 2009).

Η αυτενεργός εμπλοκή των μαθητών και στον προγραμματισμό αποτελεί προϋπόθεση για την αναζήτηση των πληροφοριών, την επεξεργασία τους, την παρουσίαση του μαθησιακού αποτελέσματος και τέλος την αξιολόγησή του. Η ενεργός εμπλοκή δεν εξασφαλίζει μόνο την βαθύτερη κατανόηση του μελετώμενου θέματος, αλλά μακροπρόθεσμα συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που

εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου στη ζωή και ελαχιστοποίηση των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 107-108).

Η αρχή της παροχής πληροφοριών και της συνδιερεύνησης

Η αρχή της συνδιερεύνησης στηρίζεται από την ψυχολογία των κινήτρων που υποστηρίζει ότι οι διερευνητικές προσεγγίσεις ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μάθηση και τις θεωρίες που τονίζουν τον ενεργό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με την αρχή αυτή οι παραδοσιακοί ρόλοι δασκάλου και μαθητών αναπροσδιορίζονται και οι σχέσεις τους γίνονται συμπληρωματικές με αδιαμφισβήτητο το χρέος του δασκάλου να παρεμβαίνει, να καθοδηγεί και να διευρύνει τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. Η προσφορά πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές είναι αναγκαία, προκειμένου αυτές να αποτελέσουν το πρωτογενές υλικό από το οποίο θα οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από ποικιλόμορφες διαδικασίες επεξεργασίας.

Μείζονος σημασίας θέμα της διαθεματικής προσέγγισης είναι η διαδικασία αναζήτησης της γνώσης, η οποία αποβλέπει στην διεύρυνση των τρόπων μάθησης, στην ανάδειξη και καλλιέργεια διαφόρων ικανοτήτων και δεξιοτήτων μάθησης και επικοινωνίας (λεκτικής, μη λεκτικής). Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση και μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων ζωής (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 109-110).

Έτσι εργασίες διερευνητικής μορφής με την αξιοποίηση των Η/Υ για την αναζήτηση πληροφοριών (on line βάσεις δεδομένων) μπορούν να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές στη

αξιοποίηση σύγχρονων πηγών πληροφόρησης. Επίσης μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία αίσθησης επιτυχίας, ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης (Βουτσινά, και συν., 2009, Δημητρόπουλος, 2006).

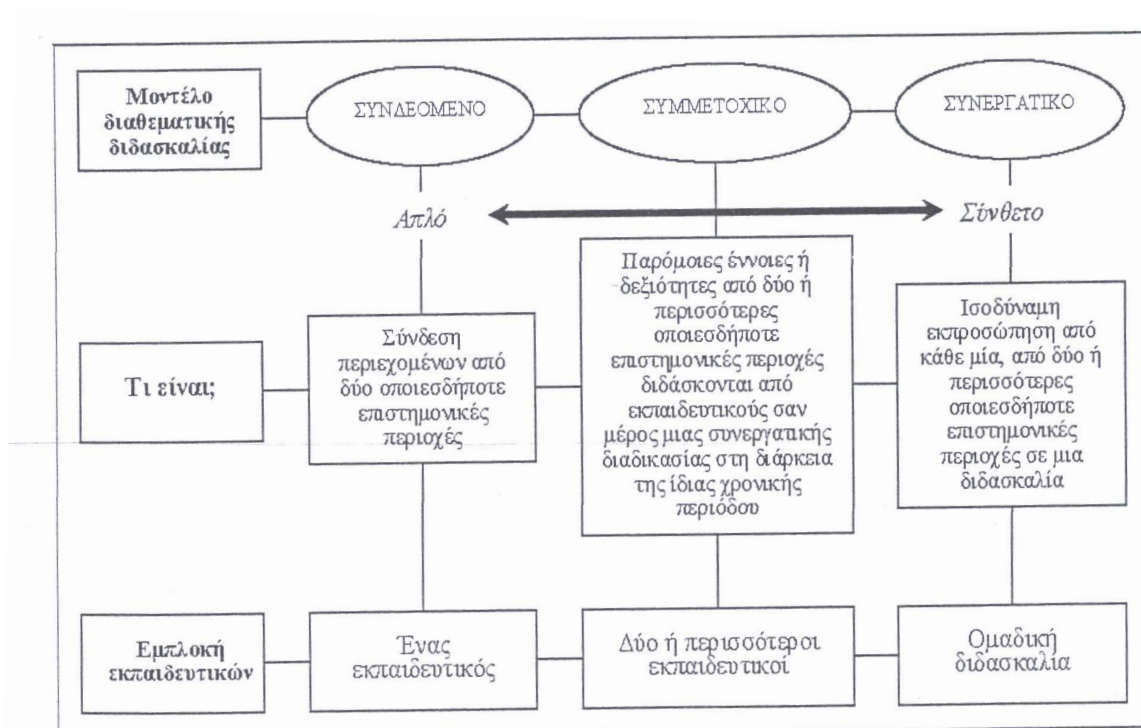
Η αρχή της χρήσης πολυμεθοδολογίας

Για τη διαθεματική προσέγγιση είναι αναγκαίο να ανανεωθούν οι παραδοσιακές μέθοδοι και να προστεθούν μέθοδοι όπου ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και στο αντικείμενο μάθησης. Έτσι η δασκαλοκεντρική μέθοδος μειώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και προστίθενται μαθητοκεντρικές, διερευνητικές και βιωματικές μέθοδοι, όπως η ομαδοσυνεργατική, η αυτενεργός, η διαφοροποιημένη, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, η δημιουργική, η μέθοδος project, κ.α. (Μουντάκης, 2006, σ. 175-176). Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την εφαρμογή διαθεματικών περιεχομένων προτείνεται η ανάπτυξη δραστηριοτήτων με τη μέθοδο σχεδίου εργασίας (project) σε μορφή μικρού προγράμματος.

Συνοψίζοντας, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προϋποθέτει την ολιστική αντιμετώπιση του μαθητή και των περιεχομένων διδασκαλίας και συνεπάγεται ποιοτικές αλλαγές στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία που σχετίζονται με το δάσκαλο και το μαθητή συνδέοντας το σχολείο με την ζωή, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.

Μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας

Για την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων σε διάφορα μαθήματα και στη Φ.Α. αναπτύχθηκαν από τους Cone, Werner, Cone, Woods, (1998) τρία μοντέλα διδασκαλίας για την ενοποίηση δεξιοτήτων και εννοιών δύο ή περισσότερων επιστημονικών περιοχών: το συνδεδεμένο, το συμμετοχικό και το συνεργατικό (σχήμα 6).



Σχήμα 6. Σύγκριση και αντιδιαστολή τριών τύπων διαθεματικών μοντέλων διδασκαλίας (Cone, Werner, Cone, & Woods, 1998).

Αυτά τα μοντέλα λειτουργούν σε μια συνέχεια από το απλό στο σύνθετο και έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να συγκεκριμενοποιήσουν το σκοπό και τους στόχους τους για διαθεματική διδασκαλία. Κατά τη διδασκαλία ενός θέματος σε ένα μάθημα ο διδάσκων επεκτείνεται σε συναφείς έννοιες και θέματα άλλων μαθημάτων

εμβαθύνοντας στη γνώση και δίνοντας αφορμές για παραπέρα διερεύνηση. Παρακάτω αναλύονται τα τρία μοντέλα ενοποίησης.

Το συνδεδεμένο μοντέλο

Τα μοντέλο αυτό περιλαμβάνει συνδέσεις θεμάτων ενός γνωστικού πεδίου με άλλα γνωστικά πεδία, έτσι ώστε οι μαθητές να επαυξήσουν ή να συμπληρώσουν τις εμπειρίες μάθησης. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει, προγραμματίζει και επιλέγει αυτόνομα ποιας γνωστικής περιοχής τα περιεχόμενα θα συνδέσει. Αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται κατά κανόνα από τους εκπαιδευτικούς γιατί τους δίνει την άνεση να επιλέγουν, να σχεδιάζουν, να προγραμματίζουν ανεξάρτητα. Για παράδειγμα, αν διδάσκεται μια θεματική ενότητα στο πεδίο των κοινωνικών μελετών, οι κατηγορίες μπορεί να είναι ιστορία, γεωγραφία, λαογραφία, κοινωνιολογία, πολιτικό σύστημα. Η μελέτη οποιουδήποτε θέματος της Φ.Α. μπορεί να συνδεθεί με θέματα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, της γλώσσας και της λογοτεχνίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης και να διευρύνει σε μεγάλο βαθμό τη μελέτη των μαθητών (Erickson, 1998). Στην περίπτωση της Φ.Α. κατά τη διδασκαλία Ελληνικών παραδοσιακών χωρών η χρήση ιστορικού, λαογραφικού, γεωγραφικού υλικού (π.χ. παρουσίαση μιας αρχαίας παράστασης χωρών, εθίμων, παραδόσεων, κ.α. αποτελεί έναν τρόπο σύνδεσης με τις κοινωνικές επιστήμες.

Το συμμετοχικό μοντέλο

Τα μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στη σύνδεση παρόμοιων θεμάτων, εννοιών, ή δεξιοτήτων από δύο ή περισσότερες επιστημονικές περιοχές που διδάσκονται σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό. Ως συνέχεια στο παράδειγμα της διδασκαλίας των παραδοσιακών

χορών, η έννοια της πολιτιστικής παράδοσης του τόπου από τον οποίο προέρχονται οι χοροί, θα διδαχθεί ταυτόχρονα στα μαθήματα της ΦΑ και των κοινωνικών επιστημών π. χ. της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας. Στη Φ.Α. δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι παραδοσιακοί χοροί αποτελούν μέρος πολιτιστικών παραδόσεων και εθίμων (που, πως, πότε, γιατί) και τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο οι παραδόσεις αποτελούν μέρος των κοινωνικών γεγονότων - εορτών και τρόπο κοινωνικής συμπεριφοράς. Επειδή οι κοινωνικές επιστήμες είναι ένας τρόπος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή παρέχει μια ολιστική εμπειρία μάθησης. Παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των παραδοσιακών επιστημονικών κλάδων, την κοινότητα και τις δικές τους εμπειρίες (Alleman & Brophy, 1993).

Το συμμετοχικό μοντέλο απαιτεί τη συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες, τα θέματα ή τις έννοιες και η χρονική περίοδο που θα διδαχθούν. Η μάθηση ενισχύεται με έναν ουσιαστικό τρόπο, αφού οι μαθητές βλέπουν τους εκπαιδευτικούς τους να παρουσιάζουν παράλληλα παρόμοιες ιδέες και δραστηριότητες.

Το συνεργατικό μοντέλο

Τα μοντέλα αυτά παρέχει μια στρατηγική για περίπλοκη ενοποίηση περιεχομένων από δύο ή περισσότερες επιστημονικές περιοχές. Επεκτείνοντας το προηγούμενο παράδειγμα και οι δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και διδάσκουν σε συνεργασία (μαζί στον ίδιο χώρο), μια θεματική ενότητα για τον τόπο προέλευσης των χορών, περιλαμβάνοντας μαθήματα παραδοσιακών χορών, μουσική, τραγούδια, εικαστικά, πολιτιστικές παραδόσεις, έθιμα και παιχνίδια. Απαιτεί καλό σχεδιασμό και προθυμία για

αναζήτηση κοινών περιοχών, προσδιορισμό χρονικών ορίων και σημαντική ξηραντική προσπάθεια για προσδιορισμό των συνδέσεων μεταξύ συγκεκριμένων περιοχών του Α.Π. Συχνά οδηγεί σε τομείς γνώσης χωρίς όρια και προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να δουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα από μια καινούργια και διαφορετική προοπτική. Το αποτέλεσμα είναι ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στο οποίο οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα τη διασύνδεση πολλών γνωστικών περιοχών (Μυλώσης 2006).

Περιεχόμενο ενιαιοποιημένων διαθεματικών προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο πλαίσιο της προσπάθειας για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών αναφέρονται ως παράμετροι διαθεματικότητας (Cross Curricular Themes, CCTs) η επεξεργασία εννοιών και θεμάτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η καλλιέργεια στάσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001). Ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αξιοποιούνται έννοιες, θέματα, ζητήματα και προβλήματα, που παρουσιάζουν είτε προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές είτε γενικότερο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002).

Η παραδοσιακή μορφή του Ωρολογίου Προγράμματος με καθορισμένες χρονικές περιόδους για κάθε μάθημα παύει να ισχύει, χωρίς όμως να καταργούνται οι γνώσεις που αντιπροσωπεύουν τα διακριτά μαθήματα, τα οποία εξακολουθούν να αποτελούν το χώρο άντλησης της σχολικής γνώσης. **Επίκεντρο** της διδασκαλίας και της μάθησης στα ενιαιοποιημένα διαθεματικά προγράμματα, γίνονται **οι έννοιες** που μπορούν να εφαρμοστούν σε καινούργια αλλά σχετιζόμενα περιεχόμενα. **Θέμα** γίνεται το εκφραστικό μέσο, που επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν καινούργια γνώση σε προγενέστερη. Η μελέτη θα έχει περισσότερο βάθος, παρακινητικό χαρακτήρα,

σχολαστικότητα και σχέση με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τον προβληματισμό των μαθητών. Με την ενιαιοποίηση των περιεχομένων των διαφόρων μαθημάτων του Α.Π. τα σχολικά μαθήματα αλληλοσχετίζονται, αλληλοσυμπληρώνονται και κατανοούνται καλύτερα. Η σχολική γνώση βαθμιαία ενιαιοποιείται, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αποκτά μια ολιστική εικόνα της πραγματικότητας (Erickson,1998).

Στη διεθνή βιβλιογραφία προσδιορίζονται ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Μερικές θεμελιώδεις έννοιες είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης ή διαφόρων τάξεων και συνδέονται με τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την οργάνωση προγραμμάτων διάφοροι ερευνητές προτείνουν τη **χρήση δίπολων** όπως σύγκρουση και συμφιλίωση, μονάδες και σύνολα, πρόοδος και συντήρηση, παγκοσμιοποίηση και παράδοση, άτομο και ομάδα, μέρος και όλον (Caine, & Caine, 1991 στο Μυλώσης, 2006).

Προτεινόμενες θεμελιώδεις έννοιες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαθεματικές δραστηριότητες των γνωστικών περιεχομένων σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι οι παρακάτω: «αλληλεπίδραση (π.χ., συνεργασία, συλλογικότητα, σύγκρουση, εξάρτηση), διάσταση (π.χ. χώρος-χρόνος), επικοινωνία (π.χ. κώδικας, συμβολισμός, πληροφορία), μεταβολή (π.χ. εξέλιξη, ανάπτυξη, περιοδικότητα), μονάδα – σύνολο (π.χ. άτομο, μόριο, κύτταρο, προσωπικότητα, κοινότητα, κοινωνία), ομοιότητα-διαφορά (π.χ. ισότητα, ομοιότητα, διαφορά), πολιτισμός (π.χ. παράδοση, τέχνη), σύστημα (π.χ. δομή, ταξινόμηση, οργάνωση, ισορροπία, νόμος, κλίμακα, συμμετρία) κ.α.».

Η έννοια «αλληλεπίδραση» για παράδειγμα, στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες γίνεται αντιληπτή, όταν εξετάζεται η δράση των ανθρώπων, ως ατόμων ή

κοινωνικών ομάδων (Ιστορία, Κοινωνική και πολιτική Αγωγή). Στη Γλώσσα και την Τέχνη (Λογοτεχνία, Εικαστικά, Μουσική, Χορός) η έννοια «αλληλεπίδραση» αποκαλύπτεται μέσα από τις αμφίδρομες επιδράσεις λαών, γλωσσών και πολιτισμών και διατρέχει πολλά θέματα αρκετών επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Φ.Α.). Η αλληλεπίδραση εντός του πεδίου της Φ.Α. μπορεί να συνδεθεί με τα ομαδικά αθλήματα μεταξύ καθηγητή, μαθητών, κοινωνικού περιβάλλοντος, κ.α.. Βασικός σκοπός της διαθεματικής σύνδεσης είναι η κατανόηση και η συνειδητή αντίληψη της σημασίας της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων.

Η έννοια «επικοινωνία» εξετάζεται με αναφορές σε ζητήματα που σχετίζονται με τον «άλλο» μέσα από πολλούς κώδικες ως σημαντική ικανότητα για την ανάπτυξη του σύγχρονου επικοινωνιακού πολίτη. Η επικοινωνία μέσω πολλών και ποικίλων κωδίκων οφείλεται στην ανάγκη που έχει ο άνθρωπος να ζήσει με τους άλλους, να ανταλλάξει ιδέες, γνώσεις, εμπειρίες, να δώσει και να πάρει στοιχεία πολιτισμού.

Σύμφωνα με την Placek (1992) ένα διαθεματικό Α.Π. της Φ.Α. πρέπει να διέπεται από μια διαφορετική αντίληψη από εκείνη που επικρατεί σήμερα. Στο πεδίο της Φ.Α. το επίκεντρο τουλάχιστον για ένα μέρος του Α.Π. δεν θα πρέπει μόνο η φυσική δραστηριότητα, αλλά μάλλον θα πρέπει να περιλαμβάνει ευρύτερα θέματα που χρησιμοποιούνται από τα άλλα μαθήματα του σχολείου όπως αξίες και έννοιες που σχετίζονται με πολιτισμικά θέματα, θέματα υγείας, επικοινωνίας (Placek, 1992). Επίσης προτείνονται θέματα όπως ο εαυτός μας (υγεία, επάγγελμα, ελεύθερος χρόνος κτλ), το φυσικό περιβάλλον (ζώα, φυτά κλπ.), οι κοντινές κοινωνικές σχέσεις οι σημαντικοί άλλοι (οικογένεια, φίλοι, δάσκαλος), οι μακρινοί άλλοι (άλλες χώρες, άλλοι λαοί και πολιτισμοί κλπ.) (Noddings, 1992 στο Μυλώσης, 2006). Προτεινόμενοι παράμετροι

διαθεματικότητας στα Α.Π.Σ. αποτελούν οι δεξιότητες ζωής, προσωπικές και κοινωνικές (επικοινωνίας, συνεργασίας, μελέτης, επίλυσης προβλημάτων), καθώς και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Ματσαγγούρας, 2002).

Κατακόρυφη και οριζόντια ενιαιοποίηση

Στα ΔΕΠΠΣ προτείνονται λύσεις που βασίζονται στην ελληνική πραγματικότητα με τις υφιστάμενες δομές και τους επιδιωκόμενους στόχους. Διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα στο Αναλυτικό και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, αλλά ταυτόχρονα αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης μέσα σε ένα ενιαίο σύνολο σε δύο άξονες, τον κατακόρυφο άξονα και τον οριζόντιο. (**Suggested Teaching Strategies for Curriculum Integration**). Στον κατακόρυφο ή κάθετο άξονα συσχέτισης (εσωτερική ενιαιοποίηση) το ΔΕΠΠΣ επιδιώκει να εξασφαλίσει εντός του ίδιου κλάδου (ενδοκλαδική) εσωτερική συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης από ενότητα σε ενότητα. Στον **οριζόντιο άξονα** διαθεματικής συσχέτισης (εξωτερική ενιαιοποίηση) επιχειρεί να ενεργοποιήσει πολλούς τρόπους συσχέτισης θεμάτων και εννοιών με άλλους κλάδους. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων, από πολλές πλευρές και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται, στο μέτρο του δυνατού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο επίπεδο όχι μόνο των επιστημών, της τέχνης και της τεχνολογίας αλλά και της διαμόρφωσης στάσεων και δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για

την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και ταυτόχρονα προωθείται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 36).

Σε ένα ενιαιοποιημένο Α.Π. απαιτείται από τους Κ.Φ.Α. σκόπιμη και εστιασμένη προσπάθεια με σκοπό να ξεφύγουν από την απλή διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων και αθλημάτων στη συνειδητή επιλογή εννοιών που σχετίζονται με την υγεία και φυσιολογία του σώματος και την ενσωμάτωση μικρών προσωπικών προγραμμάτων στη ζωή των μαθητών (Μυλώσης, 2004, 27, Placek & O'Sullivan, 1997). Ως προς την ενσωμάτωση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσωπικής ανάπτυξης στο Α.Π. της Φ.Α. είναι πολύ γνωστό το πλαίσιο εργασίας του Hellison για ανάπτυξη συνειδητής αντίληψης κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison , 1995, στο Μυλώσης, 2004, σ. 98).

Στον οριζόντιο άξονα η εξωτερική ενιαιοποίηση της Φ.Α. με γνωστικά περιεχόμενα άλλων μαθημάτων όπως οι κοινωνικές και φυσικές επιστήμες μπορεί να γίνει αντιληπτή με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος αφορά στην ενσωμάτωση περιεχομένων άλλων γνωστικών περιοχών (μαθημάτων, επιστημών) στο περιεχόμενο της Φ.Α. με σκοπό να διδαχθούν κοινά θέματα και έννοιες. Ο άλλος τρόπος αφορά στην ενσωμάτωση περιεχομένων της Φ.Α. στο περιεχόμενο άλλων μαθημάτων και γνωστικών περιεχομένων με σκοπό την ανάπτυξη προβληματισμού και συσχετίσεων για την αναζήτηση κοινών τόπων ή διαφορών και τη βαθύτερη κατανόηση τους. Η αναζήτηση της σημασιολογικής διαφοροποίησης του ενός τρόπου από τον άλλο καταλήγει στη βαρύτητα του στόχου της εκάστοτε προσέγγισης των ίδιων εννοιών. Έτσι, ενώ στην πρώτη περίπτωση δίδεται βαρύτητα στους στόχους της Φ.Α., στη δεύτερη δίδεται βαρύτητα στους στόχους άλλων μαθημάτων και επιστημών (Μυλώσης, 2004, σ. 27, Placek & O'Sullivan, 1997).

Στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι θέματα που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της Φ.Α. ανήκουν στο πεδίο της γλώσσας, των κοινωνικών επιστημών (ιστορία, κοινωνιολογία, κ.α.) των φυσικών επιστημών (φυσική, χημεία, βιολογία, κ.α.) (Placek & O'Sullivan, σ. 1997), της τέχνης (μουσικής, χορός, ζωγραφική, κ.α.) και της Τεχνολογίας επικοινωνίας και Πληροφοριών διευρύνοντας τα πεδία της μάθησης και την αίσθηση επιτυχίας, ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης (Βουτσινά, και συν., 2009, Δημητρόπουλος, 2006, Καβακλή και συν., 2005, Karkou, 2003).

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πλαίσιο οργάνωσης διαθεματικής διδασκαλίας

Συνήθως ως πλαίσιο διεπιστημονικής και διαθεματικής ανάπτυξης ενός θέματος χρησιμοποιούνται τα γνωστικά περιεχόμενα των διαφόρων μαθημάτων του Α.Π. (Ματσαγγούρας, 2002). Για παράδειγμα στη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού στη Φ.Α. μπορεί να γίνει η οριζόντια σύνδεση με τα διάφορα μαθήματα του Α.Π. όπως στο παρακάτω στο σχήμα 7.



Σχήμα 7. Οριζόντια σύνδεση του χορού με τα μαθήματα του Α.Π.

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις υποστηρίζονται από δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν εντός και εκτός των μαθημάτων με συνεργασίες εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων οργανώνοντας σχέδια εργασίας (projects) (Ματσαγουράς, 2002, σ. 19-35). Για το σκοπό αυτό διαθέτουν το 10% του διδακτικού χρόνου για κάθε μάθημα με θεματικές ενότητες που αντλούνται από το περιεχόμενα των μαθημάτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Burton, (2001) για να επιτύχει ένα ενοποιημένο διαθεματικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο: α) να γίνει κατάλληλος και προσεχτικός σχεδιασμός των

δεξιότητων και των γνώσεων που θα αποκτήσουν οι μαθητές σε ένα μάθημα ή σε μια ενότητα μαθημάτων. β) να γίνει κατάλληλη ενιαιοποίηση άλλων γνωστικών περιοχών με την αξιοποίηση των εμπειριών του εκπαιδευτικού σε μια συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή, γ) να υπάρχει αλληλουχία σκοπού και στόχων και αντιστοίχιση με τις κατάλληλες δραστηριότητες και δεξιότητες και στάσεις, δ) να ενθαρρύνει νοητικές διεργασίες και δεξιότητες σκέψης που τους καθοδηγούν στην αναζήτηση συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ άλλων περιοχών μάθησης και ε) να είναι εξοικειωμένος ο εκπαιδευτικός με τις έννοιες και τις δεξιότητες που θα διδαχθούν (Cone et al., 1998).

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες ενιαιοποίησης γνωστικών περιεχομένων εστιάζοντας σε θέματα με στρατηγικές συνεργατικής διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς μέσα στο κεντρικό Α.Π. με τη χρήση της εσωτερικής ενιαιοποίησης (εντός του πεδίου της Φ.Α.) και της εξωτερικής ενιαιοποίησης (με άλλα γνωστικά περιεχόμενα) (Μυλώσης, 2004, σ. 26, Placek, 1992, Placek & O'Sullivan, 1997).

Αξιολόγηση του διαθεματικού προγράμματος

Η διαδικασία αξιολόγησης ενός διαθεματικού προγράμματος μπορεί να ακολουθήσει τα εξής στάδια: α) προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων και των κριτηρίων της αξιολόγησης, β) επιλογή της τεχνικής ή των τεχνικών αξιολόγησης, γ) ερμηνεία της ατομικής και ομαδικής πορείας της επίδοσης των μαθητών, δ) αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης, ε) Ανατροφοδότηση, λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2002).

Οι Alleman και Brophy (1993) συστήνουν την αξιολόγηση της κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας με τις ακόλουθες ερωτήσεις πριν ενσωματωθούν στο

Α.Π.: α) είναι αυτή η δραστηριότητα επιθυμητή ως εκπαιδευτικός στόχος; β) μπορεί κάποιος έξω από το πρόγραμμα να αναγνωρίσει τις σχέσεις της δραστηριότητας με το γνωστικό αντικείμενο; γ) επιτρέπει η δραστηριότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ουσιαστικά ή να εφαρμόζουν αυθεντικά σημαντικά περιεχόμενα; δ) εμπεριέχει αυθεντική εφαρμογή δεξιοτήτων από άλλες επιστημονικές περιοχές; ε) μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους μιας δραστηριότητας; ζ) Μπορούν οι μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα να είναι αποτελεσματικοί ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους; η) η δραστηριότητα έχει ως βασική επιδίωξη ένα σημαντικό εκπαιδευτικό στόχο; θ) μπορεί να εφαρμοστεί η δραστηριότητα σε σχέση με το χρόνο και το χώρο;

Ερευνητικά δεδομένα διαθεματικών εφαρμογών στη Φ.Α.

Παρά τη σπουδαιότητα που αποδίδεται διεθνώς στη διαθεματική διδασκαλία οι έρευνες που περιλαμβάνουν αναφορές σε διαθεματικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί, εφαρμοστεί και αξιολογηθεί είναι περιορισμένες, γεγονός που οφείλεται στην αρκετά δύσκολη και επίπονη διαδικασία εφαρμογής τους (Hatch & Smith, 2004). Ένα διαθεματικό Α.Π. αποτελείται από ένα σύνολο εκπαιδευτικών παραγόντων, από τους οποίους είναι πολύ δύσκολο να απομονωθεί ένας παράγοντας όπως απαιτούν οι κλασσικές ερευνητικές μέθοδοι, για να αποδειχθεί κάποιος βαθμός αιτίων και επιδράσεων (Μυλώσης, 2006).

Ερευνητικά αποτελέσματα εφαρμογής ενός διαθεματικού εργαστηρίου ενεργητικής μάθησης διάρκειας έξι μηνών υποστηρίζουν θετικά αποτελέσματα στην αύξηση της γνώσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων (Hollingsworth, Johnson & Smith,

1998). Άλλα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε διαθεματικά προγράμματα επιτυγχάνουν στον ίδιο βαθμό ή και καλύτερα από μαθητές που εμπλέκονται σε παραδοσιακά προγράμματα στη μάθηση ιστορικών περιεχομένων, ικανοποιούνται περισσότερο και προετοιμάζονται ακαδημαϊκά εξ ίσου καλά με τους συμμαθητές των παραδοσιακών προγραμμάτων ενώ παράλληλα συμμετέχουν περισσότερο σε κοινωνικές δραστηριότητες και πέρα από το Α.Π. (Lewis & Foots , 2001).

Οι Lewis & Shaha (2003) πραγματοποίησαν τρεις έρευνες για να συγκρίνουν την επίδραση της εφαρμογής διαθεματικών Α.Π. στη μάθηση και στις στάσεις των μαθητών. Οι έρευνες αφορούσαν την εφαρμογή διαθεματικών και παραδοσιακών Α.Π. στα μαθηματικά, την αγγλική γλώσσα και μαθήματα θετικών επιστημών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν τα διαθεματικά προγράμματα είχαν θετικότερες ή ισοδύναμες στάσεις σε σχέση με τους μαθητές που διδάχτηκαν τα παραδοσιακά προγράμματα στα πιο πάνω μαθήματα. Επίσης, η εφαρμογή προγράμματος διαθεματικής παρέμβασης διάρκειας εννέα μαθημάτων στη Φ.Α. βάσει του πολυδιάστατου μοντέλου προσανατολισμού στόχων με έμφαση στην προσωπική βελτίωση μαθητών/τριών γυμνασίου είχε θετικά αποτελέσματα στα κίνητρα και στην ικανοποίηση των μαθητών (Κοσμίδου, 2000, Ραπαϊοάννου, 1999, Ραπαϊοάννου, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2002).

Επίσης, η εφαρμογή διαθεματικού προγράμματος παρέμβασης στη Φ.Α. σε μαθητές Γυμνασίου διάρκειας έξι μηνών, είχε θετική επίδραση στις στάσεις και τη μάθηση των μαθητών/τριών στη Φ.Α., στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Βασικοί άξονες του προγράμματος ήταν: α) η δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης

προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή, β) η εφαρμογή της δεξιότητας αυτορρύθμισης, γ) η εφαρμογή ψυχολογικών στρατηγικών, δ) η ενσωμάτωση διαθεματικών περιεχομένων, ε) η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας, στ) η εφαρμογή των σχεδίου εργασίας (project) και ζ) η καλλιέργεια θετικών στάσεων στους μαθητές για τα μαθήματα Φ.Α., Μαθηματικά, Νεοελληνική Γλώσσα, για τους καθηγητές τους και για το σχολείο γενικότερα (Μυλώσης, 2004, Μυλώσης, & Παπαϊωάννου, 2005).

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω παρέμβασης προέκυψαν θετικές επιδράσεις στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών, στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. σε προσανατολισμούς στόχων, στην παρακίνηση των μαθητών στη Φ.Α., στην ικανοποίησή τους από τα μαθήματα και στην επίτευξη δύσκολων καθηκόντων, στην αυτοαντίληψη τους, στις στάσεις τους ως προς την εμπλοκή σε επεισόδια βίας και ως προς τους καθηγητές. Ως προς την ακαδημαϊκή τους επίτευξη προέκυψαν θετικές επιδράσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ενώ δεν συνέβη το ίδιο στα Μαθηματικά (Μυλώσης, 2004, Μυλώσης, & Παπαϊωάννου, 2005) τονίζεται δε η αναγκαιότητα χρονικής συνέχειας στην εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων για τη διατήρηση της μάθησης (Μυλώσης, 2004, σ. 288-289).

Σε έρευνα των Ζερβού, Δέρρη, & Πατεράκη, (2004) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα δύο διαθεματικών προγραμμάτων διάρκεια 22 μαθημάτων σε 35 μαθητές Δ' δημοτικού στην ανάπτυξη της γνώσης για τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων βελτίωσαν και διατήρησαν τη γνώση τους. Δεν αξιολογήθηκε η παρακίνηση, η ευχαρίστηση των παιδιών ή η βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων, μεταβλητές που

πιθανόν να επηρεάζονταν θετικά από την εφαρμογή του συγκεκριμένου διαθεματικού προγράμματος.

Παρά τα θετικά ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται υπάρχουν αναφορές που υποστηρίζουν ότι πιθανόν να μην οφείλονται αποκλειστικά στην επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας αλλά μάλλον στις ειδικές συνθήκες των συγκεκριμένων σχολείων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται με διαφορετικούς τρόπους και με κατάλληλους πόρους (Burton, 2001). Σύμφωνα με τον Burton, η συλλογικότητα, η συνεργασία και ο χρόνος ομαδικού σχεδιασμού που παρουσιάζονται σε αυξημένο βαθμό στη διαθεματική διδασκαλία, μπορούν να επιτευχθούν και από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε προγράμματα που δεν είναι διαθεματικά, αν έχουν διαθέσιμο τον ίδιο χρόνο σχεδιασμού και τους ίδιους πόρους.

Σύμφωνα με τους Brophy & Alleman (1991) τα διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα αν και δεν πρέπει να θεωρούνται πανάκεια για τα σύγχρονα προβλήματα της εκπαίδευσης, μπορεί να μην έχουν θετικά αποτελέσματα όταν η ενιαιοποίηση στο Α.Π. γίνεται μόνο για χάρη της ενιαιοποίησης. Επίσης, η ενιαιοποίηση είναι πιθανόν να είναι αντιπαραγωγική όταν υπάρχει η πρόθεση να συνδεθούν θέματα και γνωστικά αντικείμενα χωρίς εκπαιδευτική αξία ή όταν πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους σε ένα επιστημονικό πεδίο, ενώ αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις σε ένα άλλο. Οι ερευνητές προτείνουν να δοθεί έμφαση στην ανεύρεση αυθεντικών διαδραστικών συνδέσεων μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών περιοχών, ώστε να δημιουργήσουν μια διαφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συζήτηση τείνει να μετατοπιστεί από τη σύγκριση ως προς την αξία και τη χρησιμότητα της διαθεματικής διδασκαλίας στην εύρεση μιας ισορροπίας μεταξύ της παραδοσιακής διδασκαλίας και

της διαθεματικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα (Cone & Cone, 1999a).

Οι Placek & O' Sullivan (1997) προτείνουν την διερεύνηση των παρακάτω ερωτημάτων για τα διαθεματικά προγράμματα: α) αποτελούν ευκαιρία για διασύνδεση της Φ.Α. με την ζωή των σημερινών παιδιών, β) ποιοι είναι οι στόχοι τους και ποιες είναι οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές από αυτά; γ) ποιες γνώσεις και δεξιότητες προκύπτουν από αυτά; δ) τι είδους αξιολόγηση δίνει νόημα σε αυτόν τον τύπο προγραμμάτων.

Οι Κ.Φ.Α. στο ελληνικό σχολείο σήμερα ζητούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: α) μπορεί να εφαρμοστεί η διαθεματικότητα στη διδασκαλία του μαθήματος της Φ.Α. χωρίς να χαθούν τα πλεονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και χωρίς να θεωρητικοποιηθεί το μάθημα; β) μπορεί η σχολική κοινότητα να υποστηρίξει τέτοιες εφαρμογές στο πλαίσιο του τόσο ανελαστικού Α.Π.;

Αν και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων παραδοσιακού χορού στη Φ.Α., αξίζει να αναφερθεί η θετική ανταπόκριση που είχε σε μαθητές και καθηγητές η εφαρμογή πιλοτικού εκπαιδευτικού διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών διάρκειας 5 μηνών (ΥΠΕΠΘ, 2003). Υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Λύκειο των Ελληνίδων σε 15 σχολεία της Αττικής, 4 σχολεία της Πάτρας και 6 σχολεία της Θεσσαλονίκης εστιάζοντας στα τραγούδια, τη μουσική, τα έθιμα και τις χορευτικές εκδηλώσεις. Έλαβαν μέρος 700 μαθητές Δ', Ε', ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και 25 επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, και είχαν πάρει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Η

εφαρμογή του προγράμματος αυτού άφησε πολύτιμη εμπειρία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές (Λιάβας, 2005, σ. 67).

Αξίζει επίσης, να αναφερθεί η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θέμα τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς στο πλαίσιο του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων στη Β/βάθμια Εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, 1992). Αρκετά από αυτά παρουσιάστηκαν και αξιολογήθηκαν στο πλαίσιο των Πανελληνίων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων σε περιφερειακό και πανελλήνιο επίπεδο (Ν. 2817/2000, π. 10, άρθ. 14, ΦΕΚ 78 τ.Α'). Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων βασίστηκε στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, τη μέθοδο project και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ωθώντας τους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα τέχνης και πολιτισμού με την καθοδήγηση εκπαιδευτικών. Αν και δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα συστηματικής αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών παρά μόνον στο πλαίσιο της ενδοομαδικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης των στους Καλλιτεχνικούς Αγώνες σε περιφερειακό και πανελλήνιο επίπεδο, άφησαν πολύτιμες εμπειρίες και δημιούργησαν ευκαιρίες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (life's skills).

Η σύγχρονη τάση της εκπαίδευσης προς την καλλιέργεια στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζει τους στόχους όλων των μαθημάτων. Η Φ.Α. και ο Κ.Φ.Α. πρέπει να εναρμονιστεί με τη νέα τάση και να αναπροσδιορίσει τη φιλοσοφία του ως προς τους στόχους του μαθήματος, να ανανεώσει τη διδακτική πρακτική του και να οργανώσει τα περιεχόμενα με καινοτόμες δραστηριότητες. Η εφαρμογή της διαθεματικότητας υποστηρίζει τη διαδικασία δόμησης κριτικής σκέψης από το μαθητή (γιατί πρέπει να συμμετέχει με μια δραστηριότητα, επιλογή, λήψη απόφασης του

μαθητή). Η κριτική σκέψη βασίζεται στην γνώση και κατανόηση μιας δραστηριότητας και της σημασίας της στην καθημερινή ζωή και εξελίσσεται σταδιακά σε λογική σκέψη (Piaget, 1999, σ. 140).

Για την κατανόηση της σημασίας σχετικών εννοιών και όρων ο μαθητής σχηματίζει ένα «χώρο σύνδεσης και συντονισμού» των ερεθισμάτων και των δραστηριοτήτων που συμμετέχει με τις προηγούμενες αντιλήψεις που διαθέτει για το θέμα αυτό. Για παράδειγμα η σημασία του παραδοσιακού χορού προκύπτει από τη χρήση των βασικών εννοιών και λειτουργιών του σε διάφορες κοινωνικές πρακτικές και ερμηνεύεται από τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε δραστηριότητες και κοινωνικές πρακτικές. Η διαδικασία αυτή συνδέεται απαραίτητα με τη συνειδητή αντίληψη της σημασίας και της χρησιμότητας της δραστηριότητας (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 47, 48).

Ο Κ.Φ.Α. επομένως πρέπει να εστιάσει πάνω στα συναισθηματικά περιεχόμενα του μαθήματος, οργανώνοντας κατάλληλες διαθεματικές δραστηριότητες, ώστε να κινητοποιήσει πρώτα τη σκέψη των μαθητών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν, να υιοθετήσουν τις σχετικές αξίες. Μπορούν να συνδέσουν τις αξίες με τις πρακτικές να επιλέξουν και να αυτοκαθορίσουν τις ενέργειες τους, να αξιολογήσουν τις ικανότητες και τις προτιμήσεις τους σαν τωρινοί και μελλοντικοί ασκούμενοι (π.χ., ποιες φυσικές δραστηριότητες είναι πιο διασκεδαστικές για να συμμετέχει κάποιος, ή που τα καταφέρνει καλύτερα ώστε να θέλει να συμμετέχει).

Πιθανά οφέλη και μειονεκτήματα της διαθεματικής διδασκαλίας στη Φ.Α.

Πιθανά οφέλη

- Μεγαλύτερη συναισθηματική κινητοποίηση από την παραδοσιακή διδασκαλία με αποτέλεσμα να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση.
- Μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στα μελετούμενα θέματα μέσω της δυνατότητας που δίνεται στους μαθητές να κρίνουν, να συγκρίνουν και να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση απέναντι σε πραγματικά προβλήματα της ζωής.
- Μεγαλύτερη κατανόηση και συνειδητοποίηση της αξίας των βασικών εννοιών και των λειτουργιών της αποκτούμενης γνώσης μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν.

Πιθανά μειονεκτήματα

- Πιθανόν να αλλοιωθεί η πρακτική φύση του μαθήματος. Κατά την εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας αφιερώνεται σε άλλες θεωρητικές δραστηριότητες το 10% του διδακτικού χρόνου. Αυτό πιθανόν να οδηγήσει σε ελλιπέστερη κινητική μάθηση ή σε χαμηλότερη επίτευξη φυσικής κατάστασης, μετατρέποντας τη σωματική άσκηση σε δευτερεύοντα διδακτικό στόχο (Σεραφειμίδης, 2005, Μυλώσης, 2004, σ. 35).
- Πιθανόν να αντιδράσουν αρνητικά οι μαθητές για τη διαφοροποίηση του μαθήματος.

- Πιθανόν η ανασφάλεια, η αναποφασιστικότητα και η απροθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασίες λόγω μη επαρκούς επιμόρφωσης να δημιουργήσει παλινδρομήσεις και αδυναμία αντιμετώπισης απρόβλεπτων καταστάσεων.
- Πιθανόν η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο χειρισμό συναισθηματικών περιεχομένων και ανάλογων μαθησιακών διαδικασιών να δημιουργήσει δυσλειτουργίες και να οδηγήσει στη μη συνέχιση της.
- Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να βρεθούν προ αυξημένων ευθυνών έναντι της διεύθυνσης του σχολείου, η οποία μπορεί να μην είναι φιλική και ευέλικτη στην καινοτομία και να τους αποτρέψει να συνεχίσουν την εφαρμογή της.
- Πιθανόν να προκύψουν προβλήματα οικονομικής φύσης, εξοπλισμού και ασφάλειας των μαθητών ή περιορισμών του εκπαιδευτικών για την οργάνωση δραστηριοτήτων (Alleman & Brophy, 1993).
- Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί που καινοτομούν να υποχρεωθούν να υπερασπιστούν την εργασία τους, ενώ εκείνοι που χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας δε χρειάζεται να το πράξουν.

Επίσης είναι απαραίτητο να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η διαθεματικότητα χωρίς να χαθούν τα πλεονεκτήματα των παραδοσιακών προσεγγίσεων.
- Σε ποιο βαθμό είναι επιτεύξιμοι οι στόχοι σε διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες που είναι χρονοβόρες (Alleman & Brophy, 1993).
- Σε ποιο βαθμό είναι αποδεκτή και επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο σύνολο τους δεν έχουν κατάλληλα επιμορφωθεί στην εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων

- Σε ποιο βαθμό είναι υποστηρικτικό το περιβάλλον του σχολείου (διευθυντής, καθηγητές, γονείς) για την ανάπτυξη διαθεματικών προγραμμάτων.
- Πως αξιολογούνται στην πράξη τα Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα και σε ποιο βαθμό.
- Ποια από τα περιεχόμενα και τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται μπορούν να επηρεάσουν συγκεκριμένες μεταβλητές στο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα των μαθητών με δεδομένη τη σχετική δυσκολία προσδιορισμού τους (Κασωτάκης και Φλουρής, 2004, σ. 295).

Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε μπορούμε να συμπεράνουμε τα παρακάτω:

1. Βασικοί άξονες της διαθεματικότητας είναι η ολιστική αντίληψη της γνώσης, η ολιστική εμπλοκή του μαθητή (γνωστική, συναισθηματική, σωματική), η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και άποψης για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.
2. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής και βιωματικής απόκτησης της γνώσης και κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες.
3. Η διαθεματικότητα γίνεται μέσα από βασικές έννοιες, οι οποίες εξετάζονται σε σχέση με την πραγματικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

4. Βασική επιδίωξη της διαθεματικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων ζωής.
5. Τα ερευνητικά δεδομένα εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων στη Φ.Α. δε είναι επαρκή ώστε να εγγυώνται την αποτελεσματικότητά τους.
6. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε έλλειμμα εφαρμογής και αξιολόγησης διαθεματικών προγραμμάτων διδασκαλίας παραδοσιακών χωρών στη Φ.Α. ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην παρακίνηση των μαθητών και τη διαμόρφωση στάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι στάσεις και τα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στη δομή, τη λειτουργία και τη μάθηση των στάσεων, στα οποία βασιστήκαμε για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για τις στάσεις των μαθητών προς τη Φ.Α. και τη φυσική δραστηριότητα και τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους.

Ορισμός

Στη διεθνή βιβλιογραφία η στάση συναντάται με τον όρο «attitude», που προήλθε από τη λατινική λέξη «aptitudo» και σημαίνει ικανότητα, γι' αυτό αρχικά εθεωρείτο ότι καθιστά ένα άτομο ικανό να δραστηριοποιηθεί στην εκτέλεση ενός έργου (Μιχαλακοπούλου 1992, στο Πρεπουτσίδου, 2005, σ. 112). Επίσης συναντάται με τους όρους «beliefs» και «opinions». Συναφείς εννοιολογικά λέξεις είναι οι «θέσεις», «απόψεις», «πεποιθήσεις», «αντιλήψεις» και «τοποθετήσεις».

Στον όρο «στάση» αποδίδονται πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί από συγγραφείς, ανάλογα με τις ανάγκες των ερευνών τους και τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονται (π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία, κ.ά.). Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω ορισμούς:

«Στάση είναι μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις

αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζεται. (Allport, 1935 στο Γεώργας, 1995, σ. 123).

«Η στάση ορίζεται ως μια προδιάθεση που μαθαίνεται και που κάνει τα άτομα να αντιδράσουν θετικά ή αρνητικά σε ένα ζήτημα». (Fishbein & Ajzen, 1975 στο Παπαϊωάννου και συν., 1999. σ. 213).

«Με τον όρο στάσεις αναφερόμαστε σε εσωτερικές, παγιωμένες προδιαθέσεις συναισθηματικής και αξιολογικής φύσεως, οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις του ατόμου με τα πράγματα και με τον κοινωνικό του περίγυρο». (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 116-117)

Ο Χαραλαμπίδης (1993, σ. 170) αναφέρεται σε «κοινωνικές διαθέσεις», που είναι «συναισθηματικά φορτισμένοι τρόποι σκέψεων και ενεργειών, μαθαίνονται άλλοτε με τη μίμηση και άλλοτε με τη σύνδεση αντικειμένων, προσώπων και θεσμών με ευχάριστες ή δυσάρεστες εμπειρίες και βιώματα και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά».

Ο Γεώργας (1995, σ. 124, 128) αναφέρει ότι στην Κοινωνική Ψυχολογία «με τη χρήση της έννοιας στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό και συναισθηματικό στοιχείο με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς». Οι στάσεις εκφράζονται ως συμπεριφορά είτε λεκτική είτε μη λεκτική.

Οι Κασσωτάκης και Φλουρή (2005, σ. 181-183) αναφέρουν ότι «οι στάσεις ανήκουν στο συναισθηματικό τομέα και εμπεριέχουν παθητική και ενεργητική διάσταση. Στην παθητική τους μορφή λειτουργούν ως προδιάθεση και στην ενεργητική εκδηλώνονται ως συμπεριφορές».

Παρ' όλη την ποικιλία των ορισμών και τη διάσταση που αυτοί παρουσιάζουν, η χρήση του όρου είναι ευρεία τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και στην

καθημερινή ζωή. Τα τελευταία χρόνια στους επιστημονικούς κύκλους εμφανίζεται η ανάγκη για μια σύγκλιση των υπαρχόντων ορισμών σε ένα γενικότερο, που θα περιέχει κοινές κατευθυντήριες γραμμές και θα καλύπτει τις ανάγκες διαφορετικών επιστημονικών και ερευνητικών πεδίων. Στην προσπάθεια σύγκλισης σε έναν ορισμό, αρκετοί βασίζονται στην ύπαρξη τριών συστατικών της στάσης, τα οποία γίνονται όλο και περισσότερο αποδεκτά από ερευνητές διαφόρων επιστημών: του γνωστικού, του συναισθηματικού και του στοιχείου της δράσης - συμπεριφοράς, που εκφράζουν ταυτόχρονα αυτό που σκέφτονται τα άτομα, αυτό που αισθάνονται και ο τρόπος με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση» (Markard 1991, Stahlberg & Frey, 1997 στο Πρεπουτσίδου, 2005, σ. 112, Παπαϊωάννου και συν., 1999, σ. 213-214).

Οι στάσεις είναι ο κεντρικός άξονας της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από τον άνθρωπο. Η μελέτη των στάσεων δηλαδή ασχολείται με το πως αντιλαμβάνεται το άτομο τα διάφορα κοινωνικά στοιχεία και φαινόμενα στο περιβάλλον του, πως τα ερμηνεύει και πως προσαρμόζει τη συμπεριφορά του. Οι στάσεις είναι στενά δεμένες με την ανθρώπινη συμπεριφορά και είναι σημαντικές γιατί υποκινούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και συνεπώς συμβάλλουν στην ερμηνεία, τον έλεγχο και την πρόβλεψη της (Γεώργας, 1995, σ. 121).

Θεωρητικά μοντέλα στάσεων

Σύμφωνα με τον Sussman (1991) η υιοθέτηση ενός θεωρητικού μοντέλου, βασισμένου σε εμπειρικές έρευνες είναι το πρώτο βήμα, το οποίο θα αποτελέσει το αντιληπτικό πλαίσιο και θα παρέχει πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τις θεωρητικές παραμέτρους μιας

έρευνας. Οι θεωρίες που φαίνεται να έχουν ενδιαφέρον για την ομαδική συμπεριφορά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πλαίσιο ερμηνείας των ευρημάτων της παρούσας έρευνας διαχωρίζονται σε:

1. Δομικές θεωρίες, που ασχολούνται με τη δομή των στάσεων.
2. Λειτουργικές θεωρίες, που ασχολούνται με τη διαμόρφωση και την αλλαγή των στάσεων.
3. Θεωρίες μάθησης, που ασχολούνται με το πώς μαθαίνονται οι στάσεις.

Βασικά χαρακτηριστικά των θεωριών αυτών είναι ότι εξετάζουν: α) Σε ποιο βαθμό μπορούν τα άτομα να ελέγχουν εσωτερικά τις στάσεις και συμπεριφορές τους, δηλαδή πόσο ελεύθερα είναι να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές. β) Σε ποιο βαθμό η μάθηση και η εμπειρία των ατόμων μπορούν να ελέγξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές. γ) Σε ποιο βαθμό οι στάσεις των ατόμων μπορούν να προβλέψουν τις συμπεριφορές. δ) Τέλος, ποιες είναι οι πηγές των κινήτρων που ωθούν τα άτομα σε συγκεκριμένες πράξεις και κατευθύνσεις.

Δομικά μοντέλα στάσεων

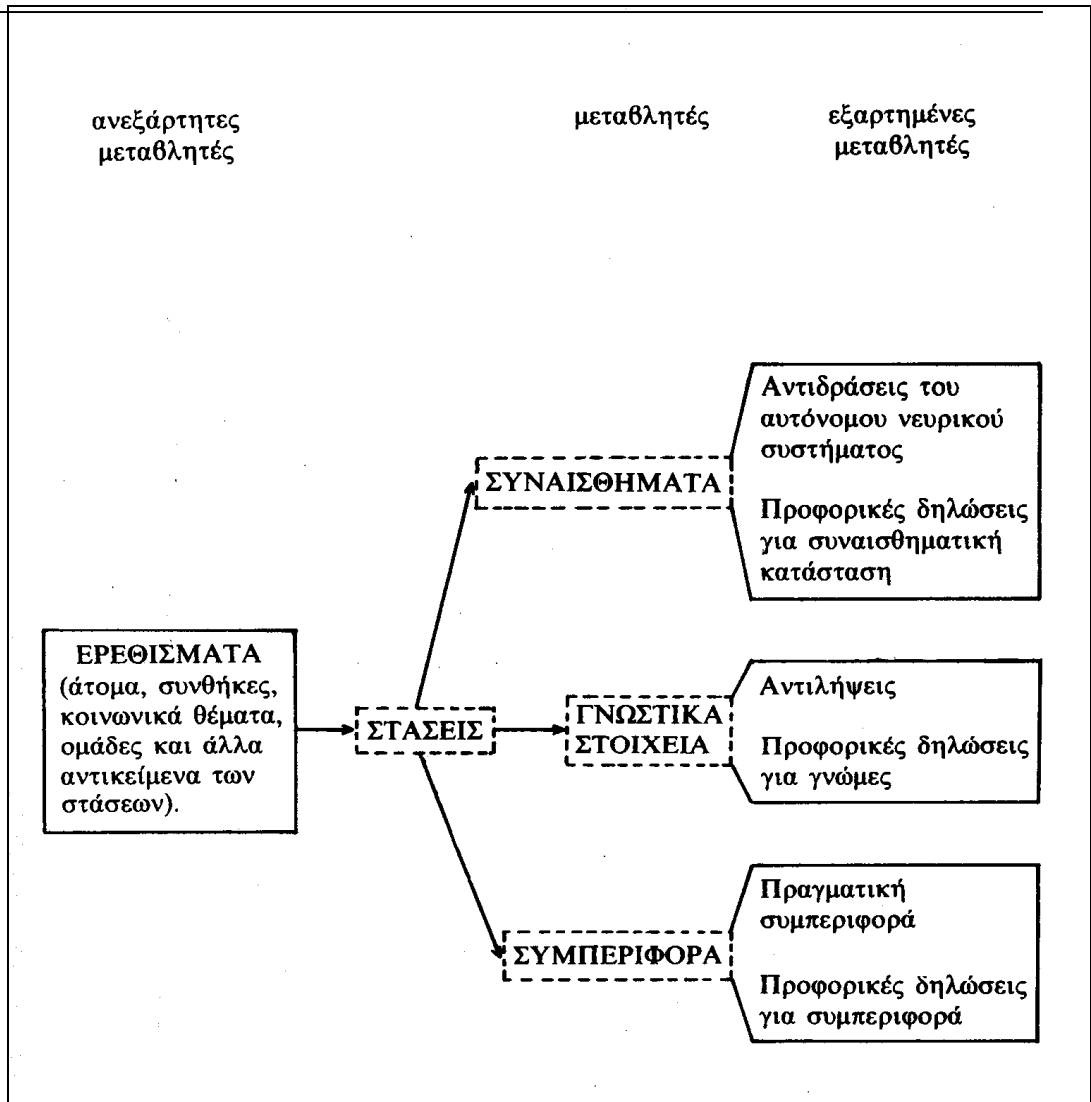
Τα δομικά μοντέλα δημιουργήθηκαν για να εξηγήσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται οι στάσεις. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

1. Το μοντέλο των τριών στοιχείων των στάσεων (tricomponent model) (Ajzen & Fishbein, 1980).
2. Τα πολυχαρακτηριστικά μοντέλα (multi-attribute models): α) μοντέλα στάσης απέναντι στο «αντικείμενο» (the attitude toward –object model) και β)

μοντέλα στάσης απέναντι στη συμπεριφορά (the attitude toward - behavior model).

Το μοντέλο στάσεων των τριών στοιχείων (tricomponent model)

Διάφορα δομικά μοντέλα δημιουργήθηκαν για να ερμηνεύσουν τις σχέσεις των συστατικών στοιχείων μιας στάσης, τα οποία σύμφωνα με την πιο διαδεδομένη άποψη στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι τρία: το γνωστικό (cognitive), το συγκινησιακό (affective) και το στοιχείο της δράσης ή της συμπεριφοράς, τα οποία εμπλέκονται μεταξύ τους δημιουργώντας διάφορες σχέσεις (conative or behavioral) (Ajzen & Fishbein, 1980, σ. 8, Γεώργας 1995, σ. 130, Kelley, 1983, Παπαϊωάννου, και συν, 1999, σ. 218, Rosenberg & Hovland, 1960). Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι τρεις διαστάσεις της στάσης σχετίζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν η μια στην άλλη παρουσιάζεται ποικιλία απόψεων (Γεώργας, 1995, σ.130). Για την ανάλυση που θα ακολουθήσει βασιστήκαμε στο παρακάτω σχεδιάγραμμα των Rosenberg & Hovland (1960) (σχήμα 8).



Σχήμα 8. Το μοντέλο στάσεων των τριών στοιχείων (tricomponent model) (Rosenberg & Hovland, 1960)

Γνωστικό στοιχείο

Σύμφωνα με την ψυχολογική θεωρία το γνωστικό στοιχείο είναι αυτό που αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη και εκφράζει,

τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις, απόψεις ή τη γνώση του ατόμου προς τη συμπεριφορά. Η γνωστική διάσταση περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- Οργάνωση και κατηγοριοποίηση (απλοποίηση) των πληροφοριών και των άπειρων ερεθισμάτων που λαμβάνει καθημερινά ο άνθρωπος, σε ενιαία σύνολα και αφηρημένες έννοιες για την καλύτερη αντίληψη του περιβάλλοντος
- Κεντρικότητα ή «εγωκεντρικότητα» που αφορά στην εκτίμηση από το άτομο ή την κοινωνία ότι ορισμένες στάσεις είναι πιο κεντρικές, πιο ουσιαστικές και πιο βαθειά ριζωμένες στο «εγώ» του ανθρώπου (Γεώργας, 1995, σ. 129-130).

Συναισθηματικό στοιχείο

Το συναισθηματικό στοιχείο είναι αυτό που εκφράζει τα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), τις συγκινήσεις, τις επιθυμίες ή τις αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με το «αντικείμενο» της στάσης. Η ενεργοποίηση του σχετίζεται με εσωτερικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση, ικανοποίηση, χαρά κ.α. Κάθε στάση ενδέχεται να διεγείρει θετικά, αρνητικά, ουδέτερα ή αντικρουόμενα συναισθήματα στο άτομο. Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων είναι αποτέλεσμα μάθησης κάτω από συνθήκες ενίσχυσης ή κάτω από την επίδραση κάποιας κοινωνικής παραμέτρου (Γεώργας, 1995, σ. 130, Παπαϊωάννου, και συν, 1999, σ. 218).

Συμπεριφορικό στοιχείο

Το συμπεριφορικό στοιχείο περιέχει την προδιάθεση για τη συμπεριφορά, αυτό δηλαδή που σκέφτεται να κάνει το άτομο και εκφράζει τις τάσεις συμπεριφοράς που υπάρχουν σε

κάθε στάση (Παπαϊωάννου, και συν., 1999, σ. 218). Η τάση συμπεριφοράς βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους προσδιορισμένους από την κοινωνία κανόνες συμπεριφοράς, δηλαδή πως θα έπρεπε να συμπεριφερθεί κάποιος σε μια δεδομένη περίπτωση (Triandis, Vasiliou, Nassiakou, 1968, Γεώργας, 1995, σ. 131). Οι Ajzen & Fishbein (1980, σ. 13) θεωρούν ότι η πρόβλεψη της πραγματικής συμπεριφοράς βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόθεση του ατόμου να εκφράσει αυτή τη συμπεριφορά.

Εκφράζοντας ένα παράδειγμα με βάση τη θεωρία της τρισδιάστατης δομής των στάσεων η στάση ενός ατόμου ως προς την προτίμηση μιας κινητικής δραστηριότητας την οποία εκφράζει λεκτικά, εκδηλώνεται ως εξής:

1. Ως προς τη συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στη θετική φόρτιση και εκφράζεται θετικά ή αρνητικά υποστηρίζοντας την προτίμηση της δραστηριότητας (π.χ. μου αρέσει να χορεύω γιατί με ευχαριστεί και διασκεδάζω, ή δε μου αρέσει γιατί δεν είμαι καλός σε αυτό).
2. Ως προς τη γνωστική διάσταση αναφέρεται στην αξία που αποδίδει και τις ωφέλειες που αποκομίζει το άτομο από τη δραστηριότητα που προτιμά (π.χ. είναι σημαντικό για μένα να χορεύω γιατί κάνω άσκηση και βελτιώνω τη φυσική κατάσταση και την υγεία μου).
3. Ως προς τις «κοινωνικές νόρμες» δηλαδή τι πιστεύουν οι «σημαντικοί άλλοι» για τη δραστηριότητα και το άτομο (π.χ. «μου αρέσει να χορεύω γιατί δημιουργώ σχέσεις και φιλίες).
4. Ως προς την πρόθεση του ατόμου για τη μελλοντική ενασχόληση με τη δραστηριότητα (π.χ. θα ασχοληθώ στο μέλλον με τους χορούς γιατί μου αρέσει και με ευχαριστεί).

Τα πολυχαρακτηριστικά μοντέλα (multi - attribute models)

Τα πολυχαρακτηριστικά μοντέλα είναι ευρείας αποδοχής για την ερμηνεία αθλητικών όπως και πολλών άλλων συμπεριφορών. Ιδιαίτερα για την ερμηνεία αθλητικών συμπεριφορών από πολλούς ερευνητές είναι ευρείας αποδοχής τα παρακάτω μοντέλα: α) το μοντέλο της «σκεπτόμενης ή αιτιολογημένης δράσης» (the model of the theory of reasoned action), που αξιολογεί τη στάση του ατόμου απέναντι σε ένα «αντικείμενο» και β) το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (theory of planned behavior), που ερμηνεύει και προβλέπει τη στάση του ατόμου απέναντι σε μια συμπεριφορά (Πρεπουτσίδου, 2005, σ. 117).

Το μοντέλο της «σκεπτόμενης ή αιτιολογημένης δράσης» (the model of the theory of reasoned action)

Το μοντέλο της αιτιολογημένης δράσης ή της «λογικής ή λελογισμένης πράξης» (Ajzen & Fishbein, 1980, σ. 8) προβλέπει και ειρηνεύει τη συμπεριφορά του ατόμου απέναντι σε ένα «αντικείμενο». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, άμεσο προηγούμενο κάθε συμπεριφοράς θεωρείται η πρόθεση να εκδηλωθεί η ζητούμενη συμπεριφορά. Όσο δυνατότερη είναι η πρόθεση, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Για την καλύτερη κατανόηση και πρόβλεψη της πρόθεσης απαιτείται η μελέτη δυο παραγόντων: του προσωπικού παράγοντα που αφορά στην αξιολόγηση (ευνοϊκής ή μη) που κάνει το άτομο για τη συμπεριφορά και του κοινωνικού παράγοντα που αφορά τι πιστεύουν οι άλλοι για την εκδήλωση ή μη της συμπεριφοράς από το άτομο (Ajzen & Madden 1986).

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της ενδεχόμενης συμπεριφοράς (σχήμα 9) (Ajzen & Fishbein, 1980, σ. 8) τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα με:

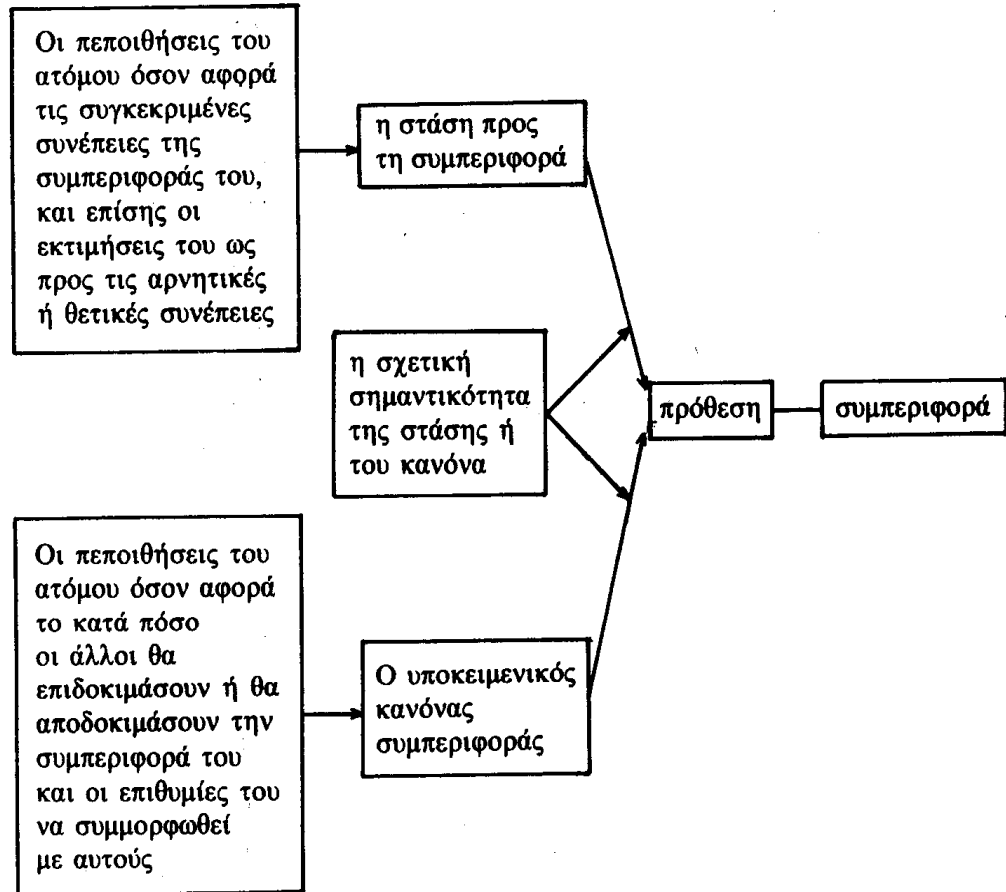
Τη στάση προς τη συμπεριφορά που υποδηλώνει τη διάθεση του ατόμου για ευμενή ή δυσμενή αντιμετώπιση της συμπεριφοράς. Εκφράζει την εκτίμηση ή την πεποίθηση ή το γενικό συναίσθημα του ατόμου ότι η έκφραση της στάσης με την ανάλογη συμπεριφορά θα έχει ευνοϊκές ή δυσάρεστες συνέπειες για το άτομο και οδηγεί σε θετικές ή αρνητικές στάσεις. Η στάση προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά αποτελεί τον προσωπικό παράγοντα που επηρεάζει την πρόθεση.

Τη στάση προς τη συμπεριφορά και τη δράση του ατόμου στο προσωπικό επίπεδο επηρεάζουν: α) εσωτερικοί παράγοντες όπως κίνητρα, ικανότητες, επιδεξιότητες, γνώση, προγραμματισμός, αξίες κ.α. και β) εξωτερικοί παράγοντες όπως χρόνος, παρακίνηση από «σημαντικούς άλλους», ευκαιρίες ενασχόλησης κ.α., που μπορεί να εμποδίσουν ή να ευνοήσουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς ανεξάρτητα από την πρόθεση. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη μεταβλητότητα από άτομο σε άτομο (Ajzen & Madden, 1986).

Τα «πιστεύω» συμπεριφοράς που εκφράζουν τις προϋπάρχουσες πληροφορίες, εμπειρίες και γνώσεις που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά του προτύπου και το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τα οφέλη και τη χρησιμότητα από τη διαδικασία συμμετοχής του, δηλαδή την αντιλαμβανόμενη αξία και σημασία της συμπεριφοράς (Ajzen & Fishbein, 1977, Janz και Becker, 1984). Τα «πιστεύω» προηγούνται και δημιουργούνται μετά από γνώση και κατανόηση της συμπεριφοράς. Η ενδυνάμωση των πιστεύω για την ικανότητα του ατόμου προς τη συμπεριφορά ενθαρρύνουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Minhau & Allen, 2002).

Οι ερευνητές διακρίνουν δύο είδη «πιστεύω»»: α) «τα πιστεύω συμπεριφοράς», που επηρεάζουν τη στάση προς τη συμπεριφορά και εκδηλώνονται με τη δύναμη (πίστη εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς) και β) «τα κανονιστικά πιστεύω» ή η «υποκειμενική νόρμα», που αναφέρονται στα «πιστεύω» του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος για μια συμπεριφορά (γονείς, φίλοι, συμμαθητές, δάσκαλος κ.α.) και αποτελούν τον κοινωνικό παράγοντα επιρροής της στάσης. Κάθε «πιστεύω» συνδέεται με την αντίστοιχη συμπεριφορά και με την εκτίμηση του αποτελέσματος της συμπεριφοράς (Ajzen & Fisbein, 1977, Θεοδωράκης, και συν., 1992, Theodorakis, 1994, Tesser & Shaffer, 1990).

Την πρόθεση προς τη συμπεριφορά που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόβλεψη της πραγματικής συμπεριφοράς (Ajzen, 1991, Ajzen & Fishbein, (1980, σ. 8-13). Έτσι όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεση του ατόμου τόσο πιο πιθανό είναι το άτομο να προσπαθήσει να εκτελέσει τη συμπεριφορά και συνεπώς αυξάνεται η πιθανότητα πραγματοποίησης της. Αυτό συνιστά το συμπεριφορικό στοιχείο της στάσης (Theodorakis, 1992). Η πρόθεση που έχει το άτομο για την ενδεχόμενη συμπεριφορά προηγείται άμεσα της συμπεριφοράς (Theodorakis, Doganis, Bagiatis, Goudas, 1991)



Σχήμα 9. Η θεωρία της ενδεχόμενης συμπεριφοράς αντίστοιχα προς τη στάση (Ajzen & Fishbein, 1980, σ. 8)

Μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (theory of planned behavior)

Το θεωρητικό μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς αποτελεί εξέλιξη του αρχικού μοντέλου της αιτιολογημένης δράσης, το οποίο δεν ικανοποίησε τους δημιουργούς του, που διαπίστωσαν ότι δεν παρείχε επαρκή ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς

(Ajzen & Fishbein, 1980, σ. 8, Ajzen & Madden, 1986). Έτσι προχώρησαν στη βελτίωση του δημιουργώντας τη θεωρία της προγραμματισμένης ή σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Barry of planned behaviour).

Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία για την πρόβλεψη και ερμηνεία μιας συμπεριφοράς λαμβάνεται υπόψη το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τη δυνατότητα να ελέγξει και να κατευθύνει ή όχι τη συμπεριφορά του προς μια κατεύθυνση. Το μοντέλο αυτό μπορεί να προβλέπει και να ερμηνεύει εκτός από τις εκούσιες και τις ακούσιες συμπεριφορές, που είναι δύσκολα ελεγχόμενες (Ajzen & Madden, 1986, Theodorakis, et al., 1991, Papaiοannου, & Theodorakis, 1996, Hagger, et al., 2001).

Η εξελιγμένη θεωρία της «σχεδιασμένης συμπεριφοράς» ενισχύει την αξιολόγηση της στάσης του ατόμου απέναντι σε μια συμπεριφορά (the attitude toward behaviour model), ερμηνεύει τη σχέση στάσεων και συμπεριφορών, ιδιαίτερα των ακούσιων και προβλέπει τις συμπεριφορές (Ajzen και Fishbein, 1980, σ. 8). Το στοιχείο που την κάνει να ξεχωρίζει από τη θεωρία της αιτιολογημένης δράσης είναι ο βουλευτικός έλεγχος που ασκεί το άτομο πάνω σε μια συμπεριφορά (Ajzen, & Madden, 1986).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, είναι ο ένας επιπλέον παράγοντας που εκφράζει κατά πόσο το άτομο νομίζει ότι ελέγχει τις πράξεις του. Μια συμπεριφορά μπορεί να είναι κάτω από το βουλευτικό έλεγχο του ατόμου, ώστε να αποφασίζει και να ελέγχει μόνο του τις πράξεις του, μπορεί όμως και να μην υπόκειται στο βουλευτικό του έλεγχο επειδή συνήθως υπάρχουν εμπόδια ανεξάρτητα από την βούληση και την πρόθεση του ατόμου. Τέτοια εμπόδια είναι οι εσωτερικοί παράγοντες (όπως ανεξέλεγκτες επιθυμίες, έλλειψη ικανοτήτων, άγχος, κ.α.) και οι

εξωτερικοί παράγοντες (όπως, φίλοι, συνθήκες, περιστάσεις, κ.α.) (Ajzen & Madden 1986, Ajzen & Fishbein, 1977).

Υποστηρίζεται ότι το θεωρητικό μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς ερμηνεύει το σημαντικό ρόλο των στάσεων στην πρόβλεψη των προθέσεων για φυσική δραστηριότητα όπως και για πολλές άλλες συμπεριφορές (Hagger et al., 2001, Theodorakis, Papaioannou, Karastogianidou, 2004, Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, & Phoenix, 2005). Είναι φανερό ότι το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να ερμηνεύσει τις στάσεις και την πρόθεση για συμμετοχή στους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες, συμπεριφορά που επηρεάζεται από το βουλευτικό έλεγχο και από παράγοντες που δεν υπόκεινται εύκολα στη βούληση των μαθητών (Παπαγεωργίου, Σερπέζης, & Γουλιμάρης, 2003).

Εάν μπορέσουμε να ελέγξουμε εσωτερικούς παράγοντες όπως η ευχαρίστηση, οι προσωπικές εμπειρίες, οι φυσικές ικανότητες, η χορευτική δεξιότητα, η συνεργασία με άλλους, αλλά και εξωτερικούς όπως ο δάσκαλος, ο χρόνος ενασχόλησης κ.α. μπορούμε, πιθανόν, να επιδράσουμε στο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό στοιχείο των στάσεων και να προβλέψουμε τη μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες. Ακολουθεί συνοπτικός πίνακας του μοντέλου της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Θεωρητικό μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Θεωρητικό μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

Περιγραφή

Αναφέρεται στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και κοινωνικών παραγόντων και απαιτούν υποστήριξη και καθορισμό ρόλων.

Τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα:

1. Με τις στάσεις τους προς τη συμπεριφορά.
2. Με τα πιστεύω συμπεριφοράς.
3. Με την κοινωνική πίεση που δέχονται από σημαντικά άλλα πρόσωπα.
4. Με την πρόθεση που έχουν για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Σημεία κλειδιά

1. Στάσεις προς τη συμπεριφορά (προσωπικός παράγοντας).
2. Πιστεύω συμπεριφοράς
 - a. Αντιλαμβανόμενη αξία της δράσης.
 - b. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς (κατά πόσο το άτομο νομίζει ότι ελέγχει τις πράξεις του).
 - c. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα δράσης.
 - d. Αυτοαποτελεσματικότητα.
 - e. Κοινωνικός παράγοντας.

Λειτουργικές θεωρίες των στάσεων (Functional theories)

Το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στράφηκε προς τις λειτουργίες των στάσεων και τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους στην υιοθέτηση μιας στάσης και έχουν αναφερθεί στις παρακάτω λειτουργίες (Γεώργας, 1995, σ. 154-155, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1993, σ. 4562-4374):

- Αξιακή λειτουργία σύμφωνα με την οποία τα άτομα δημιουργούν στάσεις για να εκφράσουν κεντρικές αξίες, σημασίες, πεποιθήσεις και «πιστεύω» που εδραιώνουν την αυτοαντίληψη τους.
- Ωφελμιστική λειτουργία σύμφωνα με την οποία τα άτομα δημιουργούν στάσεις για την επίτευξη των στόχων που επιθυμούν και για κάλυψη εσωτερικών αναγκών.
- Γνωστική λειτουργία σύμφωνα με την οποία τα άτομα δημιουργούν στάσεις για να καλύψουν την ανάγκη τους για γνώση, να οργανώσουν και να διευκολύνουν την κατανόηση της στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες επηρεάζουν στη συνέχεια τη συμπεριφορά.
- Αμυντική λειτουργία του «εγώ», σύμφωνα με την οποία τα άτομα μπορούν να λειτουργήσουν ασυνείδητα ως αμυντικοί μηχανισμοί του «εγώ», προβάλλοντας αρνητικά συναισθήματα σε άλλα πρόσωπα ή ομάδες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις εσωτερικές συγκρούσεις τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ πεποιθήσεων, στάσης και συμπεριφοράς προκαλείται σύγκρουση και στη συνέχεια αλλαγή της στάσης. Οι αντιδράσεις του ατόμου που ακολουθούν αυτή την

ασυμφωνία οδηγούν στη διαμόρφωση στάσεων. Για την εξάλειψη της ασυμφωνίας υπάρχουν οι παρακάτω τρόποι: α) να μειωθεί η σημασία της ασύμφωνης πεποίθησης, β) να ενισχυθούν τα σωστά «πιστεύω», ώστε να υπερτερούν των ασύμφωνων πεποιθήσεων και γ) να μεταβληθούν οι ασύμφωνες πεποιθήσεις, έτσι ώστε να μην είναι πλέον ασυνεπής η στάση. Το μέγεθος της προσπάθειας που χρειάζεται για να αλλάξουν τη στάση και την αντοχή στη διαφοροποίηση καθορίζεται από διάφορους παράγοντες, ο χειρισμός των οποίων μπορεί να διευκολύνει την αλλαγή ή να την αδρανοποιήσει (Festinger, 1957, στο Γεώργας, 1995, σ. 159).

Η αλλαγή στάσης συνίσταται στην προσπάθεια αντικατάστασης μίας ήδη υπάρχουσας στάσης από μία διαφορετική στάση και αφορά στην αλλαγή των τριών στοιχείων, συναισθηματικού, γνωστικού και συμπεριφορικού, οπότε αλλαγή ενός από τα τρία στοιχεία ενδέχεται να έχει επιπτώσεις στα υπόλοιπα δύο. Οι στάσεις στη διαδικασία αλλαγής παρουσιάζουν τρία σημαντικά χαρακτηριστικά: α) είναι σταθερές, δεν αλλάζουν εύκολα και αντιστέκονται στην αλλαγή, β) μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον με μίμηση, με παρώθηση, με ενίσχυση (Allport, 1935 στο Γεώργας, 1995, σ. 128-129, Bandura, 1977) και γ) εκδηλώνονται ως συμπεριφορές με την έννοια της ετοιμότητας και της πιθανότητας.

Οι ήδη διαμορφωμένες στάσεις, παρόλο που παρουσιάζουν σταθερότητα, δεν είναι μόνιμες αλλά είναι δυνατό κάτω από κατάλληλες συνθήκες να αλλάξουν. Η τροποποίηση ήδη υπάρχοντων στάσεων συνίσταται στην ενίσχυση των θετικών, τη μείωση των αρνητικών ή και τη διαμόρφωση νέων στάσεων (Γεώργας, 1995, σ. 165-168).

Ο Γεώργας (1995, σ.155) κατηγοριοποιώντας τους παράγοντες που οδηγούν στην αλλαγή των στάσεων, παρουσιάζει τέσσερις γενικές ομάδες: α) την πηγή του μηνύματος, β) το μήνυμα, γ) το στόχο, δ) τις συνθήκες. Η πηγή του μηνύματος μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή των στάσεων, όταν αξιολογείται θετικά από το άτομο που δέχεται το μήνυμα, τόσο σε σχέση με τις γνώσεις και εμπειρίες της, όσο και σε σχέση με την εμπιστοσύνη που εμπνέει και το πόσο αρεστή είναι στον αποδέκτη. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ο καθηγητής και οι φίλοι, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα κυρίως να ενισχύσουν υπάρχουσες στάσεις, παρά να τις αλλάξουν εξ ολοκλήρου δίχως το συνδυασμό και άλλων παρεμβάσεων (Γεώργας 1995, σ. 168).

Η διαδικασία διαμόρφωσης και αλλαγής στάσεων περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια (Αδόργιαστος, 2008, σ. 107-116):

1. Αναζήτηση (εξερεύνηση-δεκτικότητα). Συνδυάζεται με την έννοια της περιέργειας που είναι μια φυσική ιδιότητα κάθε ανθρώπου και ευνοείται από την ιδιοσυγκρασία του να είναι έτοιμος να δεχθεί νέες ιδέες.
2. Αναγνώριση (αναφορά-ταύτιση, γνωστό-άγνωστο). Προσέγγιση ιδεών, εντοπισμός κοινών χαρακτηριστικών βασισμένων στην προηγούμενη εμπειρία. Όσοι περισσότερες εμπειρίες υπάρχουν τόσο πιο εύκολα αναγνωρίζουμε οικεία στοιχεία στα δεδομένα.
3. Διάκριση (αξιολόγηση, ωφέλιμο-βλαβερό). Είναι η ιδιότητα να οδηγούμαστε σε συμπεράσματα για την ωφελιμότητα ή όχι των πραγμάτων. Συνδυασμένη διαδικασία που περιλαμβάνει ευφυΐα, γνώση, εμπειρία, πρόβλεψη.

4. Εξοικείωση (προσαρμογή-ένταξη-χρηστικότητα). Χαρακτηριστικό της γνώρισμα η σύμπραξη. Πρόκειται για προσαρμογή του νέου στο παλιό και συμφιλίωση τους.
5. Εφαρμογή (αποτελεσματικότητα-λειτουργικότητα). Ανταπόκριση δράσης των ατόμων στα αποδεκτά στοιχεία. Επεξεργασία ιδέας, εφαρμογή, δράση.

Θεωρητικά μοντέλα διαμόρφωσης και αλλαγής στάσεων

Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τη διαδικασία που ακολουθείται για να διαμορφωθεί μια στάση. Οι σχετικές θεωρίες και τα μοντέλα προέρχονται από τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές επιστήμες και ερμηνεύουν πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά. Καθεμιά από τις θεωρίες αυτές έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, και στην πλειοψηφία τους έχουν εφαρμοστεί τόσο για ερευνητικές διαδικασίες όσο και για πρακτικές εφαρμογές (όπως προγράμματα παρέμβασης) (Κάμτσιος, 2007). Οι παραδοσιακοί χοροί ως κοινωνική συμπεριφορά που μαθαίνεται μέσω κοινωνικής μάθησης αναμένεται ότι μπορεί να ελεγχθεί στο πλαίσιο των παρακάτω θεωριών ερμηνεύοντας εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επιδράσουν στις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω θεωρητικά μοντέλα:

- Της παρακίνησης ή του αυτοκαθορισμού (Ryan & Deci, 2000)
- Του προσανατολισμού στόχων επίτευξης Nicholls, 1989, 1992
- Κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977)

- Κοινωνικής συμπεριφοράς (Hellison, 1991)
- Κοινωνικής νοημοσύνης (Goleman, 2006)

Θεωρητικό μοντέλο της παρακίνησης ή του αυτοκαθορισμού (self-determination theory)

Η έννοια της παρακίνησης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα που προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους ένα άτομο επιλέγει να πραγματοποιήσει κάποιες δραστηριότητες ή να αποφύγει κάποιες άλλες και να ασχοληθεί με ένταση και διάρκεια (Ryan & Deci, 2000).

Σύμφωνα με τους Weinberg & Gould (1995) «παρακίνηση ορίζεται ως η κατεύθυνση και η ένταση της προσπάθειας των ατόμων». Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, εγκατάλειψη ή παραμονή σε μια δραστηριότητα, ενώ η ένταση με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο. Σύμφωνα με τον Vallerant (1997) παρακίνηση είναι «η υποθετική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την ενεργοποίηση, κατεύθυνση, ένταση και επιμονή της συμπεριφοράς».

Ο Malone (1981) παρουσίασε ένα θεωρητικό πλαίσιο για εσωτερικά κίνητρα στο πλαίσιο σχεδιασμού διδασκαλίας, υποστηρίζοντας ότι η πρόκληση είναι βασική ιδιότητα της εσωτερικής παρακίνησης των ατόμων. Οι δραστηριότητες που παρέχουν κίνητρα στους μαθητές με ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων, συγκεκριμένους στόχους και σαφή κριτήρια αποτελεσματικότητας, προσελκύουν την περιέργεια των ατόμων σε ένα αρχικό στάδιο. Σε ένα επόμενο στάδιο χρειάζεται παροχή πληροφοριών ώστε να ενισχυθούν οι

γνώσεις και οι πληροφορίες των ατόμων, ώστε να συνεχίσουν την προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Η παρακίνηση ωθεί τα άτομα προς ένα σκοπό για να ικανοποιήσει τις ανθρώπινες ανάγκες επίτευξης, αυτοπραγμάτωσης και κοινωνικής αναγνώρισης (Ζέρβας, 1987, σ, 67-68). Ο Keller (1987) παρουσιάζει ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τα κίνητρα που βασίζεται σε τέσσερα στάδια ανάπτυξης: α) πρόκληση ενδιαφέροντος, β) συσχέτιση με ενδιαφέροντα, στόχους, πιστεύω, γ) ανάπτυξη προσδοκίας για επιτυχία, δ) παρακίνηση (ενδογενής και εξωγενής) μέσω της ικανοποίησης.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού ή της αυτοαποφασιστικότητας ή αυτορρύθμισης (self-determination theory) (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000) αποτελεί εξέλιξη της γνωστικο-κοινωνικής θεωρίας (Bandura, 1977) και υποστηρίζει ότι οι πρωταρχικές ανάγκες του ατόμου για αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις είναι αυτές που θεμελιώνουν την αυτοαποφασιστικότητα (Πίνακας 2). Η θεωρία αυτή αποδέχτηκε ένα συνεχές φάσμα που κυμαίνεται από την «απαρακίνηση» δηλαδή την πλήρη έλλειψη παρακίνησης, στην εξωτερική παρακίνηση και στην πραγματική εσωτερική παρακίνηση.

Η «απαρακίνηση» ή «μη παρακίνηση» (amotivation) χαρακτηρίζει τις καταστάσεις κατά τις οποίες τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματα τους, συμπεριφέρονται χωρίς πρόθεση και δεν αντιλαμβάνονται κανέναν λόγο συμμετοχής σε αυτό που κάνουν και άρα έχουν χαμηλή παρακίνηση (έλλειψη αυτο-καθορισμού). Τα άτομα αυτά δεν παρακινούνται ούτε εξωτερικά ούτε εσωτερικά, έχουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και δεν ελέγχουν το περιβάλλον τους (Vallerand & Losier, 1994).

Η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) συνδέεται με το αποτέλεσμα της δραστηριότητας, καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται από τους στόχους του κάθε ατόμου και καθορίζονται από ξεχωριστές συνέπειες. Διαφοροποιείται σε τέσσερις τύπους ανάλογα με το βαθμό αυτοκαθορισμού που ενυπάρχει στην ρύθμιση της εκάστοτε συμπεριφοράς, δηλαδή: α) την εξωτερική ρύθμιση όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι αμοιβές (νίκη, βραβείο, έπαινος), οι εξαναγκασμοί, η αποφυγή τιμωρίας κλπ., β) την εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νοιώθει άσχημα (υποχρέωση, άγχος, κ.α. γ) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστιέται πάρα πολύ την δραστηριότητα και δ) την ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου μια συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο (Deci & Ryan, 1985, 1991, Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

Οι δύο πρώτοι τύποι αφορούν συμπεριφορές με έλλειψη αυτοκαθορισμού και εξωτερικό έλεγχο, ενώ οι δύο επόμενοι αφορούν συμπεριφορές αυτοκαθορισμένες και αυτόνομα ρυθμισμένες από το άτομο. Συνεπώς η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, η ολοκληρωμένη ρύθμιση και η πραγματική εσωτερική παρακίνηση συνθέτουν την βάση για αυτόνομη και αυτοκαθορισμένη συμπεριφορά του ατόμου.

Συμπεριφορές που καθορίζονται από αναγνωρίσιμη ή ολοκληρωμένη ρύθμιση και από αληθινή εσωτερική παρακίνηση, χαρακτηρίζονται από υψηλό αυτοκαθορισμό, μια συνεχή διάθεση του ατόμου για βελτίωση των ικανοτήτων του και συνεπώς άτομα περισσότερο προσανατολισμένα στη μάθηση. Η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να είναι αυτοκαθοριζόμενη, δηλαδή μια εξωτερική πηγή παρακίνησης είναι δυνατόν να

εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε η πραγματική παρουσία της να μην είναι απαραίτητη για να παρακινήσει τη συμπεριφορά (Διγγελίδης, & Παπαϊωάννου, 2002).

Η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) πηγάζει από τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες των ατόμων: α) την ανάγκη για αυτονομία (autonomy) και αυτοκαθορισμό των ενεργειών τους, β) την ανάγκη να αισθάνονται ικανά (competence) και αποτελεσματικά στο περιβάλλον που ενεργούν και γ) την ανάγκη να κάνουν κοινωνικές σχέσεις «relatedness» (να σχετίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να ενδιαφέρονται για τους άλλους και να αισθάνονται ικανοποίηση από την ανάπτυξη κοινωνικής σχέσης). Όσο περισσότερο το άτομο νοιώθει αυτόνομο στις επιλογές του, νιώθει ικανό και είναι ικανοποιημένο από αυτό που κάνει, τόσο υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση θα λέγαμε ότι έχει. Σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1985) η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε περιβάλλον εσωτερικού ελέγχου και αυτονομίας και συνδέεται με την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση, τη σωματική εμπειρία, την ευεξία, την προσωπική βελτίωση, την επικοινωνία και την καλύτερευση της υγείας.

Βάσει του ιεραρχικού μοντέλου εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης υποστηρίζεται ότι η παρακίνηση λειτουργεί σε τρία επίπεδα με ξεχωριστές συνέπειες για κάθε επίπεδο: α) προσωπικότητα (στόχοι επίτευξης), β) ζωή (νοσηματοδότηση, περιεχόμενο) και γ) κατάσταση (διαδικασίες). Μπορεί να λαμβάνει την μορφή: α) της παρακίνησης για εκπλήρωση στόχων, β) της παρακίνησης για μάθηση- βελτίωση και γ) της παρακίνησης για τη βίωση διέγερσης (Bandura, 1977, 101-103, Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000) παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής των μαθητών στους

παραδοσιακούς χορούς. Μπορεί να ερμηνευθεί κατά πόσον οι μαθητές προκειμένου να επιλέξουν τις χορευτικές δραστηριότητες παρακινούνται από την ικανοποίηση έμφυτων ψυχολογικών αναγκών, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων φιλίας και συνεργασίας ή την παρακίνηση προσώπων.

Πίνακας 2. Θεωρητικό μοντέλο παρακίνησης -αυτοκαθορισμού (self-determination)

<p style="text-align: center;">Μοντέλο παρακίνησης -Αυτοκαθορισμού (self-determination)</p> <p>1. Η «απαρακίνηση» ή «μη παρακίνηση» (amotivation) χαρακτηρίζει τις καταστάσεις κατά τις οποίες τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις πράξεις και τα αποτελέσματα τους.</p> <p>2. Η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) συνδέεται με το αποτέλεσμα της δραστηριότητας και διαφοροποιείται σε 4 τύπους ανάλογα με το βαθμό της αυτονομίας:</p> <ul style="list-style-type: none">α) Την εξωτερική ρύθμιση (κοινωνικοί κανόνες, κοινωνικές προσδοκίες, κ.α.).β) Την εσωτερική πίεση (άγχος, εσωτερική πίεση, υποχρέωση, κ.α.).γ) Την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (σημασία, αξία, ωφέλειες, κ.α.).δ) Την ολοκληρωμένη ρύθμιση. <p>3. Η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) πηγάζει από τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες των ατόμων για αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις και παίρνει 3 μορφές: α) παρακίνηση για μάθηση - βελτίωση, β) παρακίνηση για εκπλήρωση και γ) παρακίνηση για τη βίωση της διέγερσης.</p> <p>Η εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση λειτουργεί σε τρία επίπεδα:</p> <ul style="list-style-type: none">α) προσωπικότητα (στόχοι επίτευξης), β) ζωή (περιεχόμενο), γ) κατάσταση (διαδικασία).
--

Θεωρητικό μοντέλο προσανατολισμού στόχων επίτευξης

Βάσει της θεωρίας επίτευξης στόχων ο προσανατολισμός στο έργο, στη βελτίωση και την ενσωμάτωση των μαθητών στη διαδικασία μάθησης οδηγεί σε υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Επίσης ενισχύει την αυτοαντίληψη των ατόμων βοηθά στον εντοπισμό των κινητικών - αθλητικών κλίσεων και την ανάπτυξή τους μέσα σε ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στην προσπάθεια, την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση και την

εσωτερική παρακίνηση. Επίσης ωθεί τα άτομα στην όλο και περισσότερη ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό και προάγει την υγεία τους (Διγγελίδης, Κοτσάκη, & Παπαϊωάννου, 2005).

Διάφορες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι πρέπει να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η παρακίνηση για επίτευξη (Nicholls, 1989, 1992, Duda, 1993). Οι περισσότερες συμπεριφορές διαμορφώνονται με βάση τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων.

Ο Nicholls (1989) έχει υποστηρίξει ότι τα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 10 ετών έχουν πλήρως ανεπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους και να παρακινούνται για δράση: α) τον προσανατολισμό στο «εγώ» δηλαδή στην επίδοση και β) τον προσανατολισμό στη δουλειά ή στη μάθηση-βελτίωση (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002, Διγγελίδης, και συν., 2005, Goudas, Biddle, & Fox, 1994). Όσοι είναι προσανατολισμένοι στο έργο θεωρούν επιτυχία την προσωπική τους βελτίωση και τη μάθηση. Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα κρίνεται από το άτομο με υποκειμενικά κριτήρια με βάση την προσπάθεια που το ίδιο κατέβαλε, την απόκτηση καινούργιων δεξιοτήτων και την αντίληψη αυτοβελτίωσης του. Η ικανοποίηση από τη αυτοβελτίωση ικανοτήτων και επιδόσεων ωθεί σε νέα προσπάθεια το άτομο χωρίς να του προκαλεί φόβο μια πιθανή αποτυχία (Duda, 1992).

Όσοι είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» (ego-involvement), κρίνουν την αποτελεσματικότητά τους με βάση την απόδοση τους και τη συγκρίνουν με την απόδοση των άλλων, χαρακτηρίζονται από διάθεση για διάκριση και υπεροχή, ιδιαίτερα μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Θεωρούν ότι επιτυχία είναι το ξεπέρασμα των άλλων ή η νίκη ή μια καλή επίδοση με αντικειμενικά κριτήρια. Μετά από αποτυχημένες

προσπάθειες για τη νίκη, είναι πολύ πιθανόν να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια καθώς δεν μπορούν να νιώσουν επιτυχημένα. Ιδιαίτερα τα παιδιά που δεν έχουν μεγάλες ικανότητες αισθάνονται αγχωμένα, μειονεκτικά και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα (Διγγελίδης, Μπογιατζή, Χατζηγεωργιάδης, & Παπαϊωάννου, 2006).

Θεωρητικό μοντέλο Κοινωνικής Μάθησης (Social learning theory)

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977, 1986) παρέχει ένα ενοποιημένο πλαίσιο για την ερμηνεία της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς. Δίνει έμφαση σε έναν από τους σημαντικότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, που είναι η δύναμη της προσωπικής εμπειρίας που αποκτάται με τη μεσολάβηση της κοινωνίας. Η θεωρία αυτή εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά βάσει της «αμοιβαίας αιτιοκρατίας», δηλαδή της συνεχούς αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ συναίσθησης, συμπεριφοράς και περιβαλλοντικών επιρροών (Bandura, 1977a, σ. viii).

Το φαινόμενο της μάθησης είναι στενά συνδεδεμένο με τις βασικές γνωστικές διαδικασίες και κυρίως με τους αντιληπτικούς και μνημονικούς μηχανισμούς και τους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων του εγκεφάλου (ΚΝΣ) (Γνωστική Ψυχολογία). Εξ αιτίας της μνήμης ο άνθρωπος έχει παρελθόν, παρόν και μέλλον. Οι άπειρες εντυπώσεις (κωδικοποιημένες πληροφορίες) του παρελθόντος, ανεξάρτητα αν ο άνθρωπος τις θυμάται ή όχι, αυτές υπάρχουν και κατευθύνουν την συμπεριφορά του.

Η μάθηση κατά τον Bandura είναι κυρίως διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών σχετικών με το περιβάλλον και τη συμπεριφορά, οι οποίες μετατρέπονται σε συμβολικές

αναπαραστάσεις που αποτελούν τον οδηγό για τις μετέπειτα ενέργειες του ατόμου. Μέσω της γνωστικής στρατηγικής (cognitive strategy) ενεργοποιούνται οι διαδικασίες «εκτελεστικού ελέγχου», δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους το άτομο κωδικοποιεί, ανακαλεί, γενικεύει, μεταφέρει και εφαρμόζει διάφορα είδη προηγούμενης μάθησης (Bandura, 1977, σ. vii, Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005, σ. 180).

Η μάθηση πραγματοποιείται με βάση τη γνωστική ανάπτυξη και δίνει έμφαση στην παρατήρηση και μίμηση προτύπων. Το άτομο μέσω της παρατήρησης μιμείται αυτό το οποίο του προκαλεί ευχαρίστηση, ικανοποίηση, ανταμοιβή. Για να πηγάζει ικανοποίηση από μια δραστηριότητα πρέπει να αναπτυχθούν πολύπλοκες λειτουργίες μέσω της βοήθειας εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων μέσω αυτοενίσχυσης και αυτορρύθμισης. Η εσωτερική ρύθμιση και αυτοενίσχυση απαιτεί απόκτηση ικανοτήτων, υιοθέτηση κανόνων, παραστάσεων και συνεπειών. Η ικανότητα της αυτοενίσχυσης εγκαθίσταται μερικώς μέσω της επιρροής της εξωτερικής ενίσχυσης. Οι ποιοτικές αλλαγές στην νοητική αναπαράσταση γίνονται πηγές προσωπικής ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης.

Η βελτίωση της συμπεριφοράς ενεργοποιεί αντιδράσεις αυτοεκτίμησης που ενισχύουν τη νοητική αναπαράσταση. Με την παρατήρηση και τα διάφορα ακουστικά ερεθίσματα δημιουργείται μια νοητική εικόνα και με την επανάληψη βελτιώνεται η αντίληψη του ατόμου για τη σωστή συμπεριφορά. Οι συνέπειες των πράξεων του ατόμου παρέχουν πληροφορίες, έχουν διεγερτική αξία και ενισχύουν τις γνωστικές ικανότητες. Έτσι μαθαίνεται πιο εύκολα η συμπεριφορά του μοντέλου που οδηγεί στην επιτυχία παρά αυτή που οδηγεί στην αποτυχία.

Η μάθηση επιτυγχάνεται είτε ενεργά, είτε επαγωγικά είτε με συνδυασμό και των δύο. Στην ενεργό μάθηση το άτομο μαθαίνει με την ενεργό δράση, δηλαδή με το να κάνει το άτομο το ίδιο κάτι σε πραγματικές καταστάσεις. Στην επαγωγική μάθηση το άτομο μαθαίνει με μίμηση προτύπου, με το να παρατηρεί δηλαδή ένα πρότυπο να ενεργεί.

Η μάθηση μέσω παρατήρησης ταυτίζεται με τα ενδιαφέροντα, τις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες του παρατηρητή. Ο αναπαραστατικός νους δηλαδή προκαλεί νοερές γνωστικές αναπαραστάσεις όπως η εννοιολογική αντίληψη, η μνήμη, η κατανόηση και η αποτελεσματική σχέση και επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Η δημιουργία πολλών και καλά συνδεδεμένων αναπαραστάσεων επιτρέπουν να βλέπεις τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες, μέχρι να βρεις αυτό που είναι χρήσιμο. Η ανάκληση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς από τη μνήμη γίνεται μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 19, 21).

Τα άτομα έχουν την ικανότητα να δημιουργούν εσωτερικά μοντέλα με βάση τις εμπειρίες τους και να εφευρίσκουν κατευθύνσεις για δράση, τρόπους ελέγχου των κατευθύνσεων αυτών και να αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις εμπειρίες των «σημαντικών άλλων» με βάση τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων. Στη συνέχεια δρουν και προβλέπουν μελλοντικά αποτελέσματα με την ικανότητα πρόβλεψης και σχεδιασμού που διαθέτουν. Στη διαδικασία αυτή κύριο ρόλο έχει η προσωπική βούληση και νόηση των ατόμων (Bandura, 1977, σ. vii, 10, Καλογιάννης, 2006, Piaget, 1999, σ. 147).

Σύμφωνα με την Καντιανή φιλοσοφία η εμπειρία παρέχει την ύλη, αλλά τη μορφή της γνώσης την παρέχει ο νους μέσω νοητικών επεξεργασιών. Η οικοδόμηση της σκέψης περιλαμβάνει την αντίληψη, την κατανόηση, την εγγραφή στη μνήμη, την

οικοδόμηση γνώσεων και την τελική σκέψη (Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 76-79). Η διαδικασία αυτή εξαρτάται από την ικανότητα συγκράτησης και την ερμηνεία της συμπεριφοράς του προτύπου. Ανάλογα με τις εμπειρίες και τη νοητική του ανάπτυξη μπορεί να ερμηνεύσει με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά που παρατηρεί με δικά του νοήματα και σημασίες και να δημιουργήσει ένα δικό του τρόπο συμπεριφοράς (Μπίκος, 2004, σ. 130).

Η συμπεριφορά επίσης, επηρεάζεται από την κρίση που έχουν τα άτομα σχετικά με την ικανότητα τους για θετικά αποτελέσματα (αυτοαποτελεσματικότητα, self-efficacy) (Bandura, 1977b). Ανάλογα με την ικανότητα που αντιλαμβάνονται τα άτομα ότι έχουν, επιλέγουν τι θα κάνουν, με ποιο τρόπο και πόση προσπάθεια θα καταβάλουν για να βελτιωθούν. Ιδιαίτερα τα παιδιά μαθαίνουν με ένα μοναδικά φυσικό και δημιουργικό τρόπο μέσω της παρατήρησης και της μίμησης χωρίς ιδιαίτερη μέθοδο και προσπάθεια με την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που τους ωθούν να δημιουργήσουν νέες προσωπικές εμπειρίες (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 16-17, Τραυλός, 2000).

Συμπερασματικά σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura η μάθηση στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων με τα κοινωνικά δρώμενα. Στη διαμόρφωση της τελικής συμπεριφοράς εκτός από τους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το άτομο και συνδιαμορφώνουν τη μοναδικότητα της συμπεριφοράς, καθοριστικό ρόλο παίζουν τα κίνητρα και οι ανθρώπινες ανάγκες που ωθούν τα άτομα για την ικανοποίησή τους (Deci & Ryan, 2004).

Θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς του Hellison

Συναφές πλαίσιο ερμηνείας στη Φ.Α. και τον αθλητισμό παρέχει και το μοντέλο Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας, το οποίο εστιάζεται στο άτομο και την κοινωνία και φέρει τους αξιακούς προσανατολισμούς της αυτοπραγμάτωσης και της κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison (1995) στο Μυλώσης (2004, σ. 98). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την ατομική και συλλογική ανάπτυξη του ατόμου και εστιάζει σε συναισθηματικές έννοιες όπως αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία και κοινωνικές έννοιες όπως διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία. Συσχετίζει την ατομική ανάπτυξη με τις έννοιες προσπάθεια, αυτοκαθοδήγηση και τη συλλογική ανάπτυξη με τις έννοιες σεβασμό στα συναισθήματα των άλλων και ενδιαφέρον για τους άλλους.

Το μοντέλο διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα (I - IV) τα οποία βρίσκονται σε μία χαλαρή προοδευτική ακολουθία. Πρόκειται για εξελικτικά στάδια στόχων, για μία ιεραρχία αξιών, για μία σειρά διαδοχικών βημάτων προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές προσωπικής συνειδητοποίησης και κοινωνικής υπευθυνότητας. Η κατάκτηση ενός επιπέδου (στόχου) από τους μαθητές προϋποθέτει την κατοχή και ενσωμάτωση όλων των προηγούμενων επιπέδων (στόχων). Ο αριθμός των επιπέδων είναι δυνατόν να αυξηθεί προοδευτικά μέχρι να φθάσουν στο πιο προχωρημένο επίπεδο της ατομικής υπευθυνότητας, συνεργασίας και φροντίδας προς τους άλλους (ανώτερο επίπεδο V) αρχίζοντας από το κατώτερο επίπεδο 0 (Hellison, 1995, Hellison & Templin, 1991). Τα επίπεδα (στόχοι) και τα συστατικά τους στοιχεία (επί μέρους στόχοι) δίνονται συνοπτικά παρακάτω (Hellison, 1995):

- Επίπεδο μηδέν – *Ανευθυνότητα*: άρνηση για συμμετοχή και ανάληψη ευθύνης, δυσκολία καθοδήγησης.

- Επίπεδο I - *Σεβασμός των δικαιωμάτων και των συναισθημάτων των άλλων*: Οι μαθητές συνδιαλέγονται για ζητήματα αυτοελέγχου – όχι απαραίτητα ως εσωτερικευμένης στάσης- αλλά τουλάχιστον ως συμπεριφοράς και σεβασμού των άλλων. Είναι γι' αυτούς το λιγότερο που μπορούν να κάνουν για τους άλλους. Αποφυγή διατάραξης του μαθήματος, συμμετοχή και μάθηση, ανάληψη ευθυνών για προσωπική δράση. Ο καθηγητής Φ.Α. βοηθά αυτούς που δυσκολεύονται να εμπλακούν στις δραστηριότητες του μαθήματος.
- Επίπεδο II – *Συμμετοχή και προσπάθεια*: Αποδοχή προκλήσεων, παιχνίδι με ενθουσιασμό και διασκέδαση, εξάσκηση δεξιοτήτων, πρόθυμη συμμετοχή. Ο καθηγητής Φ.Α. ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να αναλάβουν υπευθυνότητες δίνοντας έμφαση στην προσπάθεια και βελτίωση. Στο επίπεδο II οι μαθητές με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, μαθαίνουν, μέσα από τη συμμετοχή τους, να βιώνουν θετικά το περιεχόμενο του προγράμματος της Φ.Α., να κατανοούν τη σημασία της προσπάθειας στην αυτοβελτίωση τους και να προσδιορίζουν τον ορισμό της επιτυχίας για τον εαυτό τους.
- Επίπεδο III – *Αυτοκαθοδήγηση*: αυτό-υπευθυνότητα, αναγνώριση ατομικών αναγκών, λήψη αποφάσεων, καθορισμός ατομικών στόχων και καταβολή προσπάθειας για την επίτευξη τους και αυτοαποτελεσματικότητα. Ο καθηγητής Φ.Α. δίνει ευκαιρίες απόκτησης δεξιοτήτων στους μαθητές βάζοντας ατομικούς ρεαλιστικούς στόχους. Το επίπεδο III οριοθετεί συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και κατά τη φάση σχεδιασμού και κατά τη φάση αξιολόγησης της διδασκαλίας και την αυτονόμηση των μαθητών στην προσωπική επιλογή κάποιου προγράμματος Φ.Α. Η αυτοπειθαρχία, η αυτογνωσία, η εξισορρόπηση

μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων προσωπικών στόχων, η ανεξάρτηση από τις πιέσεις της ομάδας των συνομηλίκων αποτελούν χαρακτηριστικά που καλλιεργούνται σ' αυτό το επίπεδο.

- Επίπεδο IV - *Φροντίδα και παροχή βοήθειας στους άλλους*: Προαπαιτούμενες διαπροσωπικές δεξιότητες, συνεργασία, ανάληψη ηγετικών ρόλων, επίδειξη προθυμίας υποστήριξης των άλλων. Ο καθηγητής Φ.Α. δίνει ευκαιρίες συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ των μαθητών. Στο επίπεδο αυτό, οι μαθητές, στοχεύοντας στο καλό της ομάδας, επεκτείνουν την αίσθηση υπευθυνότητας πέρα από τους εαυτούς τους προς όλους τους συμμαθητές τους ανεξαρτήτως φύλου και κινητικής δεξιότητας παρέχοντας διακριτικά τη βοήθειά τους.
- Επίπεδο V: *Εφαρμογή*: Υλοποίηση της απόφασης σε χώρους εκτός μαθήματος Φ.Α. Το επίπεδο αυτό συνιστά την πλέον προωθημένη μορφή προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας που εκδηλώνεται σ' όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου (Hollison & Templin, 1991, στο Καρανταΐδου, 2005, σ. 61-62)

Θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής νοημοσύνης του Goleman

Το μοντέλο κοινωνικής νοημοσύνης του Goleman εστιάζει στην κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων για το καλό όλων και στις ικανότητες που υπάρχουν σε ένα άτομο όταν εμπλέκεται σε μια σχέση με ένα άλλο. Συμπεριλαμβάνει τις δεξιότητες που εμπλουτίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις όπως η ενσυναίσθηση, το ενδιαφέρον για τους άλλους και βοηθά τα άτομα να δρουν σωστά στις μεταξύ τους σχέσεις (Goleman, 2006, σ. 24).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των κοινωνικών νευροεπιστημών έχει γίνει κατανοητός τόσο ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος καθοδηγεί την κοινωνική συμπεριφορά, όσο και ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τον εγκέφαλο και τη βιολογία μας. Τα νέα επιστημονικά ευρήματα δείχνουν τον ισχυρό αντίκτυπο και τη σημασία των ανθρωπίνων σχέσεων, αλλά και την επανορθωτική δυνατότητα που έχουν οι προσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις και εμπειρίες σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του ανθρώπου ιδιαίτερα δε στις αναπτυξιακές ηλικίες (Goleman, 2006, 21-23). Η κοινωνική μας ζωή καθοδηγείται από την αλληλεπίδραση δύο λειτουργιών:

- Της κατώτερης οδού, η οποία αφορά τα νευρωνικά κυκλώματα του εγκεφάλου που είναι το κατώφλι της συνείδησης και καθοδηγεί τη συναισθηματική μας ζωή χωρίς να ασκεί έλεγχο στα συναισθήματα. Λειτουργεί αυτόματα, παρορμητικά με απίστευτη ταχύτητα και δίχως καμιά προσπάθεια.
- Της ανώτερης οδού, η οποία κινεί νευρωνικά κυκλώματα του εγκεφάλου μεθοδικά, αργά και με σκόπιμη προσπάθεια και ασκεί εσωτερικό έλεγχο στα συναισθήματα μας. Σχηματίζει εικόνα με ακρίβεια και προσοχή και αφορά στην κατανόηση αυτού που συμβαίνει μετά από σκέψη.

Συνήθως το ρεύμα των σκέψεων μας είναι σε μεγάλο βαθμό αυτόματο. Διατρέχει την κατώτερη οδό και κρατά για την ανώτερη αυτά που πρέπει να ξανασκεφτούμε, να μάθουμε ή να διορθώσουμε. Έτσι αν το θελήσουμε μπορούμε να υπερβούμε την κατώτερη οδό και αυτό ακριβώς μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε επιλογές στη ζωή μας (Goleman, 2006, σ. 100, 405).

Υποστηρίζεται ότι η ενεργοποίηση της μιας ή της άλλης οδού επηρεάζεται και από το πεδίο ελέγχου του κάθε ατόμου (locus of control). Άτομα με εσωτερικό πεδίο

ελέγχου (internal locus of control), που αποδίδουν ότι τους συμβαίνει σε εσωτερικούς παράγοντες όπως η διάθεση, οι επιθυμίες, οι ανάγκες, κ.ά., τείνουν να αναζητούν πληροφορίες που τις επεξεργάζονται εκτεταμένα και τις αξιολογούν προσωπικά, ακολουθώντας την ανώτερη οδό επεξεργασίας. Τα άτομα που αποδίδουν ότι τους συμβαίνει σε εξωτερικούς παράγοντες (external locus of control), όπως τύχη, αυθεντίες, φίλοι, οικογένεια κ.ά., επεξεργάζονται τις πληροφορίες λιγότερο και επηρεάζονται από τις απόψεις άλλων σημαντικών προσώπων λειτουργώντας περισσότερο μέσω της κατώτερης οδού (Zotos, Lysonski & Martin 1992).

Τα συστατικά της κοινωνικής νοημοσύνης οργανώνονται σε δύο ευρείες κατηγορίες:

1. Την κοινωνική επίγνωση δηλαδή αυτό που διαισθανόμαστε για τους άλλους και περιλαμβάνει την: α) Πρωτογενή ενσυναίσθηση, δηλαδή ανάγνωση των μη λεκτικών συναισθηματικών σημάτων. β) Εναρμόνιση, δηλαδή συντονισμό με τον άλλο, γ) Ενσυναίσθητική ακρίβεια, δηλαδή κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων και δ) Κοινωνική γνώση δηλαδή γνώση του πώς λειτουργεί ο κοινωνικός κόσμος.
2. Την κοινωνική άνεση η οποία βασίζεται στην κοινωνική επίγνωση για τη διεξαγωγή ομαλών και αποτελεσματικών αλληλεπιδράσεων και περιλαμβάνει το: α) Συγχρονισμό, δηλαδή ομαλή αλληλεπίδραση σε μη λεκτικό επίπεδο. β) Αυτοπαρουσίαση, δηλαδή αποτελεσματική παρουσίαση εαυτού. γ) Επιρροή, δηλαδή διαμόρφωση της έκβασης μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δ) Ενδιαφέρον, δηλαδή έγνοια για τις ανάγκες των άλλων και την ανάλογη δράση (Goleman, 2006, 117).

Έρευνες για τις στάσεις των μαθητών προς τη Φ.Α. και τη φυσική δραστηριότητα

Επί αρκετές δεκαετίες στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρείται διεθνώς όλο και περισσότερο να αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών για την αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών προς τη Φ.Α. και της σχέσης τους με την αθλητική συμπεριφορά με πολλές διακυμάνσεις και αμφισβητήσεις. Η διερεύνηση του φαινομένου της αρνητικής στάσης των μαθητών προς τη Φ.Α. και τη σωματική άσκηση απασχόλησε έντονα τους ερευνητές επί πολλά χρόνια. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών φάνηκαν χρήσιμα τόσο για τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Φ.Α. όσο και τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων.

Σχετική έρευνα σε μαθητές λυκείου στις ΗΠΑ διερεύνησε το ρόλο του καθηγητή, του Α.Π., της συνδιδασκαλίας αγοριών και κοριτσιών και της διδασκαλίας ομαδικών αθλημάτων στις στάσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν το σημαντικό ρόλο του Κ.Φ.Α. και του Α.Π. στη διαμόρφωση των θετικών στάσεων των μαθητών, από τους οποίους το 81% προτιμούν προγράμματα καλά οργανωμένα με ποικιλία περιεχομένου που προσφέρει διασκέδαση και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και το 75% βρέθηκε ότι επιθυμούν τη συνδιδασκαλία αγοριών – κοριτσιών. Το 78% των αγοριών και το 73% των κοριτσιών προτιμούσαν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια (Rice, 1988).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία σε μαθητές/τριες Λυκείων 14-15 ετών εξέτασε τις στάσεις των μαθητών/τριών για τα προγράμματα και τη διδασκαλία της Φ.Α. και την πιθανότητα διαφοροποίησης των προτιμήσεων στη σωματική δραστηριότητα ανάλογα με το φύλο και την αντιμετώπιση των μαθητών από καθηγητές

διαφορετικού φύλου. Από την έρευνα προέκυψαν αποτελέσματα που ενισχύουν τις παραδοσιακά αποδεκτές για κάθε φύλο δραστηριότητες. Δηλαδή η πλειοψηφία αγοριών και κοριτσιών πιστεύει ότι η ρυθμική γυμναστική πρέπει να διδάσκεται μόνο στα κορίτσια, ενώ τα αγόρια πιστεύουν ότι τα κορίτσια δεν πρέπει να παίζουν παραδοσιακά ανδρικά σπορ όπως το ποδόσφαιρο. Επίσης οι περισσότεροι μαθητές/τριες πίστευαν ότι οι καθηγήτριες Φ.Α. ήταν περισσότερο υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές προς τους μαθητές που δεν τα κατάφερναν καλά από ό,τι οι άνδρες Κ.Φ.Α. (Macdonald, 1990).

Τη δεκαετία του 1990 σε τρεις πολιτείες των Η.Π.Α. μέσα σε ένα γενικότερα αρνητικό κλίμα για τη Φ.Α. πραγματοποιήθηκαν σχετικές έρευνες στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών προς τη Φ.Α. Οι αρνητικές στάσεις των μαθητών αποδίδονται στο ότι το μάθημα δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον, δίνεται περισσότερη έμφαση στα αγόρια και στη νίκη και οι επιδέξιοι μαθητές και οι αθλητές τυγχάνουν ιδιαίτερης μεταχείρισης από τον Κ.Φ.Α. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν και η βελτίωση τους, πιθανόν, να φέρει αλλαγή στις αρνητικές στάσεις των μαθητών για τη Φ. Α. (Scantling, Strand, Lachey, & McAleese, 1995, Tinning & Fitzclarens, 1992).

Σε άλλη σχετική έρευνα των Luke & Sinclair (1991) που πραγματοποιήθηκε σε 488 μαθητές Β΄ λυκείου στον Καναδά διερευνήθηκαν οι παράγοντες σχηματισμού θετικών και αρνητικών στάσεων προς τη Φ.Α. Ο πρώτος παράγοντας θετικής και αρνητικής επίδρασης είναι το Α.Π. ανεξάρτητα από το φύλο. Ο καθηγητής βρέθηκε ως δεύτερος παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων κυρίως από τα κορίτσια. Η έλλειψη επιδεξιότητας και επιτυχίας επηρέασε αρνητικά τις στάσεις των μαθητών. Παράγοντες θετικής επίδρασης είναι η ατμόσφαιρα της τάξης, η διασκέδαση, η

ευχαρίστηση και η αντίληψη επιδεξιότητας και επιτυχίας ανεξάρτητα από το φύλο, η αίσθηση ελευθερίας στο μάθημα και η θετική αυτοαντίληψη. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ελεγχθούν με συστηματικό τρόπο και να ενισχυθούν οι θετικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της Φ.Α.

Εντοπίζονται επίσης, έρευνες στον Καναδά και την Αυστραλία σε τάξεις του Λυκείου που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του φαινομένου της συνεχούς μείωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Φ.Α. στη Β/βάθμια Εκπαίδευση. Υποστηρίζεται ότι μεγάλος αριθμός μαθητών δε θεωρεί τη Φ.Α. σημαντικό μάθημα για τη ζωή τους, ότι δεν τους ευχαριστεί γιατί είναι βαρετό και ανταγωνιστικό και δεν τους βοηθά να βελτιωθούν. Αντίθετα οι μαθητές εκτιμούν τα οφέλη της σωματικής άσκησης και προτιμούν να ασκούνται έξω από το σχολείο (Tinning, Fitzclarene, 1992, Browne, 1992).

Ερευνητικά αποτελέσματα και στην Ελλάδα υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των μαθητών προς στη Φ.Α. επηρεάζονται αρνητικά από τους Κ.Φ.Α. , οι οποίοι ασχολούνται με κινητικές δεξιότητες επηρεασμένοι από το χώρο των αθλητικών συλλόγων, δεν προβαίνουν σε καινοτομίες, δεν ασχολούνται με τη δημιουργικότητα και δεν ενημερώνονται τακτικά. Επίσης, επηρεάζονται αρνητικά από τις διοικήσεις των σχολείων οι οποίες δεν διευκολύνουν την ανάπτυξη αθλητικών προγραμμάτων (Παπαϊωάννου και συν., 1999, σ. 73-99).

Διαχρονική μελέτη των Παπαϊωάννου, Διγγελίδη (1999) στο Παπαϊωάννου και συν. (1999, σ. 264) παρακολούθησε τις μεταβολές στην παρακίνηση μαθητών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου σε διάστημα 3 χρόνων. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών είχαν μια σημαντική μείωση της

διασκέδασης, της προσπάθειας των μαθητών και της αντίληψης έμφασης του Κ.Φ.Α. στη δουλειά.

Τα ευρήματα αυτά και πληθώρα άλλων εγείρουν σχετικά ερωτήματα για το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο μάθημα της Φ.Α., το οποίο δε στηρίζει τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών με συνέπεια να προκαλεί τη σταδιακή μείωση της παρακίνησης τους (Anderman, Austin, & Johnson, 2002). Υποστηρίζεται ότι παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών προς τη Φ.Α. σχετίζονται με τον Κ.Φ.Α. και την έμφαση που δίνει στη δουλειά για τη βελτίωση των μαθητών, των μεθόδων διδασκαλίας, του περιεχόμενου του Α.Π. και της διαδικασίας μάθησης (Παπαϊωάννου, και συν. 1999, σ. 265).

Την τελευταία 20ετία το ενδιαφέρον των ερευνητών στην Ελλάδα στρέφεται στην εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων που εστιάζουν στην διαμόρφωση στάσεων επιδρώντας σε συγκεκριμένους παράγοντες συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Αδάμ, 2004, σ. 6, 279). Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων παρεμβάσεων ερευνητές προτείνουν να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες, τα πιστεύω, οι στάσεις, οι γνώσεις, η ηλικία, το φύλο και οι κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν τη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς την άθληση (Θεοδωράκης και Χασάνδρα, 2005).

Πολλοί ερευνητές βασιζόμενοι στη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς που αναφέρει ότι η πρόθεση προηγείται της συμπεριφοράς θέλησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ των στάσεων και των προθέσεων των μαθητών στην πρόβλεψη της αθλητικής συμπεριφοράς. Έως σήμερα πλήθος ερευνών καταλήγουν σε σημαντικά αποτελέσματα

που υποστηρίζουν ότι οι στάσεις όχι μόνον μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά αλλά μπορούν να προβλέψουν το πότε και πως (Αδάμ, 2004, σ. 2).

Αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν δείξει ότι οι στάσεις προς την άσκηση αποτελούν τον καλύτερο δείκτη πρόβλεψης της συμμετοχής σε προγράμματα άσκησης και συνέχισης σε αυτά τόσο για άνδρες όσο και για γυναίκες (Biddle, Goudas, & Page, 1994). Σχετική έρευνα εξέτασε σε δείγμα 395 γυναικών από 50 αθλητικά κέντρα την επίδραση των στάσεων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς στην πρόβλεψη για συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δύναμη στάσης ισχυροποιεί τη σχέση μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς του ατόμου για άσκηση. Η δύναμη στάσης δηλώνει το πόσο σίγουρο είναι το άτομο ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες θα τον βοηθήσουν να υλοποιήσει την συγκεκριμένη ενέργεια (Theodorakis, 1994).

Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό σχετικών ερευνών έχει αποδειχτεί ότι οι γενικές στάσεις δεν προβλέπουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και ότι δεν είναι τόσο χρήσιμες, όταν δεν οδηγούν σε μια συγκεκριμένη αθλητική συμπεριφορά. Σαν παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το γεγονός ότι πολλά άτομα εκδηλώνουν μια γενικά θετική στάση προς τη φυσική δραστηριότητα, πολύ λίγοι όμως από αυτούς καταλήγουν στους αθλητικούς χώρους για να αθληθούν (Theodorakis, 1992).

Αποτελέσματα έρευνας σε δείγμα 56 μαθητών 10-11 ετών εξέτασε αν οι παράγοντες «πρόθεση» «γενικές στάσεις», προσωπικά και κοινωνικά «πιστεύω» μπορούν να ερμηνεύσουν μια πιθανή αθλητική ενασχόληση, έδειξαν ότι υπήρχε μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ στάσεων, προθέσεων και τελικής συμπεριφοράς. Οι ερευνητές προτείνουν ότι για να αυξήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για την άθληση, πρέπει να

ασχοληθούμε με τα πιστεύω τους για την άθληση και την αποτελεσματικότητα της (Θεοδωράκης, και συν., 1992).

Αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 394 μαθητών ηλικίας 14-17 ετών για την πρόβλεψη της πρόθεσης των μαθητών για συμμετοχή στη Φ.Α. έδειξαν την άμεση και ισχυρή σχέση μεταξύ των στάσεων και των προθέσεων των μαθητών για συμμετοχή που οδηγεί στην υιοθέτηση και εκδήλωση αθλητικής συμπεριφοράς (Papaionnou & Theodorakis, 1996). Σχετικά ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας των Hagger, et al (2001) σε δείγμα 431 μαθητών γυμνασίου ηλικίας 12-14 ετών, τα οποία έδειξαν ισχυρή σχέση μεταξύ στάσεων και προθέσεων για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες.

Ερευνητικά αποτελέσματα που εξέτασαν τις στάσεις, τις προθέσεις και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς σε δείγμα 170 μαθητών/τριών υποστηρίζουν ότι οι στάσεις είναι πολύ σημαντικός προδιαθετικός παράγοντας για τις προθέσεις και ότι ενδυναμώνοντας τις στάσεις για φυσική δραστηριότητα ισχυροποιούνται και οι προθέσεις για συμμετοχή (Chatzisarantis, et al., 2005). Αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι η συνειδητή πρόθεση συμβάλλει στην ταχύτερη και καλύτερη εκμάθηση μιας συμπεριφοράς από ό,τι η παθητική αποδοχή της (Τομασίδης, 1982, στο Μαυροβουνιώτης και συν., 2001).

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στη διερεύνηση ψυχολογικών παραμέτρων όπως η εσωτερική παρακίνηση. Τα αποτελέσματα ενός προγράμματος dance aerobic στην εσωτερική παρακίνηση και ικανοποίηση των μαθητών Γυμνασίου υποστηρίζουν υψηλότερα σκορ στην αντίληψη παρακίνησης για προσανατολισμό στη δουλειά, χαμηλότερα σκορ στην αντίληψη παρακίνησης με

προσανατολισμό στο «εγώ» και σημαντική βελτίωση στους παράγοντες προσπάθεια και διασκέδαση (Αντωνάτου, Ρόκα, Κούλη, Μπεμπέτσου, Μαυρίδη, Κώστα, 2006). Αποτελέσματα σχετικών ερευνών έδειξαν ότι η ψυχοσωματική επίδραση της μουσικής κατά τη διάρκεια της άσκησης, λειτουργεί ως ένα βασικό κίνητρο που οδηγεί και ενθαρρύνει τα άτομα να συμμετέχουν σε προγράμματα άσκησης (Karageoghits, Terry & Lane, 1999) και ότι οι μουσικές προτιμήσεις επιδρούν σημαντικά στον ενθουσιασμό και την απόλαυση των ασκουμένων κατά τη διάρκεια της άσκησης (Gfeller, 1998).

Υποστηρίζεται, ότι τα παιδιά και οι νέοι που εμφανίζουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και χαμηλή σωματική αυτοεκτίμηση εμφανίζουν συγχρόνως αρνητικές στάσεις, διακατέχονται από κοινωνικό και σωματικό άγχος, μειωμένη παρακίνηση και προσπάθεια στο μάθημα Φ.Α. αλλά και σε κάθε είδους φυσική δραστηριότητα (Καλογιάννης, 2006).

Έρευνα με εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος εκμάθησης Ελληνικών χορών σε 120 πρωτοετείς φοιτητές του ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής εξέτασε την επίδραση τριών μεθόδων διδασκαλίας (αμοιβαίας, αυτοελέγχου, στυλ παραγγέλματος) στην εσωτερική παρακίνηση των φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι η μέθοδος του αυτοελέγχου επέδρασε στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, της αναγνωρίσιμης ρύθμισης και της αυτονομίας των φοιτητών, περισσότερο από την αμοιβαία και το στυλ του παραγγέλματος. Επίσης επέδρασε στη μείωση της εξωτερικής παρακίνησης και της μη-παρακίνησης (Πίτση, και συν., 2009).

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις προς την άσκηση

Οι στάσεις και η συμπεριφορά απέναντι στη άθληση διαφοροποιούνται ανάλογα με την επίδραση διαφόρων προσωπικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Bandura, 1977, σ. viii, 1986) όπως: α) το φύλο (Bussey & Bandura, 1984, Θεοδωράκης, Δογάνης, & Μπαγιάτης, 1989), β) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (Rosenkrans, 1967), γ) η ποιότητα, η ποσότητα και η δύναμη των προηγούμενων και των νέων προσωπικών εμπειριών (Θεοδωράκης, 1990), δ) ο τρόπος ενίσχυσης της συμπεριφοράς του προτύπου (ικανοποίηση, επιβραβεύσεις ή τιμωρίες) (Lee, 1989), ε) η φύση της δραστηριότητας και ζ) η ηλικία (Θεοδωράκης, και συν., 1989).

Έτσι οι σύγχρονοι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνών τους στη διερεύνηση παραγόντων στους οποίους μπορούν να επιδράσουν και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά των μαθητών για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες και άσκηση. Σχετικές έρευνες ανέδειξαν αρκετά στοιχεία που είναι παράγοντες σχηματισμού θετικών και αρνητικών στάσεων και έδωκαν σημαντικές πληροφορίες, πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν επόμενες έρευνες. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την αλλαγή του συναισθηματικού, του γνωστικού και του συμπεριφορικού στοιχείου των στάσεων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999, σ. 218).

Παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση από τη συμμετοχή στην άσκηση

Τις τελευταίες δεκαετίες διεξάγονται έρευνες που εστιάζονται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές ευχαριστιούνται από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α. και διερευνούν τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό. Οι στάσεις απέναντι στη φυσική δραστηριότητα ταξινομούνται σε έξι παράγοντες οι οποίοι θεωρείται ότι προβάλλουν

διαφορετικές πηγές ικανοποίησης για το άτομο όπως: «κοινωνική εμπειρία», «υγεία και άσκηση», «αναζήτηση ιλίγγου», «αισθητική εμπειρία», «κάθαρση» και «ασκητική εμπειρία» (Kenyon, 1968 στο Μαρτινίδης, Αμούντζας, Παπαϊωάννου, Λάιος, Μαυρομάτης, 2003).

Το βίωμα είναι βασικός στόχος κάθε εμπειρίας. Υποστηρίζεται ότι μια εμπειρία για να βιωθεί θετικά είναι απαραίτητο να κινητοποιήσει όλο τον ψυχοβιολογικό οργανισμό του ατόμου, δηλαδή να το συγκινήσει. Η συγκίνηση είναι συμμετοχή και αλληλεπίδραση και καθορίζει την ποιότητα των εμπειριών του ατόμου. Επηρεάζεται κύρια από τις συνθήκες μέσα στις οποίες βιώνεται το ερέθισμα και όχι από την ένταση του (Lobrot 1993 στο Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003, σ. 39).

Επίσης σχετικοί παράγοντες είναι οι θετικές στάσεις των μαθητών προς τους καθηγητές και το θετικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο δίνεται έμφαση στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές για αυτοβελτίωση. Ο ρόλος του Κ.Φ.Α. αποτελεί σημαντικό παράγοντα μάθησης που ενισχύει την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών (Μυλώσης, 2004, σ. 288, 297, Suparorn, Griffin, 1998).

Επίσης, πληθώρα άλλων ευρημάτων υποστηρίζουν ότι η διασκέδαση είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες ψυχολογικών δεσμεύσεων στον αθλητισμό και τη φυσική άσκηση με θετικό διαμεσολαβητικό ρόλο (Carpenter, Coleman, 1998, Carpenter, Scanlan, Simons & Lobel, 1993, Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis, & Grouios, 2002b, Scanlan, Russel, Beals & Scanlan, 2003, Weiss, Kimmel, Smith, 2001).

Ως παράγοντας ικανοποίησης των μαθητών από τη διδασκαλία αναφέρεται επίσης το ψυχολογικό κλίμα το οποίο βιώνουν οι μαθητές μιας τάξης, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Αποτελέσματα ερευνών τονίζουν ότι το ψυχολογικό κλίμα έχει αποφασιστικότερη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών από ότι έχει ο δείκτης ευφυΐας ή η οικογενειακή τους προέλευση ή η μέθοδος διδασκαλίας (Καψάλης Μούσιου, Νημά, 1997, Ματσαγγούρας, 2000). Ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι το ψυχολογικό κλίμα έχει σημαντική επίδραση στην αυτοαντίληψη, στις επιδόσεις, στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 186, Μπίκος, 2004, σ. 126).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος παρακίνησης επηρέασαν θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς στην εμπλοκή στη δουλειά, το ενδιαφέρον για το μάθημα και τις στάσεις ως προς την άσκηση (Παπαϊωάννου & συν, 1999, σ. 73-99, Morgan, & Carpenter, 2002, σ. 207-229).

Οι ερευνητές προτείνουν στους καθηγητές Φ.Α. να παρακινούν τους μαθητές για συμμετοχή στο μάθημα, εστιάζοντας στην πρόκληση ενδιαφέροντος με πρωτότυπες διδακτικές προσεγγίσεις, στην αποφυγή κλίματος ανταγωνισμού, στην ικανοποίηση από τη συμμετοχή στη Φ.Α., στον εμπλουτισμό του μαθήματος με διαδικασίες αυτενεργού μάθησης και στις ωφέλειες της άσκησης με αναφορές στην καθημερινή ζωή (Christodoulidis et al., 2001, Cone et al., 1998, Παπαϊωάννου, και συν. 1999, σ. 218, Sallis & Mc Kenzie, 1991, Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Παράγοντες που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών για την άσκηση

Η συμπεριφορά και τα συναισθήματα βασίζονται στην αντίληψη σημασίας της συμπεριφοράς και όχι στην ίδια τη συμπεριφορά, τον τρόπο δηλαδή που αντιλαμβάνεται

το άτομο την αξία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (γνωστική διάσταση). Η αντίληψη αποτελείται από τις κεντρικές πεποιθήσεις που επηρεάζουν τις ενδιάμεσες αντιλήψεις (γνώμη, στάση) και τις αυτόματες σκέψεις (Γεωργιάδης, 2006). Επηρεάζεται από τις προηγούμενες πληροφορίες, προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις του ατόμου στη συγκεκριμένη συμπεριφορά που διαμορφώνουν τα «πιστεύω» του ατόμου (Janz και Becker, 1984).

Σε έρευνα του Θεοδωράκη (1990) υποστηρίζεται ότι κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης στάσεων προηγούνται τα «πιστεύω», τα οποία δημιουργούνται μετά από γνώση και κατανόηση των λειτουργιών και ωφελειών της άσκησης και της φυσικής δραστηριότητας. Η επίδραση της φυσικής δραστηριότητας στη φυσική κατάσταση και υγεία των μαθητών ενδυναμώνει τις θετικές στάσεις των μαθητών προς την Φ.Α.. Μέσω της άμεσης εμπειρίας των ωφελειών της άσκησης, είναι πιο πιθανόν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της και να είναι αθλητικά δραστήριοι σε όλη τους τη ζωή. Άλλες σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η αλλαγή των στάσεων προς την άσκηση και τον αθλητισμό είναι εφικτή όταν οι μαθητές κατανοούν γιατί η Φ.Α. είναι σημαντική για την υγεία τους μέσω προσωπικών εμπειριών (Aicinen, 1991, Παπαϊοάννου, 2000).

Έρευνες εστίασαν τη προσοχή τους στο νόημα και την εκπαιδευτική αξία που οι ίδιοι οι μαθητές δίνουν στην ευχαρίστηση-διασκέδαση από το μάθημα της Φ.Α. Σε σχετική έρευνα των Suparorn, Griffin, (1998) που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ με ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων υποστηρίζεται ότι ο ρόλος της διασκέδασης είναι σημαντικός στο μάθημα της Φ.Α., αφού πρώτα αξιολογηθούν οι εμπειρίες των μαθητών και η σημασία που έχουν γι' αυτούς. Σύμφωνα με ερευνητές η

αντιλαμβανόμενη αξία του μαθήματος σχετίζεται με την υιοθέτηση προσωπικών στόχων μάθησης-βελτίωσης (Nicholls, 1992, Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία της παρακίνησης για επίτευξη στόχων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο προσανατολισμός στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) όταν τα άτομα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα, οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης είναι σε συνάφεια με τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα της δραστηριότητας και για το τι θεωρείται αποδεκτή συμπεριφορά σε αυτό το πλαίσιο.

Ερευνητικά αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός στο έργο-μάθηση σχετίζεται θετικά με την άποψη ότι τα σπορ πρέπει να διδάσκουν στους ανθρώπους τη σημασία της προσωπικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας, της συνεργασίας και της κοινωνικής συμμόρφωσης σε κανόνες (Duda, 1989). Ανάλογα ερευνητικά αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός στο έργο-μάθηση συνδέεται με την αντίληψη συνεργασίας και την αντίληψη κοινωνικής υπευθυνότητας, παράγοντες που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων (Papaioannou & Mac Donald, 1993).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004) παρέχει ένα πλαίσιο ερμηνείας στο γιατί οι μαθητές αποφασίζουν την επιλογή μιας δραστηριότητας ωθούμενοι από αναγνωρισμένους και ενσωματωμένους κανόνες μέσω των οποίων συνειδητοποιούν και εκτιμούν τη σημασία της δραστηριότητας.

Παράγοντες που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών στην άσκηση

Με βάση αποτελέσματα ερευνών η αντιλαμβανόμενη ικανότητα παρά η ικανότητα αυτή καθαυτή είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με την (Weiss, 1987) η αυτοαντίληψη αυξάνεται λιγότερο εξαιτίας της βελτίωσης των

δεξιότητων και της φυσικής κατάστασης και περισσότερο από αντιλήψεις των μαθητών ότι αυτή η βελτίωση αποδίδεται κυρίως στη δική τους προσπάθεια.

Έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις ερευνητών για το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την έννοια ικανότητα σε σχέση με την ηλικία τους. Από αποτελέσματα έρευνας των Nicholls & Miller (1984) φάνηκε ότι τα παιδιά στην ηλικία των 10-11 ετών έχουν αποκτήσει τη διακριτή έννοια της ικανότητας σε σχέση με την προσπάθεια. Από τα 13 χρόνια και μετά αρχίζουν συστηματικά να χρησιμοποιούν τις έννοιες της ικανότητας και της προσπάθειας και να αναγνωρίζουν ότι η βελτίωση της έρχεται με το συνδυασμό τους. Αυτό είναι ένα πολύ κρίσιμο στάδιο για την παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή στα σπορ και τη Φ.Α. Τα παιδιά από την ηλικία αυτή και μετά αντιλαμβάνονται πλέον καθαρά ότι όσο και αν προσπαθήσουν δεν μπορούν να ξεπεράσουν άλλα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ικανότητα και έτσι επικεντρώνονται στο να γίνουν καλύτεροι σε σχέση με τον εαυτό τους.

Οι μαθητές 11-12 ετών αξιολογούν την ικανότητα τους ευκολότερα όταν προσανατολίζονται προς τη δουλειά και την ατομική τους βελτίωση. Η ικανοποίηση από την προσωπική τους βελτίωση συμβάλλει στην πρόκληση ενδιαφέροντος προς τη δραστηριότητα και ώθηση σε νέες προσπάθειες (Δήμας, 2004, σ. 118-119).

Η εκτίμηση του εαυτού γίνονται όλο και πιο αρνητική όσο τα παιδιά οδεύουν προς την εφηβεία και ιδιαίτερα στην ηλικία της πρώτης εφηβείας (Καλογιάννης, 2006). Για τους προέφηβους η υψηλή αυτοαντίληψη σχετίζεται με τις δεξιότητες ενώ για τους εφήβους σχετίζεται με την ελκυστικότητα ή τη δομή της φυσικής εμφάνισης και κοινωνικούς παράγοντες (Marcsh, Bames, Cairns & Tidman (1984), με τις προσωπικές εμπειρίες αλλά και με την αξιολόγηση από τον κοινωνικό περίγυρο και τους σημαντικούς

άλλους (Harter, 1990). Αποτελέσματα άλλης έρευνας σε παιδιά ηλικίας 8–14 ετών φάνηκε ότι οι παράγοντες της αυτοαντίληψης που αποτυπώνουν την σφαιρική αυτοεκτίμηση είναι η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με συνομηλίκους, η αθλητική ικανότητα, η φυσική εμφάνιση και η διαγωγή-συμπεριφορά (Harter, 1985a).

Υποστηρίζεται ότι προκειμένου να επιτευχθεί υψηλή παρακίνηση των παιδιών είναι αναγκαία η γνώση των σταδίων ανάπτυξης από τον Κ.Φ.Α. για την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχους επίτευξης για μάθηση- βελτίωση (Nicholls & Miller, 1984). Διατυπώθηκαν απόψεις στο πλαίσιο της θεωρίας της παρακίνησης για επίτευξη στόχων, που θεωρούν ότι κάποια άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως κάτι σχετικά αμετάβλητο, ενώ άλλα άτομα θεωρούν ότι η ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από σκληρή δουλειά (Dweck, 1985).

Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών αναφέρουν ότι η επιλογή δραστηριοτήτων που δεν απαιτούν υψηλό επίπεδο δεξιότητας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών επιδρούν στη βελτίωση και την αυτό-αποτελεσματικότητα (Suparorn, Griffin, 1998). Υποστηρίζεται επίσης ότι αν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι «σημαντικοί άλλοι» και κυρίως οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν ικανούς, τότε βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους και αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στην ικανότητα των μαθητών, τότε τόσο η ικανότητα των μαθητών όσο και η σχολική επίδοση δεν βελτιώνεται (Μπότσαρη – Μακρή, 2001). Επίσης ο Gallahue (1996, σ. 84-89) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη μέσα από τη Φ.Α. συνδέεται με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση.

Σε έρευνα σε δείγμα μαθητών γυμνασίου και λυκείου αναφέρθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης σωματικής ικανότητας των μαθητών και της

παρακίνησης για το μάθημα της Φ.Α. (Papaioannou, 1997, Papaioannou & Theodorakis, 1996). Σε έρευνα των Goudas & Biddle (1994) οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν το κλίμα του μαθήματος έντονα προσανατολισμένο τόσο στη δουλειά όσο και στην απόδοση ανέφεραν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση και υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Σε σχετική έρευνα η Harter (1985b) προσπάθησε να ερμηνεύσει τη σχέση της παρακίνησης (εσωτερικής ή εξωτερικής) με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς και κατέληξε ότι οι μαθητές παρακινούνται για υψηλή αποτελεσματικότητα σε περιοχές στις οποίες μπορούν να επιδείξουν ικανότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης «*cognitive evaluation theory*» γεγονότα που αναδεικνύουν την αντίληψη της ικανότητας έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης. Αντίθετα γεγονότα που υποβιβάζουν την αντίληψη της ικανότητας μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση και οδηγούν σε χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τη μαθημένη ανημποριά (*learned helplessness*).

Με βάση τη θεωρία του αυτοκαθορισμού υποστηρίζεται ότι το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας από μόνο του παρέχει περιορισμένη δυνατότητα στη ερμηνεία της συμπεριφοράς σε διάφορους τομείς, στους οποίους η αίσθηση της αυτονομίας αποδεικνύεται πιο σημαντικός παράγοντας από την ικανότητα (Deci & Ryan, 1985 στο Καλογιάννης, 2006).

Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και η σχέση του με τις στάσεις των μαθητών προς την άσκηση

Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς είναι η σχετική μεταβλητή που εκφράζει το κατά πόσο το άτομο νομίζει ότι ελέγχει τις πράξεις του. Παρατηρείται όταν κάποιος δεν εκτιμά τη δραστηριότητα, νιώθει ανίκανος και έχει έλλειψη σκοπού και στόχου για δράση (Ajzen και Fishbein, 1980, σ. 84, Ajzen, & Madden, 1986, Deci, & Ryan, 2004).

Ο βαθμός ελέγχου της συμπεριφοράς που αντιλαμβάνονται τα άτομα ότι έχουν σε διάφορες καταστάσεις επηρεάζει τις στάσεις τους. Μπορεί τα άτομα να έχουν την πρόθεση να συμπεριφερθούν ανάλογα αλλά να πιστεύουν ότι υπάρχουν πράγματα που τους εμποδίζουν. Όταν πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τα πιθανά εμπόδια τότε συμμετέχουν πιο τακτικά σε φυσικές δραστηριότητες (Παπαϊωάννου, και συν., 1999, σ. 220, Theodorakis, 1992).

Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο έλεγχο, ότι δηλαδή τα αποτελέσματα οφείλονται αποκλειστικά στους ίδιους, τότε παρακινούνται για συμμετοχή, υψηλή αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Theodorakis, 1994, Hagger, και συν., 2001, Chatzisarantis, και συν., 2005, Καλογιάννης, 2006).

Ο Καθηγητής Φ.Α. και ο ρόλος του στη διαμόρφωση στάσεων προς την άσκηση

Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στον Κ.Φ.Α. ως καθοριστικό κοινωνικό παράγοντα που μπορεί να δημιουργήσει ζεστό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ως διαχειριστής της τάξης και να επιδράσει στη συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική ανάπτυξη

των μαθητών και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τη «δια βίου άσκηση» (Μυλώσης, 2006, σ. 288, Παπαϊωάννου, 1999, σ. 73-99, Suparorn, Griffin, 1998).

Ο Κ.Φ.Α. μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να βάζουν προκλητικούς στόχους μάθησης και να επιδιώκουν συνεχώς να τους επιτύχουν. Η παρακίνηση διατηρείται σε υψηλά επίπεδα, όταν ο καθηγητής χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που προκαλούν εναλλαγή και ποικιλία στο μάθημα, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη μάθηση τους. Μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας μπορεί να πείσει τους μαθητές ώστε να αντιληφθούν το νόημα και τη σημασία και τη χρησιμότητα της φυσικής δραστηριότητας στην προσωπική τους ζωή (Παπαϊωάννου, και συν., 1999, σ. 68).

Ο Κ.Φ.Α. μπορεί να πετύχει την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών προς τη Φ.Α. δημιουργώντας ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον είτε με την οργάνωση πρωτότυπων δραστηριοτήτων στο μάθημα, είτε διδάσκοντας τους μαθητές δεξιότητες που τους προσφέρουν ευχαρίστηση και διασκέδαση (Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Σύμφωνα με τον Θεοδωράκη (1990) η συμπεριφορά του καθηγητή Φ.Α. παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς την άσκηση από τους μαθητές. Σύμφωνα επίσης με άλλους ερευνητές η προσωπική επίδραση του καθηγητή Φ.Α. στην πρόκληση ενδιαφέροντος και στην παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα υπερτερεί έναντι των μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Δήμας, 2004, σ. 122, Ζουνχιά, 1997, σ. 89-90).

Η μέθοδος διδασκαλίας και ο ρόλος της στη διαμόρφωση στάσεων προς την άσκηση

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φ.Α. σε μαθητές Δημοτικού σχολείου, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις συνεργατικές δεξιότητες και το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και αύξησαν τα κίνητρα τους για το μάθημα (Μαγκώτσιου, Γούδας, 2005).

Ο Grineski, (1993) υποστηρίζει ότι οι συναγωνιστικές-συνεργατικές συνθήκες μάθησης προάγουν την επιτυχία και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς το σχολείο από ό,τι οι ανταγωνιστικές συνθήκες. Στο συναγωνιστικό κλίμα μάθησης οι ενέργειες κάποιου μπορεί να προάγουν την επιτυχία των υπολοίπων που ανήκουν στην ίδια ομάδα, ενώ στο ανταγωνιστικό κλίμα μπορεί να εμποδίσουν την επιτυχία των άλλων (Χατούπης, 1999). Υποστηρίζεται επίσης ότι η εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλουν στην προαγωγή ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος εξαιρετικά σημαντικού για την αποτελεσματικότητα (Πίτση, και συν., 2009).

Το φύλο και ο ρόλος του στη διαμόρφωση στάσεων προς την άσκηση

Εμφανίζονται έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι στάσεις προς τη Φ.Α. διαφέρουν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και υποστηρίζουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ιεραρχούν τις δραστηριότητες με διαφορετικά κριτήρια ως προς τη σημαντικότητα που έχουν γι' αυτούς (Rice, 1988, Θεοδωράκης, και συν., 1989, Παπαϊωάννου και συν. 1999, σ. 80). Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο να παρατηρεί κανείς αγόρια να ασχολούνται με δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και κορίτσια με δραστηριότητες όπως ο χορός.

Υποστηρίζεται ότι η ικανότητα των παιδιών να διαφοροποιούν τα στοιχεία της αυτοαντίληψης επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία ώστε κάποια πράγματα να γίνονται πιο σημαντικά από άλλα. Ιδιαίτερα για τα κορίτσια στο τέλος της εφηβείας η φυσική κατάσταση σχετίζεται με τη φυσική εμφάνιση (Marsh, και συν., 1984). Τα αγόρια παρακινούνται περισσότερο από την ανταγωνιστική πλευρά των σπορ, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, ενώ τα κορίτσια από τις ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Sirard, & Pfiffer, & Pate, 2006).

Έρευνα των Steward, Green & Huels-Komp (1991) μεταξύ μαθητών γυμνασίου και λυκείου που εξέταζε τις στάσεις προς τη Φυσική Αγωγή καταλήγει ότι οι στάσεις των αγοριών προς τη Φ.Α. μειώνονται με την πάροδο των τάξεων. Σε έρευνα των Γράμψα - Τζούπη, και συν., (2002) που εξέτασε την επίδραση ενός προγράμματος αντισφαίρισης στις στάσεις των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου των δύο πρώτων του Γυμνασίου, αναφέρεται διαφοροποίηση της επίδρασης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια, αξιολογούν τις αθλητικές δραστηριότητες ανάλογα με τη δυνατότητα που τους δίνεται να προβάλλουν τη δυναμικότητα τους σε σχέση με το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Για τα κορίτσια η αξιολόγηση των αθλητικών δραστηριοτήτων γίνεται σύμφωνα με τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτές και σχετίζονται με τη δημιουργία νέων κοινωνικών σχέσεων και τη διατήρηση της φυσικής κατάστασης και υγείας. Σε άλλη σχετική έρευνα προβάλλονται ως πηγές ικανοποίησης των γυναικών από την άσκηση-άθληση τρεις επιπλέον παράγοντες: το «ωραίο και ελκυστικό σώμα», η «αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου» και η «συναισθηματική ενέργεια» (Long & Haney, 1986).

Αποτελέσματα έρευνας μεταξύ πρωτοετών φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια παρακινήθηκαν περισσότερο από τα αγόρια για συμμετοχή στο μάθημα των παραδοσιακών χορών και εμφάνισαν υψηλότερα σκορ ικανοποίησης (Μίχογλου, και συν., 2009). Σχετικά ήταν και τα αποτελέσματα άλλης έρευνας μετά από την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος εκμάθησης Ελληνικών χορών, στο οποίο συμμετείχαν πρωτοετείς φοιτητές του ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής. Βρέθηκε ότι τα κορίτσια προηγούνται των αγοριών ως προς την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, ενώ τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται το κλίμα αυτονομίας στον ίδιο βαθμό (Πίτση, και συν., 2009).

Αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας κατά την οποία διερευνήθηκαν διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΦΑΑ Αθηνών ως προς τη γνωστική αντίληψη και τη συχνότητα συμμετοχής σε παραδοσιακούς χορούς για ψυχαγωγία έδειξαν ότι οι φοιτήτριες γνώριζαν περισσότερους χορούς και χόρευαν με μεγαλύτερη συχνότητα από τους φοιτητές (Δήμας, 2004, σ. 162, 185).

Μέτρηση και αξιολόγηση των στάσεων στη Φ.Α. και τον αθλητισμό

Αξίζει να σημειωθεί ότι παράλληλα με την αύξηση των ερευνών που σχετίζονται με τις στάσεις εξελίσσονται και τα όργανα μέτρησης των. Οι ερευνητές είτε αναπτύσσουν δικά τους όργανα εξειδικευμένα για το σκοπό κάθε έρευνας και προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου περιβάλλοντος, είτε χρησιμοποιούν σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, ερωτηματολόγια με διάφορες κλίμακες και υψηλή αξιοπιστία. Σύμφωνα με ερευνητές η μέτρηση και αξιολόγηση των στάσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στηρίχθηκε σε διάφορες προσεγγίσεις (Αδάμ, 2004, 2, 3, 6).

Μια σχετική προσέγγιση περιλαμβάνει τεχνικές κατασκευής κλιμάκων σηματολογικής διαφοροποίησης όπως είναι των Thurstone, Likert, Guttman. Το άτομο καλείται να δηλώσει σε ποιο βαθμό (από το 1-5 ή από το 1-7 κ.λ.π.) συμφωνώ λίγο ή διαφωνώ πολύ, αυτό που νιώθει για το αντικείμενο του ερωτηματολογίου. Ο μέσος όρος των εκτιμήσεων πολλών ατόμων αποτελεί μια αξιόπιστη και έγκυρη προσέγγιση, τόσο για το ποια είναι η γνώμη του πληθυσμού αυτού όσο και των διακυμάνσεων της γνώμης αυτής (Γεώργας, 1995, σ. 143-46) Άλλη προσέγγιση περιλαμβάνει μεθόδους που χρησιμοποιούν ως ένδειξη την έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου και η συλλογή στοιχείων γίνεται μέσω παρατήρησης, απαιτείται δε ύπαρξη ισχυρής σχέσης μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς.

Υποστηρίζεται ότι για τη διερεύνηση στοιχείων της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων θεωρούνται καταλληλότερα τα ψυχομετρικά εργαλεία γιατί επιτρέπουν την ακριβή και αντικειμενική καταγραφή των ψυχολογικών χαρακτηριστικών και δίνουν τη δυνατότητα στους ειδικούς επιστήμονες να εστιάσουν την προσοχή τους σε ζητήματα που απαιτούν περαιτέρω εξέταση και μεγαλύτερη προσοχή. Οι Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσσης, (2002, σ. 32) αναφέρουν ότι: «Βασική αρχή της ψυχομετρίας περί ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης και την αναγνώριση ότι υπό ορισμένες συνθήκες κάποιες μέθοδοι είναι καλύτερες από άλλες, εάν θέλουμε να μετρήσουμε κοινωνικές στάσεις, ένα ερωτηματολόγιο στάσεων είναι περισσότερο κατάλληλο από μια ημιδομημένη συνέντευξη»

Για την αξιολόγηση των στάσεων στον αθλητισμό έχουν διαμορφωθεί ερωτηματολόγια με κλίμακες αξιοπιστίας και εγκυρότητας, οι οποίες συστηματοποιούνται σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς σε: α)

εκτίμηση, αισθήματα για τη συμπεριφορά (για την ευχαρίστηση της μάθησης, της εκπλήρωσης και της διέγερσης) (υψηλός αυτοκαθορισμός), β) πιστεύω και γνώση της συμπεριφοράς αυτής (σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα στους προσωπικούς στόχους του ατόμου χωρίς παράλληλη ευχαρίστηση, γ) πρόθεση ή προδιάθεση για εκδήλωση της συμπεριφοράς (Triantis, 1971 στο Γεώργας, σ. 126, Ajzen, & Fishbein 1980, Theodorakis, 1992b, Tjeerdsma, et al., 1996, Schutz., Smoll, Care, Mocher, 1985). Τα ερωτήματα αποτελούν τα ερεθίσματα που αποσκοπούν στην αξιολόγηση- διερεύνηση των στάσεων του ατόμου σύμφωνα με την τρισδιάστατη θεωρία (Kelley, 1983, Παπαϊωάννου, και συν., 1999, σ. 218, Rosenberg, Hovland, 1960).

Στον αθλητισμό σχεδιάστηκε επίσης το ερωτηματολόγιο Sport Commitment Model (Γδοντέλη, Μουντάκης, 2009) με σκοπό να προσδιορίσει την ψυχολογική αφοσίωση που έχουν τα άτομα σχετικά με τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες αξιολογώντας τις ιδέες και τα συναισθήματα τους ως προς πέντε παράγοντες που θεωρήθηκε ότι έχουν πρωταρχική σημασία (Kelley, 1983, Scanlan, Carpenter, Simons, Schmidt, & Keeler, 1993):

1^{ος} παράγοντας: «Δεσμεύσεις στον αθλητισμό» μπορεί να μετρηθεί ως δέσμευση σε μια ομάδα, σε ένα πρόγραμμα ή σε ένα άθλημα. Οι δεσμεύσεις στον αθλητισμό σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα και τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Weiss & Weiss, 2003).

2^{ος} παράγοντας: «Διασκέδαση μέσω άθλησης» έχει οριστεί ως «μια θετική ανταπόκριση από την αθλητική εμπειρία, η οποία αντικατοπτρίζει γενικευμένα αισθήματα, όπως ευχαρίστηση, χαρά, διασκέδαση και συμπάθεια» (Scanlan, et all, 1993).

3^{ος} παράγοντας: «Προσωπική επένδυση» έχει οριστεί ως «οι προσωπικές διέξοδοι που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα» (Scanlan, et all., 1993) και σχετίζεται με τη διαθεσιμότητα του ελεύθερου χρόνου την προσπάθεια που καταβάλλεται κατά την άσκηση κ.α. (Alexandris & Carroll, 1997, 1999).

4^{ος} παράγοντας: «Κοινωνικά εμπόδια» έχουν οριστεί ως «οι κοινωνικές προσδοκίες ή πρότυπα που δημιουργούν αισθήματα υποχρέωσης για να παραμείνει κάποιος στη δραστηριότητα» (Scanlan, et all., 1993). Η συνέχιση της συμμετοχής στην αθλητική δραστηριότητα είναι ανάλογη με την πίεση του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Η ερμηνεία του κοινωνικού παράγοντα παρατηρήθηκε ότι έχει σημαντικό ρόλο στους νέους αθλούμενους, γιατί η οικογένεια και οι φίλοι μπορούν να επηρεάζουν εντονότερα τη συμπεριφορά τους (Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis & Courios, 2002b).

5^{ος} παράγοντας: «Ευκαιρίες ενασχόλησης» έχουν οριστεί ως «οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται εξαιτίας της συνεχούς αθλητικής ενασχόλησης» (Scanlan, et all., 1993) και σχετίζονται με τα έμμεσα οφέλη της συνεχούς ενασχόλησης και τα ψυχολογικά οφέλη που αποκομίζουν από μια αθλητική δραστηριότητα (Kelley, 1983, Γδοντέλη, Μουντάκης, 2009).

Για την αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε το Intrinsic Motivation Inventory (Quin, Redding & Frazer, 2007, Βουτσινά, Τζαβίδας, 2009) ως προς το ενδιαφέρον / ευχαρίστηση, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την προσπάθεια / σημασία και την πίεση / άγχος.

Συμπεράσματα

1. Οι στάσεις βασίζονται στην ύπαρξη τριών συστατικών στοιχείων: του γνωστικού, του συναισθηματικού και του στοιχείου της δράσης - συμπεριφοράς (Γεώργας, 1995, σ. 128-130, Θεοδωράκης, 1990, 1992β, Παπαϊωάννου, και συν., 1999, σ. 213).
2. Η «στάση» θεωρείται μια αξιολογημένη (θετικά ή αρνητικά) προδιάθεση του ατόμου απέναντι σε ένα «αντικείμενο», η οποία μαθαίνεται μέσα από την πληροφόρηση και την εμπειρία. Η στάση παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα, αλλά όχι μονιμότητα και σχετίζεται με τις προθέσεις και τις συμπεριφορές του ατόμου.
3. Η ενεργοποίηση της συναισθηματικής, γνωστικής και συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων μπορεί να προάγει την παρακίνηση και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών προς την άσκηση (Θεοδωράκης, 1990, Κάμτσιος, 2007).
4. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ο ρόλος του Κ.Φ.Α., οι μέθοδοι διδασκαλίας, το περιεχόμενο του Α.Π. και η διαδικασία μάθησης είναι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν και η βελτίωση τους, πιθανόν, να αυξήσει την παρακίνηση των μαθητών και την αλλαγή των αρνητικών στάσεων και ενίσχυση των θετικών στάσεων των μαθητών/τριών προς τη Φ. Α., αλλαγή που εξαρτάται από την ποιότητα των νέων εμπειριών και τη δύναμη των στάσεων των μαθητών.
5. Οι περισσότεροι ερευνητές ερμηνεύουν τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση στάσεων βασιζόμενοι στις θεωρίες των κινήτρων και του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1986, 2000).

6. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού ερμηνεύει την παρακινούμενη συμπεριφορά, η οποία περιγράφει τις κοινωνικές συνθήκες που ενεργοποιούν τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα διαφόρων συμπεριφορών.
7. Υψηλός βαθμός αυτοκαθορισμού μιας συμπεριφοράς έχει σαν επακόλουθο υψηλό βαθμό παρακίνησης και αντιστοιχεί με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της ικανότητας και των σχέσεων με άλλους.
8. Η ανάγκη της αυτονομίας ικανοποιείται όταν το άτομο αισθάνεται ότι έχει επιλέξει το ίδιο τη συμπεριφορά του και όχι ότι του επιβάλλεται από άλλους.
9. Αντίληψη ικανοποίησης έχει το άτομο όταν βιώνει ότι είναι αποτελεσματικό στη συνεργασία του με το κοινωνικό περιβάλλον.
10. Η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις ικανοποιείται όταν το άτομο μπορεί να ανήκει σε ευρύτερη ομάδα σημαντικών άλλων, να συναναστρέφεται και να συνεργάζεται μαζί τους.
11. Μεγαλύτερη ικανοποίηση αυτών των ψυχολογικών αναγκών αντιστοιχεί σε μεγαλύτερη εσωτερίκευση της συμπεριφοράς, αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση, βελτιωμένη ψυχοκοινωνική λειτουργία και υψηλά επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης και ευεξίας.
12. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία του αυτοκαθορισμού οι μαθητές έχουν την τάση να μιμούνται τις συμπεριφορές που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους, αυτές που τους παρέχουν ικανοποίηση καθώς και συμπεριφορές προτύπων που είναι ελκυστικά, ενθουσιώδη και έχουν κύρος (Hicks, 1971).

13. Αξιόπιστα και έγκυρα ερωτηματολόγια στάσεων αποτελούν κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων προς τη φυσική δραστηριότητα (Σταλίκας, και συν., 2002, σ. 32).
14. Δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση διαθεματικού προγράμματος στην παρακίνηση και τις στάσεις των μαθητών προς στους παραδοσιακούς χορούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι ειδικότερες εκπαιδευτικές ενέργειες, τα αναγκαία βήματα για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος παραδοσιακών χωρών στο μάθημα της Φ.Α. Παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι στρατηγικές, οι διδακτικές μέθοδοι και οι τρόποι αξιολόγησης του προγράμματος, τα οποία βασίστηκαν σε εφαρμοσμένες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης.

Ορισμός

Διαθεματικό πρόγραμμα (cross curricular themmes) είναι ένα ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οργανώνεται παράλληλα με το παραδοσιακό Α.Π. με σκοπό την οργάνωση και εφαρμογή ποικιλίας περιεχομένων, διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων βασισμένων στη ολιστική προσέγγιση εννοιών και θεμάτων με στόχο την βαθύτερη κατανόηση τους και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Είναι συχνές οι αναφορές σε σύγχρονες έρευνες για την αναγκαιότητα διαμόρφωσης πιο διευρυμένων Α.Π. στο μάθημα της Φ.Α. από τον εκπαιδευτικό με ποικιλία περιεχομένων για την επίτευξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων (Αδάμ, 2004, σ. 279, Καρανταΐδου, 2005, σ. 30-73). Τονίζεται δε ότι για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών απαιτείται ετοιμότητα εκ μέρους του Κ.Φ.Α. για διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς είναι πολλές φορές πολύπλοκη και απρόβλεπτη (Μπαγάκης, 2005, στο Δεμερτζή, 2007, σ. 3, 24, 26). Επίσης, τονίζεται ότι οι Κ.Φ.Α. είναι αναγκαίο να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις τους για τη Φ.Α., να

ανανεώσουν τη διδακτική τους πρακτική επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας για να μεταβιβάσουν με επιτυχία στους μαθητές αξιακές προτεραιότητες για την υιοθέτηση και επίτευξη πολλαπλών στόχων προσανατολισμού της διδασκαλίας (Ennis, 1992b).

Σύγχρονες τάσεις και μοντέλα Φ.Α.

Τα τελευταία πενήντα χρόνια οι τάσεις που επέδρασαν και επιδρούν μέχρι και σήμερα στα Α.Π. και τις μεθόδους διδασκαλίας της Φ.Α. είναι:

1. Της επιδεξιότητας (αθλητοκεντρική).
2. Της ανάπτυξης των φυσικών ικανοτήτων (φυσικής κατάστασης) και της υγείας.
3. Της διαμόρφωσης στάσεων και δεξιοτήτων ζωής.

Η τάση της επιδεξιότητας (αθλητοκεντρική) και των στάσεων επηρέασαν καθοριστικά τα Α.Π. και τις μεθόδους διδασκαλίας στα νέα Α.Π. του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Η τάση της ανάπτυξης των φυσικών ικανοτήτων παρά την έντονη παρουσία της στη βιβλιογραφία και στα πιστεύω πολλών και σημαντικών ανθρώπων της Φ.Α., επηρέασε σε μεγάλο βαθμό μόνον τις μεθόδους διδασκαλίας και καθόλου το περιεχόμενο. Η τάση της υγείας είχε μια μικρή επίδραση στα Α.Π., με την εισαγωγή της σχετικής θεωρίας, ενώ δεν έχει ουσιαστικά καμιά επίδραση στις μεθόδους διδασκαλίας. Πρακτικά και οι τρεις αυτές τάσεις συνυπάρχουν στα περισσότερα μαθήματα στη σχολική τάξη, ενώ ο διαχωρισμός τους είναι εμφανής μόνο σε θεωρητικό επίπεδο (Μουντάκης, 2001).

Για την ανάπτυξη Α.Π. και την εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών μάθησης προτάθηκαν κατά καιρούς διάφορα μοντέλα σχεδιασμού από διάφορους συγγραφείς. Μεταξύ αυτών γίνεται συχνότερη αναφορά στα στοχοκεντρικά και τα μοντέλα διαμόρφωσης στάσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 204-207, Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 50-53).

Για τη επίτευξη των στόχων ενός διαθεματικού προγράμματος παραδοσιακών χορών επιλέχθηκαν τα παρακάτω μοντέλα Φ.Α.:

1. Μοντέλο ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων.
2. Μοντέλο ανάπτυξης στάσεων και δεξιοτήτων ζωής.
3. Στοιχεία του μοντέλου αθλητικής αγωγής.

Κάθε μοντέλο από αυτά απαντά με διαφορετικό τρόπο στο ερώτημα «ποια γνώση είναι η πλέον αξιόλογη» στο πλαίσιο του αξιακού προσανατολισμού του μαθήματος της Φ.Α. (Ennis, Zhu, 1991, Ennis, Chen, & Ross 1992).

Μοντέλο ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με το μοντέλο ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων η διδασκαλία εστιάζεται στην κινητική μάθηση και αποσκοπεί στην ανάπτυξη αντιληπτικών δεξιοτήτων, φυσικών ικανοτήτων και κινητικής επικοινωνίας (Harrow, 1972, στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 164-165, Harrow, 2002, στο Μπουρνέλλη 2002, σ. 42). Κατά τη διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων δίνεται έμφαση στην κινητική μάθηση και λαμβάνεται μέριμνα ώστε ο χρόνος οργάνωσης άλλων σχετικών δραστηριοτήτων να μην υπερβαίνει το 10% του διδακτικού χρόνου για να μην αποβεί εις βάρος της κινητικής μάθησης (Σεραφειμίδης, 2006, Στιβακτάκη και συν., 2008).

Οι παραδοσιακοί χοροί αποτελούν μια κινητική δεξιότητα που αποσκοπεί στην καλλιέργεια όλων των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων δίνοντας προτεραιότητα στην απόκτηση κινητικής μάθησης, η οποία βασίζεται στους παρακάτω παράγοντες: α) τη μεγιστοποίηση του χρόνου εξάσκησης β) την ανατροφοδότηση (feedback) του μαθητή και τη γνώση του αποτελέσματος (Μουντάκης, 1992, σ. 50, 2006, σ. 170, Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, Γεροδήμος, 2006, σ. 10).

Μοντέλο διαμόρφωσης στάσεων «δια βίου άσκησης», υγείας και δεξιοτήτων ζωής

Σκοπός του μοντέλου διαμόρφωσης στάσεων για τη « δια βίου άσκηση» είναι να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών ώστε να αξιοποιούν τον ελεύθερο τους χρόνο για άσκηση και εκτός σχολείου μετά την αποφοίτησή τους. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων που συνδέονται με διάφορους τρόπους με την πορεία ζωής των ατόμων και θα είναι χρήσιμες και σε άλλους τομείς της ζωής (life skill's) (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 188). Στα προγράμματα της Φ.Α. που εστιάζονται στην άσκηση ως μέσο ενίσχυσης και προαγωγής της υγείας «δια βίου» τα μαθήματα οργανώνονται έτσι ώστε να προσφέρουν γνώσεις και εμπειρίες που θα ωθούν τους μαθητές να εξακολουθήσουν να αθλούνται στον ελεύθερο τους χρόνο (Θεοδωράκης, 1990).

Για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα Φ.Α. προς την κατεύθυνση της «δια βίου άσκησης» θα πρέπει να επηρεάσει τους μαθητές με την κατάλληλη επί μέρους στοχοθεσία στους παρακάτω τέσσερις τομείς:

1. Να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική για τη σωματική και ψυχική τους υγεία, η συστηματική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της στην προαγωγή της υγείας.
2. Να μάθουν να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να ασκηθούν εκτός του σχολείου στον ελεύθερο τους χρόνο με φυσικές δραστηριότητες που τους αρέσουν με στόχο την προαγωγή της ψυχοσωματικής και συναισθηματικής τους υγείας (μείωση άγχους, χαλάρωση, ευχαρίστηση, διασκέδαση).
3. Να μπορούν να συνδυάσουν τις άλλες δραστηριότητες και τα άλλα σημαντικά ενδιαφέροντα τους με τη συμμετοχή σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας στην καθημερινή τους ζωή.
4. Να μάθουν να απολαμβάνουν τη φυσική δραστηριότητα σε οποιαδήποτε μορφή έτσι ώστε να επιδιώξουν τη συνέχιση της και εκτός σχολείου μετά την αποφοίτηση τους.
5. Να δημιουργήσει κίνητρα για συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που οργανώνονται στο πλαίσιο του μαθήματος Φ.Α. και εκτός σχολείου για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής (Γούδας, και συν., 2006, σ. 14-15). Οι παραδοσιακοί χοροί μέσω της συλλογικότητας και της επικοινωνιακής λειτουργίας που επιτελούν μπορούν να δημιουργήσουν θετικό περιβάλλον μάθησης δεξιοτήτων ζωής.

Οι δεξιότητες ζωής χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) κοινωνικές, β) ερευνητικές και γ) δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών (Μακρή-Μπότσαρη, 2006, σ. 9, Στιβακτάκη και συν., 2008).

Κοινωνικές δεξιότητες

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και του περιεχομένου της Φ.Α. δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε ποικιλία δραστηριοτήτων να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όπως ο καθορισμός στόχων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και ρόλων, η ανάληψη ευθυνών, η επικοινωνία, η διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, ο προγραμματισμός, η οργάνωση ενεργειών για την επιτυχία καλλιτεχνικών στόχων και η καλή απόδοση υπό πίεση. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να είναι αποτελεσματικοί στο περιβάλλον που ζουν (Γούδας & συν, 2006, σ. 16).

Ερευνητικές δεξιότητες

Οι μαθητές επίσης μπορούν να καλλιεργήσουν ερευνητικές δεξιότητες μέσα από την ανάληψη εργασιών αυτενεργού αναζήτησης πληροφοριών. Έτσι αναπτύσσουν δεξιότητες χρήσης πολλαπλών πηγών δεδομένων και εργαλείων πληροφόρησης, κριτική ικανότητα σκέψης, ανάλυσης, σύνθεσης και αφομοίωσης πληροφοριών (Erickson, 1998 στο Μυλώσης, 2004, σ. 21). Η χρήση πολλαπλών πηγών, εργαλείων πληροφόρησης, η ανάλυση και σύνθεση δεδομένων από τους μαθητές αποτελούν δεξιότητες που εντάσσονται στη σύνθεση ομαδικού έργου (Μακρή- Μπότσαρη, 2006, σ. 9).

Δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών

Η αναγκαιότητα της προετοιμασίας του μαθητή για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης υποχρεώνει το εκπαιδευτικό σύστημα να δώσει βαρύτητα στην καλλιέργεια της δεξιότητας αναζήτησης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης. Ιδιαίτερα, η γνώση και χρήση

των νέων τεχνολογιών αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για διδασκαλία και μάθηση και εξασφαλίζει ατομικότητα στη διδασκαλία, ταχύτητα πρόσβασης σε ποικιλία πληροφοριών και κριτική προσέγγιση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Πολυδωρόπουλος, Κάμτσιος, 2006).

Μοντέλο «αθλητικής αγωγής» ή συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες

Το μοντέλο της «αθλητικής αγωγής» (Sport education model) ή συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες έχει πρωταρχικό σκοπό την ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες. Βασικοί στόχοι του είναι η ατομική υπευθυνότητα, η προσωπική και συλλογική βελτίωση και ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης και συμμετοχικών δεξιοτήτων μέσω της ομαδικότητας και της ανάληψης διαφορετικών ρόλων (Αδάμ, 2004, σ. 87, Γούδας, και συν., 2006, σ. 14, Καρανταΐδου, 2005, σ. 37).

Αναλυτικότερα, το μοντέλο θέτει τους παρακάτω στόχους (Siedentop, 1996):

1. Ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων με το άθλημα/φυσική δραστηριότητα και στοιχείων φυσικής κατάστασης.
2. Εξοικείωση στην εφαρμογή των στρατηγικών του αθλήματος /φυσικής δραστηριότητας.
3. Συμμετοχή στο άθλημα /φυσική δραστηριότητα σ' ένα κατάλληλο επίπεδο ανάλογο με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των μαθητών.
4. Συμμετοχή στο σχεδιασμό και στη διαχείριση των αθλητικών διοργανώσεων /φυσικών δραστηριοτήτων.
5. Άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας στο πλαίσιο του αθλήματος /φυσικής δραστηριότητας.

6. Αποτελεσματική ομαδική εργασία για την επίτευξη συλλογικών στόχων.
7. Αποδοχή των τελετουργιών και των εθίμων που προσδίδουν σε κάθε άθλημα /φυσική δραστηριότητα ξεχωριστή σημασία.
8. Ανάπτυξη της ικανότητας για λήψη αιτιολογημένων αποφάσεων γύρω από το άθλημα /φυσική δραστηριότητα
9. Ανάπτυξη και εφαρμογή της γνώσης αναφορικά με ζητήματα διαιτησίας και προπόνησης /κοινωνικών ρόλων.
10. Συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες /εκδηλώσεις με εκούσια απόφασή τους.

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα παραδοσιακών χορών προϋποθέτει:

- Το σχεδιασμό ομαδικών δραστηριοτήτων και μουσικο-χορευτικών εκδηλώσεων.
- Τη δημιουργία ομάδων στην τάξη και τον καθορισμό ρόλων μεταξύ των μελών.
- Τη διοργάνωση ενός τελικού χορευτικού γεγονότος από τις ομάδες.
- Τη δημιουργία αρχείων (καταγραφή δεδομένων από τη συμμετοχή των μαθητών στις εκδηλώσεις).

Δημιουργία του διαθεματικού προγράμματος

Στάδια προγραμματισμού

Η δημιουργία ενός παιδαγωγικού προγράμματος θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

1. Καθορισμός του σκοπού και των ειδικών στόχων
2. Καθορισμός χρονικού ορίζοντα
3. Επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Καθορισμός του σκοπού και των διδακτικών στόχων

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) η Φ.Α. ως γνωστικό αντικείμενο στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει σκοπό «να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική, ηθική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (Μουντάκης, 2006, σ. 170, ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003, σ. 4281). Οι στόχοι του Α.Π. της Φ.Α. είναι πολύπλευροι και αναδεικνύουν τόσο τον πλούτο όσο και τις δυνατότητες του μαθήματος. Σύμφωνα με το Α.Π. της Φ.Α. (ΦΕΚ. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003, σ. 4296) επιδιώκεται:

1. Η ανάπτυξη ψυχοκινητικών στόχων (κινητικός, εκφραστικός βιολογικός, υγιεινός).
2. Η ανάπτυξη συναισθηματικών στόχων (κοινωνικός, ψυχικός, στάσεις, δεξιότητες ζωής).
3. Η ανάπτυξη γνωστικών στόχων (αξίες, γνώσεις, εμπειρίες) που οδηγούν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για «δια βίου άσκηση» και στην προαγωγή της υγείας των μαθητών.

Όλοι οι παραπάνω στόχοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και κανείς δεν είναι ανεξάρτητος και αποκομμένος από τους άλλους καθώς λειτουργούν από κοινού για την επίτευξη τους (πολλαπλή νοημοσύνη μαθητών) (Gardner, 1993, p. xiv).

Κάθε στόχος είναι ένα στάδιο του γενικού σκοπού, μια επιδιωκόμενη συμπεριφορά, που επιτυγχάνεται ή όχι σχετικά άμεσα, σε αντίθεση με τον σκοπό που είναι συνήθως περισσότερο ασαφής, αόριστος και αναφέρεται στο μακρινό μέλλον (Martens, 1987). Μέσω των στόχων οι μαθητές προσδιορίζουν, τι επιδιώκουν να κάνουν ή τι θέλουν να πετύχουν εστιάζοντας σε ικανότητες μέσω μιας σειράς ενεργειών σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Locke, & Latham, 1985, Schank, 1992).

Από τον καθορισμό της στοχοθεσίας της Φ.Α. προκύπτουν σημαντικά πλεονεκτήματα για τους μαθητές όπως η κατανόηση της χρησιμότητας του μαθήματος, στοιχείο που δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής και επίτευξης καθώς και η αποτελεσματικότερη εφαρμογή των περιεχομένων από τους Κ.Φ.Α. Όταν οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι και προκλητικοί αλλά ρεαλιστικοί, κατευθύνουν με ακρίβεια τη συμπεριφορά. Οι δύσκολοι στόχοι προκαλούν τους μαθητές να δοκιμάσουν, να πειραματιστούν πάνω σε θέματα και πρακτικές πρωτόγνωρες και καινοτόμες. Αρχικά η περιέργεια θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι στη συνέχεια προσανατολίζονται στη βελτίωση-μάθηση, ενθαρρύνονται στην επιδίωξη αμέσως δυσκολότερων στόχων και επιβεβαιώνονται ως προς τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους (Γούδας, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, 1997). Ο σωστός καθορισμός στόχων σχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της απόδοσης όσο και της προσωπικής ανάπτυξης αντί για το αποτέλεσμα αυτό καθαυτό και τη διάκριση (Γούδας, και συν., 2006, σ. 17, Zimmerman, & Kitsantas, 1997).

Όταν τα παιδιά είναι προσανατολισμένα σε στόχους προσωπικής βελτίωσης και μάθησης δημιουργείται πρόκληση, αυξάνεται η παρακίνηση, η προσπάθεια, η επιμονή και η αυτοσυγκέντρωση. Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα κρίνεται από το αν

κατέκτησαν καινούργιες δεξιότητες, αν υπήρξε ατομική βελτίωση ανεξάρτητα από την απόδοσή με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψη (Γούδας, και συν., 2006, σ. 17, Παπαϊωάννου, και συν., 2003). Επίσης, υποστηρίζεται ότι ο καθορισμός και η κατανόηση πολλαπλών προσωπικών και αλληλοσυγκρουόμενων στόχων επιδρά θετικά στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών σε προγράμματα δράσης (Boekaerts, 1998).

Στόχοι ψυχοκινητικού τομέα (κινητικός, εκφραστικός, βιολογικός, υγιεινός)

Ο ψυχοκινητικός τομέας περιλαμβάνει τους στόχους εκείνους που αναφέρονται στις κινητικές δεξιότητες και μέσω αυτών στις φυσικές ικανότητες και την ενίσχυση της υγείας, οι οποίοι πρέπει να καλλιεργούνται κατά προτεραιότητα στη Φ.Α. (Μουντάκης, 2006, σ. 170, Γούδας, και συν., 2006, σ. 10). Η ανάπτυξη των στόχων του ψυχοκινητικού τομέα δεν είναι ανεξάρτητη από τους στόχους του συναισθηματικού και του γνωστικού τομέα, αφού οι κινητικές δεξιότητες γίνονται μέσο και πηγή έκφρασης των συναισθημάτων, των εμπειριών και των γνώσεων του ατόμου. Οι στόχοι του ψυχοκινητικού τομέα αναφέρονται:

1. Στις αντιληπτικές ικανότητες όπως η κιναισθητική, η οπτική, η ακουστική, η απτική και η ικανότητα συντονισμού.
2. Στις φυσικές ικανότητες όπως η δύναμη, η ταχύτητα, η αντοχή, η ευλυγισία, ευκινησία
3. Στις κινητικές δεξιότητες
4. Στη μη λεκτική επικοινωνία η οποία αναφέρεται στην εκφραστική κίνηση δηλαδή στάσεις ή κινήσεις, χειρονομίες, έκφραση προσώπου ή στην ερμηνευτική κίνηση

δηλαδή αισθητική κίνηση και δημιουργική κίνηση (Harrow, 2002, στο Μπουρνέλλη 2002, σ. 42)

Στόχοι συναισθηματικού τομέα (κοινωνικοί, ηθικοί)

Η ανάπτυξη των στόχων του συναισθηματικού τομέα αφορούν στις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που διαμορφώνουν οι μαθητές κατά και μετά την υλοποίηση μιας δραστηριότητας. Οι συναισθηματικοί στόχοι περιλαμβάνουν κοινωνικούς στόχους (ανάπτυξη κοινωνικών αρετών και διαπροσωπικών σχέσεων όπως συνεργασία, φιλία, ομαδικό πνεύμα) και ηθικούς στόχους (ανάπτυξη ηθικών αξιών όπως αυτοσεβασμό, σεβασμό των άλλων, αυτοεκτίμηση, αυτοπειθαρχία, υπευθυνότητα, αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση και καλλιέργεια ελεύθερης έκφρασης).

Σημαντικοί συναισθηματικοί στόχοι προσανατολισμού του διαθεματικού προγράμματος των παραδοσιακών χορών είναι:

1. Η συναισθηματική διέγερση των μαθητών (αίσθηση χαράς, ευχαρίστησης και ικανοποίησης).
2. Η δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες που οργανώθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α. και εκτός σχολείου.
3. Η συνειδητοποίηση των αξιών του χορού (συνεργασία, επικοινωνία, φιλία, ομαδικότητα) μέσω της συλλογικής έκφρασης, της κοινωνικής επαφής και της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και της σημασίας του στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, της σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών.

4. Ο ομαδικός συντονισμός των μαθητών για ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα με συλλογική προσπάθεια, ευθύνη και πειθαρχία σε θεσμοθετημένους κανόνες που αναφέρονται στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας.
5. Η βίωση εμπειριών που εμπεριέχουν πολιτισμικές αξίες ικανές να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιλεκτική βίωση τους και στη δημιουργία συναισθηματικών «πιστεύω» (Γούδας, και συν., 2006, σ. 14-15, Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 151-152, Ζωγράφου, 2003, σ. 99, Θεοδωράκης, 1990).

Στόχοι γνωστικού τομέα

Οι σχετικές με τους χορούς γνώσεις αφορούν:

1. Στην κατανόηση της αδιάσπαστης ενότητας του χορού ως λόγος-κίνηση -μελωδία μέσω τριών εκφραστικών συστημάτων και της σημασίας που έχει στη διαμόρφωση του πολιτισμού και της ποιότητας ζωής των ανθρώπων.
2. Η γνώση και κατανόηση των βασικών εννοιών του χορού «δομή, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις» και των σχετικών με αυτά θέματα, που συνδέουν το πνευματικό-πολιτισμικό παρελθόν με το παρόν και αποκτούνται με την πρακτική εφαρμογή και τη σύνδεση με ζητήματα της καθημερινής ζωής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
3. Στην κατανόηση των ωφελειών της συμμετοχής των μαθητών στους παραδοσιακούς χορούς για τη σωματική και ψυχική υγεία και στην αποκρυστάλλωση αξιολογικών πεποιθήσεων για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη δημιουργία προσωπικής άποψης για τη σημασία του χορού στη ζωή. Η εκτίμηση της αξιοποίησης των ευκαιριών που τους δίνονται από το σχολείο να

συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο για την προαγωγή της ψυχοσωματικής υγείας ώστε να μπορούν να το συνδυάσουν με τα άλλα σημαντικά ενδιαφέροντα τους.

4. Στη συνειδητή αντίληψη των αισθητικών αξιών του χορού και γενικότερα στη διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων κίνησης (Αγραφιώτου, 2005, Ματσαγγούρας, 2003, σ. 180, Ζήκος, Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 142, 147, 152, Παπανούτσος, 1969, σ. 67-71, Τυροβολά, 2001, σ. 138).

Χρονικός ορίζοντας

Το χρονοδιάγραμμα του διαθεματικού προγράμματος ακολουθεί όλες τις φάσεις ανάπτυξης και εξέλιξης του σχεδίου εργασίας (μέθοδος project), το οποίο προσαρμόζεται στην ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο γνώσης των μαθητών. Για παιδιά ηλικίας Α΄ Γυμνασίου θεωρείται κατάλληλο ένα εξαμηνιαίο σχέδιο εργασίας ώστε να δοθεί η δυνατότητα διεξοδικής έρευνας, συστηματικής μελέτης και αναζήτησης πληροφοριακού υλικού. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα τα διαλείμματα ανατροφοδότησης να είναι συχνότερα για την ανταλλαγή απόψεων, την αλλαγή κατεύθυνσης ή την προσθήκη νέων στοιχείων (Ταρατόρη-Τσακλατίδου, 2002, σ. 62-63).

Επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος

Για την οργάνωση του περιεχομένου ενός διαθεματικού προγράμματος παραδοσιακών χορών στην Α΄ Γυμνασίου βάσει των οδηγιών του επίσημου Α.Π. της Φ.Α. (Α.Π.Σ.) διδάσκονται οι παραδοσιακοί χοροί: α) συρτός-καλαματιανός, β) χασαποσέρβικος ή γρήγορος χασάπικος και γ) ένας τοπικός χορός για την προσέγγιση της τοπικής

μουσικοχορευτικής κινητικής παράδοσης. Για την Αθήνα επιλέξαμε τον αργό χασάπικο ως ένα δημοφιλή χορό του αστικού κέντρου (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ τεύχ. Β΄αρ. Φύλ. 304/13-03-2003). Η διδακτέα ύλη εμπλουτίστηκε με ποικιλία περιεχομένων βάσει των αρχών της διαθεματικότητας. Για τη δημιουργία του διαθεματικού προγράμματος ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα στάδια::

1. Προσδιορισμός βασικών γνώσεων (εννοιών και θεμάτων).
2. Επιλογή αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων ζωής.
3. Επιλογή διαθεματικών δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών.
4. Επιλογή στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας.
5. Επιλογή τρόπου αξιολόγησης των σχετικών αποτελεσμάτων (μοντέλο Tabá, 1962, στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 51).

Προσδιορισμός βασικών γνώσεων (εννοιών και θεμάτων)

Ο προσδιορισμός των βασικών εννοιών και θεμάτων και των ερωτημάτων μέσω των οποίων αναζητείται η σχετική γνώση είναι μια αναγκαία απόφαση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ η διαθεματικότητα αναφέρεται στην ενιαιοποίηση εννοιών και θεμάτων δύο ή περισσότερων επιστημονικών περιοχών και γνωστικών αντικειμένων με σκοπό την αύξηση της γνώσης σε κάθε περιοχή και την βαθύτερη κατανόηση της. Η επιλογή των θεμάτων πρέπει να εστιάζει στο κεντρικό θέμα και να υπάρχει επαρκής συνοχή για την ενίσχυση κριτικής των σχετικών θεμάτων (Erickson, 1998, σ. 33).

Βάσει του εννοιολογικού μοντέλου του παραδοσιακού χορού (σχήμα 1, σ. 30) βασικές έννοιες που πρέπει να γίνουν κατανοητές είναι: α) η **δομή της κίνησης** σε σχέση με τη μουσική, το τραγούδι και το ρυθμό, β) η **παράδοση** του ευρύτερου

πολιτισμικού περιβάλλοντος (ιστορική, κοινωνική, θρησκευτική) και γ) **οι χορευτικές εκδηλώσεις** του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος που αφορούν στη μουσική, το χορό, το τραγούδι, τη φορεσιά, τους ρόλους και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ χορευτών και κοινωνικού περιβάλλοντος (Karkou, 2003, Καβακλή, και συν., 2005).

Στα διαθεματικά προγράμματα οι βασικές έννοιες συνδέονται και συσχετίζονται με αρκετά θέματα που αφορούν και άλλα μαθήματα του Α.Π., τις τέχνες, την τεχνολογία την επικοινωνία, την αμοιβαία αλληλεπίδραση, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 36). Η έννοια της πολιτισμικής κατανόησης των παραδοσιακών χορών ανοίγει δρόμους σύνδεσης ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία του Α.Π. και δίνεται η δυνατότητα συνειδητοποίησης κοινών τόπων στη γνώση ανάμεσα σε διαφορετικές επιστήμες αλλά και διαφορετικά στοιχεία με τα οποία ασχολείται το ειδικό περιβάλλον και η οπτική κάθε κλάδου (Erickson, 1998, σ. 33, Ματσαγγούρας, 2003, σ. 173). Οι μαθητές εμπλέκονται σε θέματα κοινωνικού προβληματισμού και μαθαίνουν να συσχετίζουν έννοιες, αξίες και στάσεις και να παίρνουν αποφάσεις.

Οι σχετικές με το χορό γνώσεις αφορούν στη μουσική, το τραγούδι, τη φορεσιά, την ιστορική και λαϊκή παράδοση του τόπου προέλευσης του χορού και εξετάζονται όχι ως ένα απλό σύνολο στοιχείων και γεγονότων αλλά ως ένα ενιαίο οικοδόμημα, στο οποίο ενσωματώνεται κάθε νέα πληροφορία, που αφορά στο λαϊκό - παραδοσιακό πολιτισμό και τον ενεργό ρόλο του ανθρώπου στη διαδικασία δημιουργίας του. Έτσι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την ενότητα του παραδοσιακού χορού (κίνηση-μελωδία - λόγος), πως μορφοποιείται και λειτουργεί στο πολιτισμικό, ιστορικό και γεωγραφικό

περιβάλλον. Η μάθηση θεωρείται όχι μόνο προϊόν αλλά και διαδικασία ανακάλυψης και η γνώση γίνεται ενιαία και πολυπρισματική (Erickson, 1998, σ. 38).

Επιλογή αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων ζωής

Σήμερα, την εποχή της κοινωνίας της γνώσης η πρακτική αξία πολλών γνώσεων χάνεται και η έμφαση μετατίθεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης ώστε το άτομο να μπορεί να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η διδασκαλία οφείλει να επιδιώκει τη δραστηριοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων και δεξιοτήτων που προϋπάρχουν στο άτομο.

Βασικές συναισθηματικές αξίες (κοινωνικές και ηθικές) που πρέπει να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν οι μαθητές κατά τις χορευτικές δραστηριότητες είναι η συνεργασία, η επικοινωνία, η φιλία, η ομαδικότητα και η ικανοποίηση- ευχαρίστηση.

Οι Κ.Φ.Α. επιδιώκουν την καλλιέργεια εκείνων των στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα είναι ικανές να ωθήσουν τους μαθητές στη «δια βίου άσκηση» και συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες. Μέσω του διαθεματικού προγράμματος επιδιώκεται:

1. Να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία και τη χρησιμότητα των παραδοσιακών χορών στην προσωπική τους ζωή (Παπαϊωάννου, και συν., 1999, σ. 68).
2. Να αποκτήσουν οι μαθητές συνειδητή αντίληψη των ικανοτήτων τους και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τη χορευτική τους δεξιότητα και αυτοαντίληψη μέσω της προσωπικής εμπειρίας. Η εμπειρία μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης συγκρίνοντας τις προηγούμενες με τις νέες εμπειρίες.

3. Να αισθανθούν οι μαθητές ικανοποίηση από το μάθημα και τη συμμετοχή τους σε διάφορες χορευτικές δραστηριότητες.

Τα διαθεματικά προγράμματα μπορούν να αναπτύξουν πλειάδα δεξιοτήτων ζωής όπως η επικοινωνιακή δεξιότητα, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, πρωτοβουλιών, κοινωνικών ρόλων, προγραμματισμού και η οργάνωση ενεργειών για επιτυχία στόχων. Επίσης, αναπτύσσεται η δεξιότητα χρήσης νέων τεχνολογιών και η ικανότητα κριτικής σκέψης, ανάλυσης, σύνθεσης και αφομοίωσης πληροφοριών (Μακρή – Μπότσαρη, 2006, σ. 9, Erickson, 1998 στο Μυλώσης, 2004, σ. 21).

Οι στάσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται δεν είναι αυτόματη συνέπεια της αυτενεργού ή της συνεργατικής μάθησης αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και της βιωματικής εμπλοκής τους σε χορευτικές δραστηριότητες για την κάλυψη συναισθηματικών αναγκών και την επίτευξη καλλιτεχνικών και κινητικών στόχων (Αδάμ, 2004, σ. 6, Καζέλα, 2009). Η συνειδητή αντίληψη συλλογικότητας μπορεί να ωθήσει τους μαθητές στη δημιουργική ενασχόληση με το χορό ικανοποιώντας εσωτερικές ανάγκες για έκφραση και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 2006, p. 22, 117, Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 152).

Η καλλιέργεια στάσεων περιλαμβάνει τις παρακάτω αναγκαίες γνωστικές διαδικασίες:

- *Την πρόσληψη*, που αντιστοιχεί στην απομνημόνευση και επιδιώκει να καταστήσει το μαθητή ικανό να προσλαμβάνει και να ξεχωρίζει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.
- *Την εκτίμηση και οργάνωση αξιών*, που είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων

που έχουν εσωτερικευθεί. Η εκούσια αποδοχή, η υποστήριξη και η ενεργητική επιδίωξη από το μαθητή των συγκεκριμένων αξιών που προοδευτικά διαμορφώνει με βάση τις εμπειρίες που αποκτά χωρίς να συμμορφώνεται παθητικά συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων σύμφωνα με τις οποίες ρυθμίζεται η κοινωνική ζωή (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 144, 147).

- *Τη συνειδητοποίηση*, που αποτελεί γνωστικό φαινόμενο με μεγάλη βαρύτητα στην άσκηση των αισθήσεων, της συνείδησης και της αντίληψης εννοιών και αξιών.

Επιλογή διαθεματικών δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών

Για την επιλογή των κατάλληλων διαθεματικών δραστηριοτήτων και την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης στάσεων και δεξιοτήτων ζωής ο Κ.Φ.Α. θα πρέπει να προσέξει ώστε οι δραστηριότητες:

- Να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και να έχουν κατάλληλη δομή για να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Να δίνουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και αυτόβουλα σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο και να δημιουργούν φυσικές συνδέσεις με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους.
- Να δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες συνεργασίας με πρόσωπα και κοινωνικούς φορείς.
- Να παρακινούν τους μαθητές στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, αξιών και εμπειριών που εξασφαλίζουν σύνδεση με την καθημερινή ζωή

ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τη συνειδητή αντίληψη (Alleman & Brophy, 1993, Erickson, 1998, σ. 38).

Υποστηρίζεται ότι οι δραστηριότητες που προσφέρουν συνεργατικό περιβάλλον μάθησης μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα των μαθητών και στη διαμόρφωση στάσεων με τη σωστή καθοδήγηση από τον Κ.Φ.Α. (Αδάμ, 2004, σ. 139). Οι χορευτικές δραστηριότητες μπορούν να εξασφαλίσουν ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης χωρίς ανταγωνισμούς σε πνεύμα ομαδικότητας επιδρώντας θετικά στην κοινωνική συμπεριφορά (Arnold, 1998 σ. 46). Υποστηρίζεται ότι ο χορός επιτυγχάνει συσπείρωση στα μέλη μιας κοινωνίας και ιδιαίτερα σε δύσκολες κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες. Κατά τη χορευτική λειτουργία θεμελιώνεται η ικανότητα συλλογικής δραστηριοποίησης και αλληλεγγύης των μελών μιας ομάδας σε έναν κοινό κοινωνικό στόχο που είναι η εύρυθμη ομαδική χορευτική λειτουργία μέσα από ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και αποτελεί απόδειξη κοινωνικού δυναμισμού (Γκουτσίδης, 2004, Maisonneuve, 2001, p. 253).

Οι χορευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται ως μέσο για να διδάξουμε στους μαθητές κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες στη ζωή σε αυθεντικό κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων οι μαθητές συμμετέχουν συλλογικά σε καλλιτεχνικά-πολιτιστικά γεγονότα αναλαμβάνοντας ποικιλία ρόλων όπως χορευτές, πρωτοχορευτής, μουσικός, τραγουδιστής, παρουσιαστής, υπεύθυνος δημοσίων σχέσεων, τεχνικός σύμβουλος, σκηνοθέτης κ.α. Οι υποχρεώσεις του κάθε ρόλου είναι καθορισμένες και καταγεγραμμένες και οι μαθητές διαμορφώνουν μια πιο ολοκληρωμένη ιδέα για τις χορευτικές δραστηριότητες. Έτσι μαθαίνουν να συμμετέχουν, να συνεργάζονται, να οργανώνονται, να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές σχέσεις, να

συντονίζουν τις εμπειρίες τους και να είναι αποτελεσματικοί στο περιβάλλον που ζουν (Γούδας & συν, 2006, σ. 13,14,16, Μουντάκης, 2006, σ. 178)).

Περιστάσεις κατά τις οποίες μπορούν να οργανωθούν χορευτικές δραστηριότητες είναι:

Οι κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες αποτελούν τακτικές ή έκτακτες κοινωνικές γιορτές ως προς την αλληλεπίδραση και ως προς το περιβάλλον που γίνονται. Στη σχολική κοινότητα ενσαρκώνονται θεσμικά στις πολιτιστικές εκδηλώσεις εθνικών επετείων και σχολικών εορτών (Ζωγράφου, 2003, σ. 231, Maisonneuve, 200, p. 244). Οι κοινωνικές αυτές πρακτικές περιλαμβάνουν χορευτικά γεγονότα και αποτελούν παραδείγματα κοινωνικής μάθησης που συμβάλλουν στην εσκεμμένη δημιουργία συναισθήματος, την άσκηση εσωτερικού ελέγχου των συναισθημάτων και τη συνειδητή αντίληψη δεξιοτήτων και ικανοτήτων από το άτομο μέσω της προσωπικής εμπειρίας (Golemman, 2006, σ. 428).

Οι εθιμοτυπικές γιορτές, οι οποίες περιλαμβάνουν μουσικο-χορευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικο-πολιτιστικών εκδηλώσεων σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Οι παραδοσιακοί χοροί ως τμήμα ενός τυπικού αποτελούν ένα σύστημα συμπεριφορών κάτω από ορισμένες συνθήκες χρόνου και τόπου με ευρύ βιωμένο νόημα για τους συμμετέχοντες και τους θεατές, οι οποίες μαθαίνονται περισσότερο μέσω της παρατήρησης και λιγότερο μέσω του λόγου. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων με την αφορμή θρησκευτικών εορτών, αναβίωσης λαϊκών εθίμων (π.χ. του Αϊ Γιάννη του κλήδονα), όπου οι παραδοσιακοί χοροί αποτελούν μέρος του εθίμου ή του δρώμενου που ακολουθεί και συνδέονται με τον τόπο προέλευσης του εθίμου. Κατά τη μακρόχρονη

διαδικασία προετοιμασίας που απαιτείται για την πραγματοποίηση τέτοιων εκδηλώσεων η συμμετοχή βοηθά τους μαθητές να αναλαμβάνουν ρόλους, να τους διεκπεραιώνουν και να αποκτούν ποικίλη και χρήσιμη εμπειρία ζωής με παιδευτικό χαρακτήρα.

Σε όλες τις παραπάνω εκδηλώσεις και δραστηριότητες οι συμμετέχοντες (χορευτές και θεατές) οδηγούνται σε κοινωνική και πολιτισμική ταύτιση και ικανοποίηση του «ομού ανήκειν». Μέσα από μία βιωματική εμπειρία που συντελείται με ανταλλαγή μηνυμάτων οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε συναισθηματική διέγερση και συγκίνηση. Η παρακολούθηση και πολύ περισσότερο η συμμετοχή σε αυτές ενισχύουν τη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας, μια αναγκαιότητα που αναδύεται στις μέρες μας ως πρόκληση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης για ισόρροπη ενσωμάτωση και συνύπαρξη των ατόμων ικανοποιώντας εσωτερικές ανάγκες των ανθρώπων για διαπροσωπικές σχέσεις χωρίς εγωκεντρισμό (Αυδίκος, 2004, Goleman, 2006, p. 22, 117, Kerr, 1993, στο Σερμπέζης, 2005, σ. 3, Μαράτου - Αλιμπράντη & Γαληνού, 1999, σ. 36, Παπαπαύλου, 2004, Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 152).

Άλλες διερευνητικές διαθεματικές δραστηριότητες που προωθούν την αυτενεργό βιωματική μάθηση μπορεί να είναι:

- Έρευνες πεδίου και συνεντεύξεις των μαθητών από πρόσωπα ή φορείς της παράδοσης.
- Φύλλα εργασίας για την αναζήτηση γνώσεων σχετικών με τους χορούς (ήθη, έθιμα, παραδόσεις, ιστορία κ.α.), καταγραφή πληροφοριών και σύνθεση εργασιών για την ανάπτυξη αντίληψης και κατανόησης των φυσικών συνδέσεων μεταξύ διαφόρων επιστημονικών περιοχών (Cone et all., 1998).

- Δημιουργικές- καλλιτεχνικές εργασίες για την ανάδειξη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών και την απόκτηση εμπειριών (χειροτεχνία, ζωγραφική, κ.α.).
- Συνεργασίες με πολιτιστικούς φορείς (μουσεία λαϊκής τέχνης, μουσικών οργάνων, παραδοσιακής φορεσιάς κ.α.).

Επιλογή στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας

Διδασκαλία – Μάθηση – Παράγοντες μάθησης

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι δύο θεμελιώδεις επιμέρους διαδικασίες της όλης παιδευτικής διαδικασίας με κύριους φορείς το δάσκαλο και το μαθητή. Διδασκαλία είναι μια διαπροσωπική σχέση με αμφίδρομη επικοινωνία, που αναπτύσσεται μεταξύ της συμπεριφοράς του δασκάλου και της συμπεριφοράς του μαθητή με βασικό στόχο τη μετάδοση γνώσης στο μαθητή. Η κύρια ευθύνη του διδάσκοντα είναι να κατευθύνει σωστά τη σχέση διδασκαλίας-μάθησης και να βοηθήσει μεθοδικά το μαθητή να αποκτήσει αυτενεργά γνώσεις και να αναπτύξει στάσεις και δεξιότητες με απώτερο σκοπό την παραπέρα σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Κρουσταλάκης, 1991, στο Μαυροβουνιώτης και συν., 2001).

Επιδέξια διδασκαλία είναι η ικανότητα του διδάσκοντα να μεταβαίνει βάσει σχεδίου από το ένα στιλ διδασκαλίας στο άλλο για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί σε κάθε διδακτικό επεισόδιο καθώς οι στόχοι αλλάζουν από το ένα επεισόδιο στο άλλο (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 2, 3). Λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών ως προς τις δυνατότητες, τις ικανότητες, τις γνώσεις, τα ταλέντα και τις εμπειρίες, γίνεται

αυτονόητο ότι μια μόνο διδακτική μέθοδος δεν μπορεί να ισχύσει για όλους τους μαθητές (Davies, 1973, στο Φλουρής, 2000, σ. 145, Mosston & Ashworth, 1994, σ. 10).

Οι πολλές εναλλακτικές λύσεις και διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του διδάσκοντα και των μαθητών, αντανακλούν αποφάσεις που παίρνονται τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους μαθητές και καθορίζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά τους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αντανakλά πάντα μια ορισμένη διδακτική και μαθησιακή συμπεριφορά και ειδικές δέσμες στόχων επίτευξης. Είναι συνεπώς σπουδαίο για ένα δάσκαλο, να διαλέγει διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για να επιτύχει το σκοπό του ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 2, 3, 6).

Ο δάσκαλος οφείλει να επιδιώκει με τα ερεθίσματα που παρέχει στο άτομο τη δραστηριοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων και δεξιοτήτων που προϋπάρχουν σε αυτό, ώστε κάθε προσπάθεια του για την ανάπτυξη μιας ορισμένης δεξιότητας να έχει θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη όλων των άλλων δεξιοτήτων του ατόμου μέσω της διαδικασίας της μεταφοράς της μάθησης (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 81).

Η διαθεματική διδασκαλία επιχειρεί άνοιγμα προς όλους τους τύπους νοημοσύνης λαμβάνοντας υπόψη κατά τη μάθηση τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του μαθητή (Σκοταράς 2007, σ. 33). Όταν ο καθηγητής αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, τότε έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τρόπους μάθησης που τους ταιριάζουν (Δημητρόπουλος, 2006).

Για παράδειγμα για την ανάπτυξη της χορευτικής δεξιότητας, δεν είναι απαραίτητο ο Κ.Φ.Α. να χρησιμοποιεί καθαρά το χορό ως μοναδική δραστηριότητα,

αλλά μπορεί να οργανώσει κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές που να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν περισσότερα είδη νοημοσύνης. Διαπιστώνοντας ότι ένας μαθητής είναι καλός στο τραγούδι ή στη μουσική, μπορεί να του δώσει τη δυνατότητα να μαθαίνει για πολλά πράγματα που αφορούν στο χορό μέσα από τη μουσική και το τραγούδι. Ο τρόπος αυτός ενθαρρύνει το μαθητή να ασχοληθεί με το χορό με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες επιτυγχάνοντας συνεργασία και επικοινωνία με άλλους και τη χρήση της τεχνολογίας αναπτύσσοντας παράλληλα και άλλες πλευρές της σκέψης του.

Σημαντικοί παράγοντες μάθησης είναι: α) η φύση των διδακτικών στόχων, β) το διδακτικό πλαίσιο (υλικό, μεθοδολογία και συμπεριφορά εκπαιδευτικού), γ) το μαθησιακό πλαίσιο (εμπειρίες μάθησης, κλίμα τάξης, παρακίνηση, αίσθηση ικανοποίησης, ανατροφοδότηση), δ) η προηγούμενη παιδεία των μαθητών στο διδασκόμενο αντικείμενο, ε) οι ικανότητες των μαθητών ζ) ο διαθέσιμος χρόνος, η) η ευφυΐα και η ηλικία των μαθητών, θ) η ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων και ι) οι ανάγκες των ομάδων βάσει των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών (Davies, 1978, στο Φλουρής, 2000, σ. 145, ΔΕΠΠΣ, 2003, ΦΕΚ. τ. Β', αρ. φ. 304/13-03-2003, σ. 4367-8, Μουντάκης, 2006, σ. 171, Mosston & Ashworth, 1994, σ. 2, Χαραλαμπίδης, 2001).

Κατά τη διδακτική διαδικασία των παραδοσιακών χορών είναι δυνατόν να επιδράσουν στη μάθηση τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί παράγοντες. Εσωτερικοί παράγοντες μπορεί να είναι οι φυσικές ικανότητες, οι δεξιότητες και οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών που προϋπάρχουν αλλά και αποκτούνται στη συνέχεια και η ικανοποίηση που αισθάνονται χορεύοντας. Εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να είναι η

συμπεριφορά και η παρώθηση του καθηγητή, η συνεργασία με άλλους (φίλους, γονείς) και οι περιστάσεις κατά τις οποίες οργανώνονται χορευτικές δραστηριότητες. Η μάθηση ενισχύεται με τη συχνή επανάληψη των ερεθισμάτων του κοινωνικού περιβάλλοντος, τα οποία βελτιώνουν την αντίληψη των μαθητών για τη σωστή κινητική έκφραση και την κοινωνική συμπεριφορά, στοιχεία που έχουν μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση της χορευτικής συμπεριφοράς (Ζέρβας, 1987, Παπαγεωργίου, Σερπέζης, & Γουλιμάρης, 2003).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα παιδιά δεν μιμούνται πάντα τη συμπεριφορά που παρατηρούν. Κατά κανόνα μιμούνται εκείνους που τους εντυπωσιάζουν (δάσκαλος, άλλοι χορευτές) και στο σχολείο μιμούνται το πρότυπο του δασκάλου και αποκτούν τα πρώτα χορευτικά βιώματα. Το κάθε άτομο μαθαίνει λιγότερο ή περισσότερο τα βασικά στοιχεία του χορού, δέχεται ή απορρίπτει, προσθέτει ή αφαιρεί και τελικά δημιουργεί το δικό του προσωπικό στυλ. Ενώ στο σύνολο τους τα άτομα φαίνεται να χορεύουν το ίδιο, στην πραγματικότητα ο καθένας χορεύει με ένα δικό του μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο.

Τα παιδιά δέχονται ποικίλες επιδράσεις από το σχολείο, την τηλεόραση, τους πολιτιστικούς συλλόγους και είναι πολύ φυσικό να επηρεαστούν πιο πολύ από αυτά που βλέπουν περισσότερες φορές, αν δεν υπάρχει καθοδήγηση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός για τη σωστή καθοδήγηση, επειδή ο εγκέφαλος δεν μπορεί να ξεχωρίσει το σωστό από το λάθος, το αυθεντικό από το αλλοτριωμένο, ώστε το παιδί να μπορεί να επιλέγει σωστά και να δέχεται ή να απορρίπτει στοιχεία. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην κριτική και δημιουργική σκέψη και έκφραση και την αισθητική αντίληψη του παιδιού είναι η φύση, η δομή, ο πλούτος και η ποιότητα των εμπειριών και

πληροφοριών που δέχεται από το περιβάλλον (Κάτσιου - Ζαφρανά, 1982, στο Μπουρνέλλη, 2002, σ. 16-17).

Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης

Για την εφαρμογή της διαθεματικότητας κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές θεωρούνται: α) η εφαρμογή σχεδίου εργασίας (project) και β) η ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2002, Μουντάκης, 2006, σ. 174).

Ομαδοσυνεργατική στρατηγική

Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ασπάζεται τη φυσική κλίση του ανθρώπου προς τη συλλογική δράση και επιχειρεί να την αξιοποιήσει για την προώθηση της σχολικής μάθησης και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Την τάση αυτή επιβεβαιώνουν και σύγχρονοι ψυχοπαιδαγωγοί, που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, αποδοχή, δράση και εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και ανάληψη ευθύνης (Παρασκευόπουλος 1986, σ. 133, Πυργιωτάκης 1998, σ. 26, Δερβίσης 1998, σ. 20).

Η ομαδοσυνεργατική στρατηγική προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτύξει το σχολείο μαθησιακές δραστηριότητες συλλογικής δράσης που προσφέρουν άμεση βιωματική εμπειρία (Arends 1994, σ. 341). Η στρατηγική αυτή στηρίζεται στη δυνατότητα ανάπτυξης ενδοομαδικών και δυομαδικών σχέσεων, στην επικοινωνία, τη θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας.

Βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής είναι η αποκέντρωση της εξουσίας του δασκάλου και ο επιμερισμός της σε όλα τα μέλη της ομάδας μέσα από συλλογικές αρμοδιότητες και εναλλασσόμενους ρόλους που ρυθμίζονται με κοινούς κανόνες συμπεριφοράς. Στο μικροσύστημα της σχολικής τάξης, δομικά στοιχεία του οποίου είναι οι δραστηριότητες, οι υποχρεώσεις, οι λειτουργίες και οι ρόλοι που υλοποιούνται σε αυτό, δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, οι οποίες επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τον καθηγητή (Ματσαγούρας, 2003, σ. 237-246).

Ο βαθμός επιτυχίας της ομάδας εξαρτάται από τη συνεργασία όλων των μελών της και αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η ατομική τους επιτυχία εξαρτάται από τη συμβολή και των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Η επικοινωνία θεωρείται βασικό στοιχείο για την επίτευξη των σκοπών της ομάδας γιατί δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης στα μέλη, με αποτέλεσμα την παροχή αλληλοβοήθειας ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τίθενται και την ενδυνάμωση της θέλησης των μελών για περαιτέρω προσπάθειες στην ολοκλήρωση της κοινής εργασίας. Για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με σκοπό τη λήψη αποφάσεων απαραίτητο στοιχείο θεωρείται κατ' αρχήν η ύπαρξη ολιγομελών ομάδων (2-4 μέλη) (Johnson & Johnson, 1994).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη φύση της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στις ομάδες εργασίας και τα αποτελέσματα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που υπάρχει θετική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ

ανομοιογενών μαθητών, επηρεάζονται θετικά παράγοντες όπως το αίσθημα της αποδοχής και ενθάρρυνσης, της κατανόησης των προσδοκιών των άλλων, της συνεργασίας και επιτυχίας και η προσωπική ευχαρίστηση (Cohen, 1994).

Η ομαδικότητα προσδιορίζει τη δύναμη της ομάδας η οποία εξαρτάται από την ενέργεια των μελών της και ο βαθμός συμμετοχής τους καθορίζει την ικανότητα της ομάδας να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της. Σύμφωνα με τη θεωρία «δυναμικής της ομάδας» οι δυνάμεις που επενεργούν και δημιουργούν το χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης των μελών εμφανίζονται σε τρία επίπεδα: α) στη φύση των τρόπων επικοινωνίας των μελών, β) στις δυνάμεις που προκύπτουν από τη σχέση της ομάδας με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου ανήκει και γ) στην ψυχολογική δομή της ομάδας. Οι παράγοντες που ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας είναι η συμμετοχή και ο βαθμός συνοχής των μελών, η φύση της εσωτερικής δομής, οι αξίες, το είδος και η ποιότητα της ηγεσίας και μπορούν να προβλέψουν την πιθανότητα εξέλιξης της ομάδας (Duglas, 1997, σ. 62-63). Το σύστημα αξιών που υιοθετείται από μια ομάδα προσδιορίζει τα κριτήρια συμπεριφοράς των μελών της και αποτελεί ισχυρότατη δύναμη ελέγχου της καλής λειτουργίας της. Οι δυνάμεις που πηγάζουν από την επικοινωνία των μελών, τους ρόλους που καλούνται να παίξουν και τους κανόνες που υποχρεούνται να τηρήσουν μέσα στην ομάδα, εστιάζουν στην επίτευξη κοινών στόχων στους οποίους συμφωνούν και ενσωματώνουν τη συμπεριφορά τους (Duglas, 1997, σ. 63-64).

Το πλαίσιο εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής περιλαμβάνει τη δημιουργία ομάδων στην τάξη, το σχεδιασμό, τη διοργάνωση επίσημων κοινωνικών γεγονότων-εκδηλώσεων και την παρουσίαση συλλογικών δραστηριοτήτων (Μουντάκης, 2006, σ. 176-178, Γούδας, και συν., 2006, σ. 13- 14). Μπορεί να εξασφαλίσει την ενεργό

συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με φυσικό και αβίαστο τρόπο τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη και να τους κάνει να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης 1999, 96). Μπορεί επίσης να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της δημιουργικότητας του ατόμου, που αποτελούν την ατομοκεντρική πλευρά της αποστολής του σχολείου. Επίσης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη συλλογικών πρακτικών και στάσεων, που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου (N. 1566/85, Βρεττός και Καψάλης 1992, Gossett, Fischer, 2005).

Σχέδιο εργασίας (project)

Το σχέδιο εργασίας (project) ταυτίζεται με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία και αποτελείται από ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που εμπεριέχουν το βίωμα και την επικοινωνία. Το βίωμα τονίζει τις σημασίες και τα νοήματα που δίνει το ίδιο το άτομο στο περιβάλλον και τις καταστάσεις της ζωής. Περιλαμβάνει πρακτικές που έχουν ως αφορμισμό βιωματικές καταστάσεις που δημιουργούνται στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται ο μαθητής. Η διαδικασία ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και μετάλλαξης τους σε διδακτικές δραστηριότητες υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής, της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και μέσω του προσωπικού και συλλογικού βιώματος (Θεοφιλίδης, 1997, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Μπίκος, 2004, σ. 130, Μαραγκουδάκης, 1998, σ. 428).

Το βίωμα είναι βασικός στόχος κάθε εμπειρικής μεθόδου και υποστηρίζεται ότι:

«Μια εμπειρία για να βιωθεί θετικά είναι απαραίτητο να κινητοποιήσει όλο τον ψυχοβιολογικό οργανισμό του ατόμου, δηλαδή να το συγκινήσει. Η συγκίνηση είναι το βίωμα της συμμετοχής, της συνάντησης του εαυτού με τον άλλο και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Το συγκινησιακό βίωμα είναι αυτό που καθορίζει την ποιότητα των εμπειριών μας και επηρεάζεται κύρια από τις συνθήκες μέσα στις οποίες βιώνεται το ερέθισμα και όχι από την ένταση του. Αυτό που μας ανοίγει στη ζωή, αυτό που μαθαίνουμε, είναι μονάχα αυτό που μας αφορά άμεσα και προσωπικά, αυτό που μας συγκινεί. Είναι η γνώση που αποτυπώνεται και έχει διάρκεια στο χρόνο, αυτή που το άτομο επιλέγει να κάνει δική του» (Lobrot 1993 στο Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003, σ. 39).

Το σχέδιο εργασίας (project) έχει σκοπό την υπέρβαση του παραδοσιακού μαθήματος, έτσι ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν τη μάθηση μέσα από τη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, διεξαγωγής έρευνας και επίλυσης προβλημάτων. Στηρίζεται στο συντονισμό μαθητικών δραστηριοτήτων και βιωμάτων και στην αυτενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος (Χρυσυφίδης, 2000, σ. 17, 43, Frey, 1998, σ. 57-62).

Στάδια υλοποίησης ενός project

1^η φάση:

Προβληματισμός - Επιλογή θέματος (Τίτλος - Θέμα- υποθέματα).

Σχεδιασμός του προγράμματος (χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης-ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων).

Καθορισμός στόχων.

Σε αυτή τη φάση πρέπει να τονιστεί η αναγκαιότητα συνεργασιών σε όλα τα στάδια του project με πρόσωπα και φορείς και η αναζήτηση υποστήριξης των δραστηριοτήτων. Ένα σχέδιο εργασίας (project) μπορεί να έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών αλλά και οποιοδήποτε εποπτικό ή άλλο διδακτικό υλικό που μπορεί να δημιουργήσει ερωτήματα και να έλξει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μελετώμενο θέμα (π.χ. ένα άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, μια τηλεοπτική είδηση, ένα τραγούδι, ένα DVD).

2^η φάση:

Προγραμματισμός ενοτήτων.

Χωρισμός σε ομάδες και υποομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Καθορισμός ημερολόγιου εβδομαδιαίων συναντήσεων εντός και εκτός σχολικού ωραρίου. Αναζήτηση δυνατοτήτων συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών και άλλους φορείς.

3^η φάση:

Διεξαγωγή έρευνας.

Υλοποίηση δραστηριοτήτων.

Διερεύνηση του θέματος με αναζήτηση πληροφοριών από πηγές και συλλογή του υλικού. Επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, αρχεία και μουσεία, διαδίκτυο, καταγραφή των δεδομένων.

Η πραγματοποίηση ατομικών και ομαδικών εργασιών και δραστηριοτήτων από τους μαθητές διεξάγεται μέσω της αυτενεργού αναζήτησης και της αυτόνομης επιλογής με την καθοδήγηση του καθηγητή Φ.Α. Η διεξαγωγή διερευνητικών εργασιών αποτελεί

για τους μαθητές μια ξεχωριστή εμπειρία. Η ενεργητική, ανακαλυπτική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, κινητοποιεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Τα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια της έρευνας κρατούν συστηματικά ημερολόγιο, αποσπάσματα από το οποίο διαβάζουν στην τάξη και στις ενημερωτικές συζητήσεις που γίνονται, όπου κάθε ομάδα παρουσιάζει τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει.

Σε ένα σχέδιο εργασίας παραδοσιακών χορών μια σειρά από ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες εμπλουτίζουν την εξέλιξη της διδασκαλίας και αποτελούν δείκτη αυξανόμενης ευαισθησίας και εμπλοκής των παιδιών στο θέμα. Έτσι καθώς το σχέδιο εργασίας προχωρά η τάξη εξελίσσεται σε «μικρό καλλιτεχνικό εργαστήριο». Οι τοίχοι της τάξης μπορούν να διακοσμούνται με ζωγραφιές εμπνευσμένες από τον κόσμο του ελληνικού χορού και της ελληνικής λαϊκής παράδοσης και τέχνης. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο έκφρασης, συνεργασίας, συναναστροφής και αλληλογνωριμίας. Βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς το «φόβο του λάθους» που συχνά χαρακτηρίζει τη λεκτική επικοινωνία.

4^η φάση:

Επεξεργασία υλικού, μελέτη.

Ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων.

Παρουσίαση του προγράμματος.

Η αξιολόγηση και η παρουσίαση των πληροφοριών είναι συνήθως μια προκλητική διαδρομή για τα παιδιά. Φυσικά, ο ρόλος του δασκάλου είναι υποστηρικτικός και

συνεργατικός καθώς βοηθά τις ομάδες και συμπαραστέκεται στις δυσκολίες που συναντούν δίνοντας τους συνεχώς οδηγίες. Οι διαδικασίες συντονισμού και το στάδιο της επιμέλειας και σύνθεσης του όλου έργου είναι ένα από τα σημαντικότερα στάδια στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Στο στάδιο αυτό γίνεται η αλληλοενημέρωση των μελών των ομάδων, η παρουσίαση και ο σχολιασμός των εργασιών, η λήψη αποφάσεων για τους τρόπους συνέχισης της δουλειάς, ο επανασχεδιασμός, αν χρειαστεί και τέλος η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

5^η φάση:

Αξιολόγηση αποτελεσμάτων.

Από την αρχή μπορεί να συζητηθεί ότι όλες οι δραστηριότητες και οι εικαστικές δημιουργίες των μαθητών (χαρτοκοπτική, συλλογή αντικειμένων της παράδοσης, θεατρικό δρώμενο) μπορεί να παρουσιαστεί στην τελική παρουσίαση του προγράμματος με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η ιδέα της παρουσίασης του προγράμματος σε ευρύτερο κοινό αρέσει πολύ στα παιδιά και αποτελεί ένα ακόμη ισχυρό κίνητρο για την οργάνωση της δουλειάς των ομάδων. Με αφορμή την παρουσίαση κάθε ομάδα γράφει ένα μικρό κείμενο με τα κυριότερα σημεία από το υλικό της έρευνας που συγκεντρώνει ενώ παράλληλα αξιοποιεί το έντυπο υλικό που συγκεντρώθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η παραγωγή-παρουσίαση του προγράμματος για την αξιολόγηση του γίνεται ενώπιον της μαθητικής κοινότητας και των γονέων σε μια ανοικτή για την τοπική κοινωνία κοινωνική εκδήλωση με τη λήξη των μαθημάτων. Μπορεί να γίνουν παράλληλα η διοργάνωση έκθεσης καλλιτεχνικών δημιουργημάτων των μαθητών και

ειδών λαϊκής τέχνης με αντικείμενα που συγκέντρωσαν οι μαθητές. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστούν και να οργανώσουν την παρουσίαση του συλλογικού έργου των ομάδων τους. Αποστέλλονται προσκλήσεις στους γονείς και σε διάφορους φορείς και κατοίκους της γειτονιάς. Οι εκδηλώσεις αυτές του σχολείου προωθούν μέσα από μια ατμόσφαιρα επικοινωνίας, οικειότητας και ανταλλαγής «τη σύνδεση του σχολείου με τον έξω κόσμο, το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, την ισχυροποίηση της αλληλεπίδρασης σχολείου και κοινότητας» (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη 1993, σ. 20).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι τόσο το σχέδιο εργασίας όσο και η ομαδοσυνεργατική στρατηγική συνθέτουν ένα πρόσφορο πεδίο σκέψης και δράσης με σημαντική παιδαγωγική αξία διότι:

- Ενεργοποιούν γνωστικούς και συναισθηματικούς μηχανισμούς των μαθητών μέσω συλλογικών προσπαθειών και εφαρμόζουν στην πράξη δεξιότητες μάθησης (τους μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν).
- Οργανώνουν τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, εμπλουτίζουν τα ενδιαφέροντά τους και αναπτύσσουν δεξιότητες αυτόνομης μάθησης (τι, γιατί, πώς μαθαίνουν και που χρησιμοποιούν αυτά που μαθαίνουν, τι θέλουν ακόμη να μάθουν για να επιτύχουν τους στόχους τους).
- Εξοικειώνουν τους μαθητές με κοινωνικά ζητήματα και με την αντιμετώπιση δύσκολων θεμάτων.
- Δίνουν έμφαση στην εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής (συνύπαρξη, συνεργασία) μέσα σε πραγματικές καταστάσεις προωθώντας και τη βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων (Ματσαγούρας, 2002, Καγκά, 2006).

Μέθοδοι διδασκαλίας

Όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας των κινητικών αθλητικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων και των χορών μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

1. Μέθοδοι που αφορούν στον τρόπο παρουσίασης της δεξιότητας (συνολικά ή σε μέρη).
2. Μέθοδοι που αφορούν στο ποιος παίρνει τις αποφάσεις (δάσκαλος- μαθητής).
3. Μέθοδοι που αφορούν στο μηχανισμό ενεργοποίησης του μαθητή (αναπαραγωγής ή παραγωγής).

Κάθε μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί συνδυασμό λήψης αποφάσεων από το δάσκαλο και το μαθητή και ενεργοποίηση του μηχανισμού παραγωγής και αναπαραγωγής του μαθητή (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 60).

Μέθοδοι διδασκαλίας ως προς τον τρόπο παρουσίασης της δεξιότητας

Οι κυριότερες μέθοδοι που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων όσον αφορά τον τρόπο παρουσίασης της δεξιότητας είναι:

1. Η μερική ή αναλυτική μέθοδος
2. Η ολική μέθοδος
3. Η μερική προσθετική ή μερική προχωρητική μέθοδος
4. Η Ολική, μερική, ολική μέθοδος (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 61).

Η μερική ή αναλυτική μέθοδος

Κατά τη μέθοδο αυτή ο δάσκαλος διαιρεί το χορευτικό μοτίβο σε δύο ή περισσότερα μέρη (κινητικά μοτίβα) και αρχίζει τη διδασκαλία από το δυσκολότερο μοτίβο. Όταν αφομοιωθεί προχωράει στο επόμενο και όταν αφομοιωθούν όλα τα επιμέρους μοτίβα μετά από πολλές επαναλήψεις γίνεται η εκτέλεση του συνολικού χορευτικού μοτίβου. Οι μαθητές με την παρατήρηση και τη μίμηση εμπεδώνουν όλα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον κάθε χορό (Δήμας, 2004, σ. 112-115).

Η ολική μέθοδος

Κατά τη μέθοδο αυτή ο δάσκαλος διδάσκει όλο το χορό από την αρχή χωρίς να προηγηθεί διαίρεση. Χρησιμοποιείται σε χορούς με απλή δομή και όταν οι μαθητές έχουν προηγούμενες εμπειρίες (Δήμας, 2004, σ. 115-116).

Η μερική προσθετική, ή μερική προχωρητική μέθοδος

Κατά την μέθοδο αυτή ο δάσκαλος διαιρεί το χορό σε δύο ή περισσότερα μέρη (κινητικά μοτίβα) και αρχίζει τη διδασκαλία προοδευτικά από το ένα στο άλλο κινητικό μοτίβο. Κάθε φορά το νέο μοτίβο ενώνεται με το προηγούμενο μέχρι να μαθευτεί όλος ο χορός. Η μέθοδος είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία σύνθετων χορών.

Ολική, μερική, ολική μέθοδος

Κατά τη μέθοδο αυτή ο δάσκαλος αρχίζει τη διδασκαλία όλου του χορού. Στη συνέχεια απομονώνει εκείνο το κομμάτι στο οποίο οι μαθητές είχαν περισσότερες δυσκολίες για να εξασκηθούν μόνο σε αυτό. Στη συνέχεια εκτελούν ξανά όλο το χορό.

Μέθοδοι διδασκαλίας ως προς τη λήψη αποφάσεων

Άμεση ή δασκαλοκεντρική μέθοδος.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτούργησε παραδοσιακά με τη άμεση η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις, βρίσκεται μπροστά στους μαθητές, οι οποίοι τον παρατηρούν και εκτελούν ταυτόχρονα την κινητική δεξιότητα. Πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η αποδοτικότερη οργάνωση και η μεγαλύτερη ασφάλεια των μαθητών. Μειονεκτήματα της είναι η έλλειψη εξατομίκευσης της διδασκαλίας στις ειδικές κινητικές ανάγκες κάθε μαθητή με αποτέλεσμα την έλλειψη παρακίνησης και ενδιαφέροντος από τους μαθητές και ο περιορισμός της δημιουργικότητας τους (Δήμας, 2004, σ. 117-118, Μπουρνέλλη, 2002, σ. 61- 62)

Έμμεση ή παιδοκεντρική μέθοδος.

Χαρακτηριστικό της είναι ότι οι μαθητές συμμετέχουν μερικώς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που αφορούν στην προετοιμασία, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος. Πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές, η μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και η ευρύτερη συνεργασία και κοινωνική επαφή. Επίσης, οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκτελούν τις διάφορες κινητικές δραστηριότητες σύμφωνα με τα δικά τους δυνατότητες, στοιχείο που ενισχύει το ενδιαφέρον και την αυτοπεποίθηση, την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική αναδόμηση και υπευθυνότητα (Ennis, 1992b, Μπουρνέλλη, 2002, σ. 62)

Μέθοδοι διδασκαλίας ως προς το μηχανισμό ενεργοποίησης του μαθητή

Οι Mosston & Ashworth (1994) εισηγούνται ένα φάσμα με στίλ διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη ποιες αποφάσεις παίρνει ο δάσκαλος, ποιες ο μαθητής ανάλογα με την περίπτωση αλλά και το γεγονός ότι κάθε μαθητής γεννιέται με δύο ικανότητες, την ικανότητα της αντιγραφής-αναπαραγωγής και την ικανότητα δημιουργίας-παραγωγής. Βάσει αυτών οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αναπαράγουν παλιότερη γνώση και να αντιγράφουν μοντέλα, να γεννούν καινούργιες ιδέες και να τολμούν καινούργια πράγματα (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 6). Βάσει του μηχανισμού ενεργοποίησης του μαθητή διακρίνονται:

1. Σε μεθόδους αναπαραγωγής (reproduction).
2. Σε μεθόδους παραγωγής (production).

Μέθοδοι αναπαραγωγής (reproduction)

Η μέθοδος του παραγγέλματος

Στόχος αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι η εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας με ακρίβεια από τους μαθητές εντός μιας μικρής χρονικής περιόδου ακολουθώντας όλες τις αποφάσεις του δασκάλου (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 38). Οι μαθητές δεν εμπλέκονται πνευματικά παρά μόνον με την αξιοποίηση της μνήμης. Ο καθηγητής παρέχει ανατροφοδότηση όσον αφορά τους ρόλους και το αντικείμενο διδασκαλίας.

Πρακτική μέθοδος

Στόχοι του πρακτικού στίλ διδασκαλίας είναι να δώσει χρόνο στο μαθητή να δουλέψει ατομικά και να δώσει στο δάσκαλο χρόνο για να παρέχει ανατροφοδότηση. Ο ρόλος του

μαθητή είναι να εκτελεί τις ασκήσεις και να παίρνει αποφάσεις σχετικά με τη σειρά, το χρόνο, το ρυθμό και την ταχύτητα εκτέλεσης των ασκήσεων και να κάνει ερωτήσεις. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών να παρατηρεί τους μαθητές του και να παρέχει ατομική ανατροφοδότηση. Οι μαθητές παίρνουν αποφάσεις και έτσι μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα των αποφάσεων και να νιώσουν το αίσθημα της αυτονομίας (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 46).

Αμοιβαία μέθοδος

Οι στόχοι αυτού του στιλ διδασκαλίας είναι κάθε μαθητής να δουλεύει με ένα βοηθό και να του παρέχει ανατροφοδότηση βασισμένη στα κριτήρια που έχει προετοιμάσει και του έχει δώσει ο δάσκαλος. Ο ρόλος του μαθητή είναι να επιλέγει αν θα εκτελεί ή αν θα παρατηρεί και θα συγκρίνει την εκτέλεση του ασκούμενου με τα κριτήρια που του έχουν δοθεί, να του δίνει ανατροφοδότηση και στη συνέχεια να αλλάζουν ρόλους. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να καθοδηγεί τη συμπεριφορά αυτών που παρατηρούν, να τους δίνει ανατροφοδότηση και να απαντά στις ερωτήσεις τους (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 120). Η αμοιβαία μέθοδος χαρακτηρίζεται από την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ανάπτυξη κοινωνικής επαφής και συνεργασίας.

Η μέθοδος του αυτοελέγχου

Με τη μέθοδο αυτή μεταφέρονται περισσότερες αποφάσεις στο μαθητή οι οποίες τον προτρέπουν να γίνει περισσότερο υπεύθυνος και να προσπαθήσει να επιτύχει μια νέα δέσμη στόχων. Ο μαθητής αποκτά επίγνωση των ικανοτήτων του, ασκεί έλεγχο στο κινητικό αποτέλεσμα μιας εκτέλεσης και εμπιστεύεται τον εαυτό του για

ανατροφοδότηση. Μαθαίνει να χρησιμοποιεί κριτήρια αξιολόγησης και να δουλεύει αυτόνομα (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 121).

Η μέθοδος του μη αποκλεισμού

Στόχοι της μεθόδου του μη αποκλεισμού είναι να μην αποκλείσει κανένα μαθητή από τη φυσική δραστηριότητα και να υπάρχει συνεχής συμμετοχή. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αρχίσουν συμμετέχοντας σε μια δραστηριότητα στο ύψος των ικανοτήτων τους και να αντιληφθούν μέχρι που μπορούν να φθάσουν πραγματικά ανεξάρτητα από τις προσδοκίες τους (Mosston & Ashworth, 1994, σ. 137).

Μέθοδοι παραγωγής (production)

Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας

Με τη μέθοδο αυτή ο καθηγητής Φ.Α. μπορεί να ωθήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη κινητικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά οι μαθητές προβληματίζονται με κατάλληλα ερωτήματα που θέτει ο καθηγητής τα οποία στη συνέχεια προκαλούν μια σειρά αντιδράσεων στους μαθητές. Το αθροιστικό αποτέλεσμα αυτής της σειράς των αντιδράσεων οδηγεί το μαθητή στην ανακάλυψη του σωστού. Ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες ανακάλυψης και την απαιτούμενη υπομονή για τη διαδικασία ανακάλυψης (Mosston, & Ashworth, 1994, σ. 199).

Μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας

Με αυτή τη μέθοδο ο μαθητής πρέπει να ενεργοποιήσει τις πνευματικές του λειτουργίες και να μάθει να σκέφτεται λογικά και κριτικά. Ο μαθητής προχωρά στην ανακάλυψη της

λύσης του προβλήματος χωρίς υποδείξεις από το δάσκαλο (Mosston, & Ashworth, 1994, σ. 222).

Μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας ή δημιουργική μέθοδος

Η μέθοδος αυτή αφορά στο μηχανισμό αναπαραγωγής –παραγωγής που ενεργοποιεί τους μαθητές στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων μέσα στο μάθημα ώστε να πάρουν αποφάσεις (Mosston, & Ashworth, 1994, σ. 231). Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν με την παρώθηση και ανατροφοδότηση του δασκάλου, να δοκιμάσουν και να βρουν το δικό τους προσωπικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας με άλλους μέσω της συνεργασίας. Η μέθοδος αυτή αποκαλείται και δημιουργική μέθοδος και «αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ανεξάρτητης και δημιουργικής προσωπικότητας, η οποία είναι ανοικτή στην εμπειρία και ευαισθητοποιημένη στα προβλήματα του περιβάλλοντος» (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 65-66).

Η δομή της μεθόδου είναι: ερέθισμα, πνευματική ανησυχία, αναζήτηση, εκτέλεση. Το ερέθισμα με τη μορφή μιας ερώτησης, ενός προβλήματος οδηγεί το μαθητή σε μια κατάσταση ανησυχίας και δημιουργεί την ανάγκη να βρει λύσεις και πολλές αποκλίνουσες εκτελέσεις. Τα ερέθισμα σχεδιάζεται έτσι ώστε να θέσει σε ενέργεια την αποκλίνουσα παραγωγικότητα του εγκεφάλου. Η έρευνα στη φάση της αναζήτησης καταλήγει στην ανακάλυψη ποικίλων ιδεών και μοναδικών μορφών (Mosston, & Ashworth, 1994, σ. 232).

Μέθοδος της πρωτοβουλίας από τον μαθητή ή της αυτενεργού μάθησης

Στη μέθοδο αυτή ο μαθητής είναι έτοιμος να αναλάβει το μέγιστο των αποφάσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αναλαμβάνει την ευθύνη των πρωτοβουλιών, το σχεδιασμό, την εκτέλεση ενός προγράμματος για να βελτιωθεί (Mosston, & Ashworth, 1994, σ. 272). Στόχος της μεθόδου αυτής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν άτομα υπεύθυνα, δημιουργικά, αυτενεργά στην αναζήτηση της γνώσης και να δίνουν λύσεις σε προβλήματα ικανοποιώντας τα ενδιαφέροντα τους (Θεοφιλίδης, 1997).

Φάσεις μάθησης

Σε όλες τις μεθόδους διδασκαλίας η μάθηση βασίζεται στις παρακάτω τέσσερις φάσεις:

Στη φάση της προσοχής (attention).

Ο μαθητής πρέπει να προσέχει το πρότυπο του δασκάλου. Η απαιτούμενη προσοχή επηρεάζεται από τις αισθητηριακές και αντιληπτικές ικανότητες του μαθητή, το επίπεδο διέγερσης και τις προηγούμενες εμπειρίες. Περιλαμβάνει την εισαγωγή των πληροφοριών που αναφέρονται στα οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα που δέχεται το νευρικό σύστημα κατά τη διδασκαλία. Μέσω της κιναισθησης συλλέγει αισθητήριες πληροφορίες από το σώμα του για τη θέση και την κίνηση του μέσα στο χώρο, πληροφορίες που είναι απαραίτητες για ένα χορευτή και του παρέχονται μέσω της ανατροφοδότησης του δασκάλου και των δικών του αισθήσεων.

Στη φάση της συγκράτησης ή διατήρησης (retention).

Η φάση αυτή περιλαμβάνει την επεξεργασία των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων που αναφέρονται στις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος μέχρι να παρθεί

μια απόφαση για κάποια ενέργεια. Αποτελεί πολυσήμαντο και πολυσύστατο σύστημα μνήμης που συνδέει το νου με τον εγκέφαλο. Περιλαμβάνει δύο συστατικά μέρη α) ένα σύστημα από μνήμες (αισθητηριακή, βραχυχρόνια και μακροχρόνια) και β) ένα σύνολο διαδικασιών που επεξεργάζονται και μεταφέρουν τις πληροφορίες από ένα στάδιο σε ένα άλλο.

Στη φάση της αναπαραγωγής της συμπεριφοράς (reproduction).

Στη φάση αυτή ακολουθεί η απόφαση για κάποια ενέργεια και η υλοποίηση της. Με την επίδραση οπτικών ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων μέσω της ανατροφοδότησης και των ιδεοκινητικών αντιδράσεων, στέλνονται τα νευρικά ερεθίσματα προς το σώμα, ώστε οι ιδέες και οι σκέψεις να γίνονται πράξη. Οι άπειρες κωδικοποιημένες πληροφορίες καταγράφονται και διατηρούνται στη μνήμη, χάρη στην οποία ανεξάρτητα αν τις θυμόμαστε, υπάρχουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά μας και στο μέλλον (Ζέρβας, 1987). Η θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση θα επηρεάσει τη σκέψη του παιδιού και τους τρόπους που αυτό θα χρησιμοποιήσει για να αλλάξει τη συμπεριφορά του (Τραυλός, 2000).

Ανατροφοδότηση (feedback) ορίζεται η προσφορά πληροφορίας (κατά ή μετά) την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς και έχει σχέση με την εκτέλεση και το αποτέλεσμα της με επιβεβαιωτικό ή και διορθωτικό ρόλο (Μουντάκης, και συν. 1992, σ. 50). Υπάρχουν δύο είδη ανατροφοδότησης: εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική ανατροφοδότηση βασίζεται στην πληροφορία που παίρνει ο ασκούμενος από τις αισθήσεις και την κιναισθηση κατά τη διάρκεια της κίνησης. Η εξωτερική ανατροφοδότηση είναι η «γνώση του αποτελέσματος» της κίνησης που παρέχεται στο μαθητή από το δάσκαλο και

ενισχύει την εσωτερική παροχή πληροφοριών και όσο πιο άμεση και συγκεκριμένη είναι τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται. Προσφέρεται και ως παρόθηση δηλαδή ως κίνητρο για συνεχή βελτίωση (Bandura, 1977, Μουντάκης, και συν. 1992, σ. 50).

Η φάση της παρακίνησης (motivation).

Στη φάση αυτή ο άνθρωπος μαθαίνει με την επίδραση τόσο εσωτερικών κινήτρων (ικανοποίηση, διασκέδαση, αυτοαντίληψη, ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρίες), όσο και εξωτερικών κινήτρων (τρόπος ενίσχυσης και παρακίνησης του δασκάλου, συνέπειες, ωφέλειες, επιβραβεύσεις) και ανάλογα με το φύλο (Bussey & Bandura, 1984, Rosenkrans, 1967, Τραυλός, 2000)).

Επιλογή τρόπου αξιολόγησης του προγράμματος

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος αποτελεί μια διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών σε διάφορες φάσεις υλοποίησης του βάσει των οποίων λαμβάνονται ή τροποποιούνται κάποιες αποφάσεις (Κασσωτάκης, 2005, σ. 424). Η επιλογή της μεθόδου αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διαθεματικής διδασκαλίας της Φ.Α. θα πρέπει να μας αποδείξει ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί κατά κάποιο ποσοστό στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Μουντάκης, 1993, σ. 22). Η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του επιτελούμενου έργου και στην ανάπτυξη της διαγνωστικής ικανότητας των μαθητών (Τριλιανός, 1998, τόμος Β', σ. 132).

Οι τρόποι σύμφωνα με τους οποίους μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος είναι τρεις: α) η ποσοτική αξιολόγηση προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων με τη χρήση

κάποιων τεστ και β) η ποιοτική αξιολόγηση κατά την οποία ο Κ.Φ.Α. αξιολογεί τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (συστηματική παρατήρηση) και γ) συνδυάζοντας τους παραπάνω δύο τρόπους (Μουντάκης, 2006, σ. 171).

Η αξιολόγηση ενός διαθεματικού προγράμματος είναι μια αναγκαία διαδικασία με ειδικές δυσκολίες, οι οποίες περιορίζονται όταν προσδιοριστούν σαφώς οι τομείς και τα κριτήρια αξιολόγησης και χρησιμοποιηθούν πολλές και ποικίλες μέθοδοι ποσοτικής και ποιοτικής μέτρησης όπως ειδικά ψυχομετρικά τεστ, φάκελος εργασιών, παρατήρηση. (Cone, & Cone, 1999b, Κούσουλας, Κοσμίδης, Σχίζα, 2001, στο Ματσαγγούρας, 2003, σ. 284). Η αξιολόγηση αποτιμά την καταλληλότητα, την επάρκεια, την ωφελιμότητα των δραστηριοτήτων με βάση καθορισμένα κριτήρια (Παρασκευόπουλος, 1982, σ. 119), αλλά και για τον έλεγχο της καταλληλότητας των μέσων και μεθόδων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν και τον προσδιορισμό της σημαντικότητας του αποτελέσματος και της επιτυχίας του (Scriven, 2005 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 425).

Τομείς αξιολόγησης

Οι τομείς αξιολόγησης του διαθεματικού προγράμματος που εφαρμόστηκε ήταν οι παρακάτω:

1. *Οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι εμπειρίες και οι στάσεις των μαθητών.* Εκτιμήθηκαν τα στοιχεία εκείνα που επηρέασαν τους μαθητές τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά σε επίπεδο σχέσεων και στάσεων (Μουντάκης, 1992, σ. 68, 2006, σ. 171).

2. *Η σημασία και η αξία των περιεχομένων του προγράμματος.* Εκτιμήθηκαν τα στοιχεία εκείνα που επηρέασαν τις συναισθηματικές ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών.
3. *Η διδακτική διαδικασία.* Εκτιμήθηκαν οι παράγοντες που συνετέλεσαν στη βελτίωση της διδασκαλίας (παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή).
4. *Η πρόθεση των μαθητών για μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες* (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999, σ. 184).

Γενικότερα εκτιμήθηκε ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων του προγράμματος μέσα από την εκτίμηση των μαθητών σχετικά με τους παραπάνω τομείς. Τα συναισθήματα, η επικοινωνία, η αντίληψη βελτίωσης της χορευτικής δεξιότητας των μαθητών, οι καινούριοι γνωστικοί τομείς, οι εμπειρίες που ανέπτυξαν και η διδακτική προσέγγιση ήταν οι βασικότεροι τομείς αξιολόγησης των ομάδων.

Κριτήρια αξιολόγησης

Τα κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος ήταν:

Τα μαθητικά ενδιαφέροντα

Αξιολογήθηκε ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος στα αρχικά μαθητικά ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες του σχεδίου εργασίας να διευρύνει και να εμπλουτίζει τα μαθητικά ενδιαφέροντα.

Η συλλογικότητα

Αξιολογήθηκε ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος και η δυνατότητα των επιμέρους ομάδων να λειτουργούν συντονισμένα και συλλογικά.

Η κοινωνική αναφορά

Αξιολογήθηκε η συμμετοχή των μαθητών και του κοινωνικού παράγοντα στο πρόγραμμα καθώς και η επίδραση του στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η ανάδειξη σχέσεων

Αξιολογήθηκε το είδος των σχέσεων που αναδείχθηκαν, στοιχείο που προσδιορίζει την ποιότητα του προγράμματος όπως η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και όχι μόνο η απόκτηση πληροφοριών (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 272, 274, 284).

Το παραχθέν έργο

Αξιολογήθηκε ο η επίδραση του προγράμματος στους στόχους του προγραμματισμού σε σχέση με τη βελτίωση των παραπάνω παραγόντων.

Για την ποσοτική αξιολόγηση του διαθεματικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα ερωτηματολόγια στάσεων για την εκτίμηση των γνώσεων, των ικανοτήτων, των εμπειριών και των στάσεων που αποκόμισαν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σε δύο φάσεις:

1. Την αρχική ή διαγνωστική κατά την οποία έγινε η πρώτη μέτρηση πριν την έναρξη του προγράμματος και αποσκοπούσε στον προσδιορισμό το αρχικού

επιπέδου των ικανοτήτων, των γνώσεων και εμπειριών των μαθητών στους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες.

2. Την τελική ή συνολική αξιολόγηση κατά την οποία έγινε η τελική μέτρηση αμέσως μετά την υλοποίηση του προγράμματος με στόχο την ανατροφοδότηση και την εκτίμηση του τελικού βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς καθώς και της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε (Μουντάκης, 2006, σ. 171).

Για την ποιοτική αξιολόγηση του διαθεματικού προγράμματος ως προς την εκτίμηση της βελτίωσης της χορευτικής δεξιότητας από τον καθηγητή χρησιμοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση και ανατροφοδότηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο Κ.Φ.Α. εκτιμούσε σε κάθε μάθημα την προσωπική βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων και την ατομική πρόοδο των μαθητών αλλά και του ομαδικού αποτελέσματος (ομαδικός συγχρονισμός).

Σχεδιασμός και Οργάνωση των διαθεματικών μαθημάτων

Κάθε διαθεματικό μάθημα παραδοσιακών χορών αποτελεί τη μικρότερη ενότητα περιεχομένου και δομείται σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός των διαθεματικών μαθημάτων ήταν η σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών δηλαδή η ψυχοκινητική, η συναισθηματική και γνωστική καλλιέργεια των μαθητών.

Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

1. Η ανάπτυξη των ψυχοκινητικών στόχων, ο προσανατολισμός των μαθητών στην προσωπική βελτίωση της χορευτικής δεξιότητας των μαθητών και έμμεσα η βελτίωση των φυσικών τους ικανοτήτων (αντίληψη ρυθμικής ικανότητας, συντονισμού με άλλους, ευκινησία, δύναμη, αντοχή) (Γούδας, και συν., 2006. σ. 11-14, Μουντάκης, 1993, σ. 36).
2. Η απόκτηση γνωστικών στοιχείων σχετικών με τους χορούς (μουσική, τραγούδι, παράδοση, ιστορία, αισθητική) και η συνειδητή αντίληψη της σημασίας των χορών στη ζωή.
3. Η υιοθέτηση και ανάπτυξη κοινών συναισθηματικών αξιών και στόχων (συνεργασία, κοινωνική επαφή, επικοινωνία, φιλία, ομαδικότητα, ικανοποίηση) για ένα καλό αισθητικό αποτέλεσμα της ομάδας. Μέσα στην ομάδα έγινε προσπάθεια να αντιληφθεί κάθε μαθητής ότι είναι ξεχωριστός και να κατανοήσει την έννοια της «προσωπικής ταυτότητας» αλλά και της «κοινωνικής ταυτότητας», η οποία δεν αποκτάται στιγμιαία ούτε παραμένει σταθερή αλλά είναι αποτέλεσμα εξελικτικής διαδικασίας και ανάληψης διαφόρων ρόλων. Δόθηκε έμφαση στην κατανόηση της δυναμικής της ομάδας με στόχο τη σταδιακή βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών (πίνακας 1).
4. Η κατανόηση της σημασίας που έχει να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που δίνει το μάθημα της Φ.Α. για παραπέρα ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς για τη σωματική και ψυχική τους υγεία.

Περιεχόμενο μαθήματος

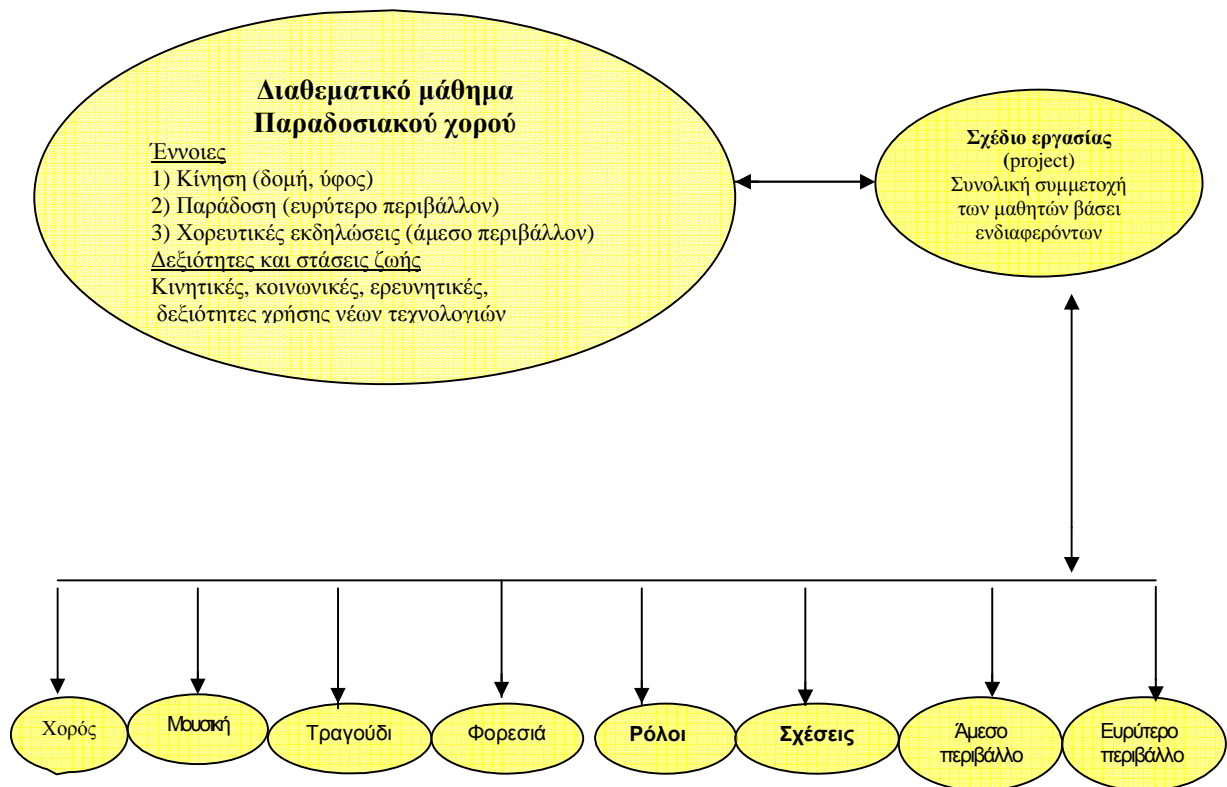
Μέσα από μια σειρά ερωτημάτων του καθηγητή γίνεται προβληματισμός των μαθητών για ένα θέμα, οι οποίοι στη συνέχεια αυτενεργούσαν και ανελάμβαναν πρωτοβουλίες (καθοδηγούμενη ανακάλυψη). Ο προβληματισμός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν και να δράσουν με ποικίλους τρόπους στο μάθημα αλλά και να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και εκτός μαθήματος (Ferreira, MacKinnon, Demulliez, Foulk, 1998, σ. 4).

Η σύνδεση του χορού με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών καθώς και με άλλα μαθήματα του σχολείου (συνδεδεμένο μοντέλο) είναι βασικό μέλημα του Κ.Φ.Α. για την πολύπλευρη και βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του χορού (σημασία, λειτουργία) (Ματσαγούρας, 2002, σ. 19-36). Έτσι γίνονται οι παρακάτω συνδέσεις στο πλαίσιο του Α.Π.:

- Σύνδεση του χορού με το μάθημα της Μουσικής. Κατανόηση της έννοιας του ρυθμού, της ρυθμικής αγωγής, των μουσικών μέτρων 2/4, 7/8.
- Σύνδεση του χορού με την Αρχαία Ιστορία. Συζήτηση με την καθηγήτρια της Ιστορίας στην τάξη για τη θέση του χορού στη ζωή των Μινωιτών και των αρχαίων Ελλήνων στις αντίστοιχες ενότητες του μαθήματος.
- Σύνδεση του Π.Χ. με τα Νεοελληνικά κείμενα και τη Γλώσσα. Σημασιολογική ανάλυση των εννοιών παράδοση, λαϊκός πολιτισμός, ήθη, έθιμα. Τα δημοτικά τραγούδια στη νεοελληνική παράδοση.
- Σύνδεση με την πληροφορική. Αναζήτηση πληροφοριών στο internet, σύνθεση εργασιών.

- Σύνδεση με τη Γεωγραφία. Πληροφορίες σχετικές με τον τόπο καταγωγής των μαθητών.
- Σύνδεση με τα Καλλιτεχνικά. Δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσω της ζωγραφικής και της χαρτοκοπτικής με έμπνευση από τη λαϊκή παράδοση.
- Κάθετη σύνδεση με άλλα περιεχόμενα της Φ.Α.. Η έννοια του ρυθμού, της ομάδας, της ομαδικότητας και της συνεργασίας στις αθλοπαιδιές, στο στίβο, και σε άλλα αθλήματα (ομοιότητες, διαφορές).

Η εφαρμογή της διαθεματικότητας γίνεται με στόχο την εμβάθυνση σε γνωστικά στοιχεία που ενδιέφεραν ιδιαίτερα τους μαθητές και σχετίζονται με την παράδοση (κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον) και τις χορευτικές εκδηλώσεις (λειτουργία, ρόλοι, σχέσεις, μουσική, τραγούδι, φορεσιά). Παρακάτω φαίνεται η σύνδεση των περιεχομένων του μαθήματος με το σχέδιο εργασίας (project). Πάνω αριστερά φαίνονται οι έννοιες (κίνηση, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις) και οι δεξιότητες και στάσεις που καλλιεργούνται κατά τη διαθεματική διδασκαλία των παραδοσιακών χορών σε κάθε μάθημα (σχήμα 10).



Σχήμα 10. Σύνδεση του διαθεματικού μαθήματος, του project και των βασικών εννοιών και θεμάτων του χορού (Τροποποίηση από Καβακλή και συν., 2005).

Για την κατανόηση των εννοιών δίδονται διάφορα φύλλα εργασίας πριν και μετά τις επισκέψεις σε μουσεία λαϊκής τέχνης για την άσκηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών και άλλα μετά το μάθημα για εργασία στο σπίτι. Έχουν ποικίλη θεματολογία και δίνουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συνδέσουν τους χορούς με τα καλλιτεχνικά τους ενδιαφέροντα, την καθημερινή ζωή, τον τόπο καταγωγής τους, την παράδοση, τα άλλα μαθήματα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διερεύνηση σχετικών πληροφοριών. Έτσι οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν στην πράξη ότι τα

διαφορετικά περιεχόμενα των μαθημάτων του Α.Π. δεν περιλαμβάνονται αποξενωμένες και ασύνδετες μεταξύ τους γνώσεις αλλά αντίθετα αποτελούν σχετικές και αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές περιοχές.

Ο Κ.Φ.Α. κατά τη διδασκαλία των χορών κάνει χρήση πολλών αντιπροσωπευτικών μελωδιών και τραγουδιών από διάφορους τόπους της Ελλάδας με στόχο:

1. Να διεγείρουν συναισθηματικά τους μαθητές και να δημιουργήσουν σχέση με συγκεκριμένα τραγούδια ώστε να οδηγηθούν σε προσωπικές προτιμήσεις και προσωπική ευχαρίστηση.
2. Να συνδέσουν οι μαθητές τους χορούς με τις ξεχωριστές αποχρώσεις της μελωδίας και του τραγουδιού του κάθε τόπου, να συνειδητοποιήσουν τα μουσικά ακούσματα και στη συνέχεια να χορέψουν με το προσωπικό τους ύφος αναδεικνύοντας τη σχέση του χορού με τη μελωδία, το τραγούδι και τον τόπο προέλευσης.
3. Να κατανοήσουν βαθύτερα τις λειτουργίες του χορού στην καθημερινή ζωή (έκφραση, επικοινωνία, δημιουργία) επιτυγχάνοντας ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μεγαλύτερη ενασχόληση στον ελεύθερο τους χρόνο.
4. Να κινητοποιηθούν δημιουργικά οι μαθητές δίνοντας ευκαιρίες ανάδειξης καλλιτεχνικών ενδιαφερόντων και κλίσεων (δημιουργία δίστιχων όπως μαντινάδες Κρήτης, κοτσάκια Κυκλάδων) και συμμετοχής σε εξωσχολικές χορευτικές δραστηριότητες (Στιβακτάκη, & συν., 2006, σ. 264-267, Βουζίκια,

2006, σ. 179-180).

Για την εφαρμογή του περιεχομένου κάθε μαθήματος ακολουθούνται τα παρακάτω 3 βήματα:

1^ο βήμα: Προσανατολισμός

Τήρηση πρωτοκόλλου το οποίο περιλαμβάνει την έγκαιρη συγκέντρωση των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας πριν από τον καθηγητή, τη δημιουργία ομάδων στην τάξη, την οργάνωση του χώρου και της τεχνικής υποστήριξης για τη μεγιστοποίηση της αυτενεργού συμμετοχής. Εκτίμηση των βασικών εννοιών του χορού, των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών.

2^ο βήμα: Οικοδόμηση

Πρακτική εξάσκηση με κατάλληλες ασκήσεις για την καλλιέργεια της χορευτικής δεξιότητας συνδέοντας τη νέα με την προϋπάρχουσα εμπειρία των μαθητών. Αμοιβαία διδασκαλία και συνεργασία σε ζευγάρια και προοδευτικά σε 2-3 ομάδες των 8 ατόμων. Δέσιμο των ομάδων σε ένα τελικό κύκλο και ανάδειξη του πρωτοχορευτή. Σε κάθε μάθημα ο μαθητής χορεύει 20-35 λεπτά παραδοσιακούς χορούς για να βελτιώσει τη χορευτική του δεξιότητα, τις φυσικές του ικανότητες, τις γνώσεις του και τη συνεργασία με τους συμμαθητές του.

3^ο βήμα: Σύνδεση βασικών εννοιών με σχετικά θέματα

Οι βασικές έννοιες της δομής της κίνησης συνεξετάζονται με την παράδοση του χορού στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (ιστορία) και τις χορευτικές

εκδηλώσεις του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (ενδυμασία, μουσική, τραγούδι, ρόλοι, σχέσεις) (Karkou, 2003, Καβακλή, και συν., 2005)

Μέθοδοι διδασκαλίας

Ο Κ.Φ.Α. συνδυάζει τον παραδοσιακό τρόπο με τον διαθεματικό τρόπο διδασκαλίας. Σύμφωνα με την παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας οι μαθητές τοποθετούνται σε κύκλο για την εκμάθηση του σύνθετου μέρους των βημάτων και στη συνέχεια των πιο απλών βημάτων του χορού, μέτρημα και χτύπημα του μέτρου, σύνθεση των μερών του χορού, πρακτική εξάσκηση σε μικρούς κύκλους χωρίς λαβή και με λαβή.

Για τη διδασκαλία της κινητικής δεξιότητας συνδυάζονται οι παρακάτω μέθοδοι:

1. Μέθοδος του παραγγέλματος, ή άμεση μέθοδος,
2. Αμοιβαία ή έμμεση μέθοδος
3. Μερική ή αναλυτική μέθοδος
4. Ολική μέθοδος
5. Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης
6. Μέθοδος της αποκλίνουσας νόησης ή δημιουργική μέθοδος
7. Μέθοδος της πρωτοβουλίας από το μαθητή.

Αξιολόγηση των μαθητών

Βασικός στόχος της αξιολόγησης σε κάθε μάθημα είναι η ανατροφοδότηση των μαθητών και ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ειδικών δυσκολιών κατά τη μάθηση κάθε χορού. Γίνεται συστηματική παρατήρηση και ανατροφοδότηση από τον Κ.Φ.Α. με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των κινήσεων του χορού, της συνεργασίας και του ομαδικού συγχρονισμού. Το περιεχόμενο αξιολόγησης είναι η γνώση και κατανόηση του χορού ως

αντιληπτική, τεχνική, εκφραστική, διανοητική και αντανακλαστική δεξιότητα. Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται και αξιολογούνται αμοιβαία βάσει φύλου κριτηρίων που τους δινόταν από τον Κ.Φ.Α. για την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και αισθητικού κριτηρίου της κίνησης.

Βάσει του φύλου κριτηρίων τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών είναι:

1. *Η ερμηνεία-έκφραση και ποιότητα του χορού* (εκτέλεση βημάτων, λαβή, θέσεις, σχήμα σε σχέση με τις αρχές και την αισθητική της κίνησης)
2. *Η προσωπική βελτίωση* ως προς την *ικανότητα κινητικής έκφρασης* και *αυτοσχεδιασμού, ερμηνείας και απόδοσης του χορού* και αναγνώρισης, περιγραφής και ανάλυσης του ευρύτερου πλαισίου ένταξης του χορού.
3. *Ο συγχρονισμός με τη ρυθμική αγωγή και η βελτίωση ρυθμού* (συγχρονισμός με τη μουσική και την ομάδα και βελτίωση συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος).
4. *Η συναισθηματική διέγερση* (καλλιέργεια συναισθημάτων χαράς και απόλαυσης) (πλάνο 3).

Πλάνο 1.Πλάνο διαθεματικού μαθήματος (ωριαία διδασκαλία Φ.Α.)

Εισαγωγικό μέρος 5-10´	Πρωτόκολλο (συγκέντρωση των μαθητών στην αίθουσα, λήψη απουσιών. Αναφορά στο χορό, τις λειτουργίες του και τη σημασία του (επίδραση στην ψυχοσωματική κατάσταση και υγεία του ατόμου). Τίθενται ερωτήματα στους μαθητές προς διερεύνηση (ιστορικά και λαογραφικά στοιχεία χορού).
Κύριο μέρος 20-35´	Κινητική μάθηση του χορού - Πρακτική εξάσκηση <ol style="list-style-type: none">1. Ανάλυση της κινητικής δομής του χορού (από πόσες κινητικές μονάδες αποτελείται, πόσα κινητικά μοτίβα, ποιο είναι το ρυθμικό κινητικό πρότυπο, η ρυθμική αγωγή, ο τύπος κίνησης, το μουσικό μέτρο, η λαβή των χορευτών, το ύφος της κίνησης κ.α.).2. Πρακτική εξάσκηση ανά δύο μαθητές, στη συνέχεια ανά ομάδες των έξι και τέλος σε ένα κοινό κύκλο.3. Συνεχής ανατροφοδότηση από τον Κ.Φ.Α.4. Αξιολόγηση μαθητών.
Τελικό μέρος 5´	Πρωτόκολλο (συγκέντρωση μαθητών, έπαινοι, συμβουλές). παρακίνηση για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες με την ευκαιρία σχολικών γιορτών και άλλων επετείων και διοργανώσεων, Δίδονται φύλλα εργασίας για το σπίτι, οργάνωση και συντονισμός του σχεδίου εργασίας, καθορισμός συναντήσεων στη βιβλιοθήκη του σχολείου για την υποστήριξη των εργασιών, οργάνωση χορευτικού εργαστηρίου μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος.

Πλάνο 2. Πλάνο Διδασκαλίας

ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
<p><u>Ψυχοκινητικός</u> <u>Σωματικός τομέας</u> Επιδιώκεται οι μαθητές: να καλλιεργήσουν το ρυθμό τους και να συγχρονιστούν με τη μουσική και την ομάδα, βελτίωση της δεξιότητας τους να χορεύουν</p> <p><u>Συναισθηματικός τομέας -στάσεις</u> <u>Κοινωνικοί στόχοι:</u> Ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος, έκφραση, επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις</p> <p><u>Ηθικοί στόχοι:</u> Ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας, εναρμόνιση συμπεριφοράς στους κανόνες της ομάδας,</p> <p><u>Αισθητικοί στόχοι:</u> συγκίνηση, ψυχαγωγία,</p>	<p><u>Άμεση μέθοδος</u> Οι μαθητές ακολουθούν τα βήματα του δασκάλου.</p> <p><u>Μερική ή αναλυτική μέθοδος</u> Διδάσκεται αρχικά η πρώτη ενότητα βημάτων (1^ο-7^ο βήμα), στη συνέχεια η ενότητα των πέντε τελευταίων βημάτων (7^ο-12^οβήμα). Ακολουθεί η σύνδεση των βημάτων των δύο ενοτήτων.</p> <p><u>Ολική μέθοδος</u> <u>Αμοιβαία ή έμμεση μέθοδος</u> Ανά ζεύγη οι μαθητές μαθαίνουν. Δεξιά βρίσκεται ο πιο προχωρημένος. Ο ένας μαθητής δίνει ανατροφοδότηση στον άλλο.</p> <p><u>Μέθοδος της καθοδηγούμενης</u></p>	<p>Ανθρωπολογικό μοντέλο ανάλυσης του χορού (ολιστική εξέταση του χορού, ανάλυση της μορφής της κίνησης, της λειτουργίας και του περιβάλλοντος του χορού, σύνδεση με την κοινωνία και τις καθημερινές πράξεις και συμπεριφορές των ανθρώπων)</p> <p><u>Θεμελιώδεις έννοιες</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Κίνηση, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις (χώρος, χρόνος) 2. Αλληλεπίδραση, συνεργασία, 3. επικοινωνία, ομαδικότητα 4. Πολιτισμός, Παράδοση (λαϊκός πολιτισμός, δημοτικό τραγούδι, μουσική, ήθη, έθιμα, κ.α.) 	<p><u>Ερευνητική ομάδα</u> <u>Ιστορίας</u> Ιστορική ανασκόπηση. Οι μαθητές εθελοντικά ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ερευνούν και συγκεντρώνουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας για το χορό, τη μουσική και το τραγούδι στην ιστορία του ελληνικού πολιτισμού από τα αρχαία χρόνια μέχρι και σήμερα.</p> <p><u>Φύλλα εργασίας</u> <u>1,2,3,4,5,6,7,</u> Σύνδεση με το κεφάλαιο «Μινωικός πολιτισμός στο μάθημα της Ιστορίας. Αναζήτηση των αρχαίων ελληνικών μύθων των σχετικών</p>	<p><u>Κριτήρια</u> <u>απόδοσης-ερμηνείας, έκφρασης και ποιότητας του χορού</u> Εκτέλεση βημάτων, λαβή, θέσεις, σχήμα, σε σχέση με τις αρχές της κίνησης και της αισθητικής</p> <p>1) <u>περιεχόμενο αξιολόγησης</u> -γνώση και κατανόηση χορού - αντιληπτικές, -τεχνικές, -εκφραστικές, -διανοητικές και -αντανακλαστικές δεξιότητες</p> <p>2) <u>διαδικασία αξιολόγησης</u> α) ικανότητα έκφρασης</p>

<p>δημιουργικότητα Συνειδητή αντίληψη του ρυθμού και των λειτουργιών του χορού, ψυχαγωγία.</p> <p><u>Γνωστικός τομέας</u> Κατανόηση της ενότητας χορού, μουσικής λόγου (ποικιλία δημοτικών τραγουδιών, μελωδιών, μουσικών οργάνων, στοιχείων της ιστορικής και λαϊκής παράδοσης του τόπου. Σύγκριση του πολιτισμικού παρελθόντος με το παρόν. Κατανόηση των βασικών εννοιών και θεμάτων του χορού (δομή κίνησης, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις).</p>	<p><u>ανακάλυψης.</u> <u>Ανάπτυξη σχεδίου εργασίας (μέθοδος project)</u> Μέσω του καθοδηγούμενου διαλόγου οι μαθητές ανακαλύπτουν αυτενεργά γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τους χορούς, τα τραγούδια και τη μουσική.. Επίσης μέσω της καθοδήγησης του δασκάλου αυξάνεται η παρακίνηση για ενεργό δράση για καλλιτεχνική έκφραση και επικοινωνία αναλαμβάνοντας εργασίες που ενεργοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους</p>	<p>Μορφές αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων</p> <p><u>Οριζόντια σύνδεση με μαθήματα του Α.Π.</u> Σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας (μινωϊκό ειδώλιο Φαιστού – Παλαικάστρο), χορευτικό σχήμα, λαβή χορευτών σύγκριση με χορούς σήμερα. Συζήτηση με την καθηγήτρια της μουσικής για την έννοια του ρυθμού και του μέτρου 2/4 και 7/8 των συρτών χορών Σύνδεση με τα Νεοελληνικά Κείμενα (δημοτικό τραγούδι, νεοελληνικά ήθη και έθιμα). <u>Κάθετη σύνδεση με τη Φ.Α.</u> Κίνηση - Σωματική άσκηση και υγεία, κανόνες αθλημάτων, συναγωνισμός / ανταγωνισμός συγκρίσεις, ομοιότητες διαφορές με αθλοπαιδιές,</p>	<p>με τη γέννηση του χορού ο μύθος της γέννησης του Δία και ο χορός των Κουρητών, ο χορός του Θησέα).Οι μαθητές δημιουργούν (ζωγραφική, δημιουργία στίχων). <u>Ερευνητική ομάδα λαογραφίας.</u> <u>Χορός-Μουσική-Τραγούδι- Ήθη και έθιμα.</u> Οι μαθητές αναζητούν ατομικά ή ομαδικά και συλλέγουν στοιχεία για τα παραπάνω θέματα βάσει ενδιαφερόντων από το internet και από τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας (βιβλία, περιοδικά, διάφορα έντυπα, συνεντεύξεις) Δίνονται οδηγίες από τον καθηγητή σχετικά με τις πηγές και τη συλλογή – καταγραφή πληροφοριών.</p>	<p>προσωπικών ιδεών με κίνηση και αυτοσχεδιασμό β) ικανότητα ερμηνείας- απόδοσης χορού γ) ικανότητα αναγνώρισης, περιγραφής και ανάλυσης του ευρύτερου πλαισίου ένταξης του χορού.</p> <p>3) <u>Συγχρονισμός με τη ρυθμική αγωγή. βελτίωση ρυθμού.</u> α)Ομαδικός συγχρονισμός β)Βελτίωση συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος γ)Καλλιέργεια συναισθημάτων χαράς και απόλαυσης του χορού</p>
---	---	--	--	--

Πλάνο 3. Φύλλο κριτηρίων αξιολόγησης μαθητών στους παραδοσιακούς χορούς

1. Εκτελεί σωστά τα βήματα, έχει τη σωστή λαβή;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2. Συγχρονίζεται με τη ρυθμική αγωγή, τη μουσική και τα άλλα μέλη της χορευτικής ομάδας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3. Συνεργάζεται με τους άλλους χορευτές στο πλαίσιο της ομαδικότητας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4. Προσπαθεί να βελτιώσει την κινητική του έκφραση;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5. Μπορεί να αυτοσχεδιάσει;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6. Ερμηνεύει με το σωστό ύφος το χορό ανα-γνωρίζοντας τον τόπο προέλευσης του;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7. Απολαμβάνει το χορό χορεύοντας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8. Έχουν αισθητική αξία οι κινήσεις του;	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Παρατηρήσεις

Η εφαρμογή των διαθεματικών μαθημάτων παρουσιάζει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα.

1. Το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο για όλους, αφού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν προσωπικές επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις για πράγματα που τους αφορούσαν και να συνεργάζονται.
2. Η σύνδεση του μαθήματος με άλλες δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου όπως επισκέψεις σε λαογραφικά μουσεία, συμμετοχή σε σχολικές γιορτές, προαιρετικές συνθετικές εργασίες που θα παρουσιάσουν στην τάξη και σε

εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δίνουν μια ενδιαφέρουσα διάσταση στο μάθημα.

3. Δημιουργείται πολύ θετικό κλίμα στην τάξη και προκαλείται το ενδιαφέρον όλων των μαθητών οι οποίοι παρακινούνται για συμμετοχή και αυξάνεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.
4. Παρακινούνται πολλοί μαθητές να διαθέσουν τον ελεύθερο χρόνο τους μετά το σχολικό πρόγραμμα για τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες.
5. Χρειάζεται μεγάλη ετοιμότητα από τον Κ.Φ.Α. στα αρχικά στάδια για επανασχεδιασμό δραστηριοτήτων.
6. Η διαδικασία είναι εξαιρετικά επίπονη καθώς προκύπτουν απρόβλεπτα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν.
7. Η συνεχής εγρήγορση σε κάθε διαθεματικό μάθημα για την αξιοποίηση του χρόνου στην αύξηση της κινητικής μάθησης δημιουργεί μία συνεχή πίεση στον Κ.Φ.Α.
8. Για την υλοποίηση των διαφόρων δραστηριοτήτων χρειάζονται συνεργασίες με φορείς και πρόσωπα πολύς χρόνος και ενέργειες που πολλές φορές δεν κατανοούνται και δεν ενισχύονται από τη διεύθυνση του σχολείου.

Στο παράρτημα 3, 4 και 5 ακολουθούν το σχέδιο εργασίας (project), τα πλάνα των διαθεματικών μαθημάτων των παραδοσιακών χορών (στόχοι, περιεχόμενο, δραστηριότητες), τα φύλλα εργασίας των μαθητών και το φύλλο κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών στους χορούς

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η πειραματική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε ως καταλληλότερη διαδικασία προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του διαθεματικού προγράμματος στις στάσεις των μαθητών της πειραματικής μας ομάδας και να συγκριθούν τα αποτελέσματα με εκείνα των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Στοιχεία επιστημονικής μεθοδολογίας

Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος αποτελεί ένα ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και λύσης προβλημάτων που βασίζεται στη συστηματική μελέτη του κόσμου. Αποσκοπεί στη διατύπωση γενικών αρχών-θεωριών, οι οποίες περιγράφουν και ερμηνεύουν ευρύτερες κατηγορίες φαινομένων και μεριμνά ώστε η γνώση που αποκτιέται να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή γενική ισχύ (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 1, σ. 14-15). Η ερευνητική στρατηγική που θα ακολουθηθεί πρέπει να συστηματοποιεί και να ελέγχει την ερευνητική διαδικασία ώστε να μη νοθευτεί από πιθανούς αστάθμητους παράγοντες. Γενικά σε μια ερευνητική διαδικασία πρέπει να ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια:

1. Πρώτο στάδιο: Οριοθέτηση, ορισμός και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων.

2. Δεύτερο στάδιο: Σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας. Επιλογή του δείγματος και των εργαλείων μέτρησης και η συλλογή των δεδομένων. Ορισμός του τόπου και του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας.
3. Τρίτο στάδιο: Εκτέλεση του προγραμματικού σχεδίου για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης και διενέργεια μετρήσεων.
4. Τέταρτο στάδιο: Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, κριτική αξιολόγηση, σχολιασμός των ευρημάτων, διατύπωση συμπερασμάτων.
5. Πέμπτο στάδιο: Συγγραφή και κοινολόγηση της ερευνητικής μελέτης (Παρασκευόπουλος, 1993, τ, 1, σ. 43).

Ο ερευνητής ξεκινώντας θα πρέπει:

Να προσδιορίσει το πρόβλημα και να το ορίσει με σαφήνεια αφού βεβαιωθεί ότι το θέμα που επιλέγει είναι πρωτότυπο και αναφέρεται σε κάποιο σημαντικό έλλειμμα γνώσεων, το οποίο έρχεται να καλύψει με τη διενεργούμενη έρευνα (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 1, σ. 41). Το υπό διερεύνηση πρόβλημα μπορεί να προκύπτει είτε από προσωπική εμπειρία είτε από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Ο ορισμός ενός προβλήματος περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά επίσης και των προτάσεων και των θεωριών. Στη συνέχεια πρέπει να διατυπώσει μια υπόθεση ή υποθέσεις με ξεκάθαρους όρους, ίσως και με τη μορφή μηδενικών υποθέσεων. Να προσδιορίσει τις μεταβλητές που θα κατευθύνει με την παρέμβαση και μετά να σκιαγραφήσει τις επιπτώσεις των σκοπών της έρευνας προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για συγκεκριμένες διαδικασίες (Verma, & Mallick, 2004, σ. 195).

Ο ερευνητής στη συνέχεια θα πρέπει να εξασφαλίσει ορισμένα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας που αφορούν στην επιλογή

του δείγματος, των εργαλείων μέτρησης και στη συλλογή δεδομένων, ώστε η έρευνα να είναι αξιόπιστη, έγκυρη και αντικειμενική. Για τούτο πρέπει να λάβει υπόψη του τους περιορισμούς του ερευνητικού σχεδίου που έχει επιλεγθεί να εφαρμοστεί για την ενίσχυση της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Για να έχει εξωτερική εγκυρότητα η έρευνα και τα συμπεράσματα να είναι γενικεύσιμα πέρα από τα όρια του συγκεκριμένου δείγματος, πρέπει το δείγμα των υποκειμένων που θα αποτελέσουν τον πληθυσμό-στόχο να έχει αντιπροσωπευτικότητα ως προς τον πληθυσμό που απευθύνεται (Cohen and Manion, 1994, σ. 240-241, Verma, & Mallick, 2004, σ. 196).

Το επόμενο μέλημα του ερευνητή είναι να αποφασίσει για τα εργαλεία μέτρησης, ώστε να είναι κατάλληλα για τις απαιτήσεις του ερευνητικού σχεδίου, να τα αξιολογήσει σε σχέση με τις έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας και να προχωρήσει σε δοκιμαστική χορήγηση για να το ελέγξει. Μια μέτρηση είναι αξιόπιστη όταν εξασφαλίζει τη σταθερότητα ή τη συμφωνία των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Πρέπει δηλαδή να δίνει τη δυνατότητα αν κάποιοι άλλοι ερευνητές προσεγγίσουν το πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο αναπαράγοντας τα ερευνητικά ευρήματα, να μπορούν να καταλήξουν περίπου στα ίδια συμπεράσματα (Almond & Veba, σ. 43, στο Μπουρνέλλη, 1998, σ. 130-131).

Σε αυτό το σημείο ο ερευνητής είναι έτοιμος πλέον να προχωρήσει στην ερευνητική διαδικασία και στη συλλογή δεδομένων. Τέλος τα δεδομένα που συλλέχθηκαν πρέπει να επεξεργαστούν και να αναλυθούν ούτως ώστε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα και ο βαθμός σημαντικότητας τους. Ο ερευνητής όταν επιχειρεί να αξιολογήσει κάποια ευρήματα πρέπει να αποδεχθεί την ανάγκη ύπαρξης ορισμένων κριτηρίων. Η επιβεβαίωση ή η απόρριψη της υπόθεσης ή των υποθέσεων της έρευνας δίδεται ως πιθανότητα παρά ως βεβαιότητα (Verma &

Mallick, 2004, σ. 197). Τα συμπεράσματα μιας έρευνας ενισχύουν ή απορρίπτουν, εν μέρει ή ολικά, τις υποθέσεις (Bell, 1994, σ. 14).

Ο ερευνητής πρέπει να επιζητά την αξιολόγηση της πορείας της δουλειάς του αντικειμενικά και να επιχειρεί διορθωτικές κινήσεις κατά την ερευνητική διαδικασία για την επίτευξη ενός όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστου αποτελέσματος. Δεν πρέπει να επηρεάζεται από τις προσωπικές του προκαταλήψεις και απόψεις, παρά να λαμβάνει υπόψη του τεκμηριωμένες απόψεις ως προς τη μεθοδολογία. Πρέπει να εξετάζει με κριτική ματιά όχι μόνο την ερμηνεία των δεδομένων μιας έρευνας, αλλά και τον τρόπο που οργανώθηκε η έρευνα. Όποια μεθοδολογική στρατηγική και αν ακολουθεί πρέπει να γνωρίζει, ότι δεν είναι εύκολο να ερευνήσουμε με ακρίβεια όλα τα ερωτήματα που μας απασχολούν, ιδιαίτερα δε εκείνα των κοινωνικών επιστημών.

Σήμερα αρκετές παιδαγωγικές έρευνες είναι εφαρμοσμένης μορφής γιατί κυρίως προσπαθούν να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα των διαφόρων στρατηγικών παρέμβασης και αλλαγής διαφόρων στάσεων και μορφών συμπεριφοράς ατόμων και ομάδων (μεθόδων διδασκαλίας, διαδικασιών μάθησης, διαμόρφωσης στάσεων, σχέσεων κ.α.). Οι έρευνες αυτές έχουν πρακτικό σκοπό και αποβλέπουν αφενός μεν στο να βελτιώσουν αποτελέσματα εφαρμοζόμενων τεχνικών, αφετέρου στο να ελέγξουν θεωρητικές αντιλήψεις για πραγματικά-πρακτικά προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 1, σ. 25).

Η πειραματική διαδικασία

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο πειραματικό σχέδιο, το οποίο εξασφαλίζει εγκυρότερη γνώση σε συνθήκες πραγματικού περιβάλλοντος. Παρέχει τον πιο αξιόπιστο τρόπο εξέτασης ανάμεσα σε δύο ή παραπάνω μεταβλητές κάτω από

ελεγχόμενες καταστάσεις αν και είναι απαιτητικότερη διαδικασία σε χρόνο, μέσα κ.λπ.. (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 1, σ. 38).

Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει μια μοναδική φόρμουλα, που μπορεί να οριστεί για τη διεξαγωγή πειραματικού σχεδίου σε ελεγχόμενες συνθήκες. Στην εκπαιδευτική έρευνα ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να απομακρυνθεί από τους αυστηρούς κανόνες του πειραματικού σχεδιασμού λόγω διοικητικών συνθηκών και δυσκολιών λειτουργίας των σχολικών τάξεων, για τούτο περιορίζεται σε αυτό που είναι δυνατόν να γίνει. Έτσι στις εκπαιδευτικές έρευνες το πιο δύσκολο έργο για τον ερευνητή είναι να εφαρμόσει αυστηρά πειραματικές μεθόδους και στρατηγικές ελέγχοντας τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κατευθύνει τις εξαρτημένες μεταβλητές. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η ερευνητική μελέτη χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες και αποκαλείται «φαινομενικά πειραματική μέθοδος» (Verma & Mallick, 2004, σ. 216-217).

Η πειραματική διαδικασία περιλαμβάνει:

1. Τη σκόπιμη παρέμβαση του ερευνητή με δύο ή περισσότερες ομάδες οι οποίες συγκρίνονται ως προς τις μελετώμενες μεταβλητές. Από αυτές όσες θεωρούνται το αίτιο λέγονται ανεξάρτητες μεταβλητές και όσες θεωρούνται το αποτέλεσμα λέγονται εξαρτημένες μεταβλητές.
2. Την ύπαρξη δύο ή και περισσότερων ομάδων, που είναι όλες εξισωμένες και σε κάθε μία εφαρμόζουμε διαφορετική μεταχείριση.
3. Τον έλεγχο της επίδρασης τρίτων παραγόντων πριν επισυμβούν οι τυχόν αλλαγές στις υπό μελέτη μεταβλητές.
4. Τον έλεγχο συνάφειας για την απαλοιφή της επίδρασης τρίτων παραγόντων (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 1, σελ. 35).

Οι μετρήσεις που λαμβάνονται όταν εκτελείται ένα πείραμα υπόκεινται σε σφάλματα μικρής ή μεγάλης βαρύτητας. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, (1993, τ. 2, σ. 78) στις επιστήμες της συμπεριφοράς δεν είναι δυνατόν να εξασφαλίσουμε απόλυτη εγκυρότητα σε μετρήσεις μεταβλητών. Η διάκριση σφαλμάτων μπορεί να γίνει μεταξύ συστηματικού και τυχαίου σφάλματος. Στην έρευνα μας έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι αρχές της επιστημονικής έρευνας έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι αξιόπιστο.

Επιλογή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 173 μαθητές της Α΄ τάξης του 2^{ου} και 4^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής. Από αυτούς οι 97 (56,1%) ήταν αγόρια και οι 76 (43,9%) κορίτσια και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Την πειραματική ομάδα απετέλεσαν οι 92 μαθητές/τριες (53,2% του συνολικού δείγματος) του 2ου Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής με 4 αυτούσια σχολικά τμήματα. Την ομάδα ελέγχου απετέλεσαν οι 81 μαθητές/τριες (46,8% του συνολικού δείγματος) του 4^{ου} Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής με 3 αυτούσια σχολικά τμήματα.

Η επιλογή των παραπάνω σχολικών τμημάτων ήταν συμπτωματική. Το 4^ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου, όπου δεν έγινε καμία παρέμβαση στο πρόγραμμα διδασκαλίας και οι παραδοσιακοί χοροί διδάχθηκαν σύμφωνα με το παραδοσιακό πρόγραμμα χωρίς διαθεματική διδασκαλία. Το 2^ο και το 4^ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής είναι δύο από τα 5 Γυμνάσια του Δήμου Αγίας Παρασκευής. Η επιλογή των παραπάνω σχολείων ήταν συμπτωματική και έγινε για τους εξής λόγους:

1. Η καθηγήτρια Φ. Α. - ερευνήτρια έτυχε να υπηρετεί στο σχολείο αυτό.

Επέλεξε να το εφαρμόσει η ίδια επειδή ήταν εξοικειωμένη με τη διαθεματική

διδασκαλία και διαθέτετε εμπειρία εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων και της μεθόδου project. Η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση για πολλούς λόγους, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η αρνητική διάθεση τους να εφαρμόσουν τη διαθεματικότητα και η ανάγκη επανασχεδιασμού διαθεματικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες συνεργασίας του σχολείου.

2. Η περιοχή της Αγίας Παρασκευής μια τυπική αστική περιοχή όπως και ο Χολαργός (Μπουρνέλλη, 1998, σ. 140) και δεν αναμένεται οι μαθητές να φέρουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά οικογενειακά ή ευρύτερα κοινωνικά, τα οποία θα επηρέαζαν την έρευνα. Από τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στο μαθητολόγιο του σχολείου (επάγγελμα γονέων, μόρφωση), διαφαίνεται ότι οι οικογένειες των μαθητών/τριών έχουν ομοιογενές κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.
3. Τα δύο Γυμνάσια έχουν τους ίδιους περίπου χώρους και συνθήκες διδασκαλίας για τον παραδοσιακό χορό.
4. Οι διευθυντές και η καθηγήτρια Φ. Α. έδειξαν ενδιαφέρον για την ερευνητική δουλειά που θα γινόταν στο σχολείο τους.

Στο παράρτημα 1 παρατίθενται χαρακτηριστικά των μαθητών του πειράματος: φύλο, ημερομηνία γέννησης, επάγγελμα γονέων, δ/ση κατοικίας.

Ηλικία των μαθητών

Η επιλογή της ηλικίας των 12-13 ετών των μαθητών του δείγματος στηρίχθηκε σε συμπεράσματα εκπαιδευτικών ερευνών που επισημαίνουν τη σημασία της ηλικίας αυτής στη ψυχοσυναισθηματική και πνευματική τους ωρίμανση, σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση του ερωτηματολογίου και την ανταπόκριση τους στις ανάγκες των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι κατά την αναπτυξιακή αυτή φάση μετάβασης από την παιδική ηλικία στην εφηβεία η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και οι ανάγκες κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι σε ικανά επίπεδα και βοηθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων (Αδάμ, 2004, σ. 147, Gallahue, 1996, σ. 84-89, Nichols, 1978, σ. 800-841). Υποστηρίζεται επίσης, ότι οι μαθητές-έφηβοι στην ηλικία των 12-13 ετών έχουν ανεπτυγμένη πνευματική ικανότητα, η οποία συνίσταται στο να σκέπτονται και να μπαίνουν βαθύτερα στον κόσμο των συγκεκριμένων και αφηρημένων εννοιών και να ανακαλύπτουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους. Αναπτύσσουν την αφαιρετική σκέψη η οποία εισάγει το νέο άτομο στον κόσμο των υποθέσεων και των θεωρητικών εννοιών (Παρασκευόπουλος, σ. 158). Επίσης, αναπτύσσονται ισχυρά κίνητρα στον τομέα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών-εφήβων όπως η προβολή του «εγώ», τα οποία μαζί με τα αναρίθμητα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον, ωθούν προς τη διαμόρφωση διαφόρων συμπεριφορών για την ικανοποίηση των ψυχοσυναισθηματικών τους αναγκών (Ζέρβας, 1987, σ. 6). Στην ηλικία αυτή τα παιδιά είναι πλέον ικανά να σκέπτονται ως ενήλικες όσον αφορά την αυτοαντίληψη. Επίσης, αρχίζουν συστηματικά να χρησιμοποιούν τις έννοιες της ικανότητας και της προσπάθειας και να αναγνωρίζουν ότι τα αποτελέσματα έρχονται από το συνδυασμό τους (Nichols, 1978, Αδάμ, 2004, σ. 149).

Μέτρηση - Αξιολόγηση στάσεων

Με τον όρο μέτρηση εννοούμε την ποσοτική έκφραση του μεγέθους ή τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων χαρακτηριστικών ή καταστάσεων, τα οποία είναι δυνατόν να παρατηρηθούν αντικειμενικά και θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν αυτό που επιθυμούμε να αξιολογήσουμε. Αξιολόγηση είναι η ποιοτική έκφραση των συγκρίσεων των αποτελεσμάτων μιας μέτρησης ή πολλών μετρήσεων. Αξιολόγηση λοιπόν και μέτρηση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες αλλά όχι ταυτόσημες, Η μέτρηση προηγείται της αξιολόγησης, είναι επιστημονική ως προς τη φύση της, ενώ η αξιολόγηση εμπεριέχει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό το στοιχείο της προσωπικής κρίσης άρα και της υποκειμενικότητας (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 426).

Ποιοτικά γνωρίσματα μιας μέτρησης είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η αξιοπιστία δείχνει το βαθμό της σταθερότητας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και αποτελεί προϋπόθεση της εγκυρότητας, αφού μια μέτρηση πρέπει να είναι αξιόπιστη για να είναι έγκυρη και αξιολογείται με τον συντελεστή ή εκτιμητή αξιοπιστίας (Cronbach's α) που είναι η αριθμητική τιμή που εκφράζει το βαθμό σταθερότητας μεταξύ δύο μετρήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 2, σ. 69) και την εσωτερική συνοχή της κλίμακας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας θεωρείται ικανοποιητικός όταν είναι της τάξης του 0,70 και άνω (Τσαντάς, Μουσιάδης, Μπαγιάτης, Χατζηπαντελής, 1999).

Για να έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία οι πληροφορίες που αντλούνται από την αξιολόγηση πρέπει να έχουν συλλεχθεί συστηματικά, αξιολογηθεί και ερμηνευθεί με τρόπο, που να εγγυάται τις παραπάνω ιδιότητες τους. Για το λόγο αυτό η αξιολόγηση προϋποθέτει συνήθως μετρήσεις που έχουν γίνει με επιστημονικά ελεγμένη μέθοδο. Η αξιολόγηση συχνά χρησιμοποιείται και για τον έλεγχο της καταλληλότητας των μέσων και μεθόδων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στα

πλαίσια ενός προγράμματος αλλά και για τον προσδιορισμό της επιτυχίας και της σημαντικότητας του αποτελέσματος μιας διαδικασίας (Scriven, 2005 στο Κασσωτάκης, Φλουρής, 2005, σ. 425). Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο όταν μετράει αυτό που προορίζεται να μετρήσει. Σε κάποιες έρευνες χρησιμοποιούνται κλίμακες που δημιουργούνται για το σκοπό αυτό μετά από πιλοτική έρευνα και σε άλλες έρευνες χρησιμοποιούνται δοκιμασμένες κλίμακες με υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας.

Για τη διερεύνηση στοιχείων της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων θεωρούνται ότι καταλληλότερα ψυχομετρικά εργαλεία είναι τα ερωτηματολόγια στάσεων, γιατί επιτρέπουν την ακριβή και αντικειμενική καταγραφή των ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Η ψυχομετρική προσέγγιση πραγματοποιείται με στόχο μια πιο συγκεκριμένη εστίαση σε στοιχεία της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων, που χρειάζονται μεγαλύτερη ανάλυση και μελέτη και επιτρέπουν την ακριβή και αντικειμενική καταγραφή τους (Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσση, 2002, σ. 30).

Για την αξιολόγηση των διαθεματικών προγραμμάτων λαμβάνονται υπόψη πολλές διαφορετικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν καθορισμένα κριτήρια, τα οποία αξιολογούν τους στόχους που είχαν τεθεί από το στάδιο του προγραμματισμού, τις διαδικασίες που ανέπτυξαν οι ομάδες κατά τη συλλογική τους δράση και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Cone, & Cone, 1999b, Ματσαγγούρας, 2003, σ. 284).

Το Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στάσεων των Tjeerdsma, Rink, Graham (1996), που είχε χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος διδασκαλίας badminton στις στάσεις μαθητών γυμνασίου προς το badminton και τις

αθλητικές δραστηριότητες. Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε προσαρμοστεί για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Γράμψα-Τζούπη, Αντωνίου, Δέρρη, Γουργούλη, (2002) με συντελεστή αξιοπιστίας ($\alpha = 0,93$). Επίσης, προσαρμόστηκε για να χρησιμοποιηθεί στους παραδοσιακούς χορούς.

Το ερωτηματολόγιο αποσκοπούσε στην αξιολόγηση - διερεύνηση των στάσεων των μαθητών και περιελάμβανε 15 ερωτήματα κλειστού τύπου με 4-5 υποερωτήματα ανά ερώτημα για τη θετική εκτίμηση και 1-2 υποερωτήματα για την αρνητική εκτίμηση των απόψεων των μαθητών προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες. Στη δεύτερη μέτρηση προστέθηκαν ακόμα 5 ερωτήματα κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ήταν της επταβάθμιας κλίμακας «Likert» με «συμφωνώ πολύ =1» και «διαφωνώ πολύ=7». Στην κατασκευή του ερωτηματολογίου η θετική τάση κατευθύνεται προς το 1 για τα θετικά ερωτήματα και προς το 7 για τα αρνητικά ερωτήματα.

Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία στις σύγχρονες έρευνες για τη μέτρηση των στάσεων λαμβάνονται υπόψη τα τρία συστατικά στοιχεία τους: συναισθηματικό (συναισθηματική φόρτιση), γνωστικό (αντιλήψεις για το περιεχόμενο της στάσης) και συμπεριφορικό (πραξιακό) στοιχείο (Ajzen & Fishbein, 1977, Γεώργας, 1995, σ. 130, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999, σ. 21, Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 2, σ. 64, Rosenberg, Hovland, 1960). Κοινό σημείο αναφοράς των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιούνται είναι κάποια θεωρητικά μοντέλα στα οποία βασίζονται με σκοπό να ερμηνευτούν οι παράγοντες εκείνοι που δίνουν απαντήσεις για το πώς δημιουργούνται οι στάσεις και οι προθέσεις των ατόμων για συμμετοχή σε κάποια φυσική δραστηριότητα προκειμένου να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους σε αυτή (Roberts, 1992). Σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen,

1988, σ.13, 1991) στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα οι στάσεις εξετάζονται ως προς τους παρακάτω άξονες:

1. Εκτίμηση, αισθήματα και συμμετοχή στη δραστηριότητα (ευχαρίστηση, εκπλήρωση και διέγερση).
2. «Πιστεύω» και γνώση της δραστηριότητας (σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα στους προσωπικούς στόχους του ατόμου) και κανονιστικά «πιστεύω» (κοινωνικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά (Θεοδωράκης, 1992).
3. Πρόθεση ή προδιάθεση για εκδήλωση της συμπεριφοράς (Ajzen, & Fishbein, 1977, Schutz, Smoll, Care, Mocher, 1985).

Για να εξασφαλίσουμε τις κατάλληλες μετρήσεις για τις μεταβλητές της έρευνας μας δόθηκε για κάθε μεταβλητή ένας λειτουργικός ορισμός που βασίστηκε σε άλλες σχετικές έννοιες που είναι μέρος συγκροτημένων θεωριών (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 1, σ. 84). Έτσι σύμφωνα με τον πιο πάνω ορισμό των στάσεων και τη θεωρία «της σχεδιασμένης συμπεριφοράς» το ερωτηματολόγιο συστηματοποιήθηκε για τη μέτρηση και αξιολόγηση των στάσεων και αντιλήψεων ως προς τις παρακάτω μεταβλητές:

1. *Την ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες και παραδοσιακούς χορούς και τον αντιλαμβανόμενο βουλευτικό έλεγχο.*
Η ικανοποίηση έχει οριστεί ως «μια θετική ανταπόκριση από την αθλητική εμπειρία, η οποία εμπεριέχει γενικευμένα αισθήματα, όπως ευχαρίστηση, χαρά, διασκέδαση και συμπάθεια» (Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons & Keeler, 1993a). Μετρήθηκε και αξιολογήθηκε με τα ερωτήματα: «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;» και «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» που

αποτελούνται από 4 και 6 υποερωτήματα αντίστοιχα. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς εκφράζει το κατά πόσο το άτομο νομίζει ότι ελέγχει τις πράξεις του και παρατηρείται όταν δεν εκτιμά τη δραστηριότητα, νιώθει ανίκανο και έχει έλλειψη σκοπού και στόχου για δράση (Καλογιάννης, 2006). Μετρήθηκε και αξιολογήθηκε με τα ερωτήματα: «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» που αποτελείται από 1 και 2 υποερωτήματα αντίστοιχα.

2. Την αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες και παραδοσιακούς χορούς και τον αντιλαμβανόμενο εσωτερικό έλεγχο.

Αντιλαμβανόμενη αξία της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα είναι το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τα οφέλη από τη διαδικασία συμμετοχής του σε αυτή, το πόσο σημαντική είναι η συμπεριφορά και το πόσο ωφέλιμη και χρήσιμη θεωρεί ότι θα είναι στη ζωή του (Θεοδωράκης, 1990). Επηρεάζεται από τις προηγούμενες πληροφορίες, προσωπικές εμπειρίες, ιδέες άλλων και γνώσεις του ατόμου στη συγκεκριμένη συμπεριφορά που διαμορφώνουν τα «πιστεύω» του ατόμου (Janz και Becker, 1984).

Μετρήθηκε και αξιολογήθηκε με τα ερωτήματα: α) «Γιατί είναι σημαντικό για σένα να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» και «Γιατί δεν είναι σημαντικό για σένα να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» που αποτελείται από 4 και 1 υποερωτήματα αντίστοιχα και β) «Γιατί είναι σημαντικοί για σένα οι παραδοσιακοί χοροί; και «Γιατί δεν είναι σημαντικοί για σένα οι παραδοσιακοί χοροί;» που αποτελούνται από 4 και 3 υποερωτήματα αντίστοιχα.

3. Την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών σε χορευτικές δραστηριότητες και παραδοσιακούς χορούς και ο αντιλαμβανόμενος εσωτερικός έλεγχος.

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την ικανότητα του ώστε να νιώθει ικανό να δράσει. Είναι η συνολική αντίληψη για την αξία και την ικανότητα που αποδίδει στον εαυτό του και καθορίζει κατά ένα μεγάλο μέρος το πώς ενεργεί και αντιδρά στην καθημερινή ζωή. Αποτελείται από: α) την αυτοαντίληψη (self concept), που είναι μια προσωπική κρίση της αξίας και ικανότητας την οποία κάποιος αποδίδει στον εαυτό του και β) την αυτοεκτίμηση (self esteem), που επηρεάζεται από το πώς κάποιος πιστεύει ότι τον βλέπουν οι άλλοι (Αδάμ, 2004, σ. 147, Gallahue, 1996, σ. 84-89).

Μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν με τις ερωτήσεις: «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» και «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» που αποτελείται από 4 και 5 υποερωτήματα αντίστοιχα και β) «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» και «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» που αποτελείται από 2 υποερωτήματα.

4. Την ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών και τον αντιλαμβανόμενο εσωτερικό έλεγχο.

Η ικανοποίηση των μαθητών από τη διδασκαλία συνδέεται με μια σειρά παραγόντων όπως η διασκέδαση, η ευχαρίστηση, το ψυχολογικό κλίμα, ο καθηγητής κ.α. Το ψυχολογικό κλίμα αναφέρεται στο συναισθηματικό κλίμα το οποίο βιώνουν οι μαθητές μιας τάξης, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα τους (Καψάλης & συν., 1997). Μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν με τα ερωτήματα: α) «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» που αποτελείται από 5 υποερωτήματα και β) «Τι δε σου

αρέσει από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» που αποτελείται από 2 υποερωτήματα.

5. *Τη βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών στους παραδοσιακούς χορούς.*

Μετρήθηκε και αξιολογήθηκε με 2 ερωτήματα που δόθηκαν μόνο στη δεύτερη μέτρηση: «Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από πριν; Πως; και β) «Γιατί είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς;» που αποτελούνται από 3 και 2 υποερωτήματα αντίστοιχα.

6. *Την πρόθεση των μαθητών/τριών για μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς και τον αντιλαμβανόμενο εσωτερικό έλεγχο.*

Μετρήθηκε και αξιολογήθηκε με 2 ερωτήματα που δόθηκαν μόνο στη δεύτερη μέτρηση: α) «Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον και β) «Γιατί δε θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;» που αποτελείται από 2 και 2 υποερωτήματα αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

Εκτέλεση πιλοτικού προγράμματος - Πρωτόκολλο μετρήσεων

Πριν την έναρξη της έρευνας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 2006-2007 προηγήθηκε προκαταρτικό στάδιο κατά το οποίο δόθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια σε 40 μαθητές Α΄ τάξης γειτονικού Γυμνασίου (5^ο Γ. Αγ. Παρασκευής) με σκοπό να διαπιστώσουμε: α) αν τα ερωτηματολόγια μέτρησης περιείχαν έννοιες κατανοητές για την ηλικία των μαθητών, β) αν υπήρχε πρόβλημα στην κατανόηση της δομής των ερωτημάτων και γ) να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν τυχόν προβλήματα κατά τη διαδικασία χορήγησης των

ερωτηματολογίων. Μετά το τέλος του προκαταρτικού σταδίου έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις για την πραγματοποίηση του πειράματος κατά το επόμενο σχολικό έτος 2007-2008.

Οι δοκιμαζόμενοι τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου (N=173) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δύο φορές, μία πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος και μία μετά την εφαρμογή του. Η πρώτη έγινε 1η Νοεμβρίου 2007 πριν την έναρξη της παρέμβασης για να διαπιστώσουμε το αρχικό επίπεδο των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές που θέλαμε να επιδράσουμε. Η δεύτερη έγινε στις 5 και 6 Μαΐου 2008 μετά την ολοκλήρωση του πειραματικού προγράμματος για να διαπιστώσουμε αν η εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος επηρέασε το επίπεδο των μεταβλητών. Το πρόγραμμα διήρκεσε 6 μήνες.

Φάση υλοποίησης

Αρχική μέτρηση

Πριν την έναρξη του πειραματικού προγράμματος για την αρχική μέτρηση των μαθητών/τριών του δείγματος η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε σε μία (1) διδακτική ώρα της Φ.Α. για κάθε τμήμα και μία (1) διδακτική ώρα μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι μαθητές και των δύο σχολείων έδειξαν ενδιαφέρον και θετική ανταπόκριση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στα σημεία όπου δεν ήταν κατανοητές οι γραπτές οδηγίες, ερωτούσαν την Κ.Φ.Α.-ερευνήτρια για διευκρινήσεις σχετικά με το νόημα των ερωτήσεων. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και επιστρεφόταν αμέσως μετά τη συμπλήρωσή τους. Η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν θα ήταν απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιούντο μόνο για επιστημονικούς σκοπούς.

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχαν εξασφαλιστεί οι εγκρίσεις των αρμόδιων υπηρεσιακών φορέων για την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος από: α) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΥΠΕΠΘ, β) τους Διευθυντές των σχολείων και γ) από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου για την έγκριση υλοποίησης του διαθεματικού προγράμματος στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων της οικείας Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 629, τ. Β' / 23-Ι0-1992). Οι γονείς των μαθητών της πειραματικής ομάδας ενημερώθηκαν με επιστολή και συνάντηση στο σχολείο, όπου συζητήθηκε η δυνατότητα συνεργασίας μαζί τους στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων. Επίσης, εξασφαλίστηκε η γραπτή άδεια των γονέων των μαθητών/τριών που θα συμμετείχαν εκτός σχολικού προγράμματος στον ελεύθερο τους χρόνο σε διάφορες δραστηριότητες. Όλα τα σχετικά παραστατικά παρουσιάζονται στο παράρτημα 6.

Οι μαθητές είχαν ενημερωθεί για τη διαδικασία της έρευνας από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Επίσης, είχε γίνει η σχετική ενημέρωση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στην Α' τάξη σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος με σκοπό την αναζήτηση συνεργασιών. Η ενημέρωση περιελάμβανε το σκοπό, τους στόχους, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, τις συνεργασίες και την αξιολόγηση του προγράμματος. Από την αρχή της χρονιάς είχαν προγραμματιστεί οι προβλεπόμενες εκπαιδευτικές επισκέψεις και δράσεις σε συνεργασία με πολιτιστικούς φορείς, μουσεία και άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Το διαθεματικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε με τη μέθοδο project. Το σχέδιο εργασίας (project) είχε διάρκεια 6 μηνών με 11 ωριαία διαθεματικά μαθήματα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. (παράρτημα 4, 5) με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα, στα οποία δόθηκε έμφαση στην κινητική μάθηση των χορών. Η διδακτέα ύλη ήταν η ίδια για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου και

περιελάμβανε: α) Συρτό-Καλαματιανό, β) Χασάπικο γρήγορο και γ) Χασάπικο αργό, που επιλέχθηκε ως ο πιο δημοφιλής αστικός χορός (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ τεύχ. Β' αρ. Φύλ. 304/13-03-2003). Τα μαθήματα περιελάμβαναν ποικιλία μεθόδων με έμφαση στην ανατροφοδότηση, την κινητική μάθηση, την ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας με τη χρήση ποικιλίας μουσικών ακουσμάτων και τραγουδιών και τη βίωση κοινωνικών ρόλων και συναισθηματικών αξιών.

Τους δύο πρώτους μήνες (Νοέμβριο-Δεκέμβριο) έγινε ενημέρωση των μαθητών για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος, τον προγραμματισμό και την οργάνωση του σχεδίου εργασίας (project) και δόθηκε έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών και στην κατανόηση της σημασίας των παραδοσιακών χορών στην καθημερινή ζωή. Έγινε συζήτηση για την οργάνωση μουσικοχορευτικών δραστηριοτήτων και εργασιών στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων, εθνικών εορτών και πολιτιστικών εκδηλώσεων σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία.

Τους δύο επόμενους μήνες (Ιανουάριο-Δεκέμβριο) οι μαθητές είχαν οργανωθεί σε ομάδες δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα τους, στο πλαίσιο διαφόρων κοινωνικών πρακτικών του σχολείου σε συνεργασία με το δήμο και την τοπική κοινωνία. Παράλληλα οι μαθητές διερευνούσαν και μάθαιναν τους χορούς και άλλα σχετικά με αυτούς στοιχεία (μελωδίες, τραγούδια, φορεσιά, παραδόσεις) με την καθοδήγηση της καθηγήτριας, η οποία τους διευκόλυνε στη διερεύνηση διαφορετικών πηγών (internet, συγγράμματα, σχολική βιβλιοθήκη, συζητήσεις, συνεντεύξεις). Επίσης, οι μαθητές/τριες παρακινήθηκαν να ασχοληθούν με τους χορούς με ποικίλες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις όπως διασκευές δημοτικών και λαϊκών τραγουδιών, χειροτεχνία, ζωγραφική, χαρτοκοπτική, κ.α..

Τους δύο τελευταίους μήνες (Μάρτιο, Απρίλιο) οι μαθητές/τριες προοδευτικά κατάφεραν να οδηγηθούν στην οργάνωση συλλογικών χορευτικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή όλων και ανάληψη ρόλων τόσο στη σχολική γιορτή της 25ης Μαρτίου όσο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς στην παρουσίαση του προγράμματος

Στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές διδάχθηκαν τους παραδοσιακούς χορούς σύμφωνα με το παραδοσιακό πρόγραμμα χωρίς εφαρμογή της διαθεματικότητας από την Καθηγήτρια Φ.Α. του σχολείου, η οποία συμμετείχε στη διαδικασία της έρευνας εθελοντικά και με προθυμία. Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία δόθηκε έμφαση στην κινητική μάθηση δηλαδή ως προς τα συνθετικά της κίνησης σε άμεση σχέση με τη μουσική, το ρυθμό, τις παραλλαγές και την ορολογία και είχε δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα.

Δεύτερη και τελική μέτρηση

Μετά την ολοκλήρωση του πειραματικού προγράμματος στις 4 και 5 Μαΐου πραγματοποιήθηκε κάτω από τις ίδιες συνθήκες, η επαναμέτρηση και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στο οποίο προστέθηκαν επιπλέον 5 ερωτήσεις με την παρουσία και πάλι της ερευνήτριας.

Στατιστικά τεστ

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το στατιστικό πακέτο SPSS και τα παρακάτω στατιστικά test:

1. χ^2 με το οποίο έγιναν συγκρίσεις που αφορούσαν τις συχνότητες (εκατοστιαίες αναλογίες) μεταξύ των δύο ομάδων και για κάθε ομάδα

χωριστά μεταξύ των δύο μετρήσεων για τον έλεγχο συνάφειας και στατιστικής σημαντικότητας των ευρημάτων.

2. t-test με το οποίο έγιναν συγκρίσεις που αφορούσαν τους μέσους όρους μεταξύ των δύο δειγμάτων και μεταξύ των δύο μετρήσεων και τον έλεγχο συνάφειας και στατιστικής σημαντικότητας των ευρημάτων (5% ή 1% ή 1%).
3. υπολογίστηκαν οι συχνότητες (εκατοστιαίες αναλογίες), οι δείκτες κεντρικής τάσης (M.O.) (μέσοι όροι) και οι δείκτες διασποράς (SD) (τυπικές αποκλίσεις) για την στατιστική εκτίμηση της πιθανότερης τιμής των υπό μελέτη μεταβλητών.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στον τρόπο οργάνωσης της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία μας επέτρεψε να ελέγξουμε αν η υπόθεση που έχουμε διατυπώσει ως προς την ομάδα, το φύλο είναι ορθή ή εσφαλμένη. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών για τις χορευτικές δραστηριότητες και τους παραδοσιακούς χορούς ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το παρεμβατικό (διαθεματικό) πρόγραμμα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των μετρήσεων και τις συσχετίσεις (συγκρίσεις) των μέσων όρων για να δούμε αν το πειραματικό πρόγραμμα επέδρασε (θετικά ή αρνητικά) στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών και σε ποιο βαθμό σημαντικότητας.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΠΡΩΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ.

Έγιναν οι παρακάτω συγκρίσεις μετά την πρώτη μέτρηση:

1. Σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για να διαπιστωθεί αν η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο ως προς τις μετρούμενες μεταβλητές πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
2. Σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας για να διαπιστωθεί αν τα κορίτσια και τα αγόρια βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο ως προς τις μετρούμενες μεταβλητές πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος.

Για την περιγραφή των απαντήσεων των μαθητών/τριών η κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε αθροίζοντας τις απαντήσεις στις αντίστοιχες υποερωτήσεις. Για την στατιστική εκτίμηση των απαντήσεων υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι M.O.) και οι δείκτες διασποράς (τυπικές αποκλίσεις S.D.). Σύμφωνα με την κατασκευή του ερωτηματολογίου η θετική τάση κατευθύνεται προς το 1 της κλίμακας Likert για τα θετικά ερωτήματα και προς το 7 για τα αρνητικά ερωτήματα. Επομένως οι μικρότεροι μέσοι όροι για τα θετικά ερωτήματα δείχνουν πιο θετική στάση και οι μεγαλύτεροι για τα αρνητικά ερωτήματα δείχνουν πιο θετική στάση. Το αντίθετο δείχνει αρνητική στάση.

Σύγκριση των μετρήσεων μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπήρχαν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των ομάδων πειραματικής και ελέγχου εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε κάθε μια από τις ερωτήσεις. Η υπόθεση εδώ ήταν ότι δεν υπήρχαν διαφορές. Οι δυο ομάδες δηλαδή ήταν όμοιες όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που διερευνήθηκαν έτσι κάθε διαφορά στο τέλος της έρευνας θα μπορούσε να αποδοθεί στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών /τριών στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» (Πίνακας 3) στην ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου για την απάντηση «Είναι διασκέδαση;» ($t_{(171)} = 1,32, p > 0,05$). Για την απάντηση «Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις» ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($M = 3,03$) είναι υψηλότερος από της ομάδας ελέγχου ($M = 2,27$) ($t_{(165,01)} = 2,90, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ομάδα στις απαντήσεις «Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία» ($t_{(170)} = 0,50, p > 0,05$) και «Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση;» ($t_{(170)} = 1,58, p > 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» για την απάντηση «Δεν έχω ικανότητες;» ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($M = 5,28$) ήταν υψηλότερος από της ομάδας ελέγχου ($M = 5,07$) ($t_{(171)} = 0,73, p > 0,05$).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος Όρος (Μ) πειραματικής ομάδας	Μέσος Όρος (Μ) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες;					
Είναι διασκέδαση	2,94	2,60	1,32	171	0,188
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,03	2,27	2,90	165,01	0,004*
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	2,07	1,96	0,50	170	0,617
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,94	2,52	1,58	170	0,117
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;					
Δεν έχω ικανότητες	5,28	5,07	0,73	171	0,451

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα;» ως προς την ομάδα (Πίνακας 4) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (Μ) Πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (Μ) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική;					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,30	2,18	0,52	171	0,603
Είναι διασκέδαση	2,91	2,62	1,06	171	0,290
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,11	1,91	0,30	171	0,762
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,86	2,62	0,92	171	0,358
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική;					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,61	3,75	-0,42	170	0,677

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» ως προς την ομάδα (Πίνακα 5) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος Όρος (Μ) Πειραματικής ομάδας	Μέσος Όρος (Μ) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	3,14	3,01	0,44	171	0,658
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	3,08	3,32	-0,94	171	0,350
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,79	3,89	-0,30	171	0,768
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,40	3,37	0,10	171	0,917
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,27	5,34	-0,27	171	0,787
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,99	4,88	0,34	171	0,730

Ο έλεγχος των διαφορών των ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών/τριών μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου έγινε με το κριτήριο χ^2 και των μέσων όρων ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών του

δείγματος ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι Όχι. Δεν το γνωρίζω» και την ομάδα. Η διαφορά των ποσοστών μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντική 5%, ($X^2_{(1)} = 5,78, p < 0,05$).

Πίνακας 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι Όχι. Δεν το γνωρίζω» και την ομάδα

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί;	Ομάδα					
	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Σύνολο	
	F	rf	f	rf	f	Rf
Ναι	47	57,3/64,4	26	37,7/35,6	73	48,3
Όχι	35	42,7/44,9	43	62,3/55,1	78	51,7
Σύνολο	82	54,3/100	69	45,7/100	151	

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα (Πίνακας 7) για την υποερώτηση «Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό;» ο μέσος όρος των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας ($M = 2,02$) βρέθηκε υψηλότερος από της ομάδας ελέγχου ($M = 1,37$) ($t_{(72)} = 3,08, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Μοιάζουν με άλλους χορούς;» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(61,89)} = 1,38, p > 0,05$). Για την απάντηση «Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους;» ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($M = 2,22$) είναι υψηλότερος από της ομάδας ελέγχου ($M = 1,42$) ($t_{(68,80)} =$

2,90, $p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «με προκαλεί σαν δραστηριότητα» ($t_{(70)} = 1,41$, $p > 0,05$) και «συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους» ($t_{(69)} = 1,62$, $p > 0,05$). Για την απάντηση «είναι καλός ο δάσκαλος» ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($M = 4,26$) βρέθηκε υψηλότερος από της ομάδας ελέγχου ($M = 3,08$) ($t_{(70)} = 2,38$, $p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	2,02	1,37	3,08	72	0,003**
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,79	3,15	1,38	61,89	0,173
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητα τους	2,22	1,42	2,90	68,80	0,005**
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,80	2,30	1,41	70	0,164
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,62	1,96	1,62	69	0,110
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,26	3,08	2,38	70	0,020*

* Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ ** Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Στον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών /τριών που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα (Πίνακας 8) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	3,94	3,40	1,03	68,26	0,307
Δεν είμαι καλός σε αυτό	4,42	3,90	1,10	76	0,274

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» (Πίνακας 9) για την ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;» στην υποερώτηση «Μου αρέσουν / διασκεδάζω;» βρέθηκε ότι η ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερο μέσος όρο (M = 4,00) από την πειραματική ομάδα (M = 3,30) ($t_{(161,81)} = -2,13, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την ερώτηση «Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» βρέθηκε ότι ο μέσος όρος

της ομάδας ελέγχου ($M = 3,58$) είναι υψηλότερος από της πειραματικής ομάδας ($M = 2,89$) ($t_{(171)} = -2,32, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Νομίζω ότι είμαι πολύ καλός σε αυτό;» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 4,49$) βρέθηκε υψηλότερος από της πειραματικής ομάδας ($M = 3,68$) ($t_{(171)} = -2,59, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «Με βοηθά στη φυσική κατάσταση;» ($t_{(171)} = -1,25, p > 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα;» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υποερωτήσεις «Λόγω έλλειψης εμπειρίας » ($t_{(171)} = -0,03, p > 0,05$), «Θεωρώ άλλα πράγματα σημαντικά;» ($t_{(171)} = 0,10, p > 0,05$) και «Νομίζω ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται;» ($t_{(171)} = 1,47, p > 0,05$).

Πίνακας 9. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) Πειραματικής ομάδας	Μέσος Όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,30	4,00	-2,13	161,81	0,035*
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,89	3,58	-2,32	171	0,021*

Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,68	4,49	-2,59	171	0,010**
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	2,67	3,03	-1,25	171	0,213
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	4,35	4,36	-0,03	171	0,977
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,49	3,46	0,10	171	0,919
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,91	4,47	1,47	171	0,144

* Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ ** Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα (Πίνακας 10) στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» για την απάντηση «Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση;» βρέθηκε ότι για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος ($M = 3,43$) είναι υψηλότερος συγκριτικά με αυτόν της πειραματικής ομάδας ($M = 2,67$) ($t_{(155,68)} = -2,77, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» ($t_{(171)} = -1,70, p > 0,05$). Για την απάντηση «Το έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 4,68$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της πειραματικής ομάδας ($M = 3,83$) ($t_{(171)} = -2,43, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την ερώτηση «Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» βρέθηκε ότι για την ομάδα ο ελέγχου ο μέσος όρος ($M = 3,86$) είναι υψηλότερος από της πειραματικής ομάδας ($M = 3,14$) ($t_{(170)} = -2,51, p < 0,01$), διαφορά που είναι

στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Είναι εύκολη δραστηριότητα» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 4,10$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της πειραματικής ομάδας ($M = 3,42$) ($t_{(168)} = -2,16, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό» ($t_{(171)} = 0,59, p > 0,05$) και «δεν έχω ρυθμό» ($t_{(171)} = 0,37, p > 0,05$).

Πίνακας 10. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος Όρος (M) Πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	2,67	3,43	-2,77	155,68	0,006**
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,47	3,97	-1,70	171	0,092
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	3,83	4,68	-2,43	171	0,016*
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,14	3,86	-2,51	170	0,013**

Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,42	4,10	-2,16	168	0,032*
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	4,12	3,91	0,59	171	0,560
Δεν έχω ρυθμό	5,21	5,10	0,37	171	0,710

* Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ ** Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» ως προς την ομάδα (Πίνακα 11) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υποερωτήσεις «Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» ($t_{(171)} = -1,26$, $p > 0,05$), «Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» ($t_{(171)} = -1,13$, $p > 0,05$) και «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» ($t_{(161,10)} = -1,01$, $p > 0,05$). Για την απάντηση «Είχα καλή καθηγήτρια» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 4,44$) βρέθηκε υψηλότερος από της πειραματικής ομάδας ($M = 3,52$) ($t_{(171)} = -2,59$, $p < 0,01$). Για την απάντηση «Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(171)} = -1,10$, $p > 0,05$).

Πίνακας 11. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;	Μέσος όρος (Μ) Πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (Μ) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,80	3,18	-1,26	171	0,209
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,55	2,86	-1,13	171	0,260
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,39	3,73	-1,01	161,10	0,315
Είχα καλή καθηγήτρια	3,52	4,44	-2,59	171	0,011*
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,78	3,12	-1,10	171	0,271

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα (Πίνακας 12) δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) Πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,39	3,58	-0,61	171	0,542
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,33	3,38	-0,18	171	0,859
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,79	2,85	-0,18	170	0,853
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,79	3,42	1,14	171	0,254

Στον ανακεφαλαιωτικό πίνακα 13 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς την ομάδα.

Πίνακας 13. (Ανακεφαλαιωτικός) Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

	Μέσος όρος(M) πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος(M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	P
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,03	2,27	2,90	165,01	0,004
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	2,02	1,37	3,08	72	0,003
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητα τους	2,22	1,42	2,90	68,80	0,005
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,26	3,08	2,38	70	0,020
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,30	4,00	-2,13	161,81	0,035
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,89	3,58	-2,32	171	0,021
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,68	4,49	-2,59	171	0,010
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	2,67	3,43	-2,77	155,68	0,006
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	3,83	4,68	-2,43	171	0,016
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση	3,14	3,86	-2,51	170	0,013

και υψηλή προσπάθεια					
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,42	4,10	-2,16	168	0,032
Είχα καλή καθηγήτρια	3,52	4,44	-2,59	171	0,011

*Για τις θετικές ερωτήσεις καλύτερη είναι η απάντηση προς το μικρότερο Μέσο Όρο. Για τις αρνητικές ερωτήσεις καλύτερη είναι η απάντηση με το μεγαλύτερο Μέσο Όρο.

Ως συμπέρασμα μπορούμε να πούμε ότι από τις 48 υποερωτήσεις στις 8 (16,6%) φάνηκε ότι υπερέχει η πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου υπερείχε στις 4 (8,32 %). Στις υπόλοιπες 36 (75 %) δεν υπήρχε διαφορά. Μπορεί λοιπόν να υποστηριχτεί ότι οι δυο ομάδες ουσιαστικά ήταν όμοιες. Δεν είχαν διαφορές συνολικά παρά τις επιμέρους ελαφρές διαφοροποιήσεις. Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι σε έρευνες που γίνονται κάτω από πραγματικές συνθήκες όπως αυτές που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, πρέπει να διατηρηθεί η λειτουργική δομή του σχολείου π.χ. τάξεις, αριθμός μαθητών ανά τμήμα, εκπαιδευτικοί ανά τμήμα κλπ. Δεν μπορεί ο ερευνητής να αλλάξει την προϋπάρχουσα δομή για να ικανοποιηθούν πλήρως οι συνθήκες ενός πειράματος. Δεν μπορεί δηλαδή να μετακινήσει μαθητές από ένα σχολείο σε ένα άλλο, ή να αλλάξει τους διδάσκοντες. Σε ερωτήσεις, όπως του παραπάνω ερωτηματολογίου, πιθανόν να υπάρχουν κάποιες μικρές διαφορές μεταξύ των τμημάτων πειραματικού και ελέγχου, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι τα τμήματα διαφέρουν σημαντικά έτσι που να επηρεάζεται γενικά η αξιοπιστία της έρευνας.

Σύγκριση μετρήσεων για την πειραματική ομάδα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας σε κάθε μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί και το φύλο. Ο έλεγχος της διαφοράς των ποσοστών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έγινε με το κριτήριο X^2 , η οποία βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική 5%, ($X^2_{(1)} = 3,86, p < 0,05$). Στα κορίτσια δηλαδή άρεσαν περισσότερο οι παραδοσιακοί χοροί από ότι στα αγόρια.

Πίνακας 14. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι. Όχι. Δεν το γνωρίζω» και το φύλο

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί	Φύλο					
	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	f	rf	f	Rf	f	rf
Ναι	22	47,8/46,8	25	69,4/53,2	47	57,3
Όχι	24	52,2/68,6	11	30,6/31,4	35	42,7
Σύνολο	46	56,1/100	36	43,9/100	82	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» ως προς το φύλο έγινε με το t-test (Πίνακας 15). Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;» για την απάντηση «Είναι διασκέδαση;» βρέθηκε ότι για τα αγόρια ο μέσος όρος ($M = 3,81$) είναι υψηλότερος συγκριτικά με αυτόν των κοριτσιών ($M = 1,82$) ($t_{(86,22)} = 6,37, p < 0,001$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,50$) είναι υψηλότερος από των κοριτσιών ($M = 2,42$) ($t_{(89,55)} = 2,77, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 2,40$) ήταν υψηλότερος από αυτόν των κοριτσιών ($M = 1,65$) ($t_{(77,86)} = 2,52, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,27$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των κοριτσιών ($M = 2,52$) ($t_{(90)} = 2,01, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «δεν έχω ικανότητες» ($t_{(90)} = -0,20, p > 0,05$).

Πίνακας 15. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος Όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			T	df	P
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	3,81	1,82	6,37	86,22	0,000***
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,50	2,42	2,77	89,55	0,007**
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	2,40	1,65	2,52	77,86	0,014**
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	3,27	2,52	2,01	90	0,047*
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,25	5,32	-0,20	90	0,845

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

*** Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας όσον αφορά το φύλλο στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα;» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 16). Στην ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές

δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;» για την απάντηση «Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» βρέθηκε ότι για τα αγόρια ο μέσος όρος ($M = 2,75$) είναι υψηλότερος συγκριτικά με αυτόν των κοριτσιών ($M = 1,72$) ($t_{(74,93)} = 3,52, p < 0,001$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Είναι διασκέδαση» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,44$) είναι υψηλότερος από των κοριτσιών ($M = 2,22$) ($t_{(88,93)} = 3,21, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον φύλο στην απάντηση «Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα» ($t_{(90)} = -0,07, p > 0,05$). Για την απάντηση «Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,25$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των κοριτσιών ($M = 2,35$) ($t_{(87,02)} = 2,54, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα» για την απάντηση «Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά» ο μέσος όρος των κοριτσιών ($M = 4,62$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών ($M = 2,83$) ($t_{(90)} = -4,18, p < 0,001$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 16. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (Μ) αγοριών	Μέσος Όρος (Μ) κοριτσιών	t – test		
			t	df	P
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική;					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,75	1,72	3,52	74,93	0,001***
Είναι διασκέδαση	3,44	2,22	3,21	88,93	0,002**
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,10	3,12	-0,07	90	0,943
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	3,25	2,35	2,54	87,02	0,013**
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική;					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,83	4,62	-4,18	90	0,000***

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

*** Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς

χορούς;» ως προς το φύλο (Πίνακας 17) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) Αγοριών	Μέσος όρος (M) Κοριτσιών	t – test		
			t	Df	p
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	2,04	2,00	0,16	45	0,877
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,32	4,20	-1,42	45	0,162
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	2,14	2,29	-0,33	44	0,740
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,36	3,21	-1,97	44	0,055
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,54	2,70	-0,30	43	0,769
Είναι καλός ο δάσκαλος	3,91	4,58	-1,07	44	0,289

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 18). Για την απάντηση «Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά» ο μέσος όρος των κοριτσιών (M = 5,17) βρέθηκε μεγαλύτερος από αυτόν των

αγοριών ($M = 3,33$) ($t_{(34)} = -2,19$, $p < 0,05$). Για την απάντηση «Δεν είμαι καλός σε αυτό» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές» ($t_{(34)} = 0,16$, $p > 0,05$).

Πίνακας 18. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος όρος (M) κοριτσιών	t - test		
			t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	3,33	5,17	-2,19	34	0,036*
Δεν είμαι καλός σε αυτό	4,46	4,33	0,16	34	0,877

* Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 19). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;» δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Μου αρέσουν / διασκεδάζω» ($t_{(89,98)} = 1,76$, $p > 0,05$), «Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» ($t_{(89,99)} = 0,79$, $p > 0,05$) και «είμαι πολύ καλός σε αυτό» ($t_{(90)} = 1,09$, $p > 0,05$). Για την απάντηση «Με βοηθά στη φυσική κατάσταση» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,29$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των κοριτσιών ($M = 1,88$) ($t_{(83,33)} = 4,18$, $p < 0,001$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί οι

παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα;» για την απάντηση «Λόγω έλλειψης εμπειρίας » ο μέσος όρος των κοριτσιών (M = 5,12) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών (M = 3,75) ($t_{(90)} = -3,11, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Θεωρώ άλλα πράγματα σημαντικά» ο μέσος όρος των κοριτσιών (M = 4,40) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών (M = 2,79) ($t_{(90)} = -4,15, p < 0,001$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται;» ο μέσος όρος των κοριτσιών (M = 5,55) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών (M = 4,42) ($t_{(90)} = -3,07, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος Όρος (M) Κοριτσιών	t – test		
			T	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,62	2,90	1,76	89,98	0,082
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	3,02	2,72	0,79	89,99	0,430
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,88	3,42	1,09	90	0,277
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	3,29	1,88	4,18	83,33	0,000***
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι					

σημαντικοί για σένα;					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	3,75	5,12	-3,11	90	0,003**
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,79	4,40	-4,15	90	0,000***
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,42	5,55	-3,07	90	0,003**

Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$ * Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 20). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «καταβάλω μεγάλη προσπάθεια» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(89,99)} = 1,65, p > 0,05$). Για την απάντηση «Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα» ο μέσος όρος των κοριτσιών ($M = 3,48$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν των αγοριών ($M = 2,77$) ($t_{(90)} = -2,14, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 4,21$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των κοριτσιών ($M = 3,25$) ($t_{(90)} = 2,24, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(90)} = 1,56, p > 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(90)} = -1,93, p > 0,05$). Για την απάντηση «Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό» ο μέσος όρος των κοριτσιών ($M = 5,62$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών ($M = 4,50$) ($t_{(90)} = -2,58, p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακα 20. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος όρος (Μ) αγοριών	Μέσος όρος (Μ) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	3,42	2,78	1,65	89,9 9	0,102
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	2,77	3,48	-2,14	90	0,035*
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	4,21	3,25	2,24	90	0,028*
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,69	3,02	1,56	90	0,122
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	4,96	5,68	-1,93	90	0,057
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,50	5,62	-2,58	90	0,011**

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 21) Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» για την απάντηση «Έχω

πολύ καλή φυσική κατάσταση» βρέθηκε ότι για τα κορίτσια ο μέσος όρος ($M = 3,25$) είναι υψηλότερος συγκριτικά με αυτόν των αγοριών ($M = 2,23$) ($t_{(90)} = -3,15$, $p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» ($t_{(90)} = 1,11$, $p > 0,05$), «Το έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» ($t_{(90)} = 1,47$, $p > 0,05$), «Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» ($t_{(89,95)} = 0,58$, $p > 0,05$) και «Είναι εύκολη δραστηριότητα» ($t_{(89)} = -0,03$, $p > 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» για την απάντηση «Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό» ο μέσος όρος των κοριτσιών ($M = 4,78$) βρέθηκε υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών ($M = 3,62$) ($t_{(90)} = -2,50$, $p < 0,01$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Δεν έχω ρυθμό» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(89,85)} = -1,34$, $p > 0,05$).

Πίνακας 21. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	2,23	3,25	-3,15	90	0,002**
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,65	3,22	1,11	90	0,271
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,13	3,42	1,47	90	0,144

Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,23	3,02	0,58	89,95	0,564
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,41	3,42	-0,03	89	0,975
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	3,62	4,78	-2,50	90	0,014**
Δεν έχω ρυθμό	4,98	5,50	-1,34	89,85	0,183

**Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 22) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» ($t_{(90)} = 1,16, p > 0,05$) και «Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» ($t_{(88,63)} = 0,90, p > 0,05$). Για την απάντηση «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,81$) βρέθηκε υψηλότερος από των κοριτσιών ($M = 2,85$) ($t_{(90)} = 2,25, p < 0,05$). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Είχα καλή καθηγήτρια» ($t_{(90)} = 1,62, p > 0,05$) και «Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» ($t_{(89,78)} = 0,83, p > 0,05$).

Πίνακας 22. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (Μ) Αγοριών	Μέσος όρος (Μ) Κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	3,00	2,55	1,16	90	0,249
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,69	2,38	0,90	88,63	0,368
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,81	2,85	2,25	90	0,027*
Είχα καλή καθηγήτρια	3,86	3,08	1,62	90	0,109
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,92	2,60	0,83	89,78	0,411

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 23) δε εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές

Πίνακας 23. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) Αγοριών	Μέσος όρος (M) Κοριτσιών	t - test		
			t	df	p
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,17	3,68	-1,21	90	0,230
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,04	3,70	-1,60	90	0,113
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,49	3,18	-1,59	89	0,115
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,60	4,05	0,99	90	0,323

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο.

Πίνακας 24. (Ανακεφαλαιωτικός) Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος όρος (M) Κοριτσιών	t – test		
			t	Df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	3,81	1,82	6,37	86,22	0,000
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,50	2,42	2,77	89,55	0,007
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	2,40	1,65	2,52	77,86	0,014
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	3,27	2,52	2,01	90	0,047
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,75	1,72	3,52	74,93	0,001
Είναι διασκέδαση	3,44	2,22	3,21	88,93	0,002
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	3,25	2,35	2,54	87,02	0,013
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,83	4,62	-4,18	90	0,000
Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	3,33	5,17	-2,19	34	0,036
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					

Με βοήθά στην φυσική κατάσταση	3,29	1,88	4,18	83,33	0,000
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	3,75	5,12	-3,11	90	0,003
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,79	4,40	-4,15	90	0,000
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,42	5,55	-3,07	90	0,003
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	2,77	3,48	-2,14	90	0,035
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	4,21	3,25	2,24	90	0,028
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,50	5,62	-2,58	90	0,011
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	2,23	3,25	-3,15	90	0,002
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	3,62	4,78	-2,50	90	0,014
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,81	2,85	2,25	90	0,027

*Για τις θετικές ερωτήσεις καλύτερη είναι η απάντηση προς το μικρότερο Μέσο Όρο. Για τις αρνητικές ερωτήσεις καλύτερη είναι η απάντηση με το μεγαλύτερο Μέσο Όρο.

Συμπερασματικά μετά τον ανακεφαλαιωτικό πίνακα μπορούμε να πούμε ότι τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν πιο θετικές στάσεις από τα αγόρια με διαφορά της τάξης 1 έως 2 μονάδες περίπου της κλίμακας Lickert. Ειδικότερα σε όλα τα θετικά ερωτήματα τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλότερους μέσους όρους από τα αγόρια άρα πιο θετικές στάσεις και σε όλα τα αρνητικά ερωτήματα εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους, άρα πάλι πιο θετικές στάσεις από τα αγόρια.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Έγιναν οι παρακάτω αναλύσεις μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και τη δεύτερη μέτρηση:

1. Σύγκριση της πειραματικής ομάδας συνολικά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης.
2. Σύγκριση της ομάδας ελέγχου συνολικά μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.
3. Σύγκριση των μετρήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου
4. Σύγκριση μετρήσεων για την πειραματική ομάδα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.
5. Σύγκριση των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης
6. Σύγκριση των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.
7. Σύγκριση των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.
8. Σύγκριση των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.
9. Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών του συνολικού δείγματος στις 5 επιπλέον ερωτήσεις που δόθηκαν στη β' μέτρηση
10. Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις 5 επιπλέον ερωτήσεις που δόθηκαν στη β' μέτρηση.

Σύγκριση της πειραματικής ομάδας συνολικά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην πειραματική ομάδα αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας.

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας. Η διαφορά των ποσοστών για την πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2_{(1)} = 3,54, p > 0,05$).

Πίνακας 25. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσει ο χορός πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν	Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	F	rf	f	Rf	F	Rf
Ναι	36	^{64,3} / _{80,0}	9	^{40,9} / _{20,0}	45	57,7
Όχι	20	^{35,7} / _{60,6}	13	^{59,1} / _{39,4}	33	42,3
Σύνολο	56	^{54,3} / ₁₀₀	22	^{45,7} / ₁₀₀	78	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 26). Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «Είναι διασκέδαση» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση ($M = 2,99$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν μετά την παρέμβαση ($M = 2,40$) ($t_{(89)} = 3,34, p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση ($M = 3,00$) είναι υψηλότερος από αυτόν μετά την παρέμβαση ($M = 2,48$) ($t_{(89)} = 2,27, p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις ερωτήσεις «Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία» και «Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση» η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «δεν έχω ικανότητες» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση ($M = 5,87$) ήταν υψηλότερος από αυτόν πριν την παρέμβαση ($M = 5,26$) ($t_{(89)} = -3,61, p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Στα θετικά ερωτήματα οι μικρότεροι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις. Αντίθετα για τα υποερωτήματα της αρνητικής ερώτησης οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις, δηλαδή βελτίωση της συμπεριφοράς.

Πίνακας 26. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μ.Ο. (Μ) πρώτης μέτρησ ης	Μ.Ο. (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,99	2,40	3,34	89	0,001**
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,00	2,48	2,27	89	0,025*
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	2,10	2,28	-1,09	89	0,279
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,97	2,59	1,74	89	0,086
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,26	5,87	-3,61	89	0,001**

* Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, ** Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 27). Στην ερώτηση «Γιατί οι συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα» για την απάντηση «Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 2,84$) είναι υψηλότερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 2,39$) ($t_{(89)} = 2,26$, $p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες ερωτήσεις δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα. Για τις απαντήσεις στην ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα» δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 27. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μ.Ο. (M) α΄ μέτρησης	Μ.Ο.(M) β΄ μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία /	2,32	2,36	-0,22	89	0,828

καλή φυσική κατάσταση					
Είναι διασκέδαση	2,91	2,48	1,83	89	0,071
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,08	3,09	-0,05	89	0,964
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,84	2,39	2,26	89	0,026*
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,60	3,81	-0,94	88	0,350

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 28) Για την απάντηση «Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 1,86$) είναι υψηλότερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 1,51$) ($t_{(36)} = 2,18, p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 2,77$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 2,03$) ($t_{(36)} = 2,61, p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Είναι καλός ο δάσκαλος» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 4,42$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση

($M = 2,36$) ($t_{(35)} = 5,04$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες τρεις απαντήσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 28. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μ.Ο. (M) α΄ μέτρησης	Μ.Ο. (M) β΄ μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,86	1,51	2,18	36	0,035*
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,57	3,81	-0,58	36	0,564
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητα τους	2,08	2,13	-0,23	35	0,817
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,67	2,42	0,83	35	0,413
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,77	2,03	2,61	34	0,013*
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,42	2,36	5,04	35	0,000*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 29). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 29. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	M.O. (M)	M.O. (M)	t – test		
	πρώτης μέτρησης	δεύτερης μέτρησης	t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	3,50	3,00	0,80	13	0,439
Δεν είμαι καλός σε αυτό	4,36	5,14	-1,15	13	0,269

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 30). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» για την απάντηση «Νομίζω ότι είμαι πολύ καλός σε αυτό» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,73$) βρέθηκε υψηλότερος από της δεύτερης μέτρησης ($M = 3,02$) ($t_{(89)} = 3,34$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί

χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα» για την απάντηση «Λόγω έλλειψης εμπειρίας » ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση (M = 5,23) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της δεύτερης μέτρησης (M = 4,30) ($t_{(89)} = -4,00, p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Νομίζω ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση (M = 5,44) είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης (M = 4,87) ($t_{(89)} = -2,51, p < 0,01$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες τέσσερις απαντήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 30. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μ.Ο. (M) α΄ μέτρησης	Μ.Ο. (M) β΄ μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,29	2,87	1,70	89	0,093
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,87	2,66	0,93	89	0,356
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,73	3,02	3,34	89	0,001**
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	2,71	2,54	0,82	89	0,417
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν					

είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	4,30	5,23	-4,00	89	0,000***
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,48	3,88	-1,56	89	0,122
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,87	5,44	-2,51	89	0,014**

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 31). Για την απάντηση «Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,16$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν της δεύτερης μέτρησης ($M = 2,70$) ($t = 1,97$, $p > 0,05$) και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,84$) είναι υψηλότερος από αυτόν της δεύτερης μέτρησης ($M = 3,20$) ($t_{(89)} = 2,72$, $p < 0,01$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας της δεύτερης μέτρησης ($M = 5,70$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης ($M = 5,23$) ($t_{(89)} = -2,05$, $p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες τρεις απαντήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 31. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μ.Ο. (Μ) α΄ μέτρηση	Μ.Ο. (Μ) β΄ μέτρηση	t – test		
			T	df	p
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	3,16	2,70	1,97	89	0,052
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	3,11	2,86	1,21	89	0,228
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,84	3,20	2,72	89	0,008**
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,39	3,10	1,16	89	0,247
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,23	5,70	-2,05	89	0,043*
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,94	5,21	-1,01	89	0,314

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 32). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» για την απάντηση «Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» βρέθηκε ότι για πειραματική ομάδα στην πρώτη μέτρηση ο μέσος όρος ($M = 3,79$) είναι υψηλότερος από αυτόν της δεύτερης μέτρησης ($M = 2,32$) ($t_{(89)} = 5,10$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» για την απάντηση «Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($M = 5,16$) βρέθηκε μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης ($M = 4,11$) ($t_{(89)} = -4,23$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Δεν έχω ρυθμό» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($M = 5,81$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης ($M = 5,17$) ($t_{(89)} = -3,30$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες τρεις απαντήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 32. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	2,70	2,73	-0,15	89	0,883
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,44	2,99	1,96	89	0,053
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	3,79	2,32	5,10	89	0,000*
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,11	2,96	0,74	89	0,459
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,45	3,17	1,16	88	0,251
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	4,11	5,16	-4,23	89	0,000*
Δεν έχω ρυθμό	5,17	5,81	-3,30	89	0,001*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 33). Για την απάντηση «Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» ο μέσος όρος των

απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 2,79$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 2,28$) ($t_{(89)} = 2,49$, $p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,37$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 2,59$) ($t_{(89)} = 3,46$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «είχα καλή καθηγήτρια» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,50$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 2,09$) ($t_{(88)} = 4,92$, $p < 0,001$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες δύο απαντήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 33. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,79	2,28	2,49	89	0,014*
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,57	2,16	1,92	89	0,058
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,37	2,59	3,46	89	0,001**
Είχα καλή καθηγήτρια	3,50	2,09	4,92	88	0,000**

Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,74	2,39	1,64	89	0,105
---	------	------	------	----	-------

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 34). Για την απάντηση «Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($M = 3,98$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,39$) ($t_{(89)} = -2,22$, $p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($M = 3,37$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν στην πρώτη μέτρηση ($M = 2,75$) ($t_{(89)} = -2,15$, $p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες δύο απαντήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 34. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) α' μέτρησης	Μέσος όρος (M) β' μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,39	3,98	-2,22	89	0,029*
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,32	3,88	-1,98	88	0,051
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,75	3,37	-2,15	88	0,034*
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,73	4,23	-1,86	89	0,067

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 35 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις.

Πίνακας 35. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και οι απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. πρώτης μέτρησης	Μ.Ο. δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,99	2,40	3,34	89	0,001
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,00	2,48	2,27	89	0,025
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,26	5,87	-3,61	89	0,001
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,84	2,39	2,26	89	0,026
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,86	1,51	2,18	36	0,035
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,77	2,03	2,61	34	0,013
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,42	2,36	5,04	35	0,000
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,73	3,02	3,34	89	0,001

Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	4,30	5,23	-4,00	89	0,000
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,87	5,44	-2,51	89	0,014
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,84	3,20	2,72	89	0,008
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,23	5,70	-2,05	89	0,043
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	3,79	2,32	5,10	89	0,000
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	4,11	5,16	-4,23	89	0,000
Δεν έχω ρυθμό	5,17	5,81	-3,30	89	0,001
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,79	2,28	2,49	89	0,014
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,37	2,59	3,46	89	0,001
Είχα καλή καθηγήτρια	3,50	2,09	4,92	88	0,000
Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς					
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,39	3,98	-2,22	89	0,029
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,75	3,37	-2,15	88	0,034

Οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Σύγκριση της ομάδας ελέγχου συνολικά μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της ομάδας ελέγχου στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου σε κάθε μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Σε όλες τις μετρήσεις σε αυτό το υποκεφάλαιο οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις (βελτίωση) και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Ο έλεγχος της διαφοράς των ποσοστών για την ομάδα ελέγχου έγινε με το κριτήριο X^2 πριν και μετά την παρέμβαση και ήταν στατιστικά σημαντική ($X^2_{(1)} = 22,21, p < 0,001$).

Πίνακας 36. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσει ο χορός πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν	Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	f	rf	F	rf	f	Rf
Ναι	26	59,1/100,0	0	0,0/0,0	26	38,8
Όχι	18	40,9/43,9	23	100,0/56,1	41	61,2
Σύνολο	44	65,7/100	23	34,3/100	67	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 37). Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «Είναι διασκέδαση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,10$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,60$) ($t_{(80)} = -2,38$, $p < 0,05$), «Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,25$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,27$) ($t_{(80)} = -4,31$, $p < 0,001$), «Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,46$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 1,96$) ($t_{(79)} = -2,28$, $p < 0,05$), και «Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των

μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,02$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,52$) ($t_{(79)} = -2,10, p < 0,05$). Για την απάντηση «Δεν έχω ικανότητες» δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 37. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,60	3,10	-2,38	80	0,020*
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	2,27	3,25	-4,31	80	0,000**
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	1,96	2,46	-2,28	79	0,025*
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,52	3,02	-2,10	79	0,039*
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,07	5,44	-1,43	80	0,158

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ με μείωση της θετικής στάσης

**Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$ με μείωση της θετικής στάσης

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 38). Στην ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,79$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,18$) ($t_{(80)} = -2,50, p < 0,05$) και «Είναι διασκέδαση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,17$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,62$) ($t_{(80)} = -2,92, p < 0,01$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 38. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (M) α΄ μέτρησης	Μέσος όρος (M) β΄ μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,18	2,79	-2,50	80	0,014*
Είναι διασκέδαση	2,62	3,17	-2,92	80	0,004**
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,01	3,31	-1,17	79	0,245
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,62	2,95	-1,62	80	0,110
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,75	3,44	1,24	79	0,220

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ με μείωση του παράγοντα,

**Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$ με μείωση της στάσης

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς

χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο. (Πίνακας 39). Για την απάντηση «Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M =2,12) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M = 1,42) ($t_{(25)} = -2,37, p < 0,05$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 39. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,37	1,67	-1,87	26	0,073
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,15	3,42	-0,74	25	0,469
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	1,42	2,12	-2,37	25	0,026*
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,31	2,92	-1,44	25	0,161
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	1,96	2,42	-1,54	25	0,136

Είναι καλός ο δάσκαλος	3,08	3,58	-1,50	25	0,147
------------------------	------	------	-------	----	-------

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 40). Για τις απαντήσεις «Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά» και «Δεν είμαι καλός σε αυτό» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων ($t_{(23)} = -2,08, p < 0,05$)

Πίνακας 40. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	2,92	3,92	-2,08	23	0,049*
Δεν είμαι καλός σε αυτό	2,08	2,34	-2,08	23	0,049*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο

(Πίνακας 41). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «Μου αρέσουν / διασκεδάζω» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,00$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,56$) ($t_{(80)} = 2,09$, $p < 0,05$) και «Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,49$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,92$) ($t_{(80)} = 2,20$, $p < 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «Λόγω έλλειψης εμπειρίας» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,98$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,35$) ($t_{(79)} = -2,45$, $p < 0,05$) και «Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζεται» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 5,25$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,47$) ($t_{(80)} = -2,92$, $p < 0,01$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 41. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			d	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	4,00	3,56	2,09	80	0,039*
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	3,58	3,30	1,20	80	0,233
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	4,49	3,92	2,20	80	0,030*
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	3,04	3,17	-0,50	80	0,620
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	4,35	4,98	-2,45	79	0,017*
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,46	3,54	-0,34	80	0,733
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,47	5,25	-2,92	80	0,005**

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο

(Πίνακας 42). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 42. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	3,01	2,83	0,73	80	0,466
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	3,32	3,09	1,01	80	0,315
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,89	3,67	0,92	80	0,363
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,37	3,23	0,57	80	0,571
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,34	5,59	-1,05	80	0,296
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,88	5,00	-0,46	80	0,649

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 43). Για την ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,68$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,64$) ($t_{(80)} = 3,50, p < 0,001$), «Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,86$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,05$) ($t_{(80)} = 3,46, p < 0,001$) και «Είναι εύκολη δραστηριότητα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,10$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,40$) ($t_{(79)} = 2,85, p < 0,01$). Για την ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Δεν έχω ρυθμό» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 5,56$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 5,10$) ($t_{(80)} = -2,10, p < 0,05$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 43. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μ. (M) α' μέτρησης	Μ.(M) β' μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	3,43	3,00	1,70	80	0,093
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,98	3,60	1,66	80	0,100
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,68	3,64	3,50	80	0,001***
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,86	3,05	3,46	79	0,001***
Είναι εύκολη δραστηριότητα	4,10	3,40	2,85	78	0,006**
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	3,91	4,51	-1,98	80	0,051
Δεν έχω ρυθμό	5,10	5,56	-2,10	80	0,039*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

***Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών

χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 44). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Είχα καλή καθηγήτρια» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M = 4,42) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 3,00) ($t_{(79)} = 4,57, p < 0,001$).

Πίνακας 44. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	3,18	2,92	1,16	80	0,251
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,85	2,81	0,16	79	0,870
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,73	3,27	1,81	80	0,074
Είχα καλή καθηγήτρια	4,42	3,00	4,57	79	0,000****
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	3,12	3,38	-1,04	80	0,303

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 45). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 45. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,58	3,51	0,25	80	0,805
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,38	3,72	-1,00	80	0,322
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,85	3,28	-1,37	80	0,176
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,42	3,57	-0,47	80	0,643

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 46 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις.

Πίνακας 46. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις

	Μέσος όρος (M) α' μέτρησης	Μέσος όρος (M) β' μέτρησης	t – test		
			t	Df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,60	3,10	-2,38	80	0,020
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	2,27	3,25	-4,31	80	0,000
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	1,96	2,46	-2,28	79	0,025
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,52	3,02	-2,10	79	0,039
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,18	2,79	-2,50	80	0,014
Είναι διασκέδαση	2,62	3,17	-2,92	80	0,004
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η	1,42	2,12	-2,37	25	0,026

ομαδικότητά τους					
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	4,00	3,56	2,09	80	0,039
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	4,49	3,92	2,20	80	0,030
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	4,35	4,98	-2,45	79	0,017
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,47	5,25	-2,92	80	0,005
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,68	3,64	3,50	80	0,001
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,86	3,05	3,46	79	0,001
Είναι εύκολη δραστηριότητα	4,10	3,40	2,85	78	0,006
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Δεν έχω ρυθμό	5,10	5,56	-2,10	80	0,039
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Είχα καλή καθηγήτρια	4,42	3,00	4,57	79	0,000

Οι μικρότεροι μέσοι όροι στη δεύτερη μέτρηση για τα θετικά ερωτήματα και οι μεγαλύτεροι για τα αρνητικά ερωτήματα σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Σύγκριση των μετρήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του Διαθεματικού Προγράμματος στην πειραματική ομάδα έγινε σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε κάθε μια από τις ερωτήσεις.

Στον Πίνακα 47 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 161 μαθητών/τριών του δείγματος ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί και την ομάδα. Ο έλεγχος της διαφοράς των ποσοστών μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου έγινε με το κριτήριο X^2 . Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($X^2_{(1)} = 1,34, p > 0,05$).

Πίνακας 47. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 161 μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ερώτηση «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί; Ναι. Όχι. Δεν το γνωρίζω» και την ομάδα

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί	Ομάδα					
	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Σύνολο	
	f	rf	f	Rf	F	rf
Ναι	62	72,9/55,9	49	64,5/44,1	111	68,9
Όχι	23	27,1/46,0	27	35,5/54,0	50	31,1
Σύνολο	85	52,8/100	76	47,2/100	161	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές

δραστηριότητες;» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 48). Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;» για την απάντηση «Είναι διασκέδαση» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου (M = 3,10) βρέθηκε μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της πειραματικής ομάδας (M = 2,40) ($t_{(153,11)} = -2,56, p < 0,01$). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία» ($t_{(169)} = -0,84, p > 0,05$) και «Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση» ($t_{(169)} = -1,58, p > 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «Νομίζω ότι δεν έχω τις ικανότητες» ($t_{(148,34)} = 1,57, p > 0,05$).

Πίνακας 48. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών /τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος Όρος (M) Πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες;					
Είναι διασκέδαση	2,40	3,10	-2,56	153,11	0,011**
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	2,28	2,49	-0,84	169	0,401
Έχω συνεργασία / είναι μια	2,59	3,00	-1,58	169	0,115

πρόκληση					
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,87	5,44	1,57	148,34	0,118

**Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 49). Στην ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;» για την απάντηση «Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(169)} = -1,65, p > 0,05$). Για την απάντηση «Είναι διασκέδαση» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 3,10$) βρέθηκε μεγαλύτερος από αυτόν της πειραματικής ομάδας ($M = 2,40$) ($t_{(153,11)} = -2,56, p < 0,05$). Για την απάντηση «είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνάει η ώρα» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(168)} = -0,81, p > 0,05$). Για την απάντηση «Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους» βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 2,95$) ήταν υψηλότερος από της πειραματικής ομάδας ($M = 2,39$) ($t_{(169)} = -2,16, p < 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;» για την απάντηση «Θεωρώ άλλα πράγματα σημαντικά» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ομάδα ($t_{(168)} = 1,14, p > 0,05$).

Πίνακας 49. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος Όρος (M) Πειραματικής ομάδας	Μέσος Όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,36	2,79	-1,65	169	0,100
Είναι διασκέδαση	2,48	3,17	-2,50	158,78	0,014*
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,09	3,31	-0,81	168	0,418
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,39	2,95	-2,16	169	0,032*
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,80	3,44	1,14	168	0,256

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 50). Για την απάντηση «Μοιάζουν με άλλους χορούς» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(111)} = -0,13, p > 0,05$). Για την απάντηση «Με προκαλεί σαν δραστηριότητα» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ($M = 3,25$) βρέθηκε μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της πειραματικής ομάδας ($M = 2,51$) ($t_{(87,58)} = -2,59, p < 0,05$). Για την απάντηση «Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ομάδα ($t_{(111)} = -1,33, p > 0,05$).

Πίνακας 50. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,84	3,84	-0,13	111	0,989
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,51	3,25	-2,59	87,58	0,011*
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,27	2,61	-1,33	111	0,185

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0.05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 51) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 51. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς την ομάδα

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πειραματικής ομάδας	Μέσος όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	3,32	3,94	-0,98	57	0,329
Δεν είμαι καλός σε αυτό	5,25	4,25	1,94	58	0,057

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 52). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;» για την απάντηση «Με βοηθά στη φυσική κατάσταση» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου (M = 3,17) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της πειραματικής ομάδας (M = 2,54) ($t_{(169)} = -2,18, p < 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα»

δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Λόγω έλλειψης εμπειρίας» ($t_{(168)} = 0,86, p > 0,05$), «Θεωρώ άλλα πράγματα σημαντικά» ($t_{(169)} = 0,97, p > 0,05$) και «Νομίζω ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται» ($t_{(169)} = 0,66, p > 0,05$).

Πίνακας 52. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος Όρος (M) Πειραματικής ομάδας	Μέσος Όρος (M) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;					
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	2,54	3,17	-2,18	169	0,030*
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	5,23	4,98	0,86	168	0,393
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	3,88	3,54	0,97	169	0,334
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	5,44	5,25	0,66	169	0,507

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;»

ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 53) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 53. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος Όρος (Μ) Πειραματικής ομάδας	Μέσος Όρος (Μ) ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	2,70	2,83	-0,51	169	0,613
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	2,85	3,09	-0,98	169	0,327
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,20	3,67	-1,57	169	0,118
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,10	3,23	-0,45	169	0,651
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,70	5,59	0,42	169	0,677
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	5,21	5,00	0,67	169	0,502

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 54). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» για την απάντηση «Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου (M = 3,60) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της πειραματικής ομάδας (M = 2,99) ($t_{(169)} = -1,95, p > 0,05$), διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό» ($t_{(155,49)} = 1,94, p > 0,05$) και «Δεν έχω ρυθμό» ο μέσος όρος των κοριτσιών ($t_{(169)} = 1,02, p > 0,05$).

Πίνακας 54. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μ.Ο. Πειραματικής ομάδας	Μ.Ο. ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	2,99	3,60	-1,95	169	0,053
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	5,16	4,51	1,94	155,49	0,055
Δεν έχω ρυθμό	5,81	5,56	1,02	169	0,310

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 55). Για την απάντηση «Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου (M = 2,92) είναι υψηλότερος από της πειραματικής ομάδας (M = 2,28) ($t_{(154,54)} = -2,37, p < 0,05$). Για την απάντηση «Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» βρέθηκε ότι για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος (M = 2,81) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της πειραματικής ομάδας (M = 2,16) ($t_{(148,56)} = -2,54, p < 0,01$). Για την απάντηση «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου (M = 3,27) είναι μεγαλύτερος της πειραματικής ομάδας (M = 2,59) ($t_{(151,28)} = -2,20, p < 0,05$). Για την απάντηση «Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου (M = 3,38) είναι υψηλότερος από αυτόν της πειραματικής ομάδας (M = 2,39) ($t_{(151,73)} = -3,32, p < 0,001$).

Πίνακας 55. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;	Μ.Ο. Πειραματικής ομάδα	Μ.Ο. ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,28	2,92	-2,37	154,54	0,019*
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,16	2,81	-2,54	148,56	0,012*

Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	2,59	3,27	-2,20	151,28	0,030*
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,39	3,38	-3,32	151,73	0,001**

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» ως προς την ομάδα έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 56) Δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση» ($t_{(156,17)} = 1,52, p > 0,05$), «Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή» ($t_{(168)} = 0,50, p > 0,05$) και «Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική» ($t_{(169)} = 0,18, p > 0,05$). Για την απάντηση «Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού» ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ($M = 4,23$) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου ($M = 3,57$) ($t_{(169)} = 2,19, p < 0,05$).

Πίνακας 56. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών του δείγματος ως προς την ομάδα

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;	Μ.Ο. Πειραματικής ομάδας	Μ.Ο. ομάδας ελέγχου	t – test		
			d	df	p
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,98	3,51	1,52	156,17	0,129
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,88	3,72	0,50	168	0,615

Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	3,34	3,28	0,18	169	0,859
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	4,23	3,57	2,19	169	0,030*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 57 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των μαθητών/τριών του δείγματος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς την ομάδα.

Πίνακας 57. Ανακεφαλαιωτικός

	Μ.Ο. πειραματι κής ομάδας	Μ.Ο. ομάδας ελέγχου	t – test		
			t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,40	3,10	-2,56	153,11	0,011
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Είναι διασκέδαση	2,48	3,17	-2,50	158,78	0,014
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,39	2,95	-2,16	169	0,032
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,51	3,25	-2,59	87,58	0,011

Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	2,54	3,17	-2,18	169	0,030
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	2,99	3,60	-1,95	169	0,053
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,28	2,92	-2,37	154,54	0,019
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,16	2,81	-2,54	148,56	0,012
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	2,59	3,27	-2,20	151,28	0,030
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,39	3,38	-3,32	151,73	0,001
Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	4,23	3,57	2,19	169	0,030

Σύγκριση μετρήσεων για την πειραματική ομάδα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του Διαθεματικού πειραματικού προγράμματος στο φύλλο εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας σε κάθε μια από τις ερωτήσεις.

Στον Πίνακα 58 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 85 μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί και το φύλο. Η διαφορά των ποσοστών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($\chi^2_{(1)} = 0,98, p > 0,05$).

Πίνακας 58. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 85 μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί και το φύλο

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί	Φύλο					
	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	f	rf	f	rf	f	rf
Ναι	33	68,8/53,2	29	78,4/46,8	62	72,9
Όχι	15	31,2/65,2	8	21,6/34,8	23	27,1
Σύνολο	48	56,5/100	37	43,5/100	85	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 59). Στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;» δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «δεν έχω ικανότητες» ($t_{(88)} = -0,73, p > 0,05$).

Πίνακας 59. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος Όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,77	6,00	-0,73	88	0,470

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 60). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην απάντηση «Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα» ($t_{(87,94)} = 1,65, p > 0,05$).

Πίνακας 60. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος Όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,33	2,76	1,65	87,94	0,102

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 61). Για την απάντηση «Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 1,94$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν των κοριτσιών ($M = 1,38$) ($t_{(60)} = 3,43$, $p < 0,001$). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Μοιάζουν με άλλους χορούς» ($t_{(60)} = 0,47$, $p > 0,05$), «Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους» ($t_{(60)} = 0,64$, $p > 0,05$), «Με προκαλεί σαν δραστηριότητα» ($t_{(59)} = 1,10$, $p > 0,05$), «Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους» ($t_{(60)} = 1,06$, $p > 0,05$) και «Είναι καλός ο δάσκαλος» ($t_{(60)} = -0,02$, $p > 0,05$).

Πίνακας 61. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μ.Ο. αγοριών	Μ.Ο. κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,94	1,38	3,43	60	0,001*
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,94	3,72	0,47	60	0,638
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητα	2,36	2,17	0,64	60	0,522
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,67	2,32	1,10	59	0,274
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,42	2,10	1,06	60	0,293
Είναι καλός ο δάσκαλος	2,06	2,07	-0,02	60	0,982

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 62. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 62. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς το φύλο

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Δεν είμαι καλός σε αυτό	5,16	5,44	-0,46	26	0,698

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 63). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» για την απάντηση «Μου αρέσουν / διασκεδάζω» ο μέσος όρος των αγοριών (M = 3,48) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν των κοριτσιών (M = 2,03) ($t_{(86,22)} = 4,06, p < 0,001$). Για την απάντηση «κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» ο μέσος όρος των αγοριών (M = 2,98) είναι μεγαλύτερος από αυτόν των κοριτσιών (M = 2,21) ($t_{(84,69)} = 2,27, p < 0,05$). Για την απάντηση «είμαι πολύ καλός σε αυτό» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(88)} = 0,88, p > 0,05$).

Πίνακας 63. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς; των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μ.Ο. αγοριών	Μ.Ο. Κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,48	2,03	4,06	86,2 2	0,000**
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,98	2,21	2,27	84,6 9	0,026*
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,15	2,84	0,88	88	0,381

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 64). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια» ($t_{(88)} = 1,70, p > 0,05$). Για την απάντηση «Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,60$) ήταν υψηλότερος από αυτόν των κοριτσιών ($M = 2,42$) ($t_{(88)} = 3,18, p < 0,01$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες»

δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας» ($t_{(88)} = -0,18, p > 0,05$).

Πίνακας 64. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μ.Ο. αγοριών	Μ.Ο. κοριτσιών	t – test		
			T	df	P
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	2,94	2,37	1,70	88	0,092
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,60	2,42	3,18	88	0,002*
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,67	5,74	-0,18	88	0,857

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 65). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» για την απάντηση «Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,63$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν των κοριτσιών ($M = 2,10$) $t_{(87,68)} = 4,07, p < 0,001$). Δεν βρέθηκαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «το έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» ($t_{(87,09)} = 1,71, p > 0,05$) και «κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» ($t_{(88)} = 0,42, p > 0,05$). Για την απάντηση «είναι εύκολη δραστηριότητα» ο μέσος όρος των αγοριών ($M = 3,48$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτός των κοριτσιών ($M = 2,68$) ($t_{(88)} = 2,12, p < 0,05$), διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «Δεν έχω ρυθμό» ($t_{(88)} = 0,11, p > 0,05$).

Πίνακας 65. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς;» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μ.Ο. αγοριών	Μ.Ο. κοριτσιών	t – test		
			T	df	P
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,63	2,10	4,07	87,68	0,000**
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	2,58	1,97	1,71	87,09	0,091
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,02	2,87	0,42	88	0,673
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,48	2,68	2,12	88	0,037*
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Δεν έχω ρυθμό	5,83	5,79	0,11	88	0,913

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 66). Για την απάντηση «η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» ο μέσος όρος των αγοριών (M = 2,60) είναι μεγαλύτερος από των κοριτσιών (M = 1,84) ($t_{(78,13)} = 2,51, p < 0,01$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, την απάντηση «Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» ο μέσος όρος των αγοριών (M = 2,46) βρέθηκε μεγαλύτερος από των κοριτσιών (M = 1,74) ($t_{(79,34)} = 2,64, p < 0,01$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για την απάντηση «Είχα καλή καθηγήτρια» ο μέσος όρος των αγοριών (M = 2,36) βρέθηκε υψηλότερος από των κοριτσιών (M = 1,70) ($t_{(82,88)} = 2,17, p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την απάντηση «είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» ($t_{(88)} = 1,75, p > 0,05$).

Πίνακας 66. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των μαθητών /τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,60	1,84	2,51	78,13	0,014**
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,46	1,74	2,64	79,34	0,010**

Είχα καλή καθηγήτρια	2,36	1,70	2,17	82,88	0,033*
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,65	2,03	1,75	88	0,084

* Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 67. Για την απάντηση «Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{(88)} = -0,57, p > 0,05$). Για την απάντηση «Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή» ο μέσος όρος των κοριτσιών ($M = 4,40$) είναι μεγαλύτερος από των αγοριών ($M = 3,49$) ($t_{(87)} = -2,18, p < 0,05$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις «Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική» ($t_{(88)} = -0,87, p > 0,05$) και «έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού» ($t_{(88)} = -1,69, p > 0,05$).

Πίνακας 67. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) αγοριών	Μέσος όρος (M) κοριτσιών	t – test		
			t	df	p
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,88	4,10	-0,57	88	0,572

Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,49	4,40	-2,18	87	0,032*
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	3,17	3,58	-0,87	88	0,388
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,94	4,63	-1,69	88	0,095

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 68 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο.

Πίνακας 68. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο

	Μ.Ο. αγοριών	Μ.Ο. Κορι- τσιών	t – test		
			t	df	p
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,94	1,38	3,43	60	0,001
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,48	2,03	4,06	86,22	0,000

Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,98	2,21	2,27	84,69	0,026
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,60	2,42	3,18	88	0,002
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,63	2,10	4,07	87,68	0,000
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,48	2,68	2,12	88	0,037
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,60	1,84	2,51	78,13	0,014
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,46	1,74	2,64	79,34	0,010
Είχα καλή καθηγήτρια	2,36	1,70	2,17	82,88	0,033
Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς					
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,49	4,40	-2,18	87	0,032

Σύγκριση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας για τα αγόρια μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης εξετάστηκαν οι συνάψεις των απαντήσεων των αγοριών με κάθε μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Στον Πίνακα 69 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η διαφορά των ποσοστών για την πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($X^2_{(1)} = 2,53, p > 0,05$).

Πίνακας 69. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν	Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	f	Rf	f	Rf	f	Rf
Ναι	17	58,6/77,3	5	33,3/22,7	22	50,0
Όχι	12	41,4/54,5	10	66,7/45,5	22	50,0
Σύνολο	29	65,9/100	15	34,1/100	44	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με το t-κριτήριο. Τα

αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 70. Στην ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «Είναι διασκέδαση» ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών πριν την παρέμβαση ($M = 3,81$) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο μετά την παρέμβαση ($M = 2,90$) ($t_{(51)} = 3,52, p < 0,001$). Για την απάντηση «Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις» ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών πριν την παρέμβαση ($M = 3,50$) είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο μετά την παρέμβαση ($M = 2,75$) ($t_{(51)} = 2,23, p < 0,05$). Για την ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων. Για τις άλλες τρεις ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 70. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	M.O.(M)	M.O. (M)	t – test		
	α' μέτρησης	β' μέτρησης	t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	3,81	2,90	3,52	51	0,001**
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,50	2,75	2,23	51	0,030*
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή	2,40	2,73	-1,32	51	0,194

υγεία					
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	3,27	2,92	1,07	51	0,290
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,25	5,77	-1,99	51	0,052

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» και «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις (Πίνακας 71) δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 71. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	M.O. (M)	M.O. (M)	t – test		
	α' μέτρησης	β' μέτρησης	t	df	P
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή	2,75	2,65	0,39	51	0,696

φυσική κατάσταση					
Είναι διασκέδαση	3,44	2,96	1,34	51	0,186
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,10	3,33	- 0,65	51	0,518
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	3,25	2,75	1,66	51	0,103
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,83	3,46	- 1,99	51	0,052

Από το έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις (Πίνακας 72) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Είναι καλός ο δάσκαλος», καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 4,22$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,39$) ($t_{(17)} = 2,58$, $p < 0,05$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 72. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	2,06	1,67	1,33	17	0,202
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,11	3,94	-1,41	17	0,176
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	2,06	2,06	0,00	17	1,000
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,17	2,56	-0,92	17	0,369
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,50	2,11	0,96	17	0,351
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,22	2,39	2,58	17	0,019*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις (Πίνακα 73) δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 73. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	3,10	2,27	1,06	10	0,314
Δεν είμαι καλός σε αυτό	4,09	5,00	-1,05	10	0,320

Από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις (Πίνακας 74). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» για την απάντηση «Νομίζω ότι είμαι πολύ καλός σε αυτό» ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση (M = 3,88) βρέθηκε υψηλότερος από της δεύτερης μέτρησης (M = 3,15) ($t_{(51)} = 2,52, p < 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα» για την απάντηση «Λόγω έλλειψης εμπειρίας » ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση (M = 5,02) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης (M = 3,75) ($t_{(51)} = -4,18, p < 0,001$).

Πίνακας 74. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικό για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,62	3,48	0,38	51	0,707
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	3,02	2,98	0,12	51	0,906
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,88	3,15	2,52	51	0,015*
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	3,29	2,98	0,96	51	0,342
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικό για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	3,75	5,02	-4,18	51	0,000**
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,79	3,44	-1,96	51	0,056
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,42	5,00	-1,68	51	0,100

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές

δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 75). Για την ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις των αγοριών ως προς τις δυο μετρήσεις. Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 4,98) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 4,50) ($t_{(51)} = -2,25, p < 0,05$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 75. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	3,42	2,94	1,44	51	0,156
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	2,77	2,98	-0,76	51	0,452
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	4,21	3,69	1,53	51	0,132

Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,69	3,60	0,26	51	0,793
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	4,96	5,67	-2,25	51	0,029*
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,50	4,98	-1,24	51	0,221

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 76). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 4,13$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,58$) ($t_{(51)} = 3,67$, $p < 0,001$). Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για την απάντηση «Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($M = 4,94$) βρέθηκε μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης ($M = 3,62$) ($t_{(51)} = -3,76$, $p < 0,001$). Για την απάντηση «Δεν έχω ρυθμό» ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση ($M = 5,83$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν της πρώτης μέτρησης ($M = 4,98$) ($t_{(51)} = -3,08$, $p < 0,01$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 76. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	2,23	2,81	-1,76	51	0,085
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,65	3,63	0,06	51	0,953
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,13	2,58	3,67	51	0,001**
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,23	3,02	0,68	51	0,496
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,41	3,53	-0,37	50	0,712
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	3,62	4,94	-3,76	51	0,000**
Δεν έχω ρυθμό	4,98	5,83	-3,08	51	0,003*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας

77). Για την απάντηση «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,81$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 3,06$) ($t = 2,48, p < 0,05$). Για την απάντηση «Είχα καλή καθηγήτρια» ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση ($M = 3,86$) είναι μεγαλύτερος από αυτόν στη δεύτερη μέτρηση ($M = 2,36$) ($t = 3,56, p < 0,001$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 77. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	3,00	2,60	1,35	51	0,182
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,69	2,46	0,72	51	0,474
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,81	3,06	2,48	51	0,016*
Είχα καλή καθηγήτρια	3,86	2,36	3,56	51	0,001**
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,92	2,65	0,92	51	0,363

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 78) Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση», καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 3,88) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 3,17) ($t = (51) -2,03$, $p < 0,05$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 78. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,17	3,88	-2,03	51	0,048*
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	2,96	3,49	-1,34	50	0,187
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,49	3,22	-1,82	50	0,074
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,60	3,94	-0,90	51	0,370

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 79. παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των αγοριών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις

Πίνακας 79. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των αγοριών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

	Μέσος Όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος Όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	3,81	2,90	3,52	51	0,001
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	3,50	2,75	2,23	51	0,030
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,22	2,39	2,58	17	0,019
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,88	3,15	2,52	51	0,015
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	3,75	5,02	-4,18	51	0,000
Γιατί δεν είσαι καλός στις					

χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	4,96	5,67	-2,25	51	0,029
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,13	2,58	3,67	51	0,001
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	3,62	4,94	-3,76	51	0,000
Δεν έχω ρυθμό	4,98	5,83	-3,08	51	0,003
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,81	3,06	2,48	51	0,016
Είχα καλή καθηγήτρια	3,86	2,36	3,56	51	0,001
Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς					
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,17	3,88	-2,03	51	0,048

Οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Σύγκριση των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ως προς το φύλο εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των κοριτσιών πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Σε όλες τις μετρήσεις σε αυτό το υποκεφάλαιο οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις (βελτίωση) και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Στον Πίνακα 80 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών. Από το έλεγχο της διαφοράς των ποσοστών για την πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2_{(1)} = 0,45$, $p > 0,05$).

Πίνακας 80. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν	Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	f	Rf	f	rf	F	Rf
Ναι	19	70,4/82,6	4	57,1/17,4	23	67,6
Όχι	8	29,6/72,7	3	42,9/27,3	11	32,4
Σύνολο	27	79,4/100	7	20,6/100	34	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 81). Για την ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις απαντήσεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας. Στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» για την απάντηση «Δεν έχω ικανότητες» ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση ($M = 6,00$) ήταν υψηλότερος από αυτόν πριν την παρέμβαση ($M = 5,26$) ($t_{(37)} = -4,01$, $p < 0,001$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τις άλλες ερωτήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 81. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μ.Ο. (Μ) α΄ μέτρησης	Μ.Ο. (Μ) β΄ μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	1,87	1,71	0,75	37	0,431
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	2,32	2,10	0,73	37	0,469
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	1,68	1,66	0,14	37	0,886
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,55	2,13	1,57	37	0,125
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,26	6,00	-4,01	37	0,000*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$ που σημαίνει βελτίωση

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας για τις ερωτήσεις «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» και «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το

t-κριτήριο (Πίνακας 82). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 82. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	1,74	1,95	-1,54	37	0,132
Είναι διασκέδαση	2,18	1,82	1,32	37	0,194
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,05	2,76	0,93	37	0,358
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,29	1,89	1,62	37	0,113
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	4,68	4,30	1,30	36	0,202

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο

μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 83). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Με προκαλεί σαν δραστηριότητα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,17$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,28$) ($t_{(17)} = 2,30, p < 0,05$). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,06$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 1,94$) ($t_{(16)} = 2,85, p < 0,05$). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Είναι καλός ο δάσκαλος» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 4,61$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,33$) ($t_{(17)} = 5,44, p < 0,001$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 83. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	M.O. (M)	M.O. (M)	t – test		
	α΄ μέτρησης	β΄ μέτρησης	T	df	P
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,68	1,37	2,05	18	0,055
Μοιάζουν με άλλους χορούς	4,00	3,68	0,55	18	0,591
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	2,11	2,22	-0,37	17	0,717
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	3,17	2,28	2,30	17	0,035*
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	3,06	1,94	2,85	16	0,012*
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,61	2,33	5,44	17	0,000**

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$
Οι μικρότεροι μέσοι όροι στη δεύτερη μέτρηση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 84). Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 84. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μ.Ο. (Μ) α΄ μέτρησης	Μ.Ο. (Μ) β΄ μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	5,00	5,67	-2,00	2	0,184
Δεν είμαι καλός σε αυτό	5,33	5,67	-1,00	2	0,423

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 85). Για την ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Μου αρέσουν / διασκεδάζω» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 2,84) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 2,03) (t = 2,50, p < 0,05) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 3,53) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 2,84) (t₍₃₇₎ = 2,17, p < 0,05). Για την ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για

σένα» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 6,05) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης (M = 5,47) ($t_{(37)} = -2,06, p < 0,05$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 85. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	M.O. (M)	M.O. (M)	t – test		
	α΄ μέτρησης	β΄ μέτρησης	t	Df	P
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	2,84	2,03	2,50	37	0,017*
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,66	2,21	1,46	37	0,152
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,53	2,84	2,17	37	0,037*
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	1,92	1,95	-0,13	37	0,898
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	5,05	5,53	-1,33	37	0,191

Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	4,42	4,47	-0,13	37	0,895
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	5,47	6,05	-2,06	37	0,047*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Οι μικρότεροι μέσοι όροι για τα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων και οι μεγαλύτεροι για τα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων στη δεύτερη μέτρηση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 86). Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,58$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,68$) ($t_{(37)} = 3,04$, $p < 0,01$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,34$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,53$) ($t_{(37)} = 2,55$, $p < 0,05$). Για τις άλλες ερωτήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μεταξύ των μετρήσεων.

Πίνακας 86. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	2,79	2,37	1,37	37	0,180
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	3,58	2,68	3,04	37	0,004**
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,34	2,53	2,55	37	0,015*
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	2,97	2,42	1,78	37	0,083
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,60	5,74	-0,41	37	0,682
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	5,55	5,53	0,08	37	0,936

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 87). Για την

ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,34$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,63$) ($t_{(37)} = 2,84$, $p < 0,01$). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,16$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,10$) ($t_{(37)} = 3,52$, $p < 0,001$). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,32$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 1,97$) ($t_{(37)} = 3,72$, $p < 0,001$). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «είναι εύκολη δραστηριότητα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,50$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,68$) ($t_{(37)} = 2,23$, $p < 0,05$). Στην ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ($M = 2,68$) ($t_{(37)} = -1,39$, $p < 0,05$).

Πίνακας 87. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	3,34	2,63	2,84	37	0,007**
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,16	2,10	3,52	37	0,001***
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	3,32	1,97	3,72	37	0,001***
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	2,95	2,87	0,30	37	0,765
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,50	2,68	2,23	37	0,032*
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	4,79	5,45	-2,02	37	0,050*
Δεν έχω ρυθμό	5,42	5,79	-1,39	37	0,173

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

***Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Οι μικρότεροι μέσοι όροι στη δεύτερη μέτρηση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις για τα θετικά ερωτήματα και οι μεγαλύτεροι για τα αρνητικά.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των

παραδοσιακών χωρών» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 87). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις «Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,50$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 1,84$) ($t_{(37)} = 2,48, p < 0,05$), «Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,39$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 1,74$) ($t_{(37)} = 2,56, p < 0,05$), «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 2,76$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 1,94$) ($t_{(37)} = 2,40, p < 0,05$). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων και για την απάντηση «Είχα καλή καθηγήτρια» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 3,00$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ($M = 1,70$) ($t_{(36)} = 3,55, p < 0,001$). Για την απάντηση «Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 88. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			T	df	P
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,50	1,84	2,48	37	0,018*
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,39	1,74	2,56	37	0,015*
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	2,76	1,94	2,40	37	0,021*
Είχα καλή καθηγήτρια	3,00	1,70	3,55	36	0,001**
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,50	2,03	1,46	37	0,152

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$
Οι μικρότεροι μέσοι όροι στη δεύτερη μέτρηση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 89). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 89. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» των κοριτσιών του δείγματος ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,68	4,10	-1,02	37	0,312
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,82	4,39	-1,51	37	0,140
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	3,10	3,58	-1,14	37	0,260
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,92	4,63	-1,93	37	0,061

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 90 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις.

Πίνακας 90. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις δυο μετρήσεις

	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,26	6,00	-4,01	37	0,000
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	3,17	2,28 ΒΕΛΤΙΩΣΗ	2,30	17	0,035
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	3,06	1,94	2,85	16	0,012
Είναι καλός ο δάσκαλος	4,61	2,33	5,44	17	0,000
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	2,84	2,03	2,50	37	0,017
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	3,53	2,84	2,17	37	0,037
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	5,47	6,05 ΒΕΛΤΙΩΣΗ	-2,06	37	0,047
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					

Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	3,58	2,68	3,04	37	0,004
Έχω πολλές εμπειρίες	3,34	2,53	2,55	37	0,015
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	2,97	2,42	1,78	37	0,083
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	3,34	2,63	2,84	37	0,007
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,16	2,10	3,52	37	0,001
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	3,32	1,97	3,72	37	0,001
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,50	2,68	2,23	37	0,032
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	2,50	1,84	2,48	37	0,018
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,39	1,74	2,56	37	0,015
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	2,76	1,94	2,40	37	0,021
Είχα καλή καθηγήτρια	3,00	1,70	3,55	36	0,001

Οι μικρότεροι μέσοι όροι σε όλα τα θετικά ερωτήματα στη δεύτερη μέτρηση σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις και ο μεγαλύτερος στο αρνητικό ερώτημα.

Σύγκριση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου για τα αγόρια μεταξύ των δύο μετρήσεων

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των αγοριών της ομάδας ελέγχου εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου με κάθε μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Σε όλες τις μετρήσεις σε αυτό το υποκεφάλαιο οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις (βελτίωση) και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Στον Πίνακα 91 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αγοριών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών. Δεν στάθηκε δυνατή η διερεύνηση της ερώτησης «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις, καθώς δεν πληρείται η προϋπόθεση για θεωρητικές συχνότητες μεγαλύτερες του 5 στο 20% των κελιών.

Πίνακας 91. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αγοριών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν	Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	f	Rf	f	Rf	f	Rf
Ναι	10	58,8/100,0	0	0,0/0,0	10	30,3
Όχι	7	41,2/30,4	16	100,0/69,6	23	69,7
Σύνολο	17	51,5/100	16	48,5/100	33	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 92). Για την ερώτηση «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «είναι διασκέδαση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,76$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,98$) ($t_{(44)} = -2,64, p < 0,01$) και «γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,64$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,33$) ($t_{(44)} = -4,28, p < 0,001$).

Πίνακας 92. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μ.Ο. (Μ) α΄ μέτρησης	Μ.Ο. (Μ) β΄ μέτρησης	t – test		
			T	df	P
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,98	3,76	-2,64	44	0,011*
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	2,33	3,64	-4,28	44	0,000**
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	1,93	2,52	-1,78	43	0,082

Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,76	3,44	-1,86	44	0,070
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	4,64	5,00	-0,92	44	0,361

Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$, *Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 93). Για την ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,04$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,18$) ($t_{(44)} = -2,49$, $p < 0,05$).

Πίνακας 93. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			T	df	P

Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,18	3,04	-2,49	44	0,016*
Είναι διασκέδαση	3,16	3,69	-1,90	44	0,063
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	3,25	3,54	-0,79	43	0,434
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,64	3,20	-1,87	44	0,068
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,84	2,56	0,77	44	0,446

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 94). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,50$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 1,00$) ($t_{(9)} = -2,88$, $p < 0,05$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 94. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,20	1,50	-1,00	9	0,343
Μοιάζουν με άλλους χορούς	2,60	3,60	-2,02	9	0,074
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	1,00	2,50	-2,88	9	0,018*
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	1,90	3,10	-1,31	9	0,223
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	2,20	3,10	-1,37	9	0,204
Είναι καλός ο δάσκαλος	3,00	3,80	-1,18	9	0,269

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 95). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 95. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	2,94	3,69	-1,29	15	0,216
Δεν είμαι καλός σε αυτό	4,00	4,31	-0,65	15	0,525

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 96). Για την ερώτηση «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα» βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις «Λόγω έλλειψης εμπειρίας» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 4,84) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M = 3,70) ($t_{(43)} = -3,37, p < 0,01$) και «Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 5,20) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M = 4,13) ($t_{(44)} = -3,01, p < 0,01$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 96. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μ.Ο. (Μ) α΄ μέτρησης	Μ.Ο. (Μ) β΄ μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	4,36	3,98	1,26	44	0,213
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	3,69	3,56	0,38	44	0,708
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	4,71	4,09	1,64	44	0,106
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	2,96	3,31	-0,98	44	0,334
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	3,70	4,84	-3,37	43	0,002*
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	2,78	3,09	-0,98	44	0,333
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,13	5,20	-3,01	44	0,004*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,01$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 97). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 97. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μ.Ο. (Μ) α' μέτρησης	Μ.Ο. (Μ) β' μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	3,29	2,87	1,06	44	0,293
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	3,84	3,24	1,60	44	0,117
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	4,33	4,16	0,50	44	0,618
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	3,96	3,82	0,38	44	0,707
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	4,84	5,53	-1,94	44	0,059
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	4,31	4,58	-0,76	44	0,450

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 98). Για την ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για την απάντηση «Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος

(M = 4,89) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 3,91) ($t_{(44)} = 2,38, p < 0,05$). Για την ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για την απάντηση «Δεν έχω ρυθμό» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 5,22) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M = 4,51) ($t_{(44)} = -2,14, p < 0,05$).

Πίνακας 98. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	3,40	2,84	1,58	44	0,122
Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	4,18	4,02	0,54	44	0,594
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,89	3,91	2,38	44	0,021*
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	3,59	3,16	1,33	43	0,192
Είναι εύκολη δραστηριότητα	4,44	3,98	1,40	42	0,168
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω	3,44	3,91	-1,16	44	0,253

ασχοληθεί με αυτό					
Δεν έχω ρυθμό	4,51	5,22	-2,14	44	0,038*

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 99). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Είχα καλή καθηγήτρια» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,59$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,52$) ($t_{(43)} = 2,41, p < 0,05$).

Πίνακας 99. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	3,16	3,29	-0,42	44	0,675
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,91	3,11	-0,60	43	0,555
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	4,04	3,87	0,49	44	0,627
Είχα καλή καθηγήτρια	4,59	3,52	2,41	43	0,020*

Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	3,51	3,98	-1,34	44	0,186
--	------	------	-------	----	-------

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 100). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 100. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,44	3,49	-0,11	44	0,912
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,42	3,73	-0,66	44	0,511
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	2,73	3,29	-1,36	44	0,181
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,18	3,58	-0,92	44	0,360

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 101 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις.

Πίνακας 101 (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

	Μ.Ο.(Μ) πρώτης μέτρησης	Μ.Ο.(Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,98	3,76	-2,64	44	0,011
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	2,33	3,64	-4,28	44	0,000
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,18	3,04	-2,49	44	0,016
Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς					
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	1,00	2,50	-2,88	9	0,018
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					

Λόγω έλλειψης εμπειρίας	3,70	4,84	-3,37	43	0,002
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,13	5,20	-3,01	44	0,004
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,89	3,91	2,38	44	0,021
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Δεν έχω ρυθμό	4,51	5,22	-2,14	44	0,038
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Είχα καλή καθηγήτρια	4,59	3,52	2,41	43	0,020

Οι μικρότεροι μέσοι όροι στη δεύτερη μέτρηση για τα θετικά ερωτήματα και οι μεγαλύτεροι για τα αρνητικά ερωτήματα σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Σύγκριση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου για τα κορίτσια μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε εξετάστηκαν οι συνάφειες των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας.

Σε όλες τις μετρήσεις σε αυτό το υποκεφάλαιο οι μικρότεροι μέσοι όροι στα υποερωτήματα των θετικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις (βελτίωση) και οι μεγαλύτεροι στα υποερωτήματα των αρνητικών ερωτημάτων σημαίνουν καλύτερες επιδόσεις.

Στον Πίνακα 102 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών. Δεν στάθηκε δυνατή η διερεύνηση της ερώτησης «Σου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί» για τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις, καθώς δεν πληρείται η προϋπόθεση για θεωρητικές συχνότητες μεγαλύτερες του 5 στο 20% των κελιών.

Πίνακας 102. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου ως προς το αν τους αρέσουν οι χοροί πριν και μετά την παρέμβαση

Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί πριν	Μου αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	f	Rf	f	rf	f	rf
Ναι	16	59,3/100,0	0	0,0/0,0	16	47,1
Όχι	11	40,7/61,1	7	100,0/38,9	18	52,9
Σύνολο	27	79,4/100,0	7	20,6/100,0	34	

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 103). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 103. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις

Σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			T	df	p
Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες					
Είναι διασκέδαση	2,14	2,28	-0,49	35	0,626
Γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	2,19	2,75	-1,70	35	0,098
Κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία	2,00	2,39	-1,42	35	0,165
Έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση	2,23	2,48	-0,96	34	0,342
Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες					
Δεν έχω ικανότητες	5,61	6,00	-1,16	35	0,255

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 104). Για την ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων για την απάντηση «Είναι διασκέδαση» καθώς ο μέσος

όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,53$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 1,94$) ($t_{(35)} = -2,33, p < 0,05$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 104. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική για σένα» ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σημαντική;	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση	2,19	2,47	-0,85	35	0,399
Είναι διασκέδαση	1,94	2,53	-2,33	35	0,026*
Είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα	2,72	3,03	-0,89	35	0,381
Μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	2,58	2,64	-0,20	35	0,842
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική					
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	4,91	4,57	1,06	34	0,295

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 105). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 105. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις

Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	1,47	1,76	-1,57	16	0,136
Μοιάζουν με άλλους χορούς	3,50	3,31	0,39	15	0,704
Μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητά τους	1,69	1,88	-0,64	15	0,530
Με προκαλεί σαν δραστηριότητα	2,56	2,81	-0,64	15	0,534
Συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους	1,81	2,00	-0,72	15	0,485
Είναι καλός ο δάσκαλος	3,12	3,44	-0,89	15	0,386

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 106). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 106. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου που δεν τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην ερώτηση «Γιατί δεν σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς», ως προς τις δυο μετρήσεις.

Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t - test		
			T	df	p
Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά	2,88	4,38	-1,69	7	0,134
Δεν είμαι καλός σε αυτό	5,12	4,50	1,11	7	0,305

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακα 107). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 107. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Είναι σημαντικό για σένα να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;	Μέσος όρος (M) πρώτη μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t - test		
			T	df	p
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα					
Μου αρέσουν / διασκεδάζω	3,56	3,03	1,75	35	0,089
Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	3,44	2,97	1,58	35	0,124
Νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό	4,22	3,72	1,48	35	0,147
Με βοηθά στην φυσική κατάσταση	3,14	3,00	0,34	35	0,739
Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα					
Λόγω έλλειψης εμπειρίας	5,14	5,14	0,00	35	1,000
Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	4,30	4,11	0,48	35	0,635
Δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	4,89	5,30	-1,04	35	0,306

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 108). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Πίνακας 108. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες» ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στις χορευτικές δραστηριότητες	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	2,67	2,78	-0,40	35	0,692
Διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	2,67	2,89	-1,05	35	0,300
Έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	3,33	3,06	0,85	35	0,399
Δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	2,64	2,50	0,44	35	0,661
Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες					
Λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	5,97	5,67	1,16	35	0,254
Λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό	5,58	5,53	0,13	35	0,897

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 109). Για την ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τις απαντήσεις: «Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» καθώς ο μέσος όρος

των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,42$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,30$) ($t_{(35)} = 2,57, p < 0,05$), «Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,19$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,92$) ($t_{(35)} = 3,93, p < 0,001$) και «Είναι εύκολη δραστηριότητα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,69$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,72$) ($t_{(35)} = 2,70, p < 0,05$). Για τις άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων.

Πίνακας 109. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Πόσο καλός είσαι στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	3,47	3,19	0,75	35	0,456

Έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν	3,72	3,08	1,85	35	0,073
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,42	3,30	2,57	35	0,015*
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	4,19	2,92	3,93	35	0,000***
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,69	2,72	2,70	35	0,011*
Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	4,50	5,25	-1,66	35	0,106
Δεν έχω ρυθμό	5,83	5,97	-0,55	35	0,586

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ ***Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 110). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων για τις απαντήσεις: «Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,22$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,47$) ($t_{(35)} = 2,51$, $p < 0,05$), «Είναι διασκέδαση / μου αρέσει» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 3,33$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,53$) ($t_{(35)} = 2,39$, $p < 0,05$) και «Είχα καλή καθηγήτρια» καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων των αγοριών της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 4,22$) βρέθηκε υψηλότερος από αυτόν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,36$) ($t_{(35)} = 4,37$, $p < 0,001$). Για τις

άλλες απαντήσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Πίνακας 110. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών	M.O. (M)	M.O. (M)	t – test		
	α΄ μέτρησης	β΄ μέτρησης	T	df	P
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	3,22	2,47	2,51	35	0,017*
Βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	2,78	2,44	1,17	35	0,249
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,33	2,53	2,39	35	0,023*
Είχα καλή καθηγήτρια	4,22	2,36	4,37	35	0,000**
Είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα	2,64	2,64	0,00	35	1,000

*Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,05$ **Στατιστικά σημαντική διαφορά $p < 0,001$

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις έγινε με το t-κριτήριο (Πίνακας 111). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 111. Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» ως προς τις δυο μετρήσεις

Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς	Μέσος όρος (Μ) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (Μ) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	P
Γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	3,75	3,53	0,49	35	0,627
Απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	3,33	3,69	-0,75	35	0,457
Χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	3,00	3,28	-0,56	35	0,582
Έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	3,72	3,56	0,35	35	0,725

Στον ανακεφαλαιωτικό Πίνακα 112 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τις δυο μετρήσεις.

Πίνακας 112. (Ανακεφαλαιωτικός). Μέσοι όροι, t τιμές και απαντήσεις με στατιστική σημαντικότητα των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου ως προς τις δυο μετρήσεις

	Μέσος όρος (M) πρώτης μέτρησης	Μέσος όρος (M) δεύτερης μέτρησης	t – test		
			t	df	p
Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική					
Είναι διασκέδαση	1,94	2,53 χειρότερη ψη	-2,33	35	0,026
Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς					
Έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	4,42	3,30 Βελτίωση	2,57	35	0,015
Κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	4,19	2,92	3,93	35	0,000
Είναι εύκολη δραστηριότητα	3,69	2,72	2,70	35	0,011
Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών					
Η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	3,22	2,47	2,51	35	0,017
Είναι διασκέδαση / μου αρέσει	3,33	2,53	2,39	35	0,023
Είχα καλή καθηγήτρια	4,22	2,36	4,37	35	0,000

Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι στη δεύτερη μέτρηση δείχνουν βελτίωση και οι μεγαλύτεροι δείχνουν χειρότερηση της συμπεριφοράς

Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών του συνολικού δείγματος στις 5 επιπλέον ερωτήσεις που δόθηκαν στη β' μέτρηση

Κάθε ερώτηση μπορεί να βαθμολογηθεί στις τρεις υποερωτήσεις της. Στην ερώτηση «Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν; Που;» (Πίνακας 113) για την απάντηση «Βελτίωσα ρυθμό / κίνηση / στυλ», ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,51 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,60. Για την απάντηση «Έχω περισσότερες γενικές γνώσεις / ικανότητα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,60 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,77. Τέλος για την απάντηση «Χορεύω με περισσότερο συγχρονισμό με την ομάδα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,58 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,74.

Πίνακας 113. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις τρεις επιλογές της ερώτησης «Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν;»

Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν;	N	Minimu m	Maxi mum	M.O.	S. D.
Βελτίωσα ρυθμό / κίνηση / στυλ	170	1,00	7,00	2,51*	1,60
Έχω περισσότερες γενικές γνώσεις / ικανότητες	170	1,00	7,00	2,60	1,77
Χορεύω με περισσότερο συγχρονισμό με την ομάδα	170	1,00	7,00	2,58	1,74

* Η πιο θετική στάση είναι προς τη μικρότερη τιμή «Βελτίωσα ρυθμό / κίνηση / στυλ»

Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν», αθροίζοντας τις αρχικές απαντήσεις στα αντίστοιχα θέματα. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 114, για

την επιλογή «ασχολήθηκα / απέκτησα εμπειρία» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,48 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,72. Για την επιλογή «Έμαθα στο σχολείο / διδάχτηκα από την καθηγήτρια» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,42 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,74.

Πίνακας 114. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν;»

Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν;	N	Mini-mum	Maxi-mum	M.O.	S. D.
Ασχολήθηκα / απέκτησα εμπειρία	170	1,00	7,00	2,48	1,72
Έμαθα στο σχολείο / διδάχτηκα από καθηγήτρια	170	1,00	7,00	2,42*	1,74

* Η πιο θετική στάση είναι προς τη μικρότερη τιμή «Έμαθα στο σχολείο / διδάχτηκα από καθηγήτρια»

Στην ερώτηση «Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον» για την επιλογή «μου αρέσει να χορεύω ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,98 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 2,03. Για την επιλογή «Κερδίζω από αυτή τη δραστηριότητα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 3,16 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 2,00 (Πίνακας 115).

Πίνακας 115. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;»

Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;	N	Minimu m	Maxi mum	M.O.	S. D.

Μου αρέσει να χορεύω	171	1,00	7,00	2,98*	2,03
Κερδίζω από αυτή τη δραστηριότητα	171	1,00	7,00	3,16	2,00

* Η πιο θετική στάση είναι προς τη μικρότερη τιμή «Μου αρέσει να χορεύω»

Στην ερώτηση «Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;» για την επιλογή «δεν μου αρέσει να χορεύω» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 4,93 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 2,20. Για την επιλογή «Δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 5,12 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 2,03 (Πίνακας 116).

Πίνακας 116. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον»

Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδο/κούς χορούς στο μέλλον	N	Mini-mum	Maxi-mum	M.O.	S. D.
Δεν μου αρέσει να χορεύω	171	1,00	7,00	4,93	2,20
Δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα	171	1,00	7,00	5,12*	2,03

*Για τις αρνητικές ερωτήσεις αξιολογείται η απάντηση με το υψηλότερο μέσο όρο. Η πιο θετική στάση είναι προς την απάντηση «Δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα»

Για τη διερεύνηση των παραγόντων που βοήθησαν τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας και τις δραστηριότητές του στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α. συνελέγησαν δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών σε 9 πιθανούς παράγοντες. Στον Πίνακα 117 παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις απαντήσεις των 190 μαθητών/τριών του δείγματος στις επιλογές αυτές.

Πίνακας 117. Κατανομή (επιμέρους απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 190 μαθητών/τριών του δείγματος ως προς τους παράγοντες που τους βοήθησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα

Παράγοντες συμμετοχής σε παραδοσιακούς χορούς	Βοήθησαν				Δεν βοήθησαν			
	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι	
	f	rf	f	rf	f	rf	f	rf
Καθηγήτρια Φ.Α.	160	84,2	8	4,2	7	3,7	101	53,2
Άλλοι καθηγητές	45	23,7	115	60,5	21	11,1	88	46,3
Ο Διευθυντής	39	20,5	121	63,7	15	7,9	95	50,0
Οι γονείς	96	50,5	70	36,8	8	4,2	92	48,4
Συμμαθητές, κλίμα τάξης	114	60,0	44	23,2	32	16,8	79	41,6
Οι δραστηριότητες	113	59,5	43	22,6	29	15,3	82	43,2
Οι μέθοδοι διδασκαλίας	119	62,6	36	18,9	30	15,8	86	45,3
Άλλα σημαντικά πρόσωπα	50	26,3	111	58,4	10	5,3	97	51,1
Άλλος παράγοντας	42	22,1	72	37,9	15	7,9	58	30,5

Από τον πίνακα φαίνεται ότι η καθηγήτρια Φ.Α. ήταν εκείνη που βοήθησε περισσότερο (84,2%) τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στους παραδοσιακούς χορούς.

Περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις 5 επιπλέον ερωτήσεις που δόθηκαν στη β' μέτρηση

Στην ερώτηση «Γιατί είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν;» για την επιλογή «Βελτίωσα ρυθμό / κίνηση / στυλ» ο μέσος όρος (M) είναι

ίσος με 2,28 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,44. Για την επιλογή «Έχω περισσότερες γενικές γνώσεις / ικανότητα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,22 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,46. Τέλος για την επιλογή «Χορεύω με περισσότερο συγχρονισμό με την ομάδα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,30 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,56 (Πίνακας 118).

Πίνακας 118. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις τρεις επιλογές της ερώτησης «Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν: Πως;»

Είσαι καλύτερος στους παραδοσιακούς χορούς από ότι ήσουν πριν: Πως;	N	Mini-mum	Maxi-mum	M.O.	S. D.
Βελτίωσα ρυθμό / κίνηση / στυλ	90	1,00	7,00	2,28	1,44
Έχω περισσότερες γενικές γνώσεις / ικανότητα	90	1,00	7,00	2,22*	1,46
Χορεύω με περισσότερο συγχρονισμό με την ομάδα	90	1,00	7,00	2,30	1,56

* Η πιο θετική στάση είναι προς τη μικρότερη τιμή «Έχω περισσότερες γενικές γνώσεις / ικανότητα»

Κάθε ερώτηση βαθμολογείται αθροίζοντας τις δυο απαντήσεις της ερώτησης «Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν» στα αντίστοιχα θέματα. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 119 για την επιλογή «Ασχολήθηκα / απέκτησα εμπειρία» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,14 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,40. Για την επιλογή «Έμαθα στο σχολείο / διδάχτηκα από την καθηγήτρια» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,14 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,64.

Πίνακας 119. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δυο επιλογές της ερώτησης «Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν»

Γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν	N	Mini-mum	Maxi-mum	M.O.	S. D.
Ασχολήθηκα / απέκτησα εμπειρία	90	1,00	7,00	2,14*	1,40
Έμαθα στο σχολείο / διδάχτηκα από καθηγήτρια	90	1,00	7,00	2,14*	1,64

* Η θετική στάση είναι προς τις απαντήσεις: «Ασχολήθηκα / απέκτησα εμπειρία» «Έμαθα στο σχολείο / διδάχτηκα από καθηγήτρια»

Στην ερώτηση «Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;» για την επιλογή «μου αρέσει να χορεύω ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,76 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,94. Για την επιλογή «Κερδίζω από αυτή τη δραστηριότητα;» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 2,90 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,95 (Πίνακας 120).

Πίνακας 120. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη για τις δυο επιλογές της ερώτησης «γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον»

Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;»	N	Mini-mum	Maxi-mum	M.O.	S. D.
Μου αρέσει να χορεύω	90	1,00	7,00	2,76*	1,94
Κερδίζω από αυτή τη δραστηριότητα	90	1,00	7,00	2,90	1,95

* Η πιο θετική στάση είναι προς τη μικρότερη τιμή «Μου αρέσει να χορεύω»

Στην ερώτηση «Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;» για την επιλογή «Δεν μου αρέσει να χορεύω» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος

με 5,22 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 2,02. Για την επιλογή «Δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα» ο μέσος όρος (M) είναι ίσος με 5,38 και η τυπική απόκλιση (S.D.) με 1,90 (Πίνακας 121).

Πίνακας 121. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις δύο επιλογές της ερώτησης «Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον»

Γιατί δεν θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον	N	Mini- mum	Max- imum	M.O.	S. D.
Δεν μου αρέσει να χορεύω	90	1,00	7,00	5,22	2,02
Δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα	90	1,00	7,00	5,38*	1,90

*Αξιολογείται η απάντηση με το υψηλότερο μέσο όρο. Η τάση της πειραματικής ομάδας είναι προς την απάντηση «Δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα »

ΜΕΡΟΣ IV

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η συζήτηση, η ερμηνεία, ο έλεγχος της επαλήθευσης των υποθέσεων και η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του παρεμβατικού προγράμματος στις αξιολογούμενες μεταβλητές ως προς την ομάδα και ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τις ερευνητικές μας υποθέσεις:

1. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες.

Για την πρώτη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το 1^ο ερώτημα «Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;» μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα στον παράγοντα «είναι διασκέδαση» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,70 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα

$p < 0,01$ (Πίνακας 48). Για τους παράγοντες «κάνω άσκηση/αποκτώ καλή υγεία» και «έχω συνεργασία/είναι μια πρόκληση» οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μικρή αύξηση ικανοποίησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και η διαφορά τους δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 48).

Για το ίδιο ερώτημα οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες: «**είναι διασκέδαση**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,59 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$ και «**γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις**» κατά 0,52 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$ (Πίνακας 26). Όσον αφορά τον παράγοντα «κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία» βρέθηκε μια μικρή μείωση, ενώ στον παράγοντα «έχω συνεργασία /είναι μια πρόκληση» βρέθηκε μια μικρή αύξηση στη β' μέτρηση αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 26).

Όσον αφορά το 2ο ερώτημα «*Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;*» μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου βρέθηκε λίγο υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στον παράγοντα «δεν έχω ικανότητες» και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 48).

Στο ίδιο ερώτημα οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη μέτρηση με βελτίωση στον παράγοντα «**δεν έχω ικανότητες**» κατά 0,61 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$ (Πίνακας 26). Οι μαθητές/τριες δηλαδή μετά την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος συνειδητοποίησαν ότι έχουν ικανότητες για να χορέψουν και αυτό τους δημιούργησε εσωτερικά κίνητρα για

συμμετοχή στις χορευτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο σημαντικότερος παράγοντας ικανοποίησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι η συνειδητή αντίληψη ικανοτήτων και η διασκέδαση και ακολουθεί ο παράγοντας «γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις». Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Αν και δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα διαθεματικών εφαρμογών, εντούτοις τα ευρήματα συμφωνούν με αποτελέσματα διαθεματικής παρέμβασης στη Φ. Α., όπου αναφέρεται θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών που σχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση (Γκοτσαρίδης και συν., 2007). Τα αποτελέσματα επίσης συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σχετίζεται θετικά με ψυχολογικά οφέλη όπως η διασκέδαση και η ευχαρίστηση (Biddle, 1995), ενώ διαφωνούν με αναφορές που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν ικανοποιούνται από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας στο σχολείο (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, 2005, Min-hau & Allen, 2002, Carlson, 1995, Christodulidis, Papaioannou, Diggelidis, 2001, Scantling & Stand, 1994).

Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος συμφώνησαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου ότι τους αρέσει να συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες επειδή διασκεδάζουν. Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν η ανάδειξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να χορεύουν. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της

εσωτερικής παρακίνησης στοιχεία που προκαλούν την αίσθηση ευχαρίστησης και διασκέδασης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν τη θετική επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην εσωτερική παρακίνηση και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών για διασκέδαση, συνειδητή αντίληψη ικανοτήτων και ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων (Deci και Ryan, 1985, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού ένα περιβάλλον μάθησης ενισχύει αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης όταν ικανοποιεί τις βασικές ανάγκες των ατόμων για αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις (Deci & Ryan, 2004, Ντουμάνης, 2005).

Όσον αφορά τους μαθητές/τριες της **ομάδας ελέγχου** στην 1^η ερώτηση «*Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;*» μετά την εφαρμογή του παραδοσιακού προγράμματος παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση με **μείωση** στους παράγοντες: **είναι διασκέδαση** κατά -0,50 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05**, «**γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις**» κατά -0,98 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,001**, «**κάνω άσκηση / αποκτώ καλή υγεία**» κατά -0,58 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** και «**έχω συνεργασία / είναι μια πρόκληση**» κατά -0,50 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 37). Τα ευρήματα δείχνουν μη παρακίνηση των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες και μείωση της ικανοποίησης που σχετίζεται με έλλειψη παρακίνησης για διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργασία με άλλους και άσκηση για βελτίωση της υγείας.

2. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες.

Για τη δεύτερη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την 3^η ερώτηση «Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;» μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε χορευτικές δραστηριότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η αύξηση της αντιλαμβανόμενης αξίας σχετίζεται με βελτίωση των παραγόντων «είναι διασκεδάση» κατά 0,69 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$ και «μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους» κατά 0,56 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$ (Πίνακας 49). Για τους παράγοντες «αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» και «είναι μια απασχόληση/ βοηθά να περνά η ώρα» οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση από την ομάδα ελέγχου και διαφορά δεν είναι όμως στατιστικά σημαντική. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας πίστευαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι διασκεδάζουν και μαθαίνουν να συναναστρέφονται με άλλους, ευρήματα που μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος .

Για την ίδια ερώτηση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη μέτρηση. Η αύξηση της αντιλαμβανόμενης αξίας σχετίζεται με βελτίωση του παράγοντα **«μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους»** κατά 0,45 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **$p < 0,05$** (Πίνακας 27). Για τους παράγοντες «αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» βρέθηκε μια μικρή μείωση, ενώ για τον παράγοντα «είναι διασκέδαση» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση στη δεύτερη μέτρηση και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Για τον παράγοντα «είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα» δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά την 4^η ερώτηση *«γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;»* τόσο μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου, όσο και για την πειραματική ομάδα μεταξύ των μετρήσεων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα «θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά» (Πίνακας 27). Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ισχυρότεροι παράγοντες αύξησης της αντιλαμβανόμενης αξίας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι η διασκέδαση και ακολουθεί η κοινωνική συναναστροφή, παράγοντες που συνδέονται με υψηλό αυτοκαθορισμό και εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985). Προς αυτή την κατεύθυνση άσκησε σημαντική επίδραση το διαθεματικό πρόγραμμα το οποίο υποστήριξε την αυτενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ανάληψη πρωτοβουλιών για βιωματική συμμετοχή σε χορευτικές

δραστηριότητες μέσα σε πραγματικές καταστάσεις ζωής. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας ενδυνάμωσαν τα πιστεύω τους για την σημασία των χορευτικών δραστηριοτήτων στη ζωή μετά από γνώση και κατανόηση των ωφελειών που είχαν από τη διαδικασία συμμετοχής (Ajzen & Fisbein, 1977). Υπάρχουν αναφορές που υποστηρίζουν ότι η βιωματική μάθηση στο πλαίσιο συλλογικών κοινωνικών δραστηριοτήτων βοηθά τα άτομα να κατανοήσουν τις συναισθηματικές αξίες και αντιλήψεις και τις μεταξύ τους σχέσεις (Αντζακα, Λουτζάκη, 1999).

Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού σύμφωνα με την οποία όταν τα άτομα παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα όπως η ικανοποίηση, η διασκέδαση και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, οδηγούνται σε συμπεριφορές με υψηλό αυτοκαθορισμό. Η δημιουργία κλίματος εσωτερικής παρακίνησης θέτοντας στόχους κινητοποίησης κοινωνικών παραγόντων σχετίζεται με υψηλή αυτόνομη συμπεριφορά και συναισθηματική διέγερση (Deci & Ryan, 1991, 2000). Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται και στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά ερμηνεύεται βάσει της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ συνείδησης, συμπεριφοράς και κοινωνικών επιδράσεων (Bandura, 1977a, σ. viii).

Όσον αφορά την ομάδα **ελέγχου** στο 3^ο ερώτημα *«Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;»* οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη μέτρηση με **μείωση** στους παράγοντες: **«αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση»** κατά -0,61 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** και **«είναι**

διασκέδαση» κατά -0,55 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$ (Πίνακας 38). Για τους παράγοντες «μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους» και «είναι μια απασχόληση / βοηθά να περνά η ώρα» βρέθηκε μια μικρή μείωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου πίστευαν λιγότερο μετά την εφαρμογή του παραδοσιακού προγράμματος ότι η συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες τους βοηθά να βελτιώσουν τη φυσική κατάσταση και υγεία και να διασκεδάσουν.

Όσον αφορά την 4^η ερώτηση «*Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;*» για τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου βρέθηκε μια μικρή μείωση στη δεύτερη μέτρηση για τον παράγοντα «θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά» και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 38).

Τα ευρήματα δείχνουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη αξία της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες για τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου που σχετίζεται με έλλειψη παρακίνησης, μείωση της διασκέδασης και της αντίληψης άσκησης για την απόκτηση καλής φυσικής κατάστασης και υγείας. Το χαμηλότερο επίπεδο αντιλαμβανόμενης αξίας βρέθηκε για τον παράγοντα «είναι διασκέδαση». Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του παραδοσιακού προγράμματος.

3. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις χορευτικές δραστηριότητες.

Για την τρίτη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις χορευτικές δραστηριότητες επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την 5^η ερώτηση «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος οι μαθητές πειραματικής ομάδας παρουσίασαν λίγο υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας από την ομάδα ελέγχου στους παράγοντες «καταβάλω μεγάλη προσπάθεια», «διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα», «έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων» και «δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν», διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 53).

Για την ίδια ερώτηση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη δεύτερη μέτρηση για τον παράγοντα «έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων» με βελτίωση κατά 0,64 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$ (Πίνακας 31). Το εύρημα ερμηνεύεται ως βελτίωση της αντίληψης αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι πίστευαν περισσότερο μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι έγιναν καλύτεροι, επειδή απέκτησαν πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων. Όσον αφορά τους

παράγοντες «καταβάλω μεγάλη προσπάθεια», «διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα» και «δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά την 6^η ερώτηση «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας συνειδητοποίησαν ότι έχουν ικανότητα στους χορούς περισσότερο από την ομάδα ελέγχου με μικρή βελτίωση για τους παράγοντες «λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας» και «λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό», διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 53).

Στην ίδια ερώτηση για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας συνειδητοποίησαν ότι έχουν ικανότητα στους χορούς περισσότερο στη δεύτερη μέτρηση με βελτίωση στον παράγοντα «λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας» κατά **0,47** με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 31). Για τον παράγοντα «λόγω έλλειψης εμπειρίας στο χορό» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε στην αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών στις χορευτικές δραστηριότητες είναι η αύξηση της προσωπικής εμπειρίας και η συνειδητή αντίληψη χορευτικής ικανότητας. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν περισσότερο ότι είναι καλοί στους χορούς επειδή αυξήθηκαν οι εμπειρίες τους από τη συμμετοχή και συνειδητοποίησαν ότι βελτίωσαν τη χορευτική τους ικανότητα, αποτελέσματα που θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι οι μαθητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε περιοχές που υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης και τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν την ικανότητα τους με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψη (Γούδας, και συν., 2006, σ. 17, Locke, & Latham, 1990, Suparorn, Griffin, 1998). Οι χορευτικές δραστηριότητες από τη φύση τους δεν απαιτούν υψηλό επίπεδο ικανότητας των μαθητών/τριών για συμμετοχή, στοιχείο που μπορεί να επιδράσει στην προσπάθεια για βελτίωση και αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα διαφωνούν με προηγούμενα αποτελέσματα εφαρμογής διαθεματικής παρέμβασης στη Φ. Α., όπου δεν αναφέρεται επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών και στην αντίληψη στόχων μάθησης-βελτίωσης (Γκοτσαρίδης και συν., 2007).

Άλλες σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων κινητικών δραστηριοτήτων με ευχάριστο και ψυχαγωγικό περιεχόμενο και διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε πραγματικές καταστάσεις ζωής, ενισχύουν τις προσωπικές εμπειρίες και μπορούν να παρακινήσουν εσωτερικά τους μαθητές/τριες για υιοθέτηση στόχων βελτίωσης (Vallerand, 1997, 2001). Αποτελέσματα άλλων ερευνών υποστηρίζουν επίσης, θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, στάσεων και εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών και προσανατολισμού στόχων προσωπικής βελτίωσης/απόδοσης στο μάθημα της Φ.Α. (Goudas & Biddle, 1994, Papaioannou & Theodorakis, 1996, Papaioannou, 1997).

Επίσης, ενισχύονται θεωρητικά επιχειρήματα που υποστηρίζουν ότι οι βιωματικές διαθεματικές δραστηριότητες ενισχύουν τις προσωπικές εμπειρίες και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τι κάνουν και γιατί το κάνουν σε πραγματικές καταστάσεις

(Ματσαγγούρας, 2003, σ. 38). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συνειδητοποίηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαμορφώνεται στο στάδιο εκείνο της μάθησης που τα άτομα σκέφτονται τι κάνουν και πως θα το κάνουν, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια μέσω της εσωτερικής παρακίνησης (Bandura, 1977, Khera, 1998, s. 185). Η κατανόηση της λειτουργικότητας του χορού στη ζωή μέσω της προσωπικής εμπειρίας (Αντζακα, Λουτζάκη, 1999) βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι είχαν λόγους να συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες, να προσπαθήσουν και να γίνουν καλύτεροι.

Σύμφωνα με τη θεωρία του προσανατολισμού στόχων (Nicholls, 1989, 1992) όταν το άτομο είναι προσανατολισμένο στην προσωπική του βελτίωση-μάθηση, η αποτελεσματικότητα του κρίνεται από το ίδιο με βάση την απόκτηση καινούργιων δεξιοτήτων και την αυτοβελτίωση του και οδηγείται σε υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Επίσης στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004, Ryan & Deci, 2000) περιβάλλοντα που προάγουν την επιλογή και τον αυτοκαθορισμό του ατόμου βοηθούν στην αύξηση της εσωτερικής του παρακίνησης.

Προς αυτή την κατεύθυνση άσκησε σημαντική επίδραση το διαθεματικό πρόγραμμα το οποίο υποστήριξε την ανάληψη πρωτοβουλιών για αυτενεργό συμμετοχή των μαθητών σε χορευτικές δραστηριότητες. Η ερμηνεία των αντιλήψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είναι σύμφωνη με τους επιδιωκόμενους στόχους του πειραματικού προγράμματος, το οποίο με την οργάνωση κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης έδωσε σε όλους τους μαθητές/τριες κίνητρα και ευκαιρίες για συμμετοχή και προσπάθεια για την απόκτηση προσωπικής εμπειρίας και βελτίωση της χορευτικής δεξιότητας.

Για τους μαθητές/τριες της **ομάδας ελέγχου** στα παραπάνω ερωτήματα μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης βρέθηκε μια μικρή βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών στη δεύτερη μέτρηση σε όλους τους παράγοντες και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 42).

4. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στο ποσοστό των μαθητών/τριών που τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί.

Για την τέταρτη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στο ποσοστό των μαθητών/τριών που τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί αλλά η διαφορά των ποσοστών μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν είναι **στατιστικά σημαντική**.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στο 7^ο ερώτημα: «*Σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς; Ναι. Όχι. Δεν το γνωρίζω*» **πριν την εφαρμογή του προγράμματος** το ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς (57,3%) έναντι της ομάδας ελέγχου (37,6%) παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά. Επίσης, για εκείνους που δεν τους άρεσε να χορεύουν στην πειραματική ομάδα το ποσοστό ήταν (44,9 %) έναντι της ομάδας ελέγχου (55,1%) διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 6).

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος το ποσοστό των μαθητών/τριών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην πειραματική ομάδα (72,9 %) και στην ομάδα ελέγχου (64,5 %) αυξήθηκε και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Για τους μαθητές που δεν τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στην πειραματική ομάδα το ποσοστό μειώθηκε (27,1 %) όπως και στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε (35,5 %)

και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 47). Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η διαφορά αυτή οφείλεται στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Στο ίδιο ερώτημα για την πειραματική ομάδα μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκε στη δεύτερη μέτρηση το 80% των μαθητών/τριών που τους άρεσε να χορεύουν πριν, τους άρεσε και μετά, ενώ το 20 % των μαθητών/τριών που δεν τους άρεσε να χορεύουν πριν τους άρεσε μετά, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης το 60,6% των μαθητών/τριών που δεν τους άρεσε να χορεύουν πριν, τους άρεσε μετά, ενώ το 39,4 % των μαθητών/τριών που δεν τους άρεσε να χορεύουν πριν, δεν τους άρεσε και μετά, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 25). Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι οφείλεται στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Για την **ομάδα ελέγχου** στο ίδιο ερώτημα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μετρήσεων ($p < 0,001$) Το 100% των μαθητών/τριών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τους άρεσε και μετά. Το 43,9% των μαθητών/τριών που δεν τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή του προγράμματος τους άρεσε μετά την εφαρμογή διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική και μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του προγράμματος της ομάδας ελέγχου (Πίνακας 36).

Επειδή πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος άρεσαν οι χοροί σε μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών της πειραματικής ομάδας από ό,τι στην ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος η πειραματική ομάδα είχε μικρότερα περιθώρια αύξησης του ποσοστού της. Η ομάδα ελέγχου που είχε πολύ χαμηλότερο ποσοστό μαθητών/τριών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή του προγράμματος είχε μεγαλύτερα περιθώρια αύξησης του ποσοστού της μετά την

εφαρμογή του προγράμματος. Η αύξηση του ποσοστού των μαθητών που τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί και στις δύο ομάδες δείχνει ότι οι παραδοσιακοί χοροί στο Γυμνάσιο είναι ελκυστικοί για τους μαθητές/τριες (Δούλιας, και συν., 2005, Κυριαζή, και συν, 2004).

5. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους στους παραδοσιακούς χορούς.

Για την πέμπτη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους άρεσαν οι παραδοσιακοί χοροί επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το 8^ο ερώτημα «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» μεταξύ της πειραματικής και ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας που τους άρεσαν οι παραδοσιακοί χοροί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Στον παράγοντα «**με προκαλεί σαν δραστηριότητα**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,74 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,01**) (Πίνακας 50). Όσον αφορά τους παράγοντες «μοιάζουν με άλλους χορούς» οι ομάδες βρέθηκαν στο ίδιο επίπεδο και στον παράγοντα «συνεργάζομαι με άλλους /κάνω φίλους» η πειραματική ομάδα βρέθηκε σε λίγο υψηλότερο επίπεδο από την ομάδα ελέγχου, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας που τους άρεσε να χορεύουν

πίστευαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι οι παραδοσιακοί χοροί είναι μια δραστηριότητα που τους προκαλεί ενδιαφέρον.

Για το ίδιο ερώτημα «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» στους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης βρέθηκε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς σε μερικούς παράγοντες (Πίνακας 28). Όσον αφορά τον παράγοντα «**με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,35 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,05$). Στον παράγοντα «**συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,76 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,05$) και στον παράγοντα «**είναι καλός ο δάσκαλος**» βρέθηκε βελτίωση κατά 2,06 μονάδες με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,001$). Για τους παράγοντες «μου αρέσει ο συγχρονισμός με την ομάδα» και «μοιάζουν με άλλους χορούς» βρέθηκε μια μικρή μείωση, ενώ για τον παράγοντα «με προκαλεί σαν δραστηριότητα» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση στη δεύτερη μέτρηση που δεν είναι όμως στατιστικά σημαντική. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας που τους άρεσε να χορεύουν πίστευαν περισσότερο μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι τους ικανοποιεί να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς επειδή διασκεδάζουν, συνεργάζονται με άλλους και κάνουν φίλους και αυτό αντιλήφθηκαν ότι οφείλεται κατά κύριο λόγο στον καλό δάσκαλο. Έτσι ο πιο ισχυρός παράγοντας ικανοποίησης για τους μαθητές είναι «**ο καλός δάσκαλος**» και ακολουθούν οι παράγοντες «συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους» και «με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό». Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Όσον αφορά το 9^ο ερώτημα «γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» στον παράγοντα «δε μου αρέσουν οι χοροί γενικά» οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας που δεν τους άρεσε να χορεύουν βρέθηκε ότι ένιωθαν χαμηλότερη ικανοποίηση από την ομάδα ελέγχου, ενώ στον παράγοντα «δεν είμαι καλός σε αυτό» βρέθηκε υψηλότερη αυτοαντίληψη, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 51).

Στο ίδιο ερώτημα «γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας που δεν τους άρεσε να χορεύουν βρέθηκε ότι ένιωθαν χαμηλότερη ικανοποίηση στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «δε μου αρέσουν οι χοροί γενικά» και μια μικρή βελτίωση στον παράγοντα «δεν είμαι καλός σε αυτό», διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 29).

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα εφαρμογής διαθεματικών παρεμβάσεων στη Φ.Α. με θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα που σχετίζεται με υψηλή παρακίνηση (Γκοτζαρίδης και συν., 2007). Επίσης ενισχύουν θεωρητικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι τα διαθεματικά προγράμματα μπορούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές και να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις και συναισθηματική διέγερση (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 110, 245, Στιβακτάκη και συν, 2008). Καθοριστικός παράγοντας παρακίνησης είναι ο Κ.Φ.Α. ως κοινωνικός παράγοντας επιρροής στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών στο μάθημα Φ.Α. (Μυλώσης, 2004, σ, 288, Θεοδωράκης, 1990, Min-hau, 2002).

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των διαθεματικών προγραμμάτων στην ενίσχυση των θετικών στάσεων των μαθητών/τριών που τους άρεσε να χορεύουν, ενώ δεν παρακινήθηκαν ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά οι μαθητές/τριες

που δεν τους άρεσε να χορεύουν. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται στο πλαίσιο της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957, στο Γεώργας, 1995, σ. 159) σύμφωνα με την οποία η ασυμφωνία μεταξύ πεποιθήσεων και συμπεριφοράς και η αντίσταση στην αλλαγή εξαρτάται από την ποσότητα και τη δύναμη των προηγούμενων πεποιθήσεων αλλά και το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν τα άτομα για να αλλάξουν τη στάση τους. Η μη εξάλειψη της ασυμφωνίας δε διευκολύνει την αλλαγή των πεποιθήσεων προς το καλύτερο για τα άτομα αυτά και ίσως χρειάζεται συνέχιση των προσπαθειών για την ενίσχυση των σωστών «πιστεύω» με σχετικές παρεμβάσεις και στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου.

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1991) και Ryan & Deci (2000) η έμφυτη ανάγκη για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας με άλλους σχετίζεται θετικά με την αυτόνομη συμπεριφορά, την παρακίνηση και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Ένας από τους στόχους του διαθεματικού προγράμματος ήταν η δημιουργία κλίματος εσωτερικής παρακίνησης θέτοντας στόχους επίτευξης συνεργασίας, επικοινωνίας και συναισθηματικής διέγερσης, στόχοι που φαίνεται ότι επιτεύχθηκαν. Δόθηκε βαρύτητα στη μουσική, το τραγούδι και σε άλλα πολιτιστικά στοιχεία των χωρών μέσα από ένα ευρύ φάσμα προκλητικών συλλογικών δραστηριοτήτων με ευχάριστο περιεχόμενο, στοιχεία που διευκόλυναν την έκφραση και επικοινωνία των μαθητών/τριών, δίδοντας ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργασίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

Όσον αφορά την **ομάδα ελέγχου** στο ερώτημα «γιατί σου άρεσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» για τους μαθητές/τριες που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς βρέθηκαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στη δεύτερη

μέτρηση με μια μικρή μείωση σε όλους τους παράγοντες, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά τον παράγοντα **«μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητα τους»** βρέθηκε **μείωση** κατά 0,70 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,0$) (Πίνακας 39). Τα χαμηλότερα σκορ των μαθητών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στη δεύτερη μέτρηση ερμηνεύουν λιγότερο θετική στάση προς τους παραδοσιακούς χορούς μετά την εφαρμογή της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Στο ερώτημα *«γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς»* για τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου που δεν τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς στη δεύτερη μέτρηση για τις απαντήσεις **«Δεν μου αρέσουν οι χοροί γενικά»** και **«Δεν είμαι καλός σε αυτό»** βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων ($p < 0,05$) με μείωση της ικανοποίησης (Πίνακα 40).

6. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τους παραδοσιακούς χορούς.

Για την έκτη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη αξία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τους παραδοσιακούς χορούς επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το 10^ο ερώτημα *«γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα»* από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών από τη ομάδα

ελέγχου στον παράγοντα «**με βοηθά στη φυσική κατάσταση**» που βρέθηκε βελτίωση κατά 0,63 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$) (Πίνακας 52). Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας πίστευαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί γιατί βοηθούν στη φυσική κατάσταση. Τα αποτελέσματα ερμηνεύουν τη θετική επίδραση του διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών για συμμετοχή και βελτίωση της φυσικής κατάστασης και θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Για την πειραματική ομάδα μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης στο ίδιο ερώτημα «*Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα*» βρέθηκε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη αξία των παραδοσιακών χορών για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας (Πίνακας 30). Όσον αφορά τον παράγοντα «**νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,71 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,001$). Όσον αφορά τους παράγοντες «*κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους*», και «*με βοηθά στην φυσική κατάσταση*» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 30).

Όσον αφορά το 11^ο ερώτημα «*Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα;*» μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν σε λίγο υψηλότερο επίπεδο αντιλαμβανόμενου εσωτερικού ελέγχου της αξίας των παραδοσιακών χορών από την ομάδα ελέγχου για όλους τους παράγοντες που δεν είναι όμως στατιστικά σημαντικό (Πίνακας 52).

Στο ίδιο ερώτημα για την πειραματική ομάδα μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου εσωτερικού ελέγχου της αξίας των

παραδοσιακών χορών (Πίνακας 30) στους παράγοντες: «Λόγω έλλειψης εμπειρίας» που βρέθηκε βελτίωση κατά 0,93 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,001$) και «δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται» που βρέθηκε βελτίωση κατά 0,57 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$. Για τον παράγοντα «θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ο πιο ισχυρός παράγοντας της αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών για τους μαθητές/τριες είναι η συνειδητοποίηση της εμπειρίας. Ακολουθεί η συνειδητοποίηση των ικανοτήτων που χρειάζονται στους παραδοσιακούς χορούς. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές Γυμνασίου παρακινούνται θετικά όταν βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον, ευχάριστο και ωφέλιμο για την προσωπική τους ζωή και όταν υιοθετούν προσωπικούς στόχους βελτίωσης (Duda, Nicholls, 1992, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, 1996, Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1998, Ντουμάνης, 2005, Standage, Duda, Dumanis, 2003). Επίσης, ενισχύουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες Γυμνασίου είναι πιθανόν να διαμορφώσουν ισχυρότερες στάσεις για συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα, όταν νιώθουν ικανοί από τη συμμετοχή τους σε αυτή (Min-hau, Allen, 2002) και όταν κατανοήσουν τη σημασία και σπουδαιότητα της στη ζωή μέσω της προσωπικής εμπειρίας (Carlson, 1995, Christodoulidis et al., 2001, Cone et al., 1998, Craig, Goldberg, Dietz, 1996, Θεοδωράκης, 1990, Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Υποστηρίζεται επίσης ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται και ενισχύεται από τη δύναμη της άμεσης εμπειρίας, η οποία αποκτάται με την αύξηση των ευκαιριών

αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον και τονίζει τις σημασίες και τα νοήματα που δίνουν τα ίδια τα άτομα στο περιβάλλον τους μέσω των λειτουργιών, των ρόλων και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν (Bandura, 1977, σ. 10, Μπίκος, 2004, σ. 131). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συνειδητή αντίληψη των έμφυτων ικανοτήτων, των εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με διάφορα περιβάλλοντα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης και αυτοαντίληψης (Gardner, 1994, σ. 175, στο Μαραγκουδάκης, 1994, σ. 34).

Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν να ενισχύσει την αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών για τις ικανότητες τους. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε αφού οι μαθητές/τριες παρακινήθηκαν για ενεργό συμμετοχή και βελτίωση της φυσικής κατάστασης και συνειδητοποίησαν μέσω της προσωπικής εμπειρίας, ότι είχαν τις ικανότητες που χρειάζονται για να χορέψουν, προσπάθησαν και έγιναν καλύτεροι (Nicholls, 1992). Βάσει της θεωρίας του αυτοκαθορισμού όταν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των ατόμων για αυτονομία και ικανότητα τα άτομα ενεργούν με εσωτερική παρακίνηση, αυτοκαθορισμό και βελτίωση ικανοτήτων και υψηλή αποτελεσματικότητα (αναγνωρισμένη ρύθμιση) (Deci & Ryan, 2004, Ντουμάνης, 2005, Standage, Duda, Dumanis, 2003). Οι καθηγητές Φ.Α. πρέπει να παρακινούν τους μαθητές/τριες για συμμετοχή στους παραδοσιακούς χορούς εστιάζοντας στην απόκτηση θετικών εμπειριών, στην ανάδειξη ικανοτήτων και τη βελτίωση τους.

Όσον αφορά την **ομάδα ελέγχου** στο ερώτημα «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών στη δεύτερη μέτρηση (Πίνακα 41). Όσον αφορά τον παράγοντα «**μου αρέσουν/ διασκεδάζω**» βρέθηκε **βελτίωση** κατά 0,44 της μονάδας με στατιστική

σημαντικότητα $p < 0,05$. Για τον παράγοντα «**νομίζω ότι είμαι καλός σε αυτό**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,57 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$. Για τους παράγοντες «**κάνω φίλους/ συνεργάζομαι με άλλους**» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση και «**με βοηθά στη φυσική κατάσταση**» βρέθηκε μια μικρή μείωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στο ερώτημα «*Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα*» για τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου ελέγχου της αξίας των παραδοσιακών χορών στη δεύτερη μέτρηση (Πίνακα 41). Όσον αφορά τον παράγοντα «**λόγω έλλειψης εμπειρίας**» βρέθηκε **βελτίωση** κατά 0,63 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$. Όσον αφορά τον παράγοντα «**δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,78 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,01$. Για τον παράγοντα «**Θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά**» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Πρακτικά οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συνειδητοποίησαν πιο πολύ μετά την εφαρμογή της παραδοσιακής διδασκαλίας ότι είχαν τις ικανότητες που χρειάζονται για να χορέψουν παραδοσιακούς χορούς. Η απόκτηση εμπειρίας τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι είναι ικανοί.

7. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στους παραδοσιακούς χορούς.

Για την έβδομη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη

ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στους παραδοσιακούς χορούς επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το 12^ο ερώτημα «γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου βρέθηκε μια μικρή βελτίωση για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά 0,61 της μονάδας στον παράγοντα «έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 54).

Στο ίδιο ερώτημα για την πειραματική ομάδα μεταξύ των μετρήσεων οι μαθητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» και βρέθηκε βελτίωση κατά 1,47 μονάδες με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$ (Πίνακας 32). Για τον παράγοντα «έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση» βρέθηκε μια πολύ μικρή μείωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Οι παράγοντες «έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν», «κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» και «είναι εύκολη δραστηριότητα» είχαν μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά το 13^ο ερώτημα «γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικού ελέγχου της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση (Πίνακας 32). Για τους παράγοντες «έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,93 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,001$) και «δεν έχω ρυθμό» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,64 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,001$). Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Ο ισχυρότερος παράγοντας παρακίνησης των μαθητών/τριών για την αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας είναι η αντίληψη ότι είχαν καλό δάσκαλο. Ακολουθούν η συνειδητή αντίληψη αύξησης της εμπειρίας και της ενασχόλησης με τους χορούς και η συνειδητή αντίληψη ρυθμού. Πρακτικά οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι έγιναν καλύτεροι στους χορούς μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης του δασκάλου με τη παρακίνηση του οποίου συμμετείχαν αυτενεργά στη διαδικασία μάθησης δοκιμάζοντας και αναγνωρίζοντας τις ικανότητες τους. Έτσι ασχολήθηκαν πιο πολύ με τους παραδοσιακούς χορούς, απέκτησαν περισσότερες προσωπικές εμπειρίες και συνειδητοποίησαν ότι έχουν ρυθμό, ικανότητα που υποστηρίζεται ότι ενυπάρχει σε κάθε υγιή άνθρωπο σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ώστε να νιώθει ικανός σε κινητικές δραστηριότητες (Παπαμόσχου, και συν. 2009).

Αν και δεν υπάρχουν πολλά αποτελέσματα εφαρμογών διαθεματικών προγραμμάτων, τα ευρήματα διαφωνούν με αποτελέσματα προηγούμενης εφαρμογής διαθεματικής παρέμβασης στη Φ.Α., όπου δεν αναφέρεται σημαντική επίδραση στη βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών (Γκοτζαρίδης και συν., 2007). Τα ευρήματα ενισχύουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι η εμπειρία μέσω του προσωπικού βιώματος διευκολύνει την ανάδειξη επιθυμιών και κινήτρων για ενεργητική μάθηση και βελτίωση (Αρχοντάκη - Φιλίππου, 2003, σ. 27-39, Μπίκος, 2004, σ. 130).

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αναφορές που υποστηρίζουν ότι ο Κ.Φ.Α. ως παράγοντας που κατευθύνει την διδασκαλία και επιδρά στην αυτοαντίληψη των μαθητών μέσω της εξωτερικής ανατροφοδότησης που παρέχει (feedback) (Μουντάκης, 1993, σ. 59-60) και η διδασκαλία που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο και να δημιουργούν

προσωπικές εμπειρίες, αυξάνουν την παρακίνηση των μαθητών/τριών και μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων προς τη Φ.Α. (Aicinena 1991, Harter, 1988, 1990) Weiss, 1987). Επίσης συμφωνούν με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη βελτίωση έχουν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση και υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Goudas & Biddle, 1994, Duda, Nicholls, 1992).

Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται στο πλαίσιο της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης των Deci και Ryan (2004) σύμφωνα με την οποία σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις ενέργειές του ανθρώπου είναι η κρίση του σχετικά με την ικανότητά του για αυτοαποτελεσματικότητα η οποία εξαρτάται από την εσωτερική παρακίνηση. Τα γεγονότα που αναδεικνύουν την αντίληψη της ικανότητας έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης και του αυτοκαθορισμού.

Σε αυτή την κατεύθυνση άσκησε ουσιαστική επίδραση το περιεχόμενο και η διδασκαλία του διαθεματικού προγράμματος το οποίο εμπλουτίστηκε με δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα και διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης για να αντιληφθούν οι μαθητές τις ικανότητες τους στους χορούς. Οι μαθητές/τριες μέσω της παρατήρησης και της μίμησης με την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων δημιούργησαν νέες προσωπικές εμπειρίες (Μπουρνέλλη, 2002, σ. 16-17, Τραυλός, 2000, σ. 100-106). Η δημιουργία προσωπικών εμπειριών μέσω της διεγερτικής επίδρασης της μουσικής, του ρυθμού, του στίχου και της κίνησης βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι ο ρυθμός ενυπήρχε μέσα τους και απλά εκδηλώθηκε με κατάλληλα και ποιοτικά ερεθίσματα (Θεοδωράκου, 2005). Η συνειδητή αντίληψη ρυθμού παρακίνησε τους μαθητές/τριες να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι στους χορούς και να

αντιληφθούν την αποτελεσματικότητα τους. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών-τριών μέσω της παρακίνησης και της υιοθέτησης στόχων μάθησης-βελτίωσης στους παραδοσιακούς χορούς, στόχος που φάνηκε να επιτεύχθηκε.

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου στο ερώτημα «γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» στη δεύτερη μέτρηση παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας (Πίνακας 43). Βρέθηκε **βελτίωση** στους παράγοντες: «έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο» κατά 1,04 μονάδες με στατιστική σημαντικότητα ($p<0,001$), «κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια» κατά 0,81 της μονάδας, ($p<0,001$) και «είναι εύκολη δραστηριότητα» κατά 0,60 της μονάδας ($p<0,01$). Για τους παράγοντες «έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση» και «έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στο ερώτημα «γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου εσωτερικού ελέγχου ικανότητας στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τον παράγοντα «δεν έχω ρυθμό» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,46 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p<0,05$) (Πίνακας 43). Ο πιο σημαντικός παράγοντας αύξησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας είναι ο καλός δάσκαλος, η σωματική εξάσκηση και η υψηλή προσπάθεια.

Όσον αφορά το ερώτημα «είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν; πως;» που απαντήθηκε μόνο στη β' μέτρηση οι μαθητές /τριες της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν ότι έγιναν καλύτεροι στους παραδοσιακούς χορούς **βελτιώνοντας τις γενικές γνώσεις και την χορευτική τους ικανότητα** (Μ.Ο.=2,22) (Πίνακας 118). Όσον αφορά την ερώτηση «γιατί είσαι καλύτερος από ότι ήσουν πριν;» οι μαθητές/τριες της

πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν ότι έγιναν καλύτεροι επειδή ασχολήθηκαν περισσότερο και απέκτησαν περισσότερες **εμπειρίες**, βελτίωση που σχετίστηκε θετικά με τη **διδασκαλία** και την **καθηγήτρια** Φ.Α. (M.O.=2,14) (Πίνακας 119).

8. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών.

Για την όγδοη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το 14^ο ερώτημα «*τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών*» μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη διδασκαλία για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας. Όσον αφορά τους παράγοντες: «**η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,64 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**p<0,05**), «**βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,65 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**p<0,01**), «**είναι διασκέδαση / μου αρέσει**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,68 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**p<0,05**) και «**είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα**» βελτίωση κατά 0,99 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**p<0,001**) (Πίνακας 55). Ο πιο ισχυρός παράγοντας ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη διδασκαλία είναι «*μια*

ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα». Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Στο ίδιο ερώτημα μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη διδασκαλία για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τον παράγοντα «**η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,51 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p<0,05$). Όσον αφορά τον παράγοντα «**είναι διασκέδαση / μου αρέσει**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,78 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p<0,001$). Όσον αφορά τον παράγοντα «**είχα καλή καθηγήτρια**» βρέθηκε η μεγαλύτερη βελτίωση κατά 1,41 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p<0,001$) (Πίνακας 33). Για τους παράγοντες «βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους» και «είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ο πιο ισχυρός παράγοντας ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή στη διδασκαλία είναι η καθηγήτρια και ακολουθεί η διασκέδαση / ευχαρίστηση και τέλος η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Όσον αφορά το 15^ο ερώτημα «*τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς*» μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη διδασκαλία για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα «**έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού**» με βελτίωση κατά 0,66 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα ($p<0,05$). (Πίνακας 56). Πρακτικά οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας συνειδητοποίησαν περισσότερο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ότι οι παραδοσιακοί χοροί δεν έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού.

Στο ίδιο ερώτημα βρέθηκε αύξηση του εσωτερικού ελέγχου ικανοποίησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη διδασκαλία στη δεύτερη μέτρηση (Πίνακας 34) για τους παράγοντες: «**γυμνάζουν με χαμηλή ένταση**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,59 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **$p < 0,05$** και «**χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,92 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**$p < 0,05$**). Για τους παράγοντες «απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή» και «έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος.

Πρακτικά οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας συνειδητοποίησαν περισσότερο ότι οι παραδοσιακοί χοροί γυμνάζουν με χαμηλή ένταση και ότι χρειάζεται συγχρονισμός με την ομάδα και τη μουσική, στοιχείο που αγχώνει συνήθως τους μαθητές κατά τη διαδικασία μάθησης. Η επίτευξη του στόχου αυτού σχετίζεται με το θετικό κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. Η συνειδητή αντίληψη συγχρονισμού των μαθητών/τριών επιτεύχθηκε μέσω της ομαδικότητας, του ευχάριστου κλίματος και της παρακίνησης του καθηγητή Φ.Α. για συμμετοχή στο μάθημα.

Ένας από τους στόχους ήταν η ικανοποίηση των μαθητών από τη διδασκαλία και προς αυτή την κατεύθυνση άσκησε σημαντική επίδραση το διαθεματικό πρόγραμμα μέσω του οποίου έμαθαν και άλλα σχετικά με τους χορούς πράγματα και συνειδητοποιήθηκε η σχέση μουσικής, ρυθμού και κίνησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα ευχάριστα ακουστικά ερεθίσματα μέσω της μουσικής και του στίχου και τα οπτικά ερεθίσματα μέσω της παρατήρησης συνεπικουρούμενα από το βίωμα της συγκίνησης βοηθούν στην αντίληψη κίνησης και ρυθμού (Ζέρβας, 1987, Λυκεσάς, 2002,

σ. 146). Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι για να χορέψουν δεν απαιτούνται υψηλά επίπεδα ρυθμού και χορεύοντας μπορούν να γυμναστούν με χαμηλή ένταση.

Πρακτικά η καθηγήτρια μέσω ενός κατάλληλα οργανωμένου και ευχάριστου περιεχομένου διδασκαλίας παρακίνησε τους μαθητές να συμμετέχουν, να χορέψουν και να ευχαριστηθούν από το μάθημα. Η ποικιλία μεθόδων, οι δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες των μαθητών/τριών και η δυνατότητα επιλογών στο μάθημα (Aicinena, 1991, Mosston & Ashworth, 1997) επέδρασαν θετικά στην παρακίνηση, την ενεργό συμμετοχή και τη διασκέδαση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 38, Goyda, Biddle, Fox, & Underwood, 1995, σ. 254-264), Παπαϊωάννου, 1999, σ. 104).

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα διαθεματικής παρέμβασης στη Φ.Α. που υποστηρίζουν θετική συσχέτιση της παρακίνησης και της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το μάθημα (Γκοτζαρίδης και συν., 2007). Επίσης προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι ο Κ.Φ.Α. είναι καθοριστικός παράγοντας εσωτερικής παρακίνησης και αυτοκαθορισμού των μαθητών/τριών, ο οποίος μπορεί να τους επηρεάσει για ενεργητικότερη συμμετοχή με τη συμπεριφορά του και τη χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995, Θεοδωράκης, 1990, Μυλώσης, 2004, σ. 288, Παπαϊωάννου, 1999, σ. 104, Wayda et al., 1999, στο Μυλώσης, 2004, σ. 3). Υπάρχουν αναφορές που επιβεβαιώνουν ότι η ευχαρίστηση, η διασκέδαση και το κλίμα τάξης σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση των μαθητών/τριών γυμνασίου από τη Φ.Α. (Luke & Sinclair, 1991, Ματσαγγούρας, 2000, σ. 186, Papaharisis, Goudas, 2003). Επίσης θεωρητικές απόψεις αναφέρουν ότι οι παραδοσιακοί χοροί μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην αντίληψη της

συλλογικότητας εστιάζοντας στα ομαδικά συναισθήματα και τη σημασία τους (Ζήκος, Παναγιωτοπούλου, 1990, σ. 149-152).

Όσον αφορά τους μαθητές/τριες της **ομάδας ελέγχου** μεταξύ των μετρήσεων στο ερώτημα «*τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών*» παρουσίασαν βελτίωση στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**έχω καλή καθηγήτρια**» που βρέθηκε βελτίωση κατά 1,42 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**$p < 0,001$**) (Πίνακας 44). Στους περισσότερους παράγοντες βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική και μείωση στον παράγοντα «είναι μια ευκαιρία να μάθω και άλλα σχετικά πράγματα» που δεν είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά το ερώτημα «*τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς*» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης για τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 45). Τα αποτελέσματα ενισχύουν απόψεις που αναφέρουν ότι η διδακτική πρακτική που χρησιμοποιείται στη Φ.Α. στα παραδοσιακά προγράμματα έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα (Ζήκος, 2004, Λυκεσάς, 2002, σ. 27, Στιβακτάκη και συν., 2008).

9. Το πειραματικό πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στην πρόθεση των μαθητών/τριών να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς και μελλοντικά

Για την ένατη υπόθεση μας τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα μετά την εφαρμογή του είχε θετική επίδραση στην πρόθεση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς επαληθεύοντας την υπόθεση μας.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το ερώτημα που δόθηκε μόνο στη δεύτερη μέτρηση «*Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;*» οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν πρόθεση για μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς την οποία συσχέτισαν θετικά με την **ικανοποίηση** (M.O.= 2,76) (Πίνακας 120) ενώ στο ερώτημα «*Γιατί δε θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;*» αντιλήφθηκαν περισσότερο τη **χρησιμότητα** των παραδοσιακών χορών στη ζωή (M.O.=5,38) (Πίνακας 121). Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας πιστεύουν ότι θα ξαναχορέψουν παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον επειδή τους ευχαριστεί και είναι χρήσιμη δραστηριότητα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι στάσεις σχετίζονται με την πρόθεση για συμμετοχή και ότι ενδυναμώνοντας τις στάσεις για φυσική δραστηριότητα ισχυροποιούνται και οι προθέσεις για συμμετοχή (Θεοδωράκης, Δογάνης, Μπαγιάτης, Γούδας, Τσαραπατάκης, 1992, Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς η πρόθεση προηγείται κάθε συμπεριφοράς και επηρεάζεται σημαντικά από τη στάση η οποία μπορεί να προβλέψει τη συμπεριφορά (Ajzen & Fishbein, 1972, Hagger, Chatzisarantis, Biddle, & Orbell, 2005, Θεοδωράκης, 1992).

Παράπλευρα ερωτήματα

1. Το πειραματικό πρόγραμμα θα επιδρούσε θετικά στις στάσεις και αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες σε κάθε ένα από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το πειραματικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στις στάσεις και αντιλήψεις των κοριτσιών και των αγοριών της πειραματικής ομάδας προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες σε κάθε ένα από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Στην α' μέτρηση παρατηρήθηκε ότι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας άρεσε περισσότερο στα κορίτσια να συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες από ό,τι στα αγόρια (Πίνακας 24), επειδή διασκεδάζαν, γνώριζαν φίλους και έκαναν σχέσεις, συνεργάζονταν, γυμνάζονταν και αποκτούσαν καλή φυσική κατάσταση και υγεία, ενώ τους προκαλούσε σαν δραστηριότητα. Για τους ίδιους λόγους τα κορίτσια αντιλαμβάνονταν περισσότερο από τα αγόρια ότι είναι πολύ σημαντικό να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, ενώ πίστευαν συνειδητά ότι η αξιολόγηση τους αυτή είχε σχέση με τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις ικανότητες τους και την ενσωμάτωση των χορών στα άλλα σημαντικά ενδιαφέροντα τους. Τα αγόρια αντιλαμβάνονταν περισσότερο από τα κορίτσια ότι η αποτελεσματικότητά τους στις χορευτικές δραστηριότητες οφειλόταν στην υψηλή κινητική τους δεξιότητα και στην καλή φυσική τους κατάσταση (Πίνακας 24).

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το 1ο ερώτημα «*Γιατί σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;*» στην πρώτη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας σε όλους τους παράγοντες. Τα αγόρια παρουσίασαν

χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τα κορίτσια πριν την εφαρμογή του προγράμματος εύρημα που δείχνει ότι τα κορίτσια αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες (Πίνακας 24). Το εύρημα συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα που υποστηρίζει ότι τα αγόρια εμφανίζουν λιγότερο θετική στάση προς τους παραδοσιακούς χορούς σε σχέση με τα κορίτσια, η οποία όμως μπορεί να βελτιωθεί με ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις (Λυκεσάς, 2002, σ. 142).

Παρόλα αυτά μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια διαφοροποιήθηκαν και άλλαξαν στάση. Μεταξύ των μετρήσεων για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας στο 1ο ερώτημα «*Γιατί σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;*» βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «**είναι διασκέδαση**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,91 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα (**p<0,001**) και «**γνωρίζω φίλους /κάνω σχέσεις**» βρέθηκε κατά 0,75 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 70). Πρακτικά τα αγόρια εκτίμησαν περισσότερο μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι τους αρέσει να συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες επειδή διασκεδάζουν, γνωρίζουν φίλους και κάνουν σχέσεις με άλλους, εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση πειραματικής ομάδας και φύλου.

Μεταξύ των μετρήσεων για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο 2^ο ερώτημα «*Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;*» βρέθηκε υψηλότερο επίπεδο αντιλαμβανόμενου εσωτερικού ελέγχου της ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**δεν έχω ικανότητες**» με βελτίωση κατά 0,74 με στατιστική σημαντικότητα (**p<0,001**) (πίνακας 81). Και στους παράγοντες «είναι διασκέδαση», «γνωρίζω φίλους/κάνω σχέσεις», «έχω συνεργασία/είναι μια πρόκληση»

βρέθηκε μια μικρή βελτίωση που δεν είναι όμως στατιστικά σημαντική (πίνακας 81). Πρακτικά τα κορίτσια συνειδητοποίησαν περισσότερο μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι τους αρέσει να συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες επειδή έχουν ικανότητες, αλλαγή που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση πειραματικής ομάδας και φύλου.

Στην παρούσα έρευνα τα αγόρια εξέφρασαν μια διαφορετική άποψη καθώς παρακινούνται για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες για να διασκεδάσουν και να συναναστραφούν με άλλα άτομα, άποψη που ενισχύει προηγούμενες ερευνητικές αναφορές (Sirard, Pfeiffer, Pate, 2006, Κολοβελώνης, 2008), ενώ διαφωνεί με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα αγόρια ευχαριστιούνται με κινητικές δραστηριότητες που προβάλλουν δύναμη, ένταση, έξαψη και ανταγωνισμό (Γράμψα-Τζούπη, Αντωνίου, Δέρρη, Γουργούλης, 2002, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999, σ. 80, Treanor, et al., 1998).

Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική επίδραση του προγράμματος στην εσωτερική παρακίνηση και τον αυτοκαθορισμό των αγοριών για συμμετοχή και αύξηση της ικανοποίησης μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών σχέσεων και των κοριτσιών για αύξηση της συνειδητής αντίληψης ικανοτήτων στους χορούς (Deci και Ryan, 2004).

Όσον αφορά το 3^ο ερώτημα «Γιατί η συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;» και στο 4^ο ερώτημα «Γιατί η συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκε πριν την εφαρμογή του προγράμματος στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλους τους παράγοντες. Μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας

της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες στον παράγοντα «Είναι μια απασχόληση /βοηθά να περνά η ώρα» και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 60).

Για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας μεταξύ των μετρήσεων στο 3^ο ερώτημα «Γιατί η συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;» και στο 4^ο ερώτημα «Γιατί η συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;» σημειώθηκε μια μικρή βελτίωση στη δεύτερη μέτρηση σε όλους τους παράγοντες και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 71).

Για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο 3^ο ερώτημα «Γιατί η συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκε μικρή μείωση στον παράγοντα «αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση» και μικρή βελτίωση στους παράγοντες: «είναι διασκέδαση», «είναι μια απασχόληση να περνά η ώρα» και «μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους» που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 82). Στο 4^ο ερώτημα «Γιατί η συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 82).

Στο 5^ο ερώτημα «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στα κορίτσια στον παράγοντα «**δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν**» με βελτίωση κατά 1,28 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01** (Πίνακας 64), εύρημα που δείχνει υψηλή εσωτερική παρακίνηση για ικανοποίηση και θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Στο 6^ο ερώτημα «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 64).

Για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας στο 5^ο ερώτημα «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ των μετρήσεων δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Στο 6^ο ερώτημα «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκε υψηλότερο επίπεδο στον παράγοντα «**λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας**» με βελτίωση κατά 0,71 και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (πίνακας 75) στη δεύτερη μέτρηση, εύρημα που δείχνει αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των αγοριών μέσω της συνειδητής αντίληψης κινητικής δεξιότητας και θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο 5^ο ερώτημα «Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στους παράγοντες: «**διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα**» με βελτίωση κατά 0,90 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** και «**έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων**» με βελτίωση κατά 0,81 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 86). Στο 6^ο ερώτημα «Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;» μεταξύ των μετρήσεων για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 86). Τα ευρήματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Τα αποτελέσματα ερμηνεύουν υψηλότερη πρόκληση και παρακίνηση των κοριτσιών για βελτίωση χορευτικής δεξιότητας σε σχέση με τα αγόρια. Τα κορίτσια της

πειραματικής ομάδας συσχέτισαν την αίσθηση αποτελεσματικότητας στους χορούς με την βελτίωση χορευτικής δεξιότητας και την απόκτηση περισσότερων εμπειριών. Βάσει της θεωρίας επίτευξης στόχων ο προσανατολισμός στη βελτίωση και την ενσωμάτωση στη διαδικασία μάθησης οδηγεί σε υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια παρακινούνται εσωτερικά για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες για απόκτηση «καλλιτεχνικής εμπειρίας» και «συναισθηματικής διέγερσης» (Long & Haney, 1986, Macdonald, 1990). Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας είχαν αυξημένη αίσθηση αποτελεσματικότητας στους χορούς μετά την εφαρμογή του προγράμματος επειδή συνειδητοποίησαν ότι διαθέτουν την κατάλληλη κινητική δεξιότητα.

Τα ευρήματα δείχνουν υψηλή εσωτερική παρακίνηση και αυτοκαθορισμό αγοριών και κοριτσιών που σχετίζεται με αίσθηση αποτελεσματικότητας και ενισχύουν θεωρητικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων δίνει τη δυνατότητα απόκτησης θετικών εμπειριών, ικανών να παρακινήσουν και να ενισχύσουν την αυτόνομη συμμετοχή όλων των μαθητών στους παραδοσιακούς χορούς και ιδιαίτερα των αγοριών, τα οποία δείχνουν απροθυμία και έλλειψη ενδιαφέροντος στα παραδοσιακά προγράμματα (Στιβακτάκη, και συν, 2008).

Όσον αφορά το 7^ο ερώτημα «*Σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς; ναι, όχι, δεν το γνωρίζω*» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος βρέθηκε ότι από αυτούς που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς το 46,8% ήταν αγόρια και το 53,2% ήταν κορίτσια, Επίσης από αυτούς που δεν τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς το 68,6 % ήταν αγόρια και το 30,6 % ήταν κορίτσια, διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική

($p < 0,05$) (πίνακας 14), εύρημα που μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του φύλου και συμφωνεί με σύγχρονες αναφορές που υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν πιο αρνητικές στάσεις προς τους παραδοσιακούς χορούς από τα κορίτσια (Λυκεσάς, 2002, σ. 142, Sanderson, 1988). Παρόλα αυτά μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκε ότι από εκείνους που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς το 53,2 % ήταν αγόρια και το 46,8 % ήταν κορίτσια. Από εκείνους που δεν τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς το 65,2 % ήταν αγόρια και το 34,8 % ήταν κορίτσια. Από τα αγόρια στο 68,8 % άρεσε να χορεύουν και στο 21,6 % δεν άρεσε, ενώ από τα κορίτσια στο 78,4 % άρεσε να χορεύουν και στο 31,2 % δεν άρεσε και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > 0,05$) (πίνακας 58). Η αύξηση των αγοριών μείωσε τη διαφορά αγοριών και κοριτσιών της πρώτης μέτρησης.

Στο ίδιο ερώτημα για τα αγόρια μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκε ότι στο 77,3 % των αγοριών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τους άρεσε και μετά και το 22,7% που τους άρεσε πριν δεν τους άρεσε μετά. Επίσης, από τα αγόρια της πειραματικής ομάδας που απάντησαν ότι τους αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί μετά την εφαρμογή του προγράμματος το 58,6 % είχε απαντήσει ότι τους άρεσαν οι χοροί και πριν, ενώ το 41,4% είχε απαντήσει ότι δεν τους άρεσαν οι χοροί πριν. Το 54,5 % των αγοριών που δεν τους άρεσε να χορεύουν πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τους άρεσε μετά και το 45,5 % των αγοριών που δεν τους άρεσε πριν δεν τους άρεσε και μετά να χορεύουν, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 69). Η μικρή αυτή αύξηση των αγοριών μπορεί να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Και για τα κορίτσια μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκε ότι στο 82,6% των κοριτσιών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τους άρεσε και μετά, ενώ στο 17,4% των κοριτσιών που τους άρεσε πριν να χορεύουν δεν τους άρεσε μετά και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 80). Τα 72,7% που δεν τους άρεσε πριν να χορεύουν τους άρεσε μετά ενώ το 27,3% που δεν τους άρεσε πριν δεν τους άρεσε και μετά. Η μικρή αυτή αύξηση των κοριτσιών που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς μπορεί να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά το 8^ο ερώτημα «*Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;*» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που τους άρεσε να χορεύουν βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για τα κορίτσια στον παράγοντα «**με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό**» με μεγαλύτερη βελτίωση κατά 0,56 και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** (πίνακα 61), εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση πειραματικής ομάδας και φύλου.

Όσον αφορά το 9^ο ερώτημα «*Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;*» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας που δεν τους άρεσε να χορεύουν δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 62).

Για τα αγόρια που τους άρεσε να χορεύουν στο 8^ο ερώτημα «*Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**είναι καλός ο δάσκαλος**» με βελτίωση κατά της 1,55 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (πίνακας 72), εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση του φύλου και της πειραματικής ομάδας.

Στο 8^ο ερώτημα «Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;» μεταξύ των μετρήσεων για τα αγόρια δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 73).

Για τα κορίτσια που τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς βρέθηκε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες: «με **προκαλεί σαν δραστηριότητα**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,79 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05**, «**συνεργάζομαι με άλλους / κάνω φίλους**» βρέθηκε βελτίωση κατά 1,12 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** και «**είναι καλός ο δάσκαλος**» βρέθηκε βελτίωση κατά 2,20 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** (Πίνακας 83). Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση του φύλου και της πειραματικής ομάδας.

Πρακτικά τα αποτελέσματα δείχνουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση των κοριτσιών που είχαν θετικές στάσεις προς τους χορούς που σχετίζεται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση για διασκέδαση και κοινωνικές σχέσεις. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια απολαμβάνουν περισσότερο κινητικές δραστηριότητες όπως είναι ο χορός, επειδή αναζητούν συναισθηματική διέγερση (Csisma, et all., 1988, Long & Haney, 1986, Macdonald, 1990) και παρακινούνται περισσότερο για φυσική δραστηριότητα και σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Sirard, Pfiffer, Pate, 2006). Ο δάσκαλος είναι ο σημαντικός κοινωνικός παράγοντας που μπορεί να παρακινήσει εσωτερικά τα αγόρια και τα κορίτσια να αυτενεργήσουν και να αυτοκαθορίσουν τις ενέργειες τους.

Όσον αφορά το 10^ο ερώτημα «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν υψηλότερα

επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών για τα κορίτσια. Όσον αφορά τους παράγοντες «**μου αρέσουν / διασκεδάζω**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,65 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,001$ και «**Κάνω φίλους / συνεργάζομαι με άλλους**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,77 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ (Πίνακας 63). Τα κορίτσια εκτίμησαν περισσότερο από τα αγόρια ότι οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί επειδή διασκεδάζουν, κάνουν φίλους και συνεργάζονται, ευρήματα που θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση του φύλου και της πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά το 11^ο ερώτημα «*Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;*» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας στο 10^ο ερώτημα «*Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «**νομίζω ότι είμαι πολύ καλός σε αυτό**» με βελτίωση κατά 0,73 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ (Πίνακας 74). Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος βρέθηκε ότι εκτίμησαν πιο θετικά τη σημασία των παραδοσιακών χορών επειδή αντιλήφθηκαν ότι είναι ικανοί να χορεύουν, εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Για τα αγόρια στο 11^ο ερώτημα «*Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν στη δεύτερη μέτρηση υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης σημασίας των παραδοσιακών χορών στον

παράγοντα «λόγω έλλειψης εμπειρίας» με βελτίωση κατά 1,27 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,001$ (Πίνακας 74). Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος συνειδητοποίησαν τη σημασία της απόκτησης εμπειρίας στους παραδοσιακούς χορούς, εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο 10^ο ερώτημα «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «μου αρέσουν / διασκεδάζω» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,81 της μονάδας με στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ «νομίζω ότι είμαι πολύ καλός σε αυτό» με βελτίωση κατά 0,69 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ (πίνακας 85). Τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος βρέθηκε ότι εκτίμησαν πιο θετικά τη σημασία των παραδοσιακών χορών επειδή αντιλήφθηκαν ότι είναι ικανά να χορεύουν. Τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Για τα κορίτσια στο 11^ο ερώτημα «Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα;» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου ελέγχου της αξίας των παραδοσιακών χορών στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τον παράγοντα «δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,58 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ (πίνακας 85). Τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος συνειδητοποίησαν ότι είναι σημαντικό να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς, αφού έχουν

τις ικανότητες που χρειάζονται για αυτό. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Ο πιο ισχυρός παράγοντας αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών για τα αγόρια είναι η συνειδητή αντίληψη εμπειρίας και ακολουθεί η αντίληψη χορευτικής δεξιότητας, παράγοντες που συνδέονται με εσωτερική παρακίνηση και υψηλά αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με παλαιότερα ευρήματα που υποστηρίζουν ότι τα αγόρια προτιμούν δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να επιδείξουν ικανότητα και να προβληθούν (Γράμψα- Τζούπη, και συν., 2002). Ο πιο ισχυρός παράγοντας αντιλαμβανόμενης αξίας των παραδοσιακών χορών για τα κορίτσια είναι η διασκέδαση και η συνειδητή αντίληψη χορευτικής δεξιότητας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια προτιμούν δραστηριότητες όπως ο χορός, επειδή οδηγούν σε συναισθηματικά οφέλη, όπως ευχαρίστηση και διασκέδαση (Παπαγεωργίου, Γουλιμάρης, Σερμπέζης, 2003).

Όσον αφορά στο 12^ο ερώτημα «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στους παραδοσιακούς χορούς για τα κορίτσια στους παράγοντες «έχω εμπειρία / με διασκεδάζουν» με βελτίωση κατά 1,53 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$ και «είναι εύκολη δραστηριότητα» με βελτίωση κατά 0,80 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$ (Πίνακας 65). Τα κορίτσια εκτίμησαν πιο θετικά από τα αγόρια ότι ήταν καλά στους παραδοσιακούς χορούς επειδή απέκτησαν εμπειρία και διασκεδάσαν. Τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά στο 13^ο ερώτημα «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα «δεν έχω ρυθμό» (Πίνακας 65).

Για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας στο 12^ο ερώτημα «Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στους παραδοσιακούς χορούς στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**το έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο**» με βελτίωση κατά 1,55 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** (Πίνακας 76). Τα αγόρια αξιολόγησαν ότι ήταν καλοί στους παραδοσιακούς χορούς και αυτό το απέδωσαν στην κατάλληλη διδασκαλία από το δάσκαλο.

Για τα αγόρια στο 13^ο ερώτημα «Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης ικανότητας στους παραδοσιακούς χορούς στη δεύτερη μέτρηση. Βρέθηκε βελτίωση στους παράγοντες «**έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό**» κατά 1,32 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** και «**δεν έχω ρυθμό**» κατά 0,85 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01** (Πίνακας 76). Τα αγόρια συνειδητοποίησαν ότι ήταν καλοί στους παραδοσιακούς χορούς και αυτό το απέδωσαν στην αύξηση της εμπειρίας και ενασχόλησης με τους χορούς και στην αντίληψη εσωτερικού ρυθμού. Τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι απόψεις σχετικά με την ανάπτυξη ρυθμού και την ανταπόκριση σε ρυθμικά ερεθίσματα μεταξύ των δύο φύλων δίστανται καθώς πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως βελτιώνεται παράλληλα με την ανάπτυξη των

παιδιών, ενώ άλλοι ότι πρόκειται για στοιχείο γενετικά καθορισμένο το οποίο δεν επιδέχεται βελτιώσεις και ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δεν διαφέρουν ως προς την ανταπόκριση ή και ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια (Παπαμόσχου και συν., 2009).

Για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο 12^ο ερώτημα «*Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στους παραδοσιακούς χορούς στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες: «**έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,71 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01**, «**έχω εμπειρία/ με διασκεδάζουν**» βρέθηκε βελτίωση κατά 1,06 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001**, «**το έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο**» βρέθηκε βελτίωση κατά 1,35 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** και είναι **εύκολη δραστηριότητα**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,82 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 87). Τα κορίτσια αξιολόγησαν ότι ήταν καλές στους παραδοσιακούς χορούς και αυτό το απέδωσαν στην πολύ καλή φυσική κατάσταση που είχαν, στην εμπειρία που απέκτησαν, στη διασκέδαση και στη διδασκαλία από καλό δάσκαλο. Μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν σημαντικά τόσο οι απόψεις των αγοριών όσο και οι απόψεις των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στους παραδοσιακούς χορούς και αυτό μπορεί να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Για τα κορίτσια στο 13^ο ερώτημα «*Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου ελέγχου ικανότητας στους παραδοσιακούς χορούς στη δεύτερη μέτρηση με βελτίωση

στον παράγοντα «**έχω μικρή εμπειρία / δεν έχω ασχοληθεί με αυτό**» κατά 0,66 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 87).

Όσον αφορά το 14^ο ερώτημα «*Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;*» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για τα κορίτσια στους παράγοντες: «η **ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα**» με βελτίωση κατά 0,76 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01**, και «**βρίσκομαι με φίλους/ συνεργάζομαι με άλλους**» με βελτίωση κατά 0,72 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01**, και «**είχα καλή καθηγήτρια**» με βελτίωση κατά 0,96 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 66). Τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά το 15^ο ερώτημα «*Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;*» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης για τα κορίτσια στον παράγοντα «**απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή**» με βελτίωση κατά 0,96 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 67), αποτελέσματα που θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση πειραματικής ομάδας και φύλου.

Για τα αγόρια της πειραματικής ομάδας στο 14^ο ερώτημα «*Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη διδασκαλία στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «**είναι διασκέδαση/ μου αρέσει**» με βελτίωση κατά 0,75 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** και «**είχα καλή καθηγήτρια**» με βελτίωση κατά 1,50

μονάδα και στατιστική σημαντικότητα $p<0,001$ (Πίνακας 77). Τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Στο 14^ο ερώτημα «*Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου ελέγχου ικανοποίησης από τη διδασκαλία στη δεύτερη μέτρηση για τα αγόρια στον παράγοντα «**γυμνάζουν με χαμηλή ένταση**» με βελτίωση κατά 0,71 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ (Πίνακας 78), εύρημα που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Για τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο 14^ο ερώτημα «*Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών;*» μεταξύ των μετρήσεων βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη διδασκαλία στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες: «**η ομαδικότητα – το ευχάριστο κλίμα**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,66 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$, και «**βρίσκομαι με φίλους/ συνεργάζομαι με άλλους**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,65 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$, «**είναι διασκέδαση / μου αρέσει**» με βελτίωση κατά 0,82 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$ και «**είχα καλή καθηγήτρια**» με βελτίωση κατά 1,30 μονάδα και στατιστική σημαντικότητα $p<0,001$ (Πίνακας 88). Τα αποτελέσματα θα μπορούσε να αποδοθούν στην αλληλεπίδραση φύλου και πειραματικής ομάδας.

Αποτελέσματα για την ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο

Για την ομάδα ελέγχου τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια διαφοροποιήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα

στο 1^ο ερώτημα «*Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες*» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν **χαμηλότερα** επίπεδα ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «**είναι διασκέδαση**» βρέθηκε **μείωση** κατά 0,78 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01**, «**γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις**» βρέθηκε μείωση κατά 1,31 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** (Πίνακας 92). Η σημαντική μείωση της ικανοποίησης ερμηνεύει χαμηλή εσωτερική παρακίνηση των αγοριών μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Στο 2^ο ερώτημα «*Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες*» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου στον παράγοντα «**δεν έχω ικανότητες**» δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης (Πίνακας 92).

Για τα **κορίτσια** της ομάδας ελέγχου στο 1^ο ερώτημα «*Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες*» βρέθηκαν λίγο χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης με μικρή **μείωση** σε όλους τους παράγοντες, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 103).

Στο 2^ο ερώτημα *Τι δε σου αρέσει από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες*» βρέθηκαν λίγο υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στη δεύτερη μέτρηση με μικρή βελτίωση στον παράγοντα «**δεν έχω ικανότητες**» διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 103).

Όσον αφορά το 3^ο ερώτημα «*Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική*» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν **χαμηλότερα** επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη

μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «**αποκτώ με την άσκηση υγεία / καλή φυσική κατάσταση**» βρέθηκε **μείωση** κατά 0,86 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05**. Στους υπόλοιπους παράγοντες βρέθηκε μικρή μείωση, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 93). Η σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης αξίας ερμηνεύει χαμηλή εσωτερική παρακίνηση των αγοριών.

Όσον αφορά το 4^ο ερώτημα «*Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα*» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκε χαμηλότερο επίπεδο αντιλαμβανόμενου ελέγχου της αξίας της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη μέτρηση, διαφορά που δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Πίνακας 93).

Για τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου στο 3^ο ερώτημα «*Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική*» βρέθηκε **μείωση** της αντιλαμβανόμενης αξίας της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**είναι διασκέδαση**» κατά 0,59 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 104). Στους υπόλοιπους παράγοντες βρέθηκε μικρή μείωση, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στο 4^ο ερώτημα «*Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική*» ως προς τις δυο μετρήσεις βρέθηκε επίσης μικρή μείωση, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 104).

Ως προς το 5^ο ερώτημα «*Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;*» και το 6^ο ερώτημα «*Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;*» για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση (Πίνακες 97, 104).

Όσον αφορά στο 8^ο ερώτημα «γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου στον παράγοντα **«μου αρέσει ο συγχρονισμός και η ομαδικότητα τους»** βρέθηκε **μείωση** κατά 1,50 μονάδα με στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 94). Στους άλλους παράγοντες βρέθηκε μια μικρή μείωση, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στο 9^ο ερώτημα «γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς» για τα αγόρια βρέθηκε μια μικρή βελτίωση του αντιλαμβανόμενου ελέγχου ικανοποίησης που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 95).

Για τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου στο 8^ο και 9^ο ερώτημα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 106).

Στο 10^ο ερώτημα «γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκαν χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας στη δεύτερη μέτρηση, διαφορά που δεν είναι στατιστικά στατιστική.

Στο 11^ο ερώτημα «γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα» για τα αγόρια βρέθηκαν **υψηλότερα** επίπεδα αντιλαμβανόμενης αξίας στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες «**λόγω έλλειψης εμπειρίας**» βρέθηκε βελτίωση κατά 1,14 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01** και «**δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται**» βρέθηκε **βελτίωση** κατά 1,07 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,01** (Πίνακας 96).

Για τα κορίτσια στο 10^ο ερώτημα «γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα» βρέθηκε μια μικρή βελτίωση σε όλους τους παράγοντες διαφορά, που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 107).

Όσον αφορά το 12^ο ερώτημα «γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκε **υψηλότερο** επίπεδο αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο**» με βελτίωση κατά 0,98 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 98).

Στο 13ο ερώτημα «γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς» για τα αγόρια βρέθηκε **υψηλότερο** επίπεδο αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη δεύτερη μέτρηση στον παράγοντα «**δεν έχω ρυθμό**» βρέθηκε βελτίωση κατά 0,71 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 98).

Για τα κορίτσια στο 12^ο ερώτημα βρέθηκαν **υψηλότερα** επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη δεύτερη μέτρηση στους παράγοντες «**έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο**» με βελτίωση κατά 1,12 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05**, «**κάνω πολλή σωματική εξάσκηση, υψηλή προσπάθεια**» με βελτίωση κατά 1,27 μονάδες και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** και «**είναι εύκολη δραστηριότητα**» κατά 0,97 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 109).

Όσον αφορά το 13^ο ερώτημα «Τι σου αρέσει στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκε **υψηλότερο** επίπεδο ικανοποίησης από τη διδασκαλία στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τον παράγοντα «**είχα καλή καθηγήτρια**» με βελτίωση κατά 1,07 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** (Πίνακας 99). Στο 14^ο ερώτημα «Τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς» για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου βρέθηκε μια μικρή μείωση σε όλους τους παράγοντες, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 101).

Για τα **κορίτσια** της ομάδας ελέγχου στο 14^ο ερώτημα βρέθηκαν **υψηλότερα** επίπεδα ικανοποίησης από τη διδασκαλία στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τους παράγοντες **«η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα»** βρέθηκε βελτίωση κατά 0,75 της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05**, **«είναι διασκέδαση/ μου αρέσει»** βρέθηκε βελτίωση κατά **0,80** της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,05** και **«είχα καλή καθηγήτρια»** βρέθηκε βελτίωση κατά **1,86** της μονάδας και στατιστική σημαντικότητα **p<0,001** (Πίνακας 110).

Στο 15^ο ερώτημα **«τι δε σου αρέσει στους παραδοσιακούς χορούς»** ως προς τις δυο μετρήσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των κοριτσιών (Πίνακας 111).

Συμπεράσματα

Μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος οι μηδενικές υποθέσεις της έρευνας μας απορρίφθηκαν άρα ισχύουν οι εναλλακτικές με σημαντική βελτίωση σχεδόν σε όλες τις υποθέσεις όπως παρακάτω:

1. *Αύξηση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας από τη συμμετοχή τους στις χορευτικές δραστηριότητες, η οποία σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της διασκέδασης (p<0,001), της αντίληψης κοινωνικών σχέσεων και φιλίας (p<0,05) και της συνειδητής αντίληψης ικανοτήτων (p<0,001), παράγοντες που συνδέονται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση και υψηλό αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας ικανοποιήθηκαν περισσότερο από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου επειδή η συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες είναι διασκέδαση.*

2. *Αύξηση της αντιλαμβανόμενης αξίας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας* για συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες, η οποία σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της διασκέδασης ($p<0,01$) και της αντίληψης κοινωνικής συναναστροφής ($p<0,05$), στοιχεία που ερμηνεύονται ως ενίσχυση της λειτουργικής αξίας και της δύναμης των στάσεων των μαθητών/τριών προς τις χορευτικές δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν περισσότερο από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου τα οφέλη από τη διαδικασία συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες.
3. *Αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας* στις χορευτικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου, η οποία σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της αντίληψης εμπειρίας ($p<0,01$), της συνειδητής αντίληψης χορευτικής δεξιότητας ($p<0,05$) και αυτοαντίληψης, παράγοντες που συνδέονται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση και υψηλό αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών.
4. Μη σημαντική αύξηση του ποσοστού των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που τους άρεσαν οι παραδοσιακοί χοροί μετά την εφαρμογή του προγράμματος (ήταν ήδη πολύ υψηλό από πριν την εφαρμογή).
5. *Αύξηση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών που τους άρεσαν οι παραδοσιακοί χορού* μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος που σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της αντίληψης ότι ήταν καλός ο δάσκαλος ($p<0,001$) ότι ήταν προκλητική δραστηριότητα ($p<0,01$), ότι τους ευχαριστεί γιατί διασκεδάζουν ($p<0,05$) και ότι συνεργάζονται με άλλους και κάνουν φίλους ($p<0,05$), παράγοντες που συνδέονται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση και

- υψηλό αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από την ομάδα ελέγχου ως προς το ότι τους άρεσε να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς επειδή τους προκαλούσε σαν δραστηριότητα.
6. *Αύξηση της αντιλαμβανόμενης αξίας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας προς τους παραδοσιακούς χορούς, η οποία σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της αντίληψης ότι τους βοηθά στη φυσική κατάσταση ($p < 0,001$), ότι έχουν χορευτική δεξιότητα ($p < 0,001$), ότι απέκτησαν εμπειρία ($p < 0,001$) και αναγνώρισαν ότι έχουν τις ικανότητες που χρειάζονται ($p < 0,01$), παράγοντες που συνδέονται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση και υψηλό αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από την ομάδα ελέγχου ως προς την αντιλαμβανόμενη αξία της συμμετοχής σε παραδοσιακούς χορούς, επειδή αντιλήφθηκαν ότι οι παραδοσιακοί χοροί βοηθούν στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης.*
7. *Αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στους παραδοσιακούς χορούς που σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της αντίληψης εμπειρίας και διασκέδασης ($p < 0,001$), της αντίληψης ότι έχουν διδαχθεί από καλό δάσκαλο ($p < 0,001$), της συνειδητής αντίληψης ότι ασχολήθηκαν και απέκτησαν εμπειρία ($p < 0,001$) και ότι έχουν ρυθμό ($p < 0,001$), παράγοντες που ερμηνεύουν υψηλή αυτοαντίληψη (self concept) και αυτοεκτίμηση (self esteem) των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ως προς το ότι διασκέδασαν περισσότερο, απέκτησαν*

- μεγαλύτερη προσωπική εμπειρία και αυτοαντίληψη. Ισχυροί παράγοντες αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είναι η εμπειρία, ο καλός δάσκαλος και η διασκέδαση,
8. *Αύξηση της ικανοποίησης από τη διδασκαλία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της αντίληψης ότι είχαν καλή καθηγήτρια και ρυθμό ($p < 0,001$), έμαθαν και άλλα σχετικά πράγματα, βρίσκονταν με φίλους και συνεργάζονταν ($p < 0,01$), διασκέδασαν σε ευχάριστο κλίμα, ομαδικά και συνειδητοποίησαν ότι οι παραδοσιακοί χοροί δεν έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού ($p < 0,05$). Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ως προς το ότι αναγνώρισαν ότι έμαθαν γνώσεις σχετικές με τους χορούς και διασκέδασαν ομαδικά μέσα σε ένα θετικό κλίμα μάθησης, παράγοντες που σχετίζονται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση και αυτοκαθορισμό.*
 9. *Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν πρόθεση για μελλοντική ενασχόληση με τους παραδοσιακούς χορούς επειδή αντιλήφθηκαν ότι τους αρέσει και είναι χρήσιμη δραστηριότητα.*

Ως προς το φύλο μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος:

1. Τα αγόρια ένιωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες με ισχυρότερο παράγοντα ικανοποίησης τη διασκέδαση και την αντίληψη διαπροσωπικών σχέσεων και φιλίας.
2. Τα κορίτσια παρακινήθηκαν περισσότερο από τα αγόρια να συμμετέχουν στους παραδοσιακούς χορούς για να διασκεδάσουν και να ευχαριστηθούν. Ισχυροί

- παράγοντες παρακίνησης για τα κορίτσια είναι ο δάσκαλος, η πρόκληση και η κοινωνική επαφή που ένιωσαν αλλά και γιατί συνειδητοποίησαν μέσω της εμπειρίας που απέκτησαν ότι είχαν υψηλές χορευτικές ικανότητες ενώ για τα αγόρια ισχυρός παράγοντας παρακίνησης είναι ο δάσκαλος.
3. Τα κορίτσια αντιλήφθηκαν περισσότερο τη σημασία της συμμετοχής σε παραδοσιακούς χορούς αλλά και τις ικανότητες τους μέσω της προσωπικής ευχαρίστησης και της διασκέδασης και γιατί αντιλήφθηκαν μέσω της εμπειρίας ότι είναι πολύ ικανές να χορέψουν ενώ τα αγόρια συνειδητοποίησαν μέσω της προσωπικής εμπειρίας που απέκτησαν ότι έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για να χορέψουν.
 4. Ο δάσκαλος είναι ο ισχυρότερος παράγοντας βελτίωσης της χορευτικής ικανότητας για τα αγόρια και τα κορίτσια.
 5. Τα κορίτσια αντιλήφθηκαν ότι βελτιώθηκαν στους χορούς επειδή απέκτησαν εμπειρία, ικανοποιήθηκαν και διασκέδασαν χορεύοντας, ενώ τα αγόρια επειδή αντιλήφθηκαν ότι βελτίωσαν τη φυσική τους κατάσταση και συνειδητοποίησαν ότι έχουν ρυθμό και εμπειρία.
 6. Αγόρια και κορίτσια ικανοποιήθηκαν από τη διδασκαλία και αυτό αποδόθηκε στην καθηγήτρια και την ευχαρίστηση που ένιωσαν. Για τα κορίτσια ισχυροί παράγοντες ικανοποίησης είναι η κοινωνική συναναστροφή, η συνεργασία, η ομαδικότητα, το ευχάριστο κλίμα και η αυτοσυγκέντρωση. Τα αγόρια ικανοποιήθηκαν επειδή συνειδητοποίησαν ότι οι παραδοσιακοί χοροί γυμνάζουν με χαμηλή ένταση.

Συνοψίζοντας:

- Οι στάσεις των αγοριών ενισχύθηκαν και έγιναν πιο θετικές προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μειωθεί η μεταξύ αγοριών και κοριτσιών διαφορά που υπήρχε πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
- Τα αγόρια φάνηκε ότι παρακινήθηκαν περισσότερο από το δάσκαλο για να συμμετέχουν στους παραδοσιακούς χορούς, πίστεψαν περισσότερο στην αξία των παραδοσιακών χορών και συνειδητοποίησαν ότι η απόκτηση προσωπικής εμπειρίας και ο ρυθμός βοηθά στην ανάπτυξη της χορευτικής δεξιότητας.
- Αγόρια και κορίτσια πίστευαν περισσότερο στην αξία της συμμετοχής στους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες και για τούτο παρακινήθηκαν για βελτίωση της χορευτικής τους ικανότητας.

Συμπεράσματα για την ομάδα ελέγχου

Για την ομάδα ελέγχου βρέθηκε:

1. Μείωση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες που σχετίζεται με σημαντική μείωση σε όλους τους παράγοντες και ιδιαίτερα στην αντίληψη κοινωνικών σχέσεων / φιλίας, διασκέδασης, και στην αντίληψη άσκησης και απόκτησης καλής υγείας. Υπήρξε μείωση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες, η οποία σχετίστηκε με σημαντική μείωση της διασκέδασης ($p<0,05$), της αντίληψης άσκησης / καλής υγείας, συνεργασίας και πρόκλησης ($p<0,05$) και ιδιαίτερα της αντίληψης φιλίας και κοινωνικής σχέσης (**$p<0,001$**),

- παράγοντες που συνδέονται με έλλειψη εσωτερικής παρακίνησης και αυτοκαθορισμού των μαθητών/τριών.
2. Μείωση της αντιλαμβανόμενης αξίας των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες με σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης αξίας των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες σχετίστηκε με μείωση της διασκέδασης ($p<0,01$), της αντίληψης άσκησης, καλής φυσικής κατάστασης και υγείας ($p<0,05$)
 3. Βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών στις χορευτικές δραστηριότητες σε όλους τους παράγοντες.
 4. Αύξηση του ποσοστού των μαθητών/τριών που τους άρεσαν οι παραδοσιακοί χοροί μετά την εφαρμογή του προγράμματος
 5. Μείωση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών που τους αρέσει να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς που σχετίζεται με την αντίληψη έλλειψης συγχρονισμού και ομαδικότητας ($p<0,05$).
 6. Αύξηση της αντιλαμβανόμενης αξίας των μαθητών/τριών προς τους παραδοσιακούς χορούς που σχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της ευχαρίστησης και διασκέδασης ($p<0,05$), της αντίληψης ότι έχουν χορευτική δεξιότητα ($p<0,05$), της συνειδητής αντίληψης απόκτησης εμπειρίας (**$p<0,001$**) και της αναγνώρισης των ικανοτήτων που χρειάζονται για να χορέψουν (**$p<0,01$**).
 7. Αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/τριών στους παραδοσιακούς χορούς σχετίστηκε με την αντίληψη ότι έχουν διδαχθεί από καλό δάσκαλο (**$p<0,001$**), την μεγάλη σωματική εξάσκηση και προσπάθεια, (**$p<0,001$**), ότι είναι εύκολη δραστηριότητα (**$p<0,01$**) και ότι έχουν ρυθμό (**$p<0,05$**).

8. Αύξηση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών σχετίστηκε μόνο με τον παράγοντα «είχα καλή καθηγήτρια» ($p < 0,001$).

Ως προς το φύλο στην ομάδα ελέγχου δεν ενισχύθηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις των αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με τον κοινωνικό - συναισθηματικό παράγοντα.

Ειδικότερα, είχε αρνητική επίδραση:

1. Στην ικανοποίηση των αγοριών και των κοριτσιών από τη συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες με σημαντική μείωση για τα αγόρια στις κοινωνικές σχέσεις/φιλία και διασκέδαση.
2. Στην αντιλαμβανόμενη αξία της συμμετοχής σε χορευτικές δραστηριότητες με σημαντική μείωση για τα αγόρια της αντίληψης άσκησης για βελτίωση της φυσικής κατάστασης και υγείας και για τα κορίτσια σημαντική μείωση της διασκέδασης.
3. Στην ικανοποίηση από τη συμμετοχή στους παραδοσιακούς χορούς για τα αγόρια και σχετίστηκε αρνητικά με την αντίληψη συγχρονισμού και ομαδικότητας.

Θετική επίδραση είχε:

1. Στην αντιλαμβανόμενη αξία της συμμετοχής στους παραδοσιακούς χορούς για τα αγόρια και σχετίστηκε θετικά με τη συνειδητή αντίληψη εμπειρίας και ικανοτήτων.
2. Στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των αγοριών στους παραδοσιακούς χορούς και σχετίστηκε θετικά με το δάσκαλο και τη συνειδητή αντίληψη ρυθμού και

από τα κορίτσια με τη σωματική εξάσκηση και προσπάθεια, το δάσκαλο και την εκτίμηση ότι είναι εύκολη δραστηριότητα.

3. Στην ικανοποίηση από τη διδασκαλία και σχετίστηκε θετικά από τα κορίτσια με την καθηγήτρια, τη διασκέδαση, την ομαδικότητα και το ευχάριστο κλίμα, ενώ από τα αγόρια σχετίστηκε θετικά μόνο με την καθηγήτρια.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρέασε τους μαθητές/τριες του συνολικού δείγματος να συμμετάσχουν στους παραδοσιακούς χορούς;» ήταν ο Κ.Φ.Α., αφού το 84,2% του συνολικού δείγματος εκτίμησε ότι η καθηγήτρια τους βοήθησε να συμμετέχουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών στο μάθημα της Φ.Α. (Πίνακας 61). Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα (Μυλώσης, 2006, σ. 288, Παπαϊωάννου, 1999, σ. 73-99, Suparorn, Griffin, 1998).

Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, βάσει της παρούσας έρευνας μπορούμε να πούμε ότι η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. μπορεί να διαμορφώσει θετικές στάσεις στους μαθητές προς τη φυσική δραστηριότητα, επειδή ένιωσαν προσωπική ευχαρίστηση και κατανόησαν τη χρησιμότητα των χορών στη ζωή. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια άμεση και ισχυρή σχέση μεταξύ στάσεων και προθέσεων που μπορεί να προβλέψει τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες (Papaionnou και Theodorakis, 1996, Hagger, Chatzisarantis, Biddle, Orbell, 2001).

Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που εκτιμήθηκαν από τους μαθητές/τριες ως σημαντικότεροι για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων προς τους παραδοσιακούς χορούς είναι ο Κ.Φ.Α. ως διαχειριστής του προγράμματος διδασκαλίας, η συνειδητή αντίληψη ρυθμού, η βελτίωση της χορευτικής ικανότητας, η αντίληψη προσωπικής εμπειρίας, ευχαρίστησης και διασκέδασης ($p < 0,001$). Επίσης, σημαντικοί παράγοντες είναι οι φυσικές ικανότητες ($p < 0,01$), οι κοινωνικές σχέσεις, η φιλία, η συνεργασία, το ευχάριστο κλίμα μάθησης, η αντίληψη άσκησης χαμηλής έντασης, η ομαδικότητα και η αντίληψη συγχρονισμού με τη μουσική ($p < 0,05$).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών για βελτίωση στους παραδοσιακούς χορούς. Ενισχύονται προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση, η εσωτερική της σημασία μιας δραστηριότητας και ο προσανατολισμός στη βελτίωση συνδέονται με την αντίληψη συνεργασίας και κοινωνικής υπευθυνότητας, παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την παρακίνηση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς (Adzen & Fishbein, 1980, 1988, Bandura, 1977, Chatzisarantis et al., 2005, Deci και Ryan, 1985, 2004, Hagger et al., 2001, Θεοδωράκης και συν. 1992, Papaioannou & Mac Donald, 1993, Theodorakis, Papaioannou, Karastogianidou, 2004).

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα θεωρητικά μοντέλα της «σχεδιασμένης συμπεριφοράς» (Adzen & Fishbein, 1980, 1988), του αυτοκαθορισμού (Deci και Ryan, 1985, 2004) και της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977, Coleman, 2006, Helisson, 1995) για την ερμηνεία στάσεων προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά στην εξέταση ανάλογων θεμάτων (Παπαγεωργίου, Σερπέζης, & Γουλμάρης, 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία του

αυτοκαθορισμού μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές επέλεξαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτόνομα βιώνοντας υψηλό βαθμό εσωτερικής παρακίνησης και αποφασιστικότητας για ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα, εσωτερίκευση της αξίας των παραδοσιακών χορών και κοινωνικές σχέσεις (Deci & Ryan, 2000, 2004).

Ο Κ.Φ.Α. είναι ο ισχυρότερος κοινωνικός παράγοντας εξωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών, ο οποίος μπορεί να εστιάσει πάνω σε συναισθηματικά περιεχόμενα, να οργανώσει κατάλληλες δραστηριότητες και να κινητοποιήσει τη σκέψη και το συναίσθημα των μαθητών/τριών για υιοθέτηση αξιών «δια βίου άσκησης» και συμμετοχής σε χορευτικές και άλλες φυσικές δραστηριότητες. Πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων υποστηρίζουν τη σημαντική επίδραση του Κ.Φ.Α. στη μάθηση (Carlson, 1995, Γράμψα-Τζούπη και συν., 2002, Δήμας, 2004, σ. 122, Ζουνχιά, 1997, σ. 89-90, Μυλώσης, 2004, σ. 26, Placek, 1992, Placek & O'Sullivan, 1997, Supaporn, Griffin, 1998) και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων επιδρώντας στο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα των μαθητών/τριών (Aicinena, 1991, Μυλώσης, 2004, σ. 288, Luke & Singlair, 1991).

Στην παρούσα έρευνα αγόρια και κορίτσια ενδυνάμωσαν τα «πιστεύω» τους για τη σημασία και τη χρησιμότητα των παραδοσιακών χορών στη ζωή, διαδικασία που προέκυψε μετά από γνώση και κατανόηση των λειτουργιών του χορού και των ωφελειών που είχαν από τη συμμετοχή τους σε χορευτικές δραστηριότητες. Οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών έγιναν ακόμα πιο θετικές λόγω της αύξησης της ικανοποίησης από τη διδασκαλία. Το διαθεματικό πρόγραμμα επέδρασε στην κατανόηση της αξίας των παραδοσιακών χορών για βελτίωση της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών μέσω της διασκέδασης και της προσωπικής εμπειρίας. Ανάλογα

ερευνητικά αποτελέσματα υποστηρίζουν την επίδραση της άμεσης εμπειρίας στην κατανόηση των ωφελειών της άσκησης στη διατήρηση της υγείας ώστε να είναι αθλητικά δραστήριοι οι μαθητές σε όλη τους τη ζωή (Θεοδωράκης, 1990, Aicinen, 1991, Digelidis, 2000, Papaioannou, 2000).

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές/τριες που διδάχτηκαν τους παραδοσιακούς χορούς μέσω της διαθεματικότητας υπάρχει πιθανότητα να συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται με τους παραδοσιακούς χορούς στο υπόλοιπο του βίου τους περισσότερο ενεργά από τους υπόλοιπους που διδάσκονται με τον παραδοσιακό τρόπο.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα θεωρείται η μεγαλύτερη παρακίνηση και ο αυτοκαθορισμός των αγοριών μέσω της διαθεματικής διδασκαλίας, στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους Κ.Φ.Α. για τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση στη Φ. Α. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες αναφορές που υποστηρίζουν ότι τα αγόρια δείχνουν αρνητική στάση προς τους παραδοσιακούς χορούς (Λυκεσάς, 2002, σ. 142), που σχετίζεται με την αντίληψη ότι ο χορός ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια (Sanderson, 1988).

Τέλος μπορούμε να πούμε ότι η διαθεματική διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. είναι καταλληλότερη από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα μάθησης. Μπορεί να συμβάλει στην εσωτερική παρακίνηση αγοριών και κοριτσιών και ιδιαίτερα των αγοριών για διασκέδαση, κοινωνική επαφή, αποτελεσματικότητα και απόκτηση προσωπικής εμπειρίας. Η διαθεματική διδασκαλία μπορεί να δώσει προστιθέμενη αξία στην ανάπτυξη του συναισθηματικού, γνωστικού και συμπεριφορικού στοιχείου των στάσεων των μαθητών/τριών (Mortimore, 1991, στο Δεμερτζή, 2007, σ. 9). Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συμπληρωματική εφαρμογή

ειδικών διαθεματικών προγραμμάτων από τον Κ.Φ.Α. με στόχους βελτίωσης συναισθηματικών παραγόντων παράλληλα με τα παραδοσιακά προγράμματα θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς την άσκηση (Cone & Cone, 1999, Ματσαγγούρας, 2003, σ. 110, Μυλώσης, 2004, σ. 288, Στιβακτάκη και συν., 2008).

Συνιστάται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ειδικών διαθεματικών προγραμμάτων στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στη Φ.Α. παράλληλα με τα παραδοσιακά προγράμματα με στόχο την προσωπική ευχαρίστηση, τη διασκέδαση, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και την κατανόηση της σημασίας των χορών στη ζωή για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς τη δια βίου άσκηση (Christodoulidis et al., 2001, Cone et al., 1998, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999, σ. 218, Luke & Sinclair, 1991, Papaharisis, Goudas, 2003, Sallis & Mc Kenzie, 1991, Tannehill & Zakrajsek, 1993).

Προτάσεις

1. Η μη ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού εφαρμογής διαθεματικών προγραμμάτων στη Φ.Α. καθιστά αναγκαία τη συνέχιση πραγματοποίησης προγραμμάτων για την εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων συμπερασμάτων. Συνιστάται στους ερευνητές με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία να συνεχίσουν την εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων σε πολλούς τομείς της Φ.Α.. για να γενικευθούν τα αποτελέσματα της μελλοντικής έρευνας και να έχουν καθολική αποδοχή.

2. Η παρούσα μελέτη αφορούσε τον έλεγχο της επίδρασης ενός διαθεματικού προγράμματος στις στάσεις των μαθητών/τριών προς τους παραδοσιακούς χορούς δηλαδή σε συναισθηματικούς παράγοντες μάθησης. Η μελλοντική μελέτη και έρευνα είναι αναγκαίο να ασχοληθεί με την αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προγραμμάτων στη μάθηση του κινητικού περιεχομένου των παραδοσιακών χορών.
3. Να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες με εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων διδασκαλίας στη Φ.Α. σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικών μαθημάτων και να γίνει αξιολόγηση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών και σε άλλες ηλικιακές ομάδες στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση.
4. Επίσης προτείνεται να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί η επίδραση και άλλων παραγόντων (διοικητικών, εκπαιδευτικών κ.α.) στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών προς την άσκηση και τη Φ.Α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι» στο: Α Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα, (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Αγραφιώτου, Π. (2005). Αισθητική ευφυΐα και εργαλεία σκέψης. Ο ρόλος του θεάτρου. Σχολικό θέατρο. *Καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική μάθηση*. Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου θεατρικής παιδείας (σ. 32-37). Θεσσαλονίκη.
- Αδάμ, Α. (2004). *Η διδασκαλία των ομαδικών παιχνιδιών στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αδόργιαστος, Δ. (2008). *Ευφυΐα Χ 2. Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes towards physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28-33.
- Αικατερινίδης, Γ .Ν. (1994). Λαϊκά δρώμενα και αρχαικό υλικό του Κέντρου Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών. *Λαϊκά δρώμενα, παλιές μορφές και σύγχρονες εκφράσεις*. Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου Κομοτηνής (σ. 98-99). Κομοτηνή.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behaviour relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I, Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

- Ajzen, I. & Madden, T. (1986). Prediction of Goal - directed behaviour: attitudes, intentions and perceived behavioural control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453 - 474.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. In J. Kuhl & J. Beckman (eds), *Action-control: From cognition to behaviour* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Alexandris, K. & Carroll, B. (1997). An analysis of leisure constraints based on different recreational sport participation levels: Results from a study in Greece. *Leisure Sciences*, 19, 1-15.
- Alexandris, K., & Carroll, B. (1999). Constraints on recreational sport participation in adults in Greece: Implications for providing and managing sport services. *Journal of Sport Management*, 13, 317-332.
- Alexandris, K., Zahariadis, P., Tsorbatzoudis H., & Grouios G. (2002b). Testing the Sport Commitment Model in the Context of Exercise and Fitness Participation. *Journal of Sport Behaviour*, 25, 217-230.
- Alleman, J., & Brophy, J. (1993). Is curriculum integration a boon or a threat to social studies? *Elementary education. Social Education*, 57, 287-291.

- Anderman, E.M., Austin, C.C., & Johnson, D.M. (2002). The development of goal orientation In Wigfield, & Eccles (Eds), *Development of achievement motivation*, (pp. 197-220). California: Academic Press.
- Antzaka, E. (1986). *Das Tanz Repertoire als System. Empirische untersuchungen in Pogoni (Norwestgriecheland)*. Doktorgrad: Ludwig-Maximilians-Universitat Munchen.
- Αντζακα, Β. & Λουτζάκη, Ρ. (1999). *Ο χορός στην Ελλάδα*. (327-341). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών. Εκπαιδευτική Εγκυκλοπαίδεια
- Αντωνάτου, Ρ., Ρόκα, Σ., Κούλη, Ο., Μπεμπέτσου, Ε., Μαυρίδη, Γ., Κώστα, Γ. (2006). Η επίδραση του αερόμπικ στις αντιλήψεις και την παρακίνηση μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά 9^ο Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*. Στην http://www.pe.uth.gr/pottal/psych/session/practika_synedriou_eap_2006.pdf. Ανασύρθηκε Σεπτέμβριο 25, 2009.
- Arends, R. (1994). *Learning to teach*. New York: Rantom House.
- Arnold, P. (1998). *Sports, Ethics and Education*. Great Britain: Cassell.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΚαστανιώτη.
- Αρσένος, Α., και Τσοπάνη, Δ. (2008). Σχέση μεταξύ μουσικής, ρυθμού και κίνησης. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός -Υγεία*, 22/23, 40-47.
- Αυδίκος, Ε. (2004). Από την ταυτότητα του χορού στις πολιτισμικές ταυτότητες, *Πρακτικά 3^ο συνεδρίου λαϊκού πολιτισμού*, (σ. 347-362). Σέρρες: ΔΕΚΠΑ Σερρών.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman.
- Barry, F. (1986). *Η Ιστορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και Κοινωνικός Έλεγχος, Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μετ. Τ. Δαρβέρη, επιμ. Μ. Apple). Θεσσαλονίκη.
- Βασιλόπουλος Α. & Ζουμπουρίδης, Ι. (2000). *Η θεωρία της Βασικής Γυμναστικής*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Bell, J. (1994). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (μετ: Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. (Μετ. Α. Σιπητάνου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- B.Δ. 672/1961
- B.Δ. 425/4-5-1966
- B.Δ. 723, 1969
- Biddle, S., Goudas, M., & Page, A. (1994). Social psychological predictors of self-reported actual and intended physical activity in a university workforce sample. *British Journal of Sports and Medicine*, 28, 160-163.

- Biddle, S. (1995). Exercise and Psychological health. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 66, 292-297.
- Biddle, S., & Nigg, M. (2000). Theories of exercise behaviour. *International Journal of sport Psychology*, 31, 290-304.
- Blacking, J. (1982). Songs and Dances of the Venda People (eds D. Tanley), Forth National Symposium of the Musicological Society of Australia. Department of Music. (pp. 90-105). Australia: The University of Western Australia,
- Boas, F. (1944 reprint 1972). Dance and Music in the life of the Northwest Coast Indians of North America. In F. Boas (eds). *The function of Dance in Human Society* (pp. 5-19). N. York: Dance Horizons.
- Boekaerts, M. (1998). Boosting students' capacity to promote their own their learning: A goal theory perspective. *Research dialogue in learning and Distraction*, 1(1), 13-22.
- Βουτσινά, Μ., Γουλιμάρης, Δ., Μπονάτος, Ε., Γεντή, Μ. (2009). Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός και η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. Πρακτικά 17^{ου} Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. In <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 10, 2009.
- Βουτσινά, Μ., Τζαβίδης, Κ. (2009). Η επίδραση των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην εσωτερική παρακίνηση αλλοεθνών φοιτητών. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. Πρακτικά 17^{ου} Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, in <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.

- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 9-13.
- Brown, P. (1980). The use of music in fitness program. *Journal of the Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation*, 46, 39-43.
- Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (1992). Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής (τ. 8, σ. 4319). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό.
- Burton, L.H. (2001). Interdisciplinary curriculum. Retrospect and prospect. *Music Educators Journal*, 87, 17-21.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1984). Gender consistency, social power and sex-linked modelling. *Journal of Personality and social Psychology*, 47, 1292-1302.
- Carlson, T., B. (1995). We hate gym: Student attitudes towards Physical Education. A multicultural study. *Journal of teaching in Physical Education*. 14, 467-477.
- Carpenter, P.J., Scanlan, T.K., Simons, J.P., & Lobel, M. (1993). A test of the Sport Commitment Model using structural equation modelling. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 119-133.
- Carpenter, P.J., & Coleman, R. (1998). A Longitudinal Study of Elite Young Cricketers' Commitment. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 195- 210.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M., Biddle, S, Smith, B., & Phoenix, C. (2005). On the stability of the attitude-intention relationship and the roles of autonomy and past behaviour in understanding change. *Journal of Sport Sciences*, 23, 49-61.
- Chen, P. (1985). Music as a stimulus in teaching motor skills. *New Zealand of Health, Physical Education and Recreation*, 18, 19-20.

- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Diggelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 2-11.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις, Μεταίχμιο.
- Cone, T. Werner, P. Cone, S. & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (1999a). The integrated curriculum. The interdisciplinary puzzle. Putting the pieces together. *Teaching Elementary Physical Education*, 10(1), 8-11.
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (1999b). The integrated curriculum. Standards, assessment, and interdisciplinary education. Discovering and creating new links. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(4), 14-17.
- Cone, S. L., & Cone, T. P. (2001). Language Arts and Physical Education: A natural connection. *Elementary Physical Education*, 10(1), 12-14.
- Copeland, B. L. & Franks, B. D. (1991). Effects of types of intensities of background music on treadmill endurance. *Journal of sports Medicine and Physical Fitness*, 31, 100-103.
- Cowan, J. K. (1998). New Voices in the Nation: Women and the Greek Resistance 1941-1964. *American Ethnologist*, 25, 66-67.
- Cowan, J. K. (1998). Idioms and belonging: Articulations of local identity in a Greek Macedonian Town. In P. Mackridge and El. Yannakakis (eds), *Ourselves and*

Others: The Development of a Greek Macedonian Cultural identity since 1912
(pp. 153-171). Oxford: Berg.

Craig, S., Goldberg, J., Dietz, W. (1996). Psychosocial correlates of physical activity among fifth and eighth graders. *Preventive medicine*, 25, 506-513.

Cromartie, F., & Matesic, B. (2002). Effects music has on lap pace, heart rate, and perceived exertion rate. *The Sport Journal* 5. In <http://www.thesportjournal.org/2002journal/vol5-No1/music.htm>. Retrieved Dec 2, 2002.

Csisma, K.A., Wittig, A.F. & Schurr, K. T. (1988). Sport stereotypes and gender. *Journal of sport & exercise Psychology*, 10, 62,74.

Γαβαλάς, Δ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γδοντέλη, Κ., Μουντάκης, Κ. (2009). Διερεύνηση των ψυχολογικών δεσμεύσεων σε αθλούμενους φοιτητές ελληνικών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός-Υγεία*, 22/23, 62-73.

Γεντή, Μ., Γουλιμάρης, Δ., Δούδα, Ε. (2009). Η επίδραση της αεροβικής γυμναστικής και των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη σύσταση σώματος ενηλίκων γυναικών. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. Πρακτικά 17^{ου} Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Στην <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α', Β' έκδοση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Γεωργιάδης, Ε. (2006). Η εφαρμογή του γνωστικού μοντέλου στην συμβουλευτική της αθλητικής ψυχολογίας. *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας* (σ.16-17). Στην http://www.pe.uth.gr/pottal/psych/session/practika_synedriou_eap_2006.pdf. Ανασύρθηκε Σεπτέμβριο 25, 2009.
- Γεωργόπουλος Α. & Τσαλίκη Ε. (1993). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές - Φιλοσοφία - Μεθοδολογία - Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαρτσωνίκα, Ε. (2009). *Ο Ελληνικός παραδοσιακός χορός στη Μέση Εκπαίδευση. Σκοπός και περιεχόμενο του μαθήματος την περίοδο 1960-1980*. In <http://www.phyed.duth.gr/files/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε [Σεπτέμβριο 28](#), 2009.
- Γκαρωντύ, Ρ. (1972). *Ο χορός στη ζωή*. (Μετ. Μ. Τούτσουρα). Αθήνα: εκδόσεις Ηριδανός.
- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος στην παρακίνηση μαθητών της Α΄ τάξης Γυμνασίου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 52 - 62.
- Γκουτσίδης, Ι. Δ. (2004). Κοινωνική αλλαγή και παραδοσιακός χορός. Το παράδειγμα του Μοναστηρίου. *Χορευτικά ετερόκλητα*. (Επιμ. Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, Χ. Παπακώστας) (σ. 139-162), Λύκειο Ελληνίδων Δράμας. Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Γουλιμάρης, Δ. (1998). *Η Οργανωτική Δομή και λειτουργία των φορέων του Παραδοσιακού Χορού. Συγκριτική Μελέτη των Χορευτικών Συλλόγων Ελλάδας και Βελγίου. Ευρωπαϊκός προσανατολισμός*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Γράμψα- Τζούπη, Μ., Αντωνίου, Π., Δέρρη, Β., Γουργούλης, Β. (2002). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας αντιπέρσισης στις στάσεις μαθητών έναντι των αθλητικών δραστηριοτήτων. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός- Υγεία*, 12/13, 41-49.
- Δαμιανάκος, Σ. (1984). Λαϊκός πολιτισμός: Ιδεολογική χρήση και θεωρητική συγκρότηση του όρου. *Επιστημονική σκέψη*, τεύχος 19, 52-61.
- Deci, E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. London: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (eds), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., L., & Ryan, R. M (2004). Overview of self- determination theory. An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

- Δεμερτζή, Β. (2007). *Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ τεύχ. Β'αρ. Φύλ. 304/13-03-2003.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Derri, V., Aggeloussis, N., & Petraki, Ch. (2004). Health-related fitness and nutritional practices: can it be enhanced in upper elementary school students? *The Physical Educator*, 61, 35-44.
- DES. (1989). *The curriculum from 15 to 16, 2nd ed.* Curriculum matters 2. London: HMSO.
- Δήμας, Η. (1979). *Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί*. Αθήνα: Εκδ. Καλέμη.
- Δήμας, Η. (1989). *Ο Παραδοσιακός Χορός στο Συρράκο, Λαογραφική Ανθρωπολογική προσέγγιση*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δήμας, Η. (2001). Παραδοσιακές και Φοκλορικές διαδικασίες. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλίου Συνεδρίου Λαϊκού πολιτισμού* (σ. 273-284). Δήμος Σερρών.
- Δήμας, Η. (2004). *Λαϊκή Μουσικοχορευτική παράδοση*. Αθήνα: Art work.
- Δημητρόπουλος, Β. (2000). *Και γεννιέσαι και γίνεσαι*. Σημειώσεις Σχολικών Συμβούλων. Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Β. (2006). Τεχνολογίες πληροφορίας και Επικοινωνιών και θεωρίες μάθησης. *Εισήγηση παιδαγωγικής ημερίδας Σχολικών Συμβούλων*. Αμερικανικό Κολλέγιο.

- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of sports and exercise*, 4, 195-210.
- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ μαθητών Τμημάτων Αθλητικής διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(1), 77 – 89. Στην www.hape.gr/emag.asp ISSN [1790-3041](http://www.hape.gr/emag.asp). Ανασύρθηκε Μάιο 23, 2005.
- Διγγελίδης, Ν. Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(1), 57 – 67.
- Δούλιας, Ε., Κοσμίδου, Ε., Παυλογιάννης, Ο. & Πατσιούρας, Α. (2005). Διερεύνηση κινήτρων συμμετοχής εφήβων σε ομάδες παραδοσιακών χορών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3(2), 107-112.
- Δρανδάκης, Λ. (1993). *Ο αυτοσχεδιασμός στον παραδοσιακό χορό*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.
- Duglas, T. (1997). *Η επιβίωση της ομάδας. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες* (μετ. Γ. Αραμπατζής, επιμ. Ν. Ε. Δέγλερης). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames and R. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2, pp. 289-305). Orlando: Academic Press.
- Ellis, A. K., & Fouts, J.T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*, 87, 22-26.
- Εμμανουήλ, Κ., & Διαμάντης, Δ. (2007). *Η διδακτική της αεροβικής γυμναστικής*. Αθήνα
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value Orientations: A Description of Teachers' Goals for Student Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40.
- Ennis, C. D., Chen, A., & Ross, J. (1992). Educational Value Orientations as a Theoretical Framework for Experienced Urban Teachers' Curricular Decision Making. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 156-163.

- Ennis, C. D. (1994a). Urban Secondary Teachers' Value Orientations: Social Goals for Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 109-120.
- Ennis, C. D. (1994b). Urban Secondary Teachers' Value Orientations: Delineating Curricular Goals for Social Responsibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- Erickson, H. (1998). *Concepted - based curriculum and instruction. Teaching beyond the facts*. California: Corwin press, INC.
- Europe of Cultural Co-operation. (2002). *A survey on arts education in Europe*. Retrieved at 09/02/2002 from <http://culture.coe.fr>.
- Θεοδωράκης, Ι., Δογάνης, Γ. & Μπαγιάτης, Κ. (1989). Στάσεις προς τη φυσική δραστηριότητα σε γυναίκες και άνδρες. *Αθλητική ψυχολογία*, 43-52.
- Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και υγεία: Πως η Φυσική Αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική ψυχολογία*, 2, 37-54.
- Θεοδωράκης, Ι., Δογάνης, Γ., Μπαγιάτης, Κ., Γούδας, Μ., & Τσαρτσαπάκης, Ι. (1992). Πρόβλεψη αθλητικής συμπεριφοράς με βάση τη θεωρία της αιτιολογημένης δράσης. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 32, 54-64.
- Θεοδωράκης, Γ. & Χασάνδρα, Μ. (2005). Κάπνισμα και Άσκηση, Μέρος 2ο: Διαφορές μεταξύ ασκούμενων και μη ασκούμενων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3, 239 - 248.
- Θεοδωράκου Κ. (2005). Αντίληψη του ρυθμού και απόδοσή του με κίνηση. *Φυσική-Αγωγή- Αθλητισμός - Υγεία*, 18/19, 11-22.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΦΕΚ 11/12-1-1990

ΦΕΚ 629/τ.Β /23-10-92

ΦΕΚ. τ. Β'αρ. φ. 304/13-03-2003

Ferreira, M., MacKinnon, L., Demulliez, M., Foulk, P. (1998). A multimedia Telematics Network for On-the-Job Training, Tutoring and Assessment, in conference proceedings *ICEE '98: International Conference on Engineering Education*, 17-20/08/1998, Rio de Janeiro, Brazil.

Figley, K. (1985). Determinants of attitude towards Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 229-240.

Φιλίππου, Φ., Χαραχούσου, Υ., Καμπίτση, Υ., Καμπίτση, Χ. (2003). Το προφίλ του Έλληνα δασκάλου χορού. Το παράδειγμα του Ν. Ημαθίας. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, 14/15, 77-87.

Φλουρής, Γ.(2000). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Fogarty, R. (1991). *The Mindful school: How to integrate the Curricula*. Palatine, IL: Skylight Publishing

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μετ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Gallahue, D. (1996). *Developmental Physical Education for today's children*. USA: Brown and Benchmark.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of Multiple intelligences*, 2nd edition: Harvard: Fontana Press.

Gardner, H. (1994). *Creating Minds*. New York: Basic Books.

- Gfeller, K. (1998). Musical components and styles preferred by young adults for aerobic fitness activities. *Journal of Music Therapy*, 25, 28-43.
- Giurchescu, A. (2001). *The Power of Dance and its Social and Political uses*. Yearbook for traditional music, 33, 109-121.
- Giurchescu, A., & Lisbet, T. (1995). Dance- Music relationships: An introduction. In D. Grazynaa & L. Bielawski (eds), *Ritual and Music. Proceedings of the 18th Symposium of the study Group on Ethno choreology*, (pp. 143-150). Skierniewice, 9-18 August, 1994, Warsaw: Polish Society for Ethno choreology, Institute of Art, Polish Academy of Sciences.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη* (μετ. Χ. Ξενάκη, επιμ. Ν. Βαλλιανάτου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gossett, M., & Fischer, O. (2005). Bringing Together Critical Thinking and Cooperative Learning between Two Schools *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 19, 27-30.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. R., & Underwood, M. (1995). It isn't what do you it's the way that do you it? Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The sport Psychologist*, 9, 254-264.

- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Biddle, S., Orbell, S. (2001). Antecedents of children's physical intentions and behavior: Predictive validity and longitudinal effects, *Psychology and Health*, 16, 391-407.
- Hanna, J. L. (1980). *Dance is Human. A theory of a nonverbal communication*. Texas.
- Hanna, J. L. (1992). Dance in Hellen Myers (eds), *An Introduction* (pp. 315-326). *Ethnomusicology*. London: Macmillan & New York: Norton & Company.
- Harter, S. (1985a). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1985b). Competence as a dimension of self- evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. H. Leahy (eds), *The development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R.J. Sternberg and J. Kolligian (eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hatch, G., & Smith, D. (2004). Integrating Physical Education, Math, and Physics. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 75, 42-49.
- Hayakawa, Y, Miki, H, Takada, K, Tanaka, K. (2000). Effects of music on mood during bunch stepping exercise. *Perceptual and motor Skills*, 90(1), 307-314.
- Hellison, D. R., & Templin, T. J. (1991). *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hicks, D. J. (1971). Girls' attitudes towards modeled behaviors and the content of imitative private play. *Child Development*, 42, 139-147.
- Hollingsworth, P., Johnson, D., & Smith, S. (1998). An evaluation study interdisciplinary active learning. *Roeper Review*, 20(4), 273-279.
- Janz, N.K. & Becker, M.H. (1984). The Health Belief Model indicate later. *Health Education Quarterly*, 11, 1-47.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the mind. Essays on Mental Representation*. Massachusetts, USA, The MIT press.
- Johnson, D. and Johnson, R. (1994). *Classroom instruction and cooperative learning*, in H. Waxman and H. Walberg (eds), *Effective teaching: Current research*, Berkeley, CA: McCutchan.
- Καβακλή, Ε., Μπακογιάννη, Σ., Δαμιανάκης, Α., Λούμου, Μ. και Τσάτσος. (2005). E-learning σε περιβάλλοντα για την διδασκαλία των παραδοσιακών χορών: Το πρόγραμμα WebDANCE. *Παιδαγωγικές & Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (σ. 407-416). Πάτρα: 11-13 Νοεμβρίου 2005.
- Καγκά, Ε. (2006). *Πρόταση για τη διαθεματική διδασκαλία στα Γαλλικά*. Τεύχος επιμορφωτικού υλικού. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kaeppler, A. (1972). *Method and theory in Analyzing Dance Structure with an analysis of Tongan dance*. *Ethnomusicology* 16(2)173-217.
- Kaeppler, A. (1983). *Polynesian Dance*. Hawaii: Alfa Delta Kappa.

- Kaeppler, A. (1986). Cultural analysis linguistic analogies and the study of dance in Anthropological perspective. In C.J. Fisbie (eds). *Exploration in Ethnomusicology: Essays in honour of David P. McAlester* (pp. 25-33). Detroit.
- Καζαντζάκης, Ν. (1973). *Αλέξης Ζορμπάς*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελένη Καζαντζάκη.
- Καζέλα, Κ. (2009). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. In www.omep.gr/texts/kazela_omadosynergatiki.doc. Ανασύρθηκε Φεβρουάριο 1, 2010.
- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο ρόλος της άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στην παιδική και εφηβική ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό*, 4(2),292-310. Στην www.hape.gr/emag.asp. Ανασύρθηκε Αύγουστο 30, 2006.
- Κάμτσιος, Σ., & Διγγελίδης, Ν. (2006). Στάσεις ως προς την άσκηση , αντίληψη εικόνας σώματος και συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα. Διαφορές μεταξύ αγοριώνκαικοριτσιώνδημοτικούσχολείου.Στηνhttp://www.pe.uth.gr/pottal/psych/session/practika_synedriou_eap_2006.pdf. [Ανασύρθηκε Σεπτέμβριο 25](http://www.pe.uth.gr/pottal/psych/session/practika_synedriou_eap_2006.pdf), 2009.
- Κάμτσιος, Σ., Δαμιανίδης, Χ., Δαμιανίδης, Δ. (2006). Ο ρόλος των στάσεων στη διαμόρφωση θετικής συμπεριφοράς ως προς τη φυσική δραστηριότητα και ως προς το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην www.pepfa.gr/newsdetail.php?sechon=48. Ανασύρθηκε Σεπτέμβριο 12, 2009.

- Κάμτσιος, Σ. (2007). Η προσέγγιση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο. *Επιστημονικό βήμα*, 8, 105-114.
- Karageorghis, C. I., Terry, P.C. & Lane, A.M. (1999). Development and initial validation of an instrument to assess the motivational qualities of music in Exercise and sport: the Brunel music rating inventory. *Journal of Sports Sciences*, 17 (9), 713-724.
- Καραναστάση, Δ., Παναγοπούλου, Β., Σερμπέζης, Β., Δούδα, Ε., Καμπάς, Α. (2009). Επιδράσεις του χορού στην ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. 17^ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Στην www.phyed.dyth.gr/files/congress. Ανασύρθηκε την Οκτώβριο 15, 2009.
- Καρανταΐδου Α. Μ. (2005). *Αξιακοί προσανατολισμοί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Αναλυτικά προγράμματα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κάρδαρης, Δ. (2005). *Ο χορός στη Ζάκυνθο. Μέσα από την πολιτική- κοινωνική ιστορία. Από την Ενετοκρατία (1485) έως το 1925*. Διδακτορική διατριβή. Ζάκυνθος: Εκδόσεις Έντυπο.
- Karkou, V. (2003). *Conceptual Model of Traditional / Folk Dance*, WebDANCE Τεχνική αναφορά, Ref No: WebDANCE\W1\UH\01, 19 June 2003.

- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κατάκη, Χ. (1996). *Μωβ υγρό. Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καψάλης, Α., Μούσιου, Ο., Νημά, Ε. (1997). Το ψυχολογικό κλίμα σε Δημοτικά και Γυμνάσια της Ελλάδας. *Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 53-63.
- Keller, J. M. (1987). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26(9-10), 1-8.
- Kelley, H. H. (1983). Love and Commitment. In H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. Harvey, T. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. Peplau, & D. Peterson (Eds.). *Close Relationships*, (pp. 265-314). NY: Freeman.
- Keollinohomoku, J. (1969–70) *An Anthropologist looks at Ballet as a form of ethnic dance, Impulse: Extensions of Dance*, San Francisco.
- Khera, S. (1998). *Η νοοτροπία του νικητή*, (μετ. Ν. Γραμματικός, Επιμ. Κ. Λαγού). Αθήνα: Εκδόσεις Leader Books.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Δέρρη, Β. (2003). Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στη φυσική αγωγή. *Πρακτικά Forum: Φυσική Αγωγή. Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της*. Ουρανούπολη Χαλκιδικής.
- Κολοβελώνης, Α. (2008). Διαφορές στα κίνητρα μαθητών/τριών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τη συμμετοχή τους ή μη σε σπορ εκτός σχολείου. *Οργάνωση του αθλητισμού*, 6(1), 48-57.

- Κοσμίδου, Ε. (2000). *Αποτελέσματα παρέμβασης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με βάση το ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κουτσούμπα, Μ. (2001). Η μελωδία, ο λόγος και η κίνηση μέσα από την εξ αποστάσεων πολυμορφική εκπαίδευση: Μια πρώτη προσέγγιση. *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκού πολιτισμού* (σ. 195-204). Δήμος Σερρών.
- Κουτσούμπα, Μ. (2004). Η συμβολή της διδακτικής του Παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. (Επιμ. Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, Χ. Παπακώστας). *Χορευτικά ετερόκλητα*(σ. 213-226). Λύκειο Ελληνίδων Δράμας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Μ., Πατσιαούρας, Α., Παπανικολάου Ζ. (2004). Παράγοντες παρακίνησης των παιδιών στη συμμετοχή τους στον παραδοσιακό χορό. *Πρακτικά 3^ο Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας* (σ. 94-96). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κυροδήμμος, Η. & Καλλιώρας, Α. (1994). Στάσεις νεαρών ατόμων απέναντι στους ελληνικούς και άλλους χορούς. *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Έρευνα του Χορού*, τ. 1, σ. 37, Δράμα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Η σχολική πραγματικότητα και η κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Λασκαρίδη, Β., Μουσιάδου, Κ., Κούλη, Ο. (2009). Διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής εφήβων σε Λατιναμερικάνικους και Ελληνικούς Παραδοσιακούς χορούς. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. 17^ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. In <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.

- Lewis, V. K., & Shaha, S.H. (2003). Maximizing learning and attitudinal gains through integrated curricula. *Education*, 123(3), 537-547.
- Λιάβας, Λ. (2005). Μουσική Αγωγή και Ελληνική Παράδοση. Μια πρώτη τοποθέτηση-Σκέψεις και Προβληματισμοί. *Πρακτικά Α' Πανελληνίου συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης*, (σ. 61-68). Αθήνα: Gutenberg.
- Locke, E., & Latham, C. (1985). The application of goal-setting to sport. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- Loland, N .W. (1999). Body Image and Physical Activity. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 339-365.
- Long, B. C. & Haney, C.J, (1986). Enhancing Physical activity in sedentary women: Information, locus of control and attitudes. *Journal of sport psychology*, 8, 8-23.
- Λουκάτος, Δ. (2005). Τα Νέα Κεφαλονιάς-Ιθάκης. *Παράδοση και Τέχνη*, 80, 14-15.
- Λουτζάκη, Ρ. (2004α). Πρόλογος (Επιμ. Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, Χ. Παπακώστας). *Χορευτικά ετερόκλητα* (σ. 13-38), Λύκειο Ελληνίδων Δράμας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λουτζάκη, Ρ. (2004β). Επιτελεστικές διαδικασίες και χορευτικές στρατηγικές στη μορφοποίηση της χορευτικής ταυτότητας. *Χορευτικά ετερόκλητα*. (Επιμ. Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, Χ. Παπακώστας) (σ. 111-138), Λύκειο Ελληνίδων Δράμας. Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυκεσάς, Γ. (2002). *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με την μέθοδο της Μουσικοκινητικής Αγωγής*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents attitudes towards school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 11, 31-46.
- Macdonald, D. (1990). Public references for class grouping in Physical Education. *Physical Education review*, 27, 60-65.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία*. (Μετ. Ν. Χρηστάκης). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα, *Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Malone, T. W. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Μαραγκουδάκης, Γ. (1998). *Αναζητώντας το σκεπτόμενο νου. Διεπιστημονική Ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαράτου – Αλιμπράντη, Λ., Γαληνού, Π. (1999). *Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο, «εμείς» και οι «άλλοι»*. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Επιμ. Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Δ. Γερμανός και Θ. Οικονόμου. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μάργαρη, Ζ. (2004). Χορός και ταυτότητα: Έλληνες εκτός Ελλάδας. *Χορευτικά ετερόκλητα. Πρακτικά*. (σ. 95-110). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Marcsh, H.W., Bames, J., Cairns, L., & Tidman, L. (1984). The self description questionnaire (SDQ). Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.

- Marcsh, H.W., & Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative Physical fitness training programs for girls: effects on physical Fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Μαρκαντώνης, Ι. & Κασσωτάκης, Μ. (1979). *Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολογήσεως*. Αθήνα.
- Markard, M. (1991). In C. Tolman, and W. Maiers, *Critical Psychology: Contributions to a Historical Science of the Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martens, R. (1987). *Προπονητής και αθλητική ψυχολογία*. (Μετ., Γ. Θεοδωράκης, Μ. Γούδας, 1993). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
- Μαρτινίδης, Κ., Αμούντζας, Κ., Παπαϊωάννου, Α., Λάιος, Α., Μαυρομάτης, Γ. (2003). Στάσεις και παρακίνηση φοιτητριών του ΤΕΦΑΑ-ΔΠΘ προς το άλμα επί κοντώ. *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός - Υγεία*, 14/15, 113-125.
- Μάστορα, Ι. (2000). Η καλλιέργεια της αισθητικής παιδείας μέσα από την άθληση και την όρχηση. Στο Ι. Γκιόσος, *Ολυμπιακή και Αθλητική παιδεία*. Αθήνα: Προπομπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 19-35.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μαυροβουνιώτης, Φ., & Αργυριάδου, Ε. (2001). Η διδασκαλία του κινητικού περιεχομένου των χορών. *Φυσική Αγωγή –Αθλητισμός –Υγεία*, 10/11, 53-71.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). *The logic of interdisciplinary Studies*. ERIC Document, ED418434,
- McArdle, W., Katch, F., Katch, V. (2001). *Φυσιολογία της Άσκησης*. (επιμ. Β. Κλεισούρας). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Μενδώνη, Λ. (2003). *Μουσών Δώρα*. Αθήνα: Υ.ΠΟ.
- Μερακλής, Γ. Μ. (1973). *Σύγχρονος Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Millar, M. & Millar, K. (1990). Attitude change as a function of attitude type and argument type. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 217 - 228.
- Min-hau, C., & Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.
- Μίχογλου Ε., Πίτση Α., Γουλμάρης Δ., Φιλίππου Φ. (2009). Ικανοποίηση-ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος Ελληνικών παραδοσιακών χορών. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. 17^ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Στην <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in Physical education lesson. *European Physical Education Review*, 8(3), 207-229.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. (Μετ. - επιμ. Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.

- Moulton, J. (2006). Penguin Olympics! *Teaching Elementary Physical Education*, 17, 35-37.
- Μουντάκης, Κ. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Salto.
- Μουντάκης, Κ. (1993). *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Salto.
- Μουντάκης, Κ. (2001). Τάσεις στη Φυσική Αγωγή. *Πρακτικά 5^{ου} Παγκρήτιου Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής*, (27-28 /4). Αγ. Νικόλαος: ΕΠΦΑΝ Λασιθίου.
- Μουντάκης, Κ. (2006). Φυσική Αγωγή. *Τεύχος επιμορφωτικού υλικού*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδ. Ινστιτούτο.
- Μουντάκης, Κ., & Βουζικά, Ε. (2006) Η διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή. *Τεύχος επιμορφωτικού υλικού*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδ. Ινστιτούτο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαρμπούση, Β. (2004). *Ο Χορός στον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτη .Ε.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουρνέλλη, Π. (1998). *Η Επίδραση ενός ειδικού Προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουρνέλλη, Π. (2002). *Κινητική δημιουργικότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουρνέλλη, Π. (2003). Ο Δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση. *Φυσική Αγωγή Αθλητισμός-Υγεία*, 14/15, 43-55.
- Μπουσιώτης, Α. (1983). *Ο Χορός*. Β έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Τούντα-Κυριακού.

- Μυλώσης, Δ. (2004). *Διαθεματική διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο των προσανατολισμών στόχων*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής, Πανεπιστημίου Θράκης.
- Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Ανάπτυξη ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη φυσική αγωγή. Αποτελέσματα παρέμβασης με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο των προσανατολισμών στόχων. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56, 18-38.
- Μυλώσης, Δ. (2006). Η Διαθεματική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 182–197. www.hape.gr/emag.asp. Ανασύρθηκε Αύγουστο 30, 2006.
- N. 4379/1964
- N. 1566/85 άρθρο 1
- N. 2817/2000, π. 10, άρθ. 14, ΦΕΚ 78 τ. Α΄
- Nelson, M. A. (1991). The role of Physical Education and children's activity in the public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 148-150.
- Nicholls, J., & Miller, A.T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, 55, 1990-1999.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nichols, J. A. (1992). The general and specific in development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Eds), *Motivation in sports and exercise* (p. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Νιτσιάκος, Β. (1994). Χορός και συμβολική έκφραση της κοινότητας. Το παράδειγμα του χορού στο Κίνικ (Περιβόλι Γρεβενών). *Χορός και κοινωνία*. τόμος Β., σ. 34. Αθήνα.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). *Χτίζοντας το χώρο και το χρόνο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ντάνκαν, Ι. (1990). *Η ζωή μου*. (μετ. Α. Σικελιανού). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ξωχέλλης, Π. (1980). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αδ. Κυριακίδη.
- Orech, B. & Baum, S. (1995). *Schools, Society and Arts*. New York.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1993). *Λεξικό*. τ. 8. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. σ. 4296. ΦΕΚ. 1373/Β. τ. Β' αρ. φ. 304/13-03-2003.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (1991). *Το χορολογικό φαινόμενο της επαρχίας Δωρίδας. Χορογένεση και χορογραφία του Νεοελληνικού Χορού*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις: Τέλεθρον.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (1995). Ο Νεοελληνικός χορός στην Εκπαίδευση. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός Υγεία*, 1, σ. 51-62.
- Πανοπούλου, Κ. (2001). *Η Χορευτική ταυτότητα των Βλάχων του Νομού Σερρών, Διάρκεια και Τομές*. Διδακτορική διατριβή. Αριστ. Παν/μιο Θεσσαλονίκης, ΤΕΦΑΑ Σερρών.

- Παπαγεωργίου, Π., Σερμπέζης, Β. & Γουλιμάρης, Δ. (2003). Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά χορευτών ελληνικού παραδοσιακού χορού στη συμμετοχή τους σε οργανωμένες χορευτικές δραστηριότητες. *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός – Υγεία*, 14/15, 65-76.
- Papaharisis, V., Goudas, M. (2003). Perception about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and motor skills*, 97, 689-696.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in Physical education lessons. *Journal of Sports Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A., & Diggelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In Y. Theodorakis, & M. Goudas (Eds), *Proceedings of the international congress of sports psychology*, (pp. 131-133). Trikala, Greece.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. *Proceedings of the 10th European congress of Sport Psychology-Fepsac. Part 1* (pp. 45-52). Prague. Charles University.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation of sport. *Proceedings of the 10th European congress of sport Psychology-Fepsac. Part 1*, (pp. 45-52). Prague. Charles University.

- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology (The Hellenic Journal of Psychology)*, 494-513.
- Παπακώστας, Χ. (2001). Ο χορός από την κοινότητα στη σκηνή. Αντιφάσεις και πρακτικές. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλίου Συνεδρίου λαϊκού πολιτισμού* (σ. 253-270). Σέρρες.
- Παπακώστας, Χ., Πραντζίδης, Ι., Πολλάτου, Ε. (2006). Ο Παραδοσιακός χορός στα χωριά του νομού Δράμας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(3), 430 - 441. Ανασύρθηκε την 30-12-2006 από, www.hape.gr/emag.asp.
- Παπαμόσχου Β., Σερμπέζης Β., Παναγοπούλου Β., Καμπάς Α., Δούδα Ε. (2009). Η επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. 17^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. In <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1969). *Αισθητική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαπαύλου, Ρ. Μ. (2004). Κουλτούρα, αισθητική και παραστασιακή επιτέλεση της Τσιγγάνικης ταυτότητας μέσα από το φλαμένγκο της Ανδαλουσίας. *Χορευτικά ετερόκλητα*, (σ. 42-43). Δράμα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. *Εξελικτική ψυχολογία*. Εφηβική ηλικία. τ. 4. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Παρασκευόπουλος, Ι Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Τόμος 1,2*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pate, R. R. (1995). Recent statements initiatives on physical activity and health. *Quest*, 47, 304-310.
- Π.Δ. 831/20-9-1977, ΦΕΚ 270, 826,827/ 23-9-1977
- Piaget, J. (1999). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. (Μετ. Ε. Βέλτσου). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πίτση Α., Σερμπέζης Β., Παπαϊωάννου Α., Διγγελίδης Ν. (2009). Διαφορές μεταξύ του αμοιβαίου, του αυτοελέγχου και του στυλ παραγγέλματος αναφορικά με την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση και το κλίμα παρακίνησης κατά τη διδασκαλία ελληνικών χορών. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. 17^ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. In <http://www.phyed.gr/congress/2009/Dance.pdf>. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.
- Placek, J. H. (1992). Rethinking middle school physical education curriculum: An integrated, thematic approach. *Quest*, 44, 330-341.
- Placek, J. H., & O'Sullivan, M. (1997). The many faces of integrated physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 68, 20-24.
- Πλάτων, Πολιτεία 2, 537c
- Πολυδωρόπουλος, Κ., Κάμτσιος Σ. (2006). *Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη Φυσική Αγωγή* (σ. 9-11). In www.fa3.gr. Ανασύρθηκε Μάρτιο 10, 2008.
- Πραντζίδης, Ι. (1987). Παρατηρήσεις στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. *Πρακτικά 1^{ου} Παγκοσμίου συνεδρίου ΔΟΛΤ* (σ.200-204) Λάρισα.

- Πρεπουτσίδου, Γ. Μ. (2005). *Διερεύνηση των στάσεων παιδιών και εφήβων απέναντι στις διαφημίσεις τσιγάρων*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Quin, E., Redding, E., & Frazer, L. (2007). The effects of an eight-week creative dance programme on the physiological and psychological status of 11-14 year old adolescents: An experimental study. *Dance Science*, 18(3), 3-19.
- Rattigan, P. (2006). An Interdisciplinary Twist on Traditional Games. *Teaching Elementary Physical Education*, 17, 63-66.
- Rice, P. (1988). Attitudes of high school students towards physical education activities, teachers and personal health. *Physical Educator*, 45, 94-99.
- Roberts, G. C. (1984). Achievement motivation in children's sport. *Advances in Motivation and Achievement*, 3, 251-281.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and Convergence. In G.C. Roberts, (Ed.) *Motivation in sport and exercise*, (pp.3-29). Champaign IL.: Human Kinetics.
- Ronström, O. (1999). It takes two-or more-to Tango: Researching traditional Music/Dance Interrelations. In Th. Buckland, *Dance in the field. Theory. Methods and issues in dance Ethnography* (pp. 134-144). UK: Macmillan Press Ltd.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C.I. (1960). Cognitive effective and behavioural components of attitudes, In C. I. Hovland, & M. J. Rosenberg, *Attitude organization and change*. New Hanen, Conn.: Yale Univ.
- Royce, A.P. (2005). *Η ανθρωπολογία του χορού*. (Μετ. Επιμ. Μ., Ζωγράφου). Αθήνα: Εκδ. Νήσος.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, Social development and well Being. *American Psychologist*, 25, 54-67.
- Sallis J. F., McKenzie, T. L. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sanderson, P. (1988). Physical Education and Dance, in T. Roberts (ed.). *Encouraging Expression*. London: Cassel.
- Σαχινίδης, Κ. (1994). *Κοινωνική λειτουργία του Παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία*. Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Scanlan, T.K., Carpender, P.J., Simons, P.S., Schmidt, G.W., & Keeler, B. (1993). An Introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Scanlan, T.K., Russell, D.G., Beals, K.P., & Scanlan, L.A. (2003). Project on Athlete Commitment (PEAK): a direct test and expansion of the sport commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 124-135.
- Scantling, E., Strand, B., Lachey, D., & McAleese, W. (1995). An analysis of Physical Education Avoidance. *The Physical Educator*, 51(4), 197-202.
- Schank, R.C. (1992). *Goal-Based Scenarios*. Retrieved October 15, 2002 from <http://cogprints.ecs.soton.ac.uk/archive/00000624/00/V11ANSEK.html>
- Schutz, R. W., Smoll, F. L., Care, F. E., & Mocher, R. E. (1985). Inventories and norms for children's attitudes towards Physical activity. *Research Quarterly*, 56, 3, 256-265.

- Σεραφειμίδης, Ι. (2005). *Η Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή*. Στην www.fa3.gr/HOME/index.htm. Ανεσύρθη Ιούνιος 20, 2008.
- Σερεμετάκη, Ν.(1997). *Παλιννόστηση αισθήσεων*. Αθήνα: Νέα σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Σερμπέζης, Β. (1995). *Συγκριτική μελέτη μεθόδων διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε παιδιά ηλικίας 9 -11 ετών*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής.
- Σερμπέζης, Β. & Γουλμάρης, Δ. (2001). Προς ένα επιστημονικό τρόπο διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών. *Σπορ και Κοινωνία*, 29, 54-61
- Σερμπέζης, Β. (2005). *Διδασκαλία του Χορού σε παιδιά. Σημειώσεις Ειδικότητας Παραδοσιακού Χορού 2005-06*. ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής.
- Siedentop, D. (1996). Physical Education and Education Reform: The Case of Sport Education. In: S. J. Silverman, & C. D. Ennis (eds). *Student Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sirard, J.R., Pfiffer, K.A., & Pate, R.R. (2006). Motivational factors associated with sports program participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 38, 696-703.
- Σκοταράς, Ν. (2007). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη. *Το δικό μας βήμα Α'-Γ' ΕΛΜΕ Αν. Αττικής*, 34, σ. 33.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ν. (1982). Η Παράδοση της Παράδοσης. Από τον καθημερινό στον επιστημονικό λόγο. *Αρχιτεκτονική και Παράδοση(18-44)*. Θεσσαλονίκη: Ατλαντίς.
- Σπηλιάκος, Σ. (1987). Σχέσεις των νέων στην Ελλάδα σήμερα με τον παραδοσιακό χορό. *Πρακτικά 1^ο Παγκοσμίου συνεδρίου ΔΟΑΤ* (σ.237-244), Λάρισα.

- Spilthoorn, D. (1986). The effect of music on motor learning. *Bulletin de la Federation Internationale de l'Education Physique*, 56, 21-29.
- Stahlberg, D., & Frey, D. (1997). Attitudes: Structure, Measurement and Functions in M. Hewstone et al. *Introduction to Social Psychology: A European Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα.
- Stand, B., & Scantling, E. (1994). An Analysis of secondary Student Preferences towards Physical Education. *The Physical Educator*, 51(3), 119-129.
- Standage, M., Duda, J., Dumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in Physical education: Using constructs from self determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J., Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal educational Psychology*, 75, 411-433.
- Steward, D., Green, S., & Huels-Komp, J. (1991). Secondary student attitudes towards Physical Education. *Physical Educator*, 48(2), 72-80.
- Στιβακτάκη, Χ., & συν. (2006). Εργαστήρι ελληνικού παραδοσιακού χορού. *Εγχειρίδιο σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Στιβακτάκη, Χ., Μουντάκης, Κ., Μπουρνέλλη, Ν. (2008). Διαθεματική διδασκαλία και παραδοσιακός χορός στο σχολείο με βάση το εννοιολογικό μοντέλο του χορού. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός -Υγεία*, 22/23, 11-36.

- Supaporn, S., & Griffin, L. (1998). Undergraduate Students report their meaning and experiences of having fun in Physical Education. *The Physical Educator*, 55(2), 57-67.
- Sussman, S. (1991). Curriculum development in school based prevention research, *Health Education Research*, 6(3), 339 - 351.
- Tannechil, D., Zakrajseck, D. (1993). Student attitude towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in physical Education*, 13, 78-84.
- Ταρατόρη-Τσακλατίδου, Ε. (2002). Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Templin, D. P., & Vernacchia, R. (1995). The effect of high-light music Videotapes upon the game performance of intercollegiate Basketball players. *The Sport Psychologist*, 9, 40-45.
- Tesser, A. & Shaffer (1990). Attitudes and attitudes change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Theodorakis, Y., Doganis, G., Bagiatis, K., Goudas, M. (1991). Preliminary study of the ability of reasoned action model in predicting exercise behaviour of young children. *Perceptual and motor skills*, 71, 51-58.
- Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation. A test of planned behavior theory. *Perceptual and Motor skills*, 74, 371-379.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behaviour, attitude strength, role identity and the prediction of exercise behaviour. *The Sport Psychology*, 8, 149-165.

- Theodorakis, Y., Papaioannou, A., Karastogianidou, C. (2004). Relationships between family structures and students' health-related attitudes and behaviours. *Psychological Reports*, 95, 851-858.
- Tinning, R. & Fitzclarens, L. (1992). Post-modern Youth Culture and the Crisis in Australian Secondary School. *Quest*, 44, 287-303.
- Tjeerdsma, B., Rink, J., Graham, k. (1996). Student perceptions, values and beliefs prior to during and after Badminton instruction. *Journal of teaching in physical education*, 15, 464-476.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τραυλός, Α. (2000). Η θεωρία της γνωστικοκοινωνικής μάθησης ως μέσο διαμόρφωσης και διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του παιδιού. Στο Ι. Γκιόσος, *Ολυμπιακή και Αθλητική παιδεία*, (σ. 97-110). Αθήνα: Προπομπός.
- Treanor, L. et al. (1998). Middle school student's perception of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 18(1), 43-56.
- Triandis, H. Vasiliou, V., Nassiakou, M. (1968). The cross-cultural studies of subjective culture. *Journal of personality and Social Psychology, Monograph Supplement*, 4, 1-42.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσαντάς, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Μέτρων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Τυροβολά, Β. (1994). *Ο Χορός στα τρία στην Ελλάδα: Δομική – Μορφολογική και Τυπολογική προσέγγιση της μορφής του*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τυροβολά, Β. (2001). Αντιλήψεις αισθητικής: Δύο τεχνικά αναλυτικά παραδείγματα για το χορό. *Πρακτικά 2^ο Πανελλίου Συνεδρίου λαϊκού πολιτισμού*, (σ. 138). Δήμος Σερρών.

Τυροβολά, Β. (2003). *Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χορευτικοί Ρυθμοί*. Αθήνα: Gutenberg.

Τυροβολά, Β., Ταμπάκη, Α., Κουτσούμπα, Μ.. (2009). Δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός: Ελευθερία ή πειθαρχία; Η περίπτωση του αστικοποιημένου ζεϊμπέκικου χορού. *Προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις*. 17^ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α. In www.phyed.dyth.gr/files_congress. Ανασύρθηκε Οκτώβριο 15, 2009.

ΥΠΕΠΘ, Γ2/4867/28-08-92

ΥΠΕΠΘ (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αγωγή Υγείας*, τόμος Β', (σ. 741-751). Αθήνα:

Υ.Α., ΥΠΕΠΘ, Γ2/4867/28-08-92, ΦΕΚ 629/τ. Β' /23-10-92 περί σχολικών δραστηριοτήτων

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

- Vallerand, R.J. & Losier, G.F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In P.M. Zanna (Eds), *Advances in experimental Social Psychology*, 29, (pp. 271-360). New York: Academy Press.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Μετ. Ελ. Γρίβα, επιμ. Αδ. Παπασταμάτης). Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.
- Walhead, T. L., & Delgau, D. (2004). Effect of a tactical games approach on student motivation in Physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 75(1), Supplement, A83-84.
- Wardle F. (2000). Folk dancing for young children. Retrieved June 25, 2008 from www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm.
- Wayda, V. K., Tierman, M., & Caldwell, D. (1999). Enhancement of self-esteem in a fitness program. *Journal of the International Council for Health, Physical Education Recreation, Sport and Dance*, 35, 28-33.
- Weinberg, R., & Gould, M.P. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. United States: Author.
- Weiss, M.P. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and Physical activity. In D. Gould & M.R. Weiss (Eds.) *Advances in pediatric sport sciences* (Chapter 5). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Weiss, M.R., Kimmel, L.A., & Smith, A.L. (2001). Determinants of sport commitment among junior tennis players: enjoyment as a mediating variable. *Paediatric Exercise Science*, 13, 131-144.
- Weiss, W.M., & Weiss, M.R. (2003). Attraction- and Entrapment- Based Commitment Among Competitive Female Gymnasts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 229-247.
- Williams, D. (1976). Deep structures of the dance. The conceptual space of the dance. *Journal of human movement studies*, 3, 155-181.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1993). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Χαραλαμπίδης, Β. (2001). *Θεωρίες μάθησης*. Στην [www. blogs.sch.gr/rafroussis/](http://www.blogs.sch.gr/rafroussis/) Ανασύρθηκε Φεβρουάριο 10, 2008.
- Χατούπης, Κ. (1999). Η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και η καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων στο σχολείο: δύο παράγοντες που συμβάλλουν στη δια βίου συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, 6/7, 47-57.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζέρβας, Ι. (1987). Παραδοσιακή μάθηση. Μια γνωστική ψυχολογική προσέγγιση. Στο *Ο λαϊκός χορός σήμερα. Πρακτικά 1^{ου} Παγκοσμίου Συνεδρίου ΔΟΛΤ* (σ. 60-71). Λάρισα.
- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β., & Πατεράκης, Α. (2004). Ανάπτυξη της γνώσης μαθητών της Δ΄ τάξης για τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες μέσω διαθεματικών κινητικών και

- θεωρητικών προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, 148-154.
- Ζήκος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Α. (1990). *Η φαινομενολογία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Ζήκος, Γ. (1992). *Παιδαγωγική σημασία και μορφωτική δύναμη του Νεοελληνικού Χορού με βάση το χορευτικό φαινόμενο στα χωριά της Ορεινής ζώνης Βοΐου*, Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζήκος, Γ. (2001). Μεθοδολογικός τύπος κατά τη διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού χορού. Διάκριση λόγου-μελωδίας-κίνησης. *Πρακτικά 2^ο Πανελλίου Συνεδρίου Λαϊκού πολιτισμού* (σ. 273-284). Σέρρες.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self regulation : Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.
- Zotos, Y., Lysonski, S., & Martin, P. (1992). Elaboration likelihood model and locus of control: is there a connection? *Psychological Reports*, 70, 1051–1056.
- Ζουνχιά, Κ. (1997). *Φυσική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο προς τη «δια βίου άσκηση»*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Ζωγράφου, Μ. (1989). *Λαογραφική – Ανθρωπολογική προσέγγιση του Σέρα χορού των Ποντίων*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ζωγράφου, Μ. (2003). *Ο χορός στην Ελληνική Παράδοση*. Αθήνα: εκδ. art work.
- Ζωγράφου, Μ. (2005). Επίμετρο. Στο Royce, A.P., *Η ανθρωπολογία του χορού* (σ. 211-216), Τέχνες 2. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος

Ζωγράφου, Μ. (2007). Χρόνος, χώρος και μετασχηματιστικές διαδικασίες σε χορευτικά μοτίβα της Κρήτης. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός, Υγεία*, 20/21, 47-57.

Ζώτος, Γ. (1984). *Νεότερες προσεγγίσεις στη μέτρηση της διάθεσης (attitude) του καταναλωτή*. Ανάτυπο από τον VII τόμο της επιστημονικής επετηρίδας της Α.Β.Σ.Θ, Θεσ/νίκη.



ΤΟΜΟΣ Β΄

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ Α΄ ΤΑΞΗΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της Χρυσής Στιβακτάκη

ΣΠΑΡΤΗ 2011

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

Χαρακτηριστικά μαθητών πειραματικής ομάδας

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Α.
1	A	6-1-95	Προγραμματιστής	Μαία	Κ. Παλαολόγου 20	18
2	A	13-9-95	Καθηγητής	Μαία	Δ. Ράλλη 2	19
3	K	13-4-95	Έμπορος	Έμπορος	Παπαδιαμάντη 1	20
4	A	16-2-95	Τοπογ. Μηχαν.	Εκπαιδευτικός	Αιόλου 7	19
5	A	2-4-95	Έμπορος	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ειρήνης 104	17
6	A	19-5-95	Έμπορος	Έμπορος	Αρτέμιδος 16	20
7	K	25-10-95	Υπάλληλος	Υπάλληλος	Κουμουνδούρου 32	20
8	A	27-4-95	Φύλακας Σχολ.	Οικιακά	Γραβιάς 16	20
9	A	22-8-95	Δημ. Υπαλλ.	Διαιτολόγος	Τεμπών 5	19
10	A	20-6-95	Αξ. Ελλ. Αστυν.	Καθηγήτρια	Αγ. Ιωάννου 26	19
11	A	4-4-95	Ιδ. Υπαλλ.	Οικιακά	Γραβιάς 34	19
12	A	22-5-95	Ιδ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Έαρος 5	20
13	K	14-7-95	Βιοτέχνης	Τραπεζικός	Πελοποννήσου 15	18
14	K	15-9-95	Πλοίαρχος	Οικιακά	Πύλου 9	18
15	K	29-11-95	Ελευθ. Επαγγ.	Οπτικός	Βορρά 12	19
16	K	6-6-95	Αρχιτέκτων	Ελευθ. Επαγγ.	Δαιδάλου 1	20
17	K	26-8-95	Τοπ. Μηχαν.	Βοηθ. Φαρμακ.	Πελοποννήσου	19
18	A	2-11-95	Στρατιωτικός	Φιλολόγος	Πύλου 12	20
19	K	20-2-95	-	-	Ίδρυμα Ανηλίκων	19
20	K	14-6-95	Υπαλ. ΔΕΗ	Δημ. Υπαλ.	Ειρήνης 114	18
21	K	14-6-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Πευκακίων 11	20
22	K	6-7-95	Δημ. Υπαλλ.	Οικιακά	Αγ. Πελάγου 27	18
23	A	6-5-95	Εκπαιδευτικός	Υπαλλ. Τραπεζ.	Ηπείρου	19

Χαρακτηριστικά μαθητών πειραματικής ομάδας

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Δ.
24	A	15-9-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	-	18
25	A	14-2-95	Μηχαν. Μεταλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ασημακοπούλου 7	19
26	K	5-5-95	Δημ. Υπαλλ.	Δημ. Υπαλλ.	Δήμητρος 2	17
27	K	10-7-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Κολοκοτρώνη 4	20
28	K	20-10-95	Οικονομολογ.	Οικονομολόγος	Καρβελά 15	19
29	K	29-11-95	Βιοτέχνης	Βιοτέχνης	Τασοπούλου 11	18
30	A	1-2-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Αγ. Ιωάννου 24	19
31	K	24-11-95	Έμπορος	Οικιακά	Αιόλου 4	18
32	A	5-8-95	Αυτοκινητιστής	Δημ. Υπαλλ.	Αγαμέμνων 27	18
33	A	6-12-95	Συνταξιούχος	Συνταξιούχος	Πελοποννήσου 37	19
34	K	20-10-94	Επιχειρηματίας	Οικιακά	Ειρήνης 12	19
35	A	17-9-95	Συνταξιούχος	Ελευθ. Επαγγ.	P. Φεραίου 6	20
36	A	18-5-95	-	-	K. Παλαιολόγου 4	18
37	A	2-11-95	Δικηγόρος	Δικηγόρος	Βορρά 3	19
38	A	21-2-95	Αυτοκινητιστής	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Γραβιάς 16	18
39	A	20-5-95	Έμ,πορος	Οικιακά	Αγ. Γεωργίου 3	18
40	K	21-11-95	Δημ. Υπαλλ.	Οικιακά	Ανδριανού 5-9	19
41	A	20-6-95	Ελευθ. Επαγγ.	Οικιακά	Ζεφύρων 1	19
42	A	3-8-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Οικιακά	Ασημακοπούλου 23	20
43	A	2-6-95	Έμπορος	Οικιακά	Αμαρυλίδος 58	18
44	K	4-7-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Οικιακά	Κουμουνδούρου 19	20
45	K	24-1-95	Δημ. Υπάλλ.	Δημ. Υπαλ.	Καρβελά 15	19
46	K	24-1-95	Δημοτικός Υπ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ασημακοπούλου 31	Απαλ.

Χαρακτηριστικά μαθητών πειραματικής ομάδας

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Δ.
46	A	1-1-95	Στρατιωτικός	Δικηγόρος	Νότου 27	18
48	A	15-3-95	Οικονομολόγος	Εκπαιδευτικός	Αιγ. Πελάγους 32	18
49	A	13-9-95	Εκπαιδευτικός	Έμπορος	Ναυπλίου 1	18
50		1-1-95	Δημ. Υπαλλ.	Καθηγήτρια	Αμαρυλλίδος	20
51	K	6-2-95	Ελευθ. Επαγγ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ειρήνης 108	19
52	K	7-9-95	Ελευθ. Επαγγ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Περικλέους 22	19
53	A	19-9-95	Υπαλλ. ΕΡΤ	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ύδρας 22	19
54	A	23-10-95	Δημ. Υπαλλ.	Οικιακά	Ελβετίας 7	19
55	A	23-10-95	Ελευθ. Επαγγ.	Οικιακά	Νίκης 14	17
56	K	21-7-95	Μηχ. Ηλεκτρ.	Γιατρός	Νότου 6	19
57	A	29-9-95	Ραδιο/νικός	Δικηγόρος	Αμαρυλίδος 31	14
58	A	6-3-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Οικιακά	Βορρά 12	18
59	K	22-8-95	Υπαλλ. Ταχυδρ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Αιγ. Πελάγους 43	19
60	K	16-10-95	-	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ασημακοπούλου 38	17
61	A	20-9-95	Ηλεκτρολόγος	Οικιακά	Αμαρυλίδος 2	18
62	A	10-1-95	Φωτολιθογραφ.	Μηχανολόγος	Ασημακοπούλου 31	19
63	K	14-1-95	Ζωγράφος	Υπαλλ. ΕΡΤ	Σχολείου 20	20
64	K	22-4-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Πελοποννήσου 5	18
65	K	5-11-95	Συνταξιούχος	Οικιακά	Ειρήνης 10	18
66	K	5-11-95	Συνταξιούχος	Οικιακά	Ειρήνης 10	17
67	A	4-4-95	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	Ασημακοπούλου 22	19
68	A	10-5-95	-	Νοσηλεύτρια	-	17
69	A	1-12-95	Αρχιτέκτων	Δημ. Υπάλληλος	Σχολείου 24	20

Χαρακτηριστικά μαθητών πειραματικής ομάδας

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Δ.
70	A	23-11-1995	Γιατρός	Γιατρός	Κ. Παλαιολόγου 13	20
71	A	4-3-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Οικιακά	Ιερολοχιτών 6	16
72	A	16-2-95	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Υπαλλ. ΟΤΕ	Πύλου 5	15
73	A	8-4-95	Επιχειρηματίας	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Προφ. Ηλία 15	18
74	A	10-5-95	Μηχανολόγος	Τραπεζικός	Ζεφύρων 20	18
75	A	30-9-95	Υπαλλ. ΔΕΗ	Υπαλλ. Τραπεζ.	Δήμητρος 18	20
76	A	27-3-95	Τραπεζικός	Συνταξιούχος	Γραβιάς 57	20
77	K	5-10-95	Κομμωτής	Οικιακά	Σκύρου 15	20
78	K	5-10-95	Κομμωτής	Οικιακά	Σκύρου 15	20
79	K	21-4-95	Κηπουρός	Οικιακά	Αγ. Ιωάννου 31	17
80	A	23-3-95	Ελαιοχρωματ.	Οικιακά	Καρβελά 10	17
81	A	6-11-95	Δημ. Υπαλλ.	Δημ. Υπαλλ.	Ανδρούτσου 21	17
82	K	18-12-95	Δημ. Υπαλλ.	Γιατρός	Καρβελά 19	19
83	A	3-10-95	Γιατρός	Εκπαιδευτικός	Πελοποννήσου 46	18
84	A	6-2-95	Επιχειρηματίας	Μουσικός	Δαιδάλου 4	19
85	K	19-3-95	Ελευθ. Επαγγ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ηπείρου 77	18
86	K	29-7-95	Συνταξιούχος	Οικιακά	Καρβελά 6	19
87	K	21-9-95	Σύμβ. Επιχειρ.	Ασφαλ. Σύμβ.	Γ. Γεναδίου 4	19
88	K	21-8-95	Εκπαιδευτικός	Οικιακά	Πελοποννήσου 4	19
89	A	10-1-95	Ελευθ. Επαγγ.	Οικιακά	Κολοκοτρώνη 3	20
90	A	10-1-95	Ελευθ. Επαγγ.	Οικιακά	Κολοκοτρώνη 3	19
91	A	12-6-1995	Εργολ. Οικοδ.	Κομμώτρια	Κολοκοτρώνη 3	14
92	A	14-11-95	Στρατιωτικός	Δημ. Υπαλλ.	Νεαπόλεως 38	18

Χαρακτηριστικά μαθητών ομάδας ελέγχου

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Δ.
1	Κ	1995	Δημ. Υπαλλ.	Δημ. Υπαλλ.	Δημοσθένους 35	16
2	Κ	1995	Χειριστής	-	Ψαρρών 8	17
3	Κ	1995	Συντ. ναυτικός	Νοσηλεύτρια	Λαγκαδά 30	19
4	Κ	1995	Φαρμακοποιός	Διοικητ. Υπαλλ.	Γούναρη 10 ^Α	17
5	Κ	1995	Υπάλλ. ΕΛΤΑ	Υπαλ. Δημ. Π. Στ.	Αγάθωνος 37	17
6	Α	1995	Μηχανικός	Έμπορος	Τσακάλωφ 5	17
7	Κ	1995	Συταξ. Στρατ.	Δημ. Υπαλλ.	Ψαρρών 9	17
8	Α	1995	Νοσηλευτής	Αισθητικός	Σαλαμίνοσ 6	16
9	Α	1995	Γιατρός	Οικιακά	Ψαρρών 43	16
10	Α	1995	Δημ. Υπαλλ.	Οικιακά	Παπαρηγοπ. 39-41	18
11	Α	1995	Συνταξιούχος	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Κ. Καβάφη 27	15
12	Α	1995	Ελευθ. Επαγγ.	Λογίστρια	Ελπίδοσ 7	15
13	Α	1995	Ελευθ. Επαγγ.	Λογίστρια	Ελπίδοσ 7	17
14	Α	1995	Βουλκανιζ.	Νταντά	Λακωνίασ 10	15
15	Κ	1995	Εμπ. Αντιπροσ.	Μεταφρ. ΕΡΤ	Καβάφη 38	18
16	Α	1995	Δη. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ψαρρών 66	17
17	Κ	1995	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Παπαρηγοπούλου 12	-
18	Κ	1995	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Δασκάλα	Βύρωνοσ 8	18
19	Α	1995	Δημ. Υπαλλ.	-	Αγ. Ανδρέα 14	18
20	Α	1995	Συνταξ. Αστυν.	Υπαλλ. ΔΕΗ	Πρεβέζησ 3	17
21	Α	1995	Στρατιωτικόσ	Εκπαιδευτικόσ	Αταλάντησ 5	17
22	Α	1995	Ιατρός	οικιακά	Δημοκρατίασ 43	17
23	Α	1995	Ελευθ. Επαγγ.	Ιδ. Υπαλλ.	Θεσσαλονίκησ 4	16
24	Α	1995	Συνταξιούχοσ	Οικιακά	Τεπελενίου 12	16
25	Α	1995	Ελευθ. Επαγγ.	Δημ. Υπαλλ.	Ψαρρών 10	18
26	Α	1995	Υπάλλ. ΕΛΤΑ	Συμβ. Υπ. ΕΛΤΑ	Τσακάλωφ 13	18
27	Α	1995	Οδική βοήθεια	Οικιακά	Φωκίδοσ 3	17

Χαρακτηριστικά μαθητών ομάδας ελέγχου

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Δ.
28	A	1995	Δημ. Υπαλλ.	Οικιακά	Σ. караγιώργα 36	17
29	K	1995	Ιδ. Υπαλλ.	Εκπαιδευτικός	Χρυσ. Σμύρνης	18
30	A	1995	Υπαλλ.ΕΥΔΑΠ	Υπαλλ. ΙΚΑ	Αγ. Βασιλείου 23	16
31	A	1995	Λαϊκή Αγορά	Κομμώτρια	Ανθέων 8	17
32	K	1995	Τραπεζικός	στρατιωτικός	Γούναρη 34	15
33	K	1995	Ιδ. Υπαλλ.	Οικιακά	Ιπποκράτους 6-8	14
34	A	1995	Γεωλόγος	Λογίστρια	Μακρυνείας 10	16
35	K	1995	-	Λογίστρια	Δερβενακείων 14	16
36	A	1995	Φανοποιός	Οικιακά	Αλκαμένους 10	15
37	A	1995	Ασφαλιστής	Ιδ. Υπάλλ.	Κέας 18	19
38	A	1995	Υπαλλ. ΟΤΕ	Οικιακά	Συνταγμ. Ψαρρού	16
39	A	1995	Υπάλλ. ΕΘΕΛ	Δημ.Υπαλ.ΟΓΑ	Κλησθένους 71	17
40	A	1995	Ελευθ. Επαγγ.	Πωλήτρια	-	-
41	K	1995	Έμπορος	Οικιακά	Μάρκου Αυγέρη 15	17
42	A	1995	Στρατιωτικός	Ιδ. Υπαλλ.	Παπαρηγοπούλου23	17
43	A	1995	Λογιστής	Φοροτεχνικός	Σ. Καράγιωργα 20	18
43	K	1995	Ζαχαροπλ.	Ζαχαροπλ.	Κάδμου 18	18
44	K	1995	Συνταξιούχος	Ιδιωτ. Υπάλλ.	Πασχαλειάς 6	17
45	A	1995	Αξ. Πολεμ.Αερ.	Ιδ. Υπαλλ.	Αγγελιώνος 4	16
46	A	1995	Δημ. Υπαλλ.	Ιδ. Υπαλλ.	Παπαρηγοπούλου24	18
47	A	1995	Μηχαν. Αεροσ.	Οικιακά	Αχαιών 24	17
48	K	1995	Δημ. Υπαλλ.	Δημ.. Υπαλλ.	Νικ. Πλαστήρα 10	16
49	K	1995	Καθηγητής	Καθηγήτρια	Κεφαλληνίας 7	19
50	A	1995	Ναυτικός	Οικιακά	Ιουστινιανού 3	19
51	A	1995	Συνταξ. Αναπλ.	Ελευθ. Επαγγ.	Αγάθωνος 48	17
52	K	1995	Τεχνίτης	Οικιακά	Αγάθωνος 33	16
27	K	1995	Αυτοκινηστής	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Αγγ. Σικελιανού 11	18
28	K	1995	Τραπ. Υπαλλ.	Συνταξιούχος	Κεφαλληνίας 15	18

Χαρακτηριστικά μαθητών ομάδας ελέγχου

α/α	ΦΥΛΟ	ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣ.	ΕΠΑΓΓ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓ. ΜΗΤΕΡΑΣ	Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	ΒΑΘΜ. Φ.Δ.
53	A	1995	Ελευθ. Επαγγ.	Οικιακά	Χίου 15	18
54	A	1995		Εκπαιδευτικός	Δημοσθένους 10	17
55	K	1995	Πολ. Μηχαν.	Δημ. Υπαλλ.	Κ. Καβάφη 9	19
56	K	1995	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Δημοσ. Υπαλλ.	Ηρακλρείτου 10	16
57	K	1995	Έμπορος	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιουστινιανού 3	19
58	A	1995	Τραπ. Υπαλλ.	Εκπαιδευτικός	Αρτέμωνος 12	17
59	A	1995		Κηδεμ.Γραφίστ	Θεσσαλονίκης 6	16
60	K	1995	Άνεργος	Ελευθ. Επαγγ.	Ψαρρών 8	17
61	K	1995	Δικηγόρος	Δημ. Υπαλλ.	Λαγκαδά 15	17
62	A	1995	Έμπορος	Οικιακά	Αχελάου 20	15
63	K	1995	Δημ. Υπαλλ.	Ιδ. Υπαλλ.	Πυθαγόρα & Νικοπ.	16
64	K	1995	Εκπ/κός Παν/κός	Δικηγόρος	Παπαρηγοπούλου 24	18
65	A	1995	Αργυροχόος	Νοσηλεύτρια	Παπαναστασίου 1	-
66	K	1995	Ναυτικός	Οικιακά	Δριοπίδας 5	18
67	K	1995	Υπάλλ. ΔΕΗ	Δη. Υπαλλ.	Τυρνάβου 19	17
68	A	1995	Στρατιωτικός	Οικιακά	Αριστομένους 13	16
69	K	1995	Πυροσβέστης	Νοσηλεύτρια	Ψαρρών 17	17
70	K	1995	Δημ. Υπαλλ.	Ελευθ. Επαγγ.	Μητροπέτροβα 36	19
71	K	1995	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Σαλαμίνας 6	17
72	A	1995	Ιερέας	Καθηγήτρια	Σαλαμίνας 21	16
73	K	1995	Υπαλλ. ΕΥΔΑΠ	Οικιακά	Επαμεινώνδα 16	18
74	A	1995	Βιοτέχνης	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Θεσσαλονίκης 10	14
75	A	1995	Στρατιωτικός	Ιδ. Υπαλλ.	Αγ. Ανδρέα 10	14
76	A	1995	Ιατρός	Δημ. Υπαλλ.	Φιλικής Εταιρ. 14	17
77	A	1995	Λογιστής	Τραπ. Υπαλλ.	Δωδώνης 3	17
78	A	1995	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	Σίφνου 6	17
79	K	1995	Ηλεκτρ. Μηχ.	Ιατρός	Πεντέλης 4	18
80	K	1995	Εργάτης	Ιδιωτ. Υπαλλ.	Κίτσ. Τζαβέλα 15	17

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προφορικές οδηγίες για την εκτέλεση της δοκιμασίας του ερωτηματολογίου

Για να υπάρξει ομοιομορφία στον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου των στάσεων και την αποφυγή σφαλμάτων, γράφτηκαν οδηγίες τις οποίες η ερευνήτρια διάβαζε στους μαθητές. Έγινε προσπάθεια να υπάρξουν οι λιγότερες δυνατές παρεκκλίσεις από τις γραπτές οδηγίες.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο έχει σκοπό να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες, τη συνεργασία, την ομαδικότητα, αλλά και να προσφέρει ικανοποίηση και ψυχαγωγία, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών. Ο παραδοσιακός χορός είναι ένα μέρος του περιεχομένου της Φυσικής αγωγής. Με το ερωτηματολόγιο αυτό προσπαθούμε να καταγράψουμε τις απόψεις σας και τα συναισθήματά σας για τον παραδοσιακό χορό. Είναι πολύ σημαντικό να γράψετε με ειλικρίνεια πως πραγματικά αισθάνεστε και τι σκέφτεστε εσείς στα θέματα των ερωτήσεων.

Πριν αρχίσετε να γράφετε θα πρέπει να σας πω ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Η δοκιμασία αυτή δεν είναι σαν τα συνηθισμένα test του σχολείου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η καλύτερη απάντηση είναι αυτή που ανταποκρίνεται σ' εκείνο που πραγματικά αισθάνεστε, σκέφτεστε και πιστεύετε εσείς, ο κάθε μαθητής και μαθήτρια. Αυτό που γράφετε δεν θα το δει κανείς άλλος από το σχολείο σας παρά μόνον ο ερευνητής. Απαντήστε λοιπόν πως αισθάνεστε και όχι όπως θα ήθελαν οι άλλοι να είστε.

Δίνονται τα πρωτόκολλα δοκιμασίας.

Έχετε όλοι. Ωραία. Αρχίστε

Γράψτε τα αρχικά στοιχεία που σας ζητούμε.

Η σημερινή ημερομηνία είναι γραμμένη στον πίνακα.

Η ημερομηνία γενεθλίων σας γράφεται ως εξής:

π.χ. ημέρα, μήνας, έτος 21071972

Κάθε ερώτηση έχει θετικό και αρνητικό υποερώτημα. Απαντάτε και στα δύο. Σε κάθε δήλωση του υποερωτήματος απαντάτε με ένα Χ στο κουτάκι που σας εκφράζει. Δεν βάζετε στην ίδια δήλωση χωρίς απάντηση. μην προβληματίζεστε ιδιαίτερα, διαλέξτε το τετραγωνάκι που σας ταιριάζει καλύτερα. Αν υπάρχουν λέξεις που δεν καταλαβαίνετε παρακαλώ ρωτείστε με γι' αυτές. Η προσοχή σας και η ειλικρίνεια σας θα βοηθήσουν σημαντικά την πραγματοποίηση της έρευνας. Τελειώνοντας τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αφήστε το στην άκρη του θρανίου σας και θα το πάρω εγώ. Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας και το χρόνο που διαθέσατε.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Αγαπητέ μαθητή,

το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο έχει σκοπό να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες, τη συνεργασία και την ομαδικότητα αλλά και να προσφέρει ικανοποίηση και ψυχαγωγία. Ο χορός είναι ένα μέρος του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής. Με το ερωτηματολόγιο αυτό προσπαθούμε να καταγράψουμε τις απόψεις σου για τον παραδοσιακό χορό στο σχολείο.

ΠΡΙΝ ΠΡΟΧΩΡΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΙΑΒΑΣΕ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΩΣΕ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΠΟΥ ΘΕΛΕΙΣ ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΕΝΑ Χ ΣΤΟ ΣΗΜΕΙΟ ΠΟΥ ΣΕ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ – ΜΗ ΒΑΖΕΙΣ ΔΥΟ Χ ΚΑΙ ΜΗΝ ΑΦΗΣΕΙΣ ΚΑΜΙΑ ΕΡΩΤΗΣΗ ΧΩΡΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ - ΑΠΑΝΤΗΣΕ ΓΡΗΓΟΡΑ ΟΤΙ ΕΡΧΕΤΑΙ ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΣΟΥ ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΕΣΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ – ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΕΙΣ ΤΙ ΕΝΝΟΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΕΡΩΤΗΣΗ.

(Να απαντάς σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ανάλογα με τη δική σου άποψη και με το τι αισθάνεσαι. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η προσοχή σου και η ειλικρίνεια σου θα βοηθήσουν σημαντικά στη διεξαγωγή της έρευνας).

Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία

ΑΓΟΡΙ <input type="checkbox"/>	ΚΟΡΙΤΣΙ <input type="checkbox"/>
ΣΧΟΛΕΙΟ:.....ΤΑΞΗ.....	
Ημερομηνία.....	

1. ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ ΣΕ ΧΟΡΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ;

1. Τι σου αρέσει από τη συμμετοχή σου σε χορευτικές δραστηριότητες;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. οι χορευτικές δραστηριότητες είναι διασκέδαση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γνωρίζω φίλους / κάνω σχέσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. κάνω άσκηση/ αποκτώ καλή υγεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. έχω συνεργασία / είναι μία πρόκληση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Γιατί δε σου αρέσει να συμμετέχεις σε χορευτικές δραστηριότητες;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. νομίζω ότι δεν έχω ικανότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΧΟΡΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΓΙΑ ΣΕΝΑ;

3. Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες είναι σημαντική για σένα;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γιατί αποκτώ με την άσκηση υγεία \ καλή φυσική κατάσταση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί είναι διασκέδαση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. είναι μια απασχόληση \ βοηθά να περνά η ώρα (ασχολούμαι με κάτι)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. μαθαίνω να συναναστρέφομαι με άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Γιατί η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δεν είναι σημαντική για σένα;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. θεωρώ άλλα πράγματα πολύ πιο σημαντικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ΠΟΣΟ ΚΑΛΟΣ ΕΙΣΑΙ ΣΤΙΣ ΧΟΡΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ;

5. Γιατί είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γιατί καταβάλω μεγάλη προσπάθεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί διαθέτω υψηλή κινητική δεξιότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. γιατί έχω πολλές εμπειρίες μέσω των χορευτικών δραστηριοτήτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. γιατί δημιουργούν υψηλά κίνητρα / μου αρέσουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Γιατί δεν είσαι καλός στις χορευτικές δραστηριότητες;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. λόγω έλλειψης κινητικής δεξιότητας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. λόγω έλλειψης εμπειρίας στους χορούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΝΑ ΧΟΡΕΥΕΙΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΤΟ ΓΝΩΡΙΖΩ

Α. Εάν απαντήσετε ΝΑΙ συμπληρώσετε τις παρακάτω ερωτήσεις.
 Β. Εάν απαντήσετε ΟΧΙ συμπληρώσετε τις ερωτήσεις στην επόμενη παράγραφο.
 Γ. Εάν απαντήσετε ΔΕΝ ΤΟ ΓΝΩΡΙΖΩ μην συμπληρώσετε τίποτα και προχωρήσετε στο 10.

8. Γιατί σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. με ευχαριστεί / είναι διασκεδαστικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί μοιάζει με άλλους χορούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. γιατί μου αρέσει ο συγχρονισμός / η ομαδικότητα τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. με προκαλεί σαν δραστηριότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. γιατί συνεργάζομαι με άλλους \ κάνω φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z. γιατί είναι καλός ο δάσκαλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Γιατί δε σου αρέσει να χορεύεις παραδοσιακούς χορούς;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γενικά δε μου αρέσουν οι χοροί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί νομίζω ότι δεν είμαι καλός σε αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΝΑ ΧΟΡΕΥΕΙΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ ;

10. Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί είναι σημαντικοί για σένα;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γιατί μου αρέσουν / διασκεδάζω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί κάνω φίλους /συνεργάζομαι με άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. γιατί νομίζω ότι είμαι πολύ καλός σε αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. γιατί με βοηθά στη φυσική κατάσταση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Γιατί οι παραδοσιακοί χοροί δεν είναι σημαντικοί για σένα;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. λόγω έλλειψης εμπειρίας (δεν τους γνωρίζω και δεν έχω ασχοληθεί με αυτούς)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί θεωρώ άλλα πράγματα πιο σημαντικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. γιατί νομίζω ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ΠΟΣΟ ΚΑΛΟΣ ΕΙΣΑΙ ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ;

12. Γιατί είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γιατί έχω πολύ καλή φυσική κατάσταση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί έχω εμπειρία \ με διασκεδάζουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. γιατί το έχω διδαχθεί από καλό δάσκαλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. γιατί κάνω πολλή σωματική εξάσκηση και υψηλή προσπάθεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. γιατί είναι εύκολη δραστηριότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Γιατί δεν είσαι καλός στους παραδοσιακούς χορούς;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γιατί έχω μικρή εμπειρία \ δεν έχω ασχοληθεί με αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί δεν έχω ρυθμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ΤΙ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΟΡΩΝ;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. η ομαδικότητα / το ευχάριστο κλίμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. βρίσκομαι με φίλους / συνεργάζομαι με άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. είναι διασκέδαση / μου αρέσει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. είχα καλή καθηγήτρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. είναι μια ευκαιρία να μάθω μαζί με τους χορούς μας και άλλα πράγματα σχετικά όπως τραγούδια, ήθη, έθιμα και παραδόσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ΤΙ ΔΕ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γυμνάζουν με χαμηλή ένταση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. χρειάζεται απόλυτο συγχρονισμό με την ομάδα και τη μουσική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. έχουν υψηλές απαιτήσεις ρυθμού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ερωτήσεις που δόθηκαν μόνο στη δεύτερη μέτρηση

16. ΕΙΣΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ ΑΠΟ ΟΤΙ ΗΣΟΥΝ ΠΡΙΝ ; ΠΩΣ;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. έχω βελτιώσει το ρυθμό μου / την κίνηση μου / το στυλ μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. έχω σίγουρα περισσότερες γενικές γνώσεις και ικανότητα στους παραδοσιακούς χορούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. χορεύω τώρα με περισσότερο συγχρονισμό με την ομάδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ΓΙΑΤΙ ΕΙΣΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΑΠΟ ΟΤΙ ΗΣΟΥΝ ΠΡΙΝ;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. γιατί ασχολήθηκα πολύ με αυτό / απέκτησα εμπειρία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. γιατί τους έμαθα στο σχολείο / διδάχθηκαν καλά από την καθηγήτρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ΘΑ ΧΟΡΕΨΕΙΣ ΞΑΝΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ;

18. Γιατί θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. μου αρέσει να χορεύω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. θεωρώ ότι κερδίζω από αυτήν τη δραστηριότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Γιατί δε θα ξαναχορέψεις παραδοσιακούς χορούς στο μέλλον;

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ λίγο	Έτσι κι έτσι	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ πολύ
A. δεν μου αρέσει να χορεύω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. δεν είναι χρήσιμη δραστηριότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)

Σχέδιο Εργασίας (project)
για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Α΄ Τάξη Γυμνασίου

Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί

Υπεύθυνη σχεδιασμού, υλοποίησης και συντονισμού του προγράμματος

Στιβακτάκη Χρυσή

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί

Κουτάντζη Άννα, Φιλολόγος,

Καλογεράκη Χριστίνα, Θεολόγος, υπεύθυνη σχολικής βιβλιοθήκης

ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)

1^η φάση:

Προβληματισμός - Επιλογή θέματος - Σχεδιασμός του διαθεματικού προγράμματος

Εισαγωγή

Για το σχεδιασμό του προγράμματος ελήφθησαν υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας 12-13 ετών στον πνευματικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα της προσωπικότητάς τους. Πριν την έναρξη του προγράμματος για την αρχική αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών προς τον παραδοσιακό χορό δόθηκε από την καθηγήτη Φυσικής Αγωγής ερωτηματολόγιο στους μαθητές, το οποίο δόθηκε και μετά την εφαρμογή του. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το νόημα της διαθεματικότητας στη Φυσική Αγωγή, το σκοπό και τους στόχους ενός διαθεματικού προγράμματος με κεντρικό άξονα τη διδασκαλία των Ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Επιλογή θέματος και υποθεμάτων- διατύπωση τίτλου.

Ο καθηγητής και οι μαθητές προτείνουν διάφορα υποθέματα με τα οποία επιθυμούν να διερευνήσουν και μετά από διάλογο επιλέχθηκε ο τίτλος : **«Χορεύω. Χορεύεις; Χορεύουμε; »** και το θέμα: **«Από το χοροστάσι του Μίνωα στο χοροστάσι του σήμερα. Οι χοροί καλά κρατούν»**. *Μια διαθεματική προσέγγιση των παραδοσιακών χορών, που συνδέει τα χορευτικά γεγονότα με τη ζωή των ανθρώπων από το παρελθόν μέχρι σήμερα μέσα από την ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα, τα τραγούδια και τις παραδόσεις του λαού μας.*

Υποθέματα :

1. Η ιστορία του Ελληνικού χορού από τους αρχαίους χρόνους έως σήμερα
2. Η λαογραφία του παραδοσιακού Χορού
3. Παραδοσιακοί χορευτικοί ρυθμοί του τόπου μας
4. Παραδοσιακά, δημοτικά τραγούδια του τόπου μας
5. Τα παραδοσιακά μουσικά όργανα του τόπου μας
6. Ήθη, έθιμα και παραδόσεις του τόπου μας
7. Η παραδοσιακή φορεσιά του τόπου μας

Σκοπός

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν πολύπλευροι για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του ψυχοκινητικού, συναισθηματικού και γνωστικού τομέα των μαθητών και η καλλιέργεια θετικών στάσεων προς τους παραδοσιακούς χορούς και τις χορευτικές δραστηριότητες ως φυσική δραστηριότητα που συμβάλλει στη «δια βίου άσκηση» και την ενίσχυση της ψυχοσωματικής υγείας.

Ανάλυση επί μέρους στόχων:

1) Ψυχοκινητικοί

Επιδιώκουμε οι μαθητές:

- Να καλλιεργήσουν τη ρυθμική ικανότητα, το ρυθμικό συντονισμό και τη χορευτική τους δεξιότητα.
- Να μάθουν τις δοσμένες από τους παλιούς κινητικές νόρμες, αλλά και να γίνουν δημιουργικοί ερμηνευτές των παραδοσιακών χορών επινοώντας αυτοσχεδιασμούς ως πρωτοχορευτές.
- Να καλλιεργήσουν τρόπους ψυχοκινητικής έκφρασης με οδηγούς τη μουσική, το

τραγούδι και να αναδείξουν τα ταλέντα τους.

- Να ασκηθούν σωματικά με ευχάριστες εναλλαγές ρυθμού, να αναπτύξουν τις φυσικές τους ικανότητες και να ενισχύσουν την υγεία τους.
- να ψυχαγωγηθούν και να προάγουν την ψυχοσωματική τους υγεία.

2) Συναισθηματικοί- Κοινωνικοί

- Να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους.
- Να αναπτύξουν την ομαδικότητα, τη φιλία, την αλληλεγγύη και το σεβασμό μεταξύ τους.
- Να μάθουν να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες μουσικής, χορού, τραγουδιού και σε κοινωνικές εκδηλώσεις με θέματα παράδοσης και λαϊκής τέχνης.
- Να βιώσουν και να καλλιεργήσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας μέσω του χορού, του τραγουδιού και της μουσικής..
- Να συνδέσουν βιωματικά τους χορούς με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους και να ανακαλύψουν τις καλλιτεχνικές τους κλίσεις.

3) Πνευματικοί, Γνωστικοί

- Να γνωρίσουν την ποικιλία των μουσικών και κινητικών ρυθμών (**συρτού, καλαματιανού, χασάπικου, χασαποσέρβικου**) μέσω της κινητικής τους πολυμορφίας, της μουσικής πολυχρωμίας και της ποικιλίας μελωδιών και τραγουδιών σε όλη την Ελλάδα. Να μάθουν τις παραλλαγές των χορών από τόπο σε τόπο και να διαμορφώσουν το δικό τους χορευτικό ύφος.
- Να κατανοήσουν την αδιάσπαστη ενότητα του χορού, του τραγουδιού και της μουσικής, διαχρονικά και να γνωρίσουν σφαιρικά το λαϊκό μας πολιτισμό δηλ. μέσω

του χορού να μάθουν και για άλλα σχετικά με το χορό πολιτιστικά θέματα (δημοτικό τραγούδι, μουσική, ιστορία, ήθη, έθιμα, φορεσιά, μουσικά όργανα του τόπου μας)

- Να κατανοήσουν την συνέχεια της μουσικοχορευτικής μας παράδοσης από τους αρχαίους χρόνους μέχρι και σήμερα και γίνει κατανοητός ο ρόλος του ανθρώπου ως ενεργού προσώπου στη διαμόρφωση της μουσικοχορευτικής παράδοσης και συνολικά του λαϊκού μας πολιτισμού.
- Να γνωρίσουν τις αξίες του λαϊκού μας πολιτισμού (απλότητα, μέτρο, αρμονία, ευπρέπεια, γνησιότητα) και να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη απέναντι στα σύγχρονα ρεύματα χορού με άξονα την αισθητική του παραδοσιακού χορού.
- Να συνδέσουν τα στοιχεία που συνθέτουν το χορό με γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.

4) Στάσεις

- Να συμμετέχουν συνειδητά σε χορευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου και να υιοθετήσουν αξίες για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στην ψυχαγωγία τους που θα τους οδηγήσουν σε μελλοντική ενασχόληση με τους χορούς.
- Να βιώσουν και άλλες συλλογικές μορφές έκφρασης του λαϊκού πολιτισμού μέσω του παραδοσιακού χορού, όπως το δημοτικό τραγούδι, τη δημοτική μουσική, τη λαϊκή τέχνη
- Να βιώσουν τις πνευματικές και αισθητικές αξίες του λαϊκού μας πολιτισμού μέσα από τους παραδοσιακούς μας χορούς και να διαμορφώσουν αισθητικά κινητικά κριτήρια.
- Να βιώσουν την ευεργετική επίδραση της μουσικής του χορού και του τραγουδιού στην ανάδειξη και καλλιέργεια του προσωπικού τους ρυθμού στο σώμα, το πνεύμα και την ψυχή.

- Να βιώσουν τον παραδοσιακό χορό ως κινητική δραστηριότητα που έχει σχέση με την καθημερινή ζωή και τον πολιτισμό των ανθρώπων και να εντάξουν αβίαστα το χορό στη ζωή τους.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο χορός είναι μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και επαφής, που μπορεί να σπάσει τον κλοιό της απομόνωσης του σύγχρονου τρόπου ζωής και να συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

5) Δεξιότητες ζωής

- Να αναπτύξουν ικανότητες, όπως επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαπροσωπικών σχέσεων, φιλίας, αξιοποίησης γνώσεων, διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων
- Να μάθουν να επιλύουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις (κοινωνικές δεξιότητες). Να αναπτύξουν υπευθυνότητα και συνέπεια στον προγραμματισμό.
- Να συνδέσουν τη σχολική ζωή με τα ενδιαφέροντα τους και τις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να μάθουν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους.
- Να αναπτύξουν ικανότητα χρήσης πολλαπλών πηγών και εργαλείων πληροφόρησης (ΗΥκαιΓΕ), κριτική ικανότητα σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών.

Ευαισθητοποίηση των μαθητών

Ευαισθητοποίηση των μαθητών με έντυπο, οπτικοακουστικό και ηλεκτρονικό υλικό, όπως:

1. Προβολή βιντεοταινίας με θέμα: Μαθητικοί καλλιτεχνικοί Αγώνες Παραδοσιακών Χορών.
2. Προβολή βιντεοταινίας με τις καλλιτεχνικές τελετές έναρξης και λήξης των Ολυμπιακών Αγώνων .
3. Προβολή DVD με παραστάσεις του Λυκείου των Ελληνίδων με λαϊκά δρώμενα και παραδοσιακούς χορούς.
4. Παρουσίαση λαογραφικού υλικού(παραδοσιακή φορεσιά, μουσικά όργανα).

2^η φάση:

Προγραμματισμός ενοτήτων - Χωρισμός σε υποομάδες

Έγινε συζήτηση για τη διερεύνηση επιμέρους υποθεμάτων που θα μπορούσαν οι μαθητές να επεξεργαστούν και στη συνέχεια ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση ιδεών και εντοπισμός των ενοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούν οι ομάδες. Έγινε ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και υποομάδες και η κάθε υποομάδα αναλαμβάνει μία από τις επιμέρους ενότητες. Ακολούθησε η οργάνωση ατομικών και ομαδικών εργασιών με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων από βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο. προφορικές αφηγήσεις γονέων, παππούδων κ.λ.π. όπως παρακάτω:

Ερευνητική ομάδα Ιστορίας

Υποθέματα.

- Η μουσική και ο χορός στην ελληνική μυθολογία

- Η μουσική και ο χορός στην εκπαίδευση στην Αρχαία Ελλάδα
- Η μουσική και ο χορός στον ιδιωτικό βίο των αρχαίων Ελλήνων
- Ο Χορός στη Δημόσια και θρησκευτική ζωή των αρχαίων Ελλήνων
- Ο μύθος του Θησέα. Γέρανος–Τσακόνικος. Δύο χοροί ένας μύθος
- Ο χορός στα Ρωμαϊκά και τα Βυζαντινά χρόνια
- Ο παραδοσιακός χορός και η εξέλιξη του μέχρι την Τουρκοκρατία και τα νεότερα χρόνια.

Ερευνητική ομάδα λαογραφίας

Υποθέματα-Υποομάδες

- Οι Ελληνικοί παραδοσιακοί χορευτικοί ρυθμοί
- Τα παραδοσιακά μουσικά όργανα της Ελλάδας
- Η μουσικοχορευτική παράδοση του τόπου που κατάγομαι
- Η θεματολογία του δημοτικού τραγουδιού
- Το δημοτικό τραγούδι και ο ρόλος στην εκμάθηση του Ελληνικού χορού
- Δημοτικά και λαϊκά τραγούδια του χορευτικού μας ρεπερτορίου
- Το χορευτικό μας ρεπερτόριο (Συρτός - Καλαματιανός-Χασάπικος-Χασαποσέρβικος)
- Παροιμίες για το χορό και τη μουσική
- Έθιμα (γαϊτανάκι) παραδόσεις, γιορτές και τραγούδια του τόπου μου
- Το έθιμο του κλήδονα στην Κρήτη. Τραγούδια και χοροί του κλήδονα
- Η ελληνική φορεσιά ανά τους αιώνες
- Η παραδοσιακή φορεσιά της Αττικής
- Το κόσμημα στην ελληνική φορεσιά
- Η παραδοσιακή διατροφή

Η θεατρική ομάδα

Αναβίωση του εθίμου του Άη Γιάννη του κλήδονα,

Αναβίωση του εθίμου « γαϊτανάκι»

Ανάλυση δραστηριοτήτων

Καλλιτεχνικές ομάδες

- Ομάδα φωτογραφίας. Ορίζονται υπεύθυνοι φωτογραφίας, οι οποίοι αποτυπώνουν με το φωτογραφικό φακό κάθε δραστηριότητα του σχεδίου εργασίας.
- Θεατρική ομάδα αναβίωσης του εθίμου του κλήδονα και του αποκριάτικου εθίμου « γαϊτανάκι». -
- Ομάδα έκθεσης φωτογραφιών (χοροί, φορεσιές, όργανα και έθιμα του τόπου μας (18^ο-19^ο αιών)
- Ομάδα ζωγραφικής με έμπνευση από την παράδοση και την ιστορία μας
- Ομάδα χαρτοκοπτικής(κατασκευή- πλαστικοποίηση χορευτικών φιγούρων και παραδοσιακών ενδυμασιών)
- Ομάδα κατασκευή παραδοσιακής φορεσιάς Αττικής
- Ομάδα συλλογής και έκθεσης αντικειμένων λαϊκής τέχνης.
- Ομάδα διασκευής δημοτικών και λαϊκών τραγουδιών

Διαθεματικές βιωματικές δραστηριότητες

- φύλλα εργασίας για το σπίτι με έννοιες και θέματα σχετικά και με άλλα μαθήματα
- δημιουργικές δραστηριότητες (χειροτεχνία, ζωγραφική, διασκευές λαϊκών τραγουδιών)
- αναβίωση του εθίμου του κλήδονα στην Κρήτη - Τραγούδια και χοροί του κλήδονα στην Κρήτη
- το «γαϊτανάκι» - κάθε τάξη κατασκευάζει το δικό της

Διαθεματικότητα με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος

Θεμελιώδεις έννοιες: ρυθμός, παράδοση, λαϊκός πολιτισμός, λαϊκή τέχνη, ήθη, έθιμα, ομάδα, ομαδικότητα, συνεργασία, αλληλεπίδραση, επικοινωνία.

1. Σύνδεση του χορού με το μάθημα της Μουσικής. Κατανόηση της έννοιας του ρυθμού, της ρυθμικής αγωγής, των μουσικών μέτρων 2/4,7/8.
2. Σύνδεση του χορού ως στοιχείο πολιτισμού με την Αρχαία Ιστορία. Συζήτηση με την καθηγήτρια της Ιστορίας στην τάξη για τη θέση του χορού στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων στις αντίστοιχες ενότητες του μαθήματος.
3. Σύνδεση του Π .Χ. με τα Νεοελληνικά κείμενα και τη Γλώσσα. Σημασιολογική ανάλυση των εννοιών: παράδοση, λαϊκός πολιτισμός, ήθη, έθιμα, δημοτικό τραγούδι.
4. Σύνδεση με την πληροφορική. Αναζήτηση πληροφοριών στο internet, σύνθεση εργασιών.
5. Σύνδεση με τα Μαθηματικά. Έννοια και ιδιότητες του κύκλου.

6. Σύνδεση με τα Καλλιτεχνικά. Δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσω της ζωγραφικής και της χαρτοκοπτικής με έμπνευση από τη λαϊκή παράδοση
7. Σύνδεση με τη Φυσική Αγωγή. Ρυθμός, άσκηση και υγεία, Ομαδικότητα, συνεργασία.

Μεθοδολογία

Έγινε χρήση πολυμεθοδολογίας τονίζοντας την αξία της αυτενεργού μάθησης. Αναλύθηκε η ομαδοσυνεργατική και η δημιουργική μέθοδος.

3^η φάση:

Διεξαγωγή – Υλοποίηση δραστηριοτήτων

Ανάλυση δραστηριοτήτων.

Στη φάση αυτή υλοποιήθηκαν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες σύμφωνα με χρονοδιάγραμμα διάρκειας 6 μηνών. Αρχικά, ορίστηκαν υπεύθυνοι φωτογραφίας, οι οποίοι αποτύπωναν με το φωτογραφικό φακό κάθε δραστηριότητα του σχεδίου εργασίας. Ορίζεται το χρονοδιάγραμμα και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει τις δραστηριότητες που θα υλοποιήσει.

Νοέμβριος

- Επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (διευθυντής, μαθητές, γονείς, σύλλογος καθηγητών)
- Ορίστηκε το περιβάλλον στο οποίο θα διεξάγοντο οι δραστηριότητες (π.χ. στην αίθουσα γυμναστικής, στην αυλή του σχολείου, στη σχολική βιβλιοθήκη, στο

θεατράκι του σχολείου, στο μουσείο λαϊκής τέχνης και λαϊκών μουσικών οργάνων,
Λύκειο Ελληνίδων κ.ά

- Ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου
- Ενημέρωση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων
- Επαφή με εκπροσώπους του Δήμου, του Λυκείου των Ελληνίδων, λαογραφικών μουσείων

Δεκέμβριος

- Δημιουργία ομάδων εικαστικής δημιουργίας, μουσικής, θεάτρου, φωτογραφίας, χαρτοκοπτικής
- Ενημέρωση, καθοδήγηση για τη χρήση της βιβλιογραφίας στη βιβλιοθήκη του σχολείου μας, συγκέντρωση πληροφοριών. Χρήση και άλλων πηγών (εφημερίδες, περιοδικός τύπος, πολυμέσα)
- Επίσκεψη στο Μουσείο λαϊκής τέχνης του Υ.Π.Ο. και παρουσίαση χριστουγεννιάτικων παραδόσεων και εθίμων(A1)
- Επίσκεψη στο Μουσείο λαϊκών μουσικών οργάνων του Ανωγειανάκη στην Πλάκα και γνωριμία με τα λαϊκά μουσικά όργανα του τόπου μας (A2)

Ιανουάριος

- Συγκέντρωση υλικού και επεξεργασία πληροφοριών για τα επιμέρους θέματα από βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, τύπο, πολυμέσα και ταξινόμηση
- Η ομάδα ιστορίας αναζήτησε μύθους που συνδέονται με τη γέννηση του χορού (Μύθος των Κουρητών, μύθος του Θησέα, το χοροστάσι του Μίνωα)
- Στην ομάδα λαογραφίας η υποομάδα μουσικής- τραγουδιού συγκέντρωσε γνωστά δημοτικά τραγούδια και μελωδίες από όλη την Ελλάδα με συρτά-Καλαματιανά (2/4, 7/8). Οι μαθητές μαθαίνουν να τραγουδούν και να χορεύουν
- Η υποομάδα εθίμων συγκέντρωσε λαογραφικά στοιχεία για διάφορα ήθη, έθιμα και παραδόσεις του λαού μας (, χοροί και μαντινάδες του κλήδονα)
- Η υποομάδα παραδοσιακής φορεσιάς συγκέντρωσε πληροφορίες για την παραδοσιακή ενδυμασία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας
- Συλλογή παροιμιών που αναφέρονται στο χορό και το τραγούδι, φωτογραφικού υλικού με παραδοσιακές φορεσιές, αντικείμενα λαϊκής τέχνης και παραδοσιακά μουσικά όργανα
- Ζωγραφική-χαρτοκοπτική-πλαστικοποίηση φιγούρων με παραδοσιακές στολές.

Φεβρουάριος-Μάρτιος

Βιωματικές προσεγγίσεις

- Μελέτη του εθίμου και των τραγουδιών και των κρητικών χορών του κλήδονα
- Προετοιμασία αναβίωσης του εθίμου του κλήδονα
- Οι μαθητές αναβιώνουν το γαϊτανάκι και χορεύουν τις απόκριες
- Επίσκεψη στο ιστορικό μουσείο λαϊκής φορεσιάς του Λυκείου των Ελληνίδων (Α3) (η παραδοσιακή φορεσιά μέσα από τα έργα των ελλήνων ζωγράφων Θεόφιλου και Τσαρούχη)
- Επίσκεψη στο μουσείο λαϊκής τέχνης (Α4) (παρουσίαση αποκριατικών εθίμων- κατασκευή μάσκας).
- Σύνθεση εργασιών και επεξεργασία δεδομένων
- Συγκέντρωση και αξιολόγηση του φωτογραφικού υλικού των ομάδων
- Συλλογή τραγουδιών του χορευτικού μας ρεπερτορίου(δημοτικά, λαϊκά με συρτά-καλαματιανά και χασαποσέρβικα- χασάπικα).
- Διασκευές λαϊκών τραγουδιών με στίχους των μαθητών
- Αξιολόγηση του υλικού και προετοιμασία για παρουσίαση στην τάξη.
- Δημιουργία εντύπου προγράμματος. Παρουσίαση παραδοσιακών χορών στη σχολική γιορτή της εθνικής επετείου της 25^{ης} Μαρτίου.

4^η φάση:

Σύνθεση τελικού έργου - Παραγωγή εντύπου - Συλλογική προετοιμασία του τελικού χορευτικού γεγονότος- Παρουσίαση του προγράμματος.

Απρίλιος

Έγινε η μελέτη, η ανάλυση και η σύνθεση των ομαδικών εργασιών εξαγωγή συμπερασμάτων, έκδοση εντύπου. Οργάνωση παρουσίασης του προγράμματος.

- Προετοιμασία των ομάδων για την τελική παρουσίαση των χορών εντός και εκτός σχολικού προγράμματος. (ποικιλίες χασαποσέρβικου συρτού-καλαματιανού- χορογραφία χασάπικου)
- Προετοιμασία του θεατρικού του κλήδονα και κρητικών χορών.
- Κατασκευή παραδοσιακής στολής (νυφική στολή Μεσογείων Αττικής)
- Παρουσίαση των εργασιών των μαθητών στην τάξη
- Η επιτροπή εθελοντισμού προετοιμάζει το πρόγραμμα της τελικής εκδήλωσης
- Προετοιμασία της τελικής εκδήλωσης
- Δημιουργία της πρόσκλησης της τελικής πολιτιστικής εκδήλωσης .
- Έπαινος συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα.
- Συγκέντρωση υλικού ομάδων. Αξιολόγηση και ταξινόμηση, σελιδοποίηση, σύνθεση των εργασιών. Οργάνωση τελικού εντύπου.
- Προετοιμασία των ομάδων για την παρουσίαση της εργασίας στη μαθητική κοινότητα.

Μάιος

Παρουσίαση του προγράμματος. Οργάνωση σχολικού πανηγυριού (μαθητές, γονείς, καθηγητές). Παρουσίαση παραδοσιακών χορών -τραγουδιών, εθίμου του κλήδονα και κρητικών χορών, έκθεση ζωγραφικής, φωτογραφίας, χαρτοκοπτικής και ειδών λαϊκής τέχνης

- Συμμετοχή στο καλλιτεχνικό φεστιβάλ του δήμου Αγίας Παρασκευής και παρουσίαση του εθίμου του κλήδονα και κρητικών χορών
- Δημιουργία μόνιμης παραδοσιακής γωνιάς με έκθεση της παραδοσιακής φορεσιάς Αττικής (νυφιάτικη Μεσογείων) και φωτογραφικού υλικού. Έκθεση ειδών λαϊκής τέχνης με τη συνεργασία των γονέων των μαθητών.
- Δημιουργία λευκώματος με φωτογραφικό υλικό από τις δραστηριότητες των ομάδων και τις μαθητικές χορευτικές εκδηλώσεις της χρονιάς. Μαθητές με ιδιαίτερο καλλιτεχνικό ταλέντο αναλαμβάνουν το αισθητικό μέρος του λευκώματος.
- Δημιουργία εντύπου, το οποίο περιλαμβάνει τις μαθητικές εργασίες και τις δράσεις των ομάδων . Πολλαπλασιασμός και διανομή του στους μαθητές.
- Απονομή αναμνηστικών διπλωμάτων. Επιβράβευση των μαθητών για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

5^η φάση: Αξιολόγηση Προγράμματος
--

Μάιος

- Συμπλήρωση τελικού ερωτηματολογίου αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών.
- Ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος με διάλογο μεταξύ των μαθητών.

- Ενδοομαδική αξιολόγηση από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό σε σχέση με τους στόχους του προγράμματος.
- Τελική έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό
- Αποστολή δελτίου τύπου στον τοπικό τύπο.
- Αρχαιοθέτηση όλου του προγράμματος στη βιβλιοθήκη του σχολείου για μελλοντική χρήση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΡΤΟΥ – ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟΥ (1^ο 2^ο 3^ο ΜΑΘΗΜΑ)

ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔ/ ΛΙΑΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ- ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
<p><u>Ψυχοκινητικός Σωματικός τομέας</u> Επιδιώκεται οι μαθητές: Να γνωρίσουν τα βασικά βήματα και παραλλαγές των βημάτων του συρτού-καλαματιανού, κατά τόπους να καλλιεργήσουν το ρυθμό τους και να συγχρονιστούν με τη μουσική και την ομάδα. <u>Συναισθηματικός τομέας -στάσεις</u> Κοινωνικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος. Ηθικοί στόχοι: Ανάπτυξη αυτοπεθαρχίας, εναρμόνιση συμπεριφοράς στους κανόνες της ομάδας, διαπροσωπικές σχέσεις Αισθητικοί στόχοι: συγκίνηση, ψυχαγωγία, δημιουργικότητα Συνειδητή αντίληψη του ρυθμού και των λειτουργιών του χορού (ψυχαγωγία, έκφραση επικοινωνία) <u>Γνωστικός τομέας</u> Κατανόηση της ενότητας χορού, μουσικής λόγου (ποικιλία δημοτικών τραγουδιών, μελωδιών, μουσικών οργάνων, στοιχείων της ιστορικής και λαϊκής παράδοσης του τόπου. Να μάθουν να συγκρίνουν τα στοιχεία που αναδύονται μέσα από τη διερεύνηση των χορών από την αρχαιότητα έως σήμερα. Κατανόηση των βασικών εννοιών του χορού δομή κίνησης, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις, συνειδητή αντίληψη ρυθμού, λειτουργιών του χορού μέσω των χορευτικών εκδηλώσεων και σημασίας των παραδ. χορών στη ζωή</p>	<p><u>Άμεση μέθοδος</u> Οι μαθητές ακολουθούν τα βήματα του δασκάλου. <u>Μερική ή αναλυτική μέθοδος</u> Διδάσκεται αρχικά η πρώτη ενότητα βημάτων (1^ο-7^ο βήμα), στη συνέχεια η ενότητα των πέντε τελευταίων βημάτων (7^ο-12^οβήμα). Ακολουθεί η σύνδεση των βημάτων των δύο ενοτήτων. <u>Αμοιβαία ή έμμεση μέθοδος</u> Ανά ζεύγη οι μαθητές μαθαίνουν. Δεξιά βρίσκεται ο πιο προχωρημένος. Ο ένας μαθητής δίνει ανατροφοδότηση στον άλλο. <u>Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης.</u> <u>Ανάπτυξη σχεδίου εργασίας (μέθοδος project)</u> Μέσω του καθοδηγούμενου διαλόγου οι μαθητές ανακαλύπτουν αυτενεργά γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τους χορούς, τα τραγούδια και τη μουσική.. Επίσης μέσω της καθοδήγησης του δασκάλου αυξάνεται η παρακίνηση για ενεργό δράση για καλλιτεχνική έκφραση αναλαμβάνοντας εργασίες που ενεργοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους</p>	<p>Βάσει του ανθρωπολογικού μοντέλου ο χορός εξετάζεται ολιστικά (έμφαση στην ανάλυση της μορφής της κίνησης αλλά και της λειτουργίας και του περιβάλλοντος του χορού, σύνδεση με την κοινωνία και τις καθημερινές στάσεις, πράξεις και συμπεριφορές των ανθρώπων) <u>Θεμελιώδεις έννοιες</u> 1. Κίνηση, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις (χώρος, χρόνος) 2. Αλληλεπίδραση, συνεργασία, επικοινωνία, ομαδικότητα 3. Πολιτισμός, Παράδοση (λαϊκός πολιτισμός, δημοτικό τραγούδι, μουσική, ήθη, έθιμα, κ.α.) Μορφές αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων <u>Οριζόντια διασύνδεση με άλλα μαθήματα του Α.Π.</u> Σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας (μινωικό ειδώλιο Φαιστου – Παλαικάστρου), χορευτικό σχήμα, λαβή χορευτών σύγκριση με χορούς σήμερα. Συζήτηση με την καθηγήτρια της μουσικής για την έννοια του ρυθμού και του μέτρου 2/4 και 7/8 των συρτών χορών Σύνδεση με τα Νεοελληνικά Κείμενα (δημοτικό τραγούδι, νεοελληνικά ήθη και έθιμα). <u>Κάθετη διασύνδεση με τη Φ.Α.</u> Κίνηση - Σωματική άσκηση και υγεία, κανόνες αθλημάτων, συναγωνισμός / ανταγωνισμός συγκρίσεις, ομοιότητες διαφορές με αθλοπαιδιές,</p>	<p>Ερευνητική ομάδα Ιστορίας Ιστορική ανασκόπηση. Οι μαθητές εθελοντικά ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα , ερευνούν και συγκεντρώνουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας για το χορό, τη μουσική και το τραγούδι στην ιστορία του ελληνικού πολιτισμού από τα αρχαία χρόνια μέχρι και σήμερα. <u>Φύλλα εργασίας 1,2,3,4,5,6,7.</u> Σύνδεση με το κεφάλαιο «Μινωικός πολιτισμός στο μάθημα της Ιστορίας. Αναζήτηση των αρχαίων ελληνικών μύθων των σχετικών με τη γέννηση του χορού ο μύθος της γέννησης του Δία και ο χορός των Κουρητών, ο χορός του Θεσέα).Οι μαθητές δημιουργούν (ζωγραφική, δημιουργία στίχων). <u>Ερευνητική ομάδα</u> <u>Λαογραφίας- Χορός- Μουσική- Τραγούδι- Ήθη και έθιμα.</u> Οι μαθητές αναζητούν ατομικά ή ομαδικά και συλλέγουν στοιχεία για τα παραπάνω θέματα βάσει ενδιαφερόντων από το internet και από τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας (βιβλία, περιοδικά, διάφορα έντυπα, συνεντεύξεις) Δίνονται οδηγίες από τον καθηγητή σχετικά με τις πηγές και τη συλλογή – καταγραφή πληροφοριών.</p>	<p><u>Κριτήρια απόδοσης-ερμηνείας, έκφρασης και ποιότητας του χορού</u> Εκτέλεση βημάτων, λαβή, θέσεις, σχήμα, σε σχέση με τις αρχές της κίνησης και της αισθητικής 1) <u>περιεχόμενο αξιολόγησης</u> -γνώση και κατανόηση χορού - αντιληπτικές, -τεχνικές, -εκφραστικές, -διανοητικές και - αντανακλαστικές δεξιότητες 2) <u>διαδικασία αξιολόγησης</u> α) ικανότητα έκφρασης προσωπικών ιδεών με κίνηση και αυτοσχεδιασμό β) ικανότητα ερμηνείας-απόδοσης ενός χορού γ) ικανότητα αναγνώρισης, περιγραφής και ανάλυσης του ευρύτερου πλαισίου ένταξης του χορού. 3) <u>Συγχρονισμός με τη ρυθμική αγωγή, βελτίωση ρυθμού.</u> α)Ομαδικός συγχρονισμός β)Βελτίωση συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος γ)Καλλιέργεια συναισθημάτων χαράς και απόλαυσης του χορού</p>

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο

Εισαγωγικό μέρος (10): Οργάνωση project- Διδασκαλία Καλαματιανού

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στο θέμα. Ενημέρωση των μαθητών για το διαθεματικό πρόγραμμα των παραδοσιακών χορών και την οργάνωση του project (σκοπός, στόχοι, δραστηριότητες, διάρκεια προγράμματος, παρουσίαση). Σύντομη ενημέρωση από τον Κ.Φ.Α. για τη διαθεματική προσέγγιση (έννοιες, γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες) και τη σύνδεση εννοιών και θεμάτων του παραδοσιακού χορού με άλλα μαθήματα. Θέτει το ερώτημα «Πότε, που και γιατί χορεύουν οι άνθρωποι σήμερα».

2^ο βήμα: Γίνεται σύνδεση του προγράμματος με τη λειτουργία χορευτικού εργαστηρίου μετά το σχολικό πρόγραμμα για μεγαλύτερη ενασχόληση με τους χορούς, καλλιέργεια της χορευτικής δεξιότητας και της φυσικής κατάστασης. Ζητείται από τους μαθητές να δουν και να εκτιμήσουν τις έννοιες, «χορός, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις» Εκτίμηση από τον Κ.Φ.Α. των γνώσεων και των προηγούμενων εμπειριών των μαθητών.

3^ο βήμα: Διατύπωση του τίτλου και του θέματος του προγράμματος. Οι μαθητές καταλήγουν με άξονα τις απόψεις τους στον τίτλο που θα ήθελαν να δώσουν στο πρόγραμμα και διατυπώνουν το θέμα που εμπερικλείει θέματα που οι ίδιοι ανέδειξαν μέσα από τον «καταιγισμό ιδεών». Στο επόμενο μάθημα θα έχουν σκεφτεί ποιο θέμα θα ήθελαν ατομικά ή ομαδικά να αναλάβουν για διερεύνηση από πηγές.

4^ο βήμα: Αναφορά στο χορευτικό ρεπερτόριο του προγράμματος (Καλαματιανός-Συρτός, Χασαποσέρβικος, Χασάπικος αργός ή Συρτάκι). Εισαγωγή στον Καλαματιανό - συρτό της στεριανής Ελλάδας (ονομασία, μορφή, πολυμορφία σε σχέση με τη μουσική και το τραγούδι, τον τόπο και την κατάσταση, μουσικό μέτρο 2/4 και 7/8 και σύνολο (12) βημάτων της μουσικοχορευτικής φράσης. Αναφορά στη ρυθμική αγωγή του κινητικού μοτίβου του συρτού (αργά, γρήγορα - γρήγορα) (α-γ,γ) ως βάση για πολλούς άλλους ελληνικούς χορούς, όπως ο μπάλος. Ακρόαση μιας μελωδίας και τραγουδιού 30''

Κύριο μέρος (30') Κινητική μάθηση του Καλαματιανού

1^η άσκηση: 2' Εισαγωγή στο ρυθμό με ηχηρά κτυπήματα στις παλάμες με τη ρυθμική αγωγή (αργά, γρήγορα-γρήγορα), ή (μεγάλο, μικρό-μικρό) το ίδιο με κτυπήματα στους μηρούς

2^η άσκηση: 2' Κτύπημα με το ένα και με τα δύο πέλματα σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή (α-γ,γ)

3^η άσκηση: 3' Διδάσκεται η πρώτη ενότητα βημάτων (1^ο-6^ο βήμα) μετρώντας σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή (α-γ,γ). Ατομική πρακτική εξάσκηση των μαθητών παρατηρώντας το δάσκαλο και μετρώντας σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή (α-γ,γ)

4^η άσκηση: 5' Στη συνέχεια διδάσκεται η ενότητα των πέντε τελευταίων βημάτων με το σταύρωμα δεξιά και αριστερά (7^ο-12^ο βήμα).

5^η άσκηση: Σύνθεση βημάτων. Ατομική πρακτική εξάσκηση των μαθητών 5' παρατηρώντας το δάσκαλο σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή (α-γ,γ.)

6^η άσκηση: 2' Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με λαβή V, ο προχωρημένος προηγείται δεξιά, φωναχτά τη ρυθμική αγωγή.

7^η άσκηση: 6' Επανάληψη της άσκησης ακούγοντας γνωστή μελωδία και τραγούδι του καλαματιανού. Προτείνουν οι μαθητές τις μελωδίες που γνωρίζουν. Επιλέγονται μελωδίες όπως : Μαντήλι καλαματιανό, Μου παρήγγειλε τ' αηδόني, Τη θάλασσα τη γαλανή.

8^η άσκηση: 10' Πρακτική εξάσκηση των μαθητών στον κύκλο σε ολόκληρη τη μουσικοχορευτική φράση ακούγοντας ποικιλία γνωστών μελωδιών με λαβή χεριών. Ο Κ.Φ.Α. δίνει συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές καθώς εξασκούνται.

Τελικό μέρος (5')

Ο Κ.Φ.Α. τονίζει την αξία της **ομαδικής συμμετοχής** και της συλλογικής έκφρασης, μέσω του παραδοσιακού χορού, του τραγουδιού και τη μουσικής. Αναφορά στη έκφραση μέσω του χορού ως γλώσσα του σώματος (μη λεκτική μορφή επικοινωνίας) και πως συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Εξηγεί πως επιτυγχάνεται η **επικοινωνία** με τη συμβολική και συγχρονισμένη χρήση των κινήσεων του σώματος μέσα από μία συνεχή διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων. Τονίζει πόσο σημαντική είναι η απελευθέρωση και η καλλιέργεια του **ρυθμού** και των συμβολικών κινήσεων του σώματος αλλά και του συγχρονισμού όλης της ομάδας για την προσωπική ευχαρίστηση και ικανοποίηση των μελών της. Δίδονται **φύλλα εργασίας (1,2,3)** ως ερεθίσματα για ενεργό αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με το χορό που οδηγούν στην κατάκτηση νέας γνώσης και συσχετισμούς με προϋπάρχουσες εμπειρίες για οικοδόμηση κριτικής σκέψης. Ερεθίσματα δίνονται από τη μυθολογία (σύνδεση με το μύθο της γέννησης και της ανατροφής του Δία στην Κρήτη) για δημιουργικές δραστηριότητες (ανακάλυψη ευρύτερων καλλιτεχνικών κλίσεων). Φύλο εργασίας (1) σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας για να απαντηθεί μετά από συζήτηση με τον φιλόλογο της τάξης. Προετοιμάζουμε τους μαθητές ώστε στο επόμενο μάθημα να έχουν χωριστεί σε τρεις ομάδες (ιστορίας, λαογραφίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας) με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη ομαδικού project. Χορήγηση υπεύθυνων δηλώσεων των γονέων εκείνων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν μαθήματα παραδ/κών χορών μετά το σχολικό πρόγραμμα.

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο

Εισαγωγικό μέρος(5΄)

*1^ο βήμα: Προσανατολισμός στο θέμα: **Οργάνωση των ομάδων του project- Καλαματιανός –συρτός.***

Σύντομη αναφορά στη **πολυμορφία** των καλαματιανών-συρτών χορών και την **πολυχρωμία** των μελωδιών και των τραγουδιών που συνοδεύουν τους χορούς σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Θέτουμε το ερώτημα: «Που μπορεί να οφείλεται αυτή η πολυμορφία του συρτού χορού και των μελωδιών του και ποιοι παράγοντες συντελούν σε αυτό». Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν συρτούς χορούς ή τραγούδια από τους τόπους καταγωγής των γονιών τους που μπορεί να γνωρίζουν και περιστάσεις που χόρεψαν ή παρακολούθησαν άλλους να χορεύουν.

2^ο βήμα: Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις έννοιες:: <χορός, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις>

3^ο βήμα: Δήλωση συμμετοχής στις τρεις ομάδες ιστορίας, λαογραφίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Οι μαθητές επιλέγουν βάσει προσωπικών ενδιαφερόντων και κλίσεων (χορός- τραγούδι-μουσική). Δίνουν οι ίδιοι όνομα στην κάθε ομάδα.

4^ο βήμα: Αναφορά στο συρτό χορό. Αναφορά στο νησιώτικο συρτό (μορφή, πολυμορφία σε σχέση με τη μουσική και το τραγούδι, τον τόπο και την κατάσταση, μουσικό μέτρο 2/4 και 7/8 και σύνολο (12) βημάτων της μουσικοχορευτικής φράσης.

Είναι ίδιος με τον καλαματιανό; Που μοιάζουν; Που διαφέρουν; Με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης οι μαθητές, αναδεικνύουν την επίδραση του γεωφυσικού χώρου, τη ιδιοσυγκρασία των κατοίκων, της τοπικής ιστορίας, των μουσικών οργάνων και της μουσικής στη διαμόρφωση του χορού. Ακρόαση μιας μελωδίας και τραγουδιού 30΄΄

Κύριο μέρος (35΄) Κινητική μάθηση Συρτού

5΄: Επανάληψη των ασκήσεων του προηγούμενου μαθήματος σε ζεύγη (αμοιβαία διδασκαλία) για υπενθύμιση και εμπέδωση του ρυθμικού κινητικού προτύπου (α-γ,γ).

10΄: Ο καθηγητής δείχνει τις παραλλαγές βημάτων του συρτού μετά το 7^ο βήμα. Σταύρωμα μπρος δεξιά (7-8,9) και σταύρωμα πίσω αριστερά με το δεξί πόδι πίσω από το αριστερό (10-11,12). Δίνουμε έμφαση στη στροφή του σώματος προς το κέντρο του κύκλου στο 7^ο βήμα. Πρακτική

εξάσκηση στην παραλλαγή ανά ζεύγη (αμοιβαία διδασκαλία). Δημιουργία τριών μόνιμων ομάδων, οι οποίες εργάζονται παράλληλα μέσα στην αίθουσα (επιλογή θεματικής και ονομασίας από τους μαθητές π.χ. ιστορίας, λαογραφίας, καλλιτεχνικής δημιουργίας).

10': Οι μαθητές χορεύουν κυκλικά ανά 6-7 άτομα σε 3 ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) με μουσική και τραγούδι (επιλογή γνωστής μελωδίας). Προηγείται της ομάδας ο πιο προχωρημένος μαθητής. Προοδευτικά περνάνε όσοι μαθητές/τριες επιθυμούν από την πρώτη θέση μετά από πρόταση των συμμαθητών τους ή του καθηγητή.

5': Επαναλήψεις του χορού με διαφορετικές μελωδίες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η μία ομάδα παρακολουθεί την άλλη και εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους για τον τρόπο που δούλεψαν (αμοιβαία εξωτερική ανατροφοδότηση). Κάνουμε ενδιάμεσα ερωτήσεις σχετικά με την αισθητική των κινήσεων και τα μουσικά όργανα που ακούγονται.

5': Επανάληψη του χορού σε ενιαίο κύκλο με το άκουσμα ποικίλων μελωδιών από την στεργιανή και νησιωτική Ελλάδα, στις οποίες κάνουμε αναφορά.

Τελικό μέρος (5')

Ο Κ.Φ.Α. κάνει αναφορά στο **δημοτικό τραγούδι** και τα **μουσικά όργανα** με αφορμή την μουσική ακρόαση των μελωδιών που ακούστηκαν από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Τονίζει ότι τα δημοτικά μας τραγούδια είναι ένα σημαντικό πνευματικό δημιούργημα γιατί γεννήθηκαν μέσα από την ίδια την κοινωνική, πολιτική και εθνική μας ζωή. Σύνδεση με τα Νεοελληνικά Κείμενα. Τονίζει ακόμη πως όλα μπορούν να γίνουν τραγούδι από τον Έλληνα με στίχο, μελωδία και ρυθμό για να εκφράσει τα συναισθήματα του, αλλά και πόσο σημαντικό είναι να αποκτήσουμε **συναισθηματική σχέση** με την **μουσική**, το **τραγούδι** και το **χορό** και να μπορούμε τελικά να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε συμβολικά μέσα από αυτά. Τονίζεται πως μαθαίνοντας τους στίχους νιώθουν το περιεχόμενο του τραγουδιού και τότε εκφράζεται το συναίσθημα και αποκτούν νόημα οι κινήσεις στο χορό δηλαδή πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές πως η κίνηση γίνεται χορός όταν εκφρασθεί με συναίσθημα.

Ο Κ.Φ.Α. αναφέρει στους μαθητές με ποιους τρόπους το σχολείο και η οικογένεια μπορούν να δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά να ασχοληθούν περισσότερο με τους παραδοσιακούς χορούς να τραγουδήσουν, να χορέψουν και να συγκινηθούν μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικιλία εκδηλώσεων και να νιώσουν τη χαρά της δημιουργικής έκφρασης. Τονίζει τη δυνατότητα που τους δίνει το πρόγραμμα να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους για παραπέρα διδασκαλία και ανάπτυξη της χορευτικής δεξιότητας. Επίσης μπορεί να τα προετοιμάσει για να

συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες. Δίνεται η ιδέα για μια τελική μουσικοχορευτική εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς από όλους τους μαθητές της Α΄ τάξης στην οποία θα χορέψουν όσοι επιθυμούν και κάθε ένας θα συμμετέχει με ένα ρόλο. Όπως. Οι ομάδες αναλαμβάνουν δράση σχετικά με την ανάδειξη εθίμων εντός και εκτός σχολικού προγράμματος.

Ο Κ.Α. προτείνει στους μαθητές τη συμμετοχή τους σε σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις με την αφορμή της Αποκριάς ή της Τσικνοπέμπτης, της εθνικής γιορτής στις 25 Μαρτίου, με χορούς και αναβίωση εθίμων όπως το «Γαϊτανάκι» και το έθιμο του Άη Γιάννη του κλήδονα στο τέλος της χρονιάς. Δηλώσεις συμμετοχής των μαθητών στις διάφορες ομάδες και τους διάφορους ρόλους. Κάθε τμήμα αναλαμβάνει να κατασκευάσει το δικό του γαϊτανάκι. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project. Δίδονται τα **φύλλα εργασίας (4,5)** για ενεργό αναζήτηση τραγουδιών, μελωδιών και χορευτικών περιστάσεων και γεγονότων με άξονα τον τόπο καταγωγής της οικογένειάς τους. Οι πρόσθετες δραστηριότητες τους επιτρέπουν να σκεφτούν και να δράσουν πάνω σε νέες έννοιες και θέματα, Η επιλογή δραστηριοτήτων γίνεται αβίαστα από τους μαθητές με άξονα τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.

ΜΑΘΗΜΑ 3^ο

Εισαγωγικό μέρος (5')

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στο θέμα: **Καλαματιανός - συρτός, λεπτομέρειες κινητικής έκφρασης, προσωπική ερμηνεία**

Σύντομη αναφορά στο χορό ως μορφή **τέχνης, καλλιτεχνικής έκφρασης** και δημιουργίας και στις αισθητικές αξίες του παραδοσιακού χορού
Ο Κ.Φ.Α. θέτει το ερώτημα: «Μπορείτε να βρείτε ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στις μεγαλουπόλεις σήμερα; Πως μπορεί να βοηθήσει ο χορός τους νέους στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος;».

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «της καθοδηγούμενης ανακάλυψης» και καταγραφή στον πίνακα των απόψεων των μαθητών. Ταξινόμηση των ιδεών σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες εννοιών: «χορός, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις» για να οργανώνουν τη δομή των γνώσεων που προκύπτουν από τη συζήτηση που γίνεται.

3^ο βήμα: Αναφορά στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του προγράμματος και παρακίνηση των μαθητών από τον καθηγητή για συμμετοχή με συγκεκριμένους ρόλους. (χορός- τραγούδι-μουσική, εθμικό δρώμενο με ρόλους). Οι μαθητές επιλέγουν ρόλους βάσει προσωπικών ενδιαφερόντων

4^ο βήμα: Ο Κ.Φ.Α. τονίζει ότι ο παραδοσιακός χορός ως τέχνη, επιτρέπει στον άνθρωπο να δώσει υπόσταση στις ιδέες, τις έννοιες και τα συναισθήματα του μέσα από συμβολικές εκφραστικές φόρμες κίνησης και να επικοινωνήσει με άλλους ανθρώπους απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητα του. Ο χορός αποτελεί μια καλλιτεχνική δημιουργία που συνδέεται άμεσα με το φυσικό περιβάλλον, την κοινωνία, την ιστορία κάθε τόπου, αλλά ταυτόχρονα εξυπηρετεί την ανάγκη του ατόμου για **ψυχαγωγία, επικοινωνία** διακόπτοντας τη μονοτονία της καθημερινότητας. Κάνουμε αναφορά στην αισθητική των ελληνικών χορών και των αξιών που προβάλλουν. Αναφορά στα μουσικοκινητικά μοτίβα που είναι δοσμένα από γενιά σε γενιά (νόρμες) και τα ακολουθούμε δίνοντας τους ζωή στο σήμερα με ξεχωριστό ύφος με τη δική μας ενεργητική παρέμβαση. Αναφερόμαστε στην αυτονομία του **πρωτοχορευτή** που μπορεί να πρωτοτυπήσει και να **αυτοσχεδιάσει** κινητικά μέσα στο ρυθμικό μοτίβο.

Κύριο μέρος (35') Κινητική μάθηση-ανατροφοδότηση

10': Επανάληψη των ασκήσεων του προηγούμενου μαθήματος με διαφορετικές μελωδίες σε 3 υποομάδες των 6-7 ατόμων με πρωτοχορευτές που υποδεικνύει η κάθε ομάδα μαζί με τον καθηγητή για υπενθύμιση και εμπέδωση του ρυθμικού μοτίβου. Δίνουμε έμφαση στην ποικιλία των ακουσμάτων με δημοφιλή μουσικά ακούσματα για να είναι ελκυστικά και να μπορέσουν να κινητοποιήσουν το συναίσθημα των μαθητών. Παρακίνηση των μαθητών για την επιλογή ιδιαίτερης προσωπικής προτίμησης σε μια συγκεκριμένη μελωδία και τραγούδι από εκείνα που θα ακούσουν ως το τέλος του μαθήματος.

10': Επαναλήψεις του χορού ανά ομάδες των 6 ατόμων με αντιπροσωπευτικές μελωδίες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Προηγείται της κάθε ομάδας ο πιο προχωρημένος μαθητής. Προοδευτικά περνάνε όλοι οι μαθητές από την πρώτη θέση.

15': Η μία ομάδα παρακολουθεί την άλλη και εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους για την ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου των χορευτικών κινήσεων (αμοιβαία ανατροφοδότηση, ανατροφοδότηση από τον καθηγητή). Κάθε ομάδα αναδεικνύει τον πρωτοχορευτή της με κριτήριο τη σταθερότητα στο ρυθμό και την αισθητική των χορευτικών κινήσεων. Αναφέρονται τα κριτήρια αξιολόγησης της αισθητικής του χορού από τον καθηγητή καθώς χορεύουν οι μαθητές. Επανάληψη του χορού σε ενιαίο κύκλο.

Τελικό μέρος (5') Ο Κ.Φ.Α. επιλέγει τα συρτά: «μήλο μου κόκκινο», «τη θάλασσα τη γαλανή» «θαλασσάκι μου» και προτείνει στους μαθητές να επιλέξουν ποιο θέλουν να τραγουδήσουν. Τους δίνει σε φωτοτυπία τους στίχους του τραγουδιού που επέλεξαν και το τραγουδούν όλοι μαζί. Τονίζει στους μαθητές ότι νιώθοντας μέσα μας το νόημα των στίχων του τραγουδιού μπορούμε να ερμηνεύσουμε το τραγούδι και το χορό πιο αληθινά με πραγματικά **συναίσθημα**, όπως χαρά, ενθουσιασμό κ.α. Επιμένουμε στην ανάγκη να εκφραστούμε κινητικά με τραγούδια που τα νιώθουμε και μας αρέσουν και τη επιλογή ατομικής προτίμησης. Τονίζει ιδιαίτερα τη σημαντικότητα του **πρωτοχορευτή** στην ομάδα ως αρχηγού που οδηγεί, που κατευθύνει με σταθερό ρυθμό, που εμπνυχώνει και εμπνυχώνεται από την ομάδα καθώς και τη **δημιουργικότητα** που μπορεί να αναδείξει μέσω του χορευτικού αυτοσχεδιασμού. Γίνεται κάθετη σύνδεση με τις αθλοπαιδιές στη Φ.Α. και σύγκριση του τρόπου λειτουργίας των ομάδων, αναφορά στους κανόνες συμπεριφοράς των μελών της χορευτικής ομάδας με τους κανονισμούς των αθλητικών ομάδων. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project. Δίνεται ανατροφοδότηση στις ομάδες ιστορίας και λαογραφίας και τις διάφορες εργασίες των μαθητών Δίδονται τα **φύλλα εργασίας (6,7)** Ορίζεται μετά από συνεννόηση με τους μαθητές μια ημέρα την εβδομάδα για ένα επιπλέον δίωρο για όσους μπορούν να συμμετέχουν στους παραδοσιακούς χορούς εκτός σχολικού προγράμματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ΧΑΣΑΠΟΣΕΡΒΙΚΟΥ) (Μάθημα 4,5,6)

ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔ/ΛΙΑΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
<p><u>Ψυχοκινητικός -Σωματικός τομέας</u> Επιδιώκεται οι μαθητές: Να εξασκηθούν στη ρυθμική αγωγή των 6 βημάτων του χορού ξεκινώντας με αργούς ρυθμούς, στη λαβή των χεριών από τους ώμους με αντίστοιχες μελωδίες και τραγούδια και να συγχρονιστούν με την ομάδα. Παραλλαγές βημάτων κατά τύπου</p> <p><u>Συναισθηματικός, αισθητικός τομέας.</u> Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, φιλίας, ομαδικότητας και επικοινωνίας μεταξύ τους. Να ακούν και να νιώθουν τη μουσική, να δημιουργήσουν συναισθηματική σχέση με το τραγούδι με προσωπικές προτιμήσεις και να διασκεδάζουν</p> <p><u>Γνωστικός τομέας</u> Να μνηθούν στο τραγούδι, το ρυθμό, στη μελωδία και την κίνηση του χορού σε τοπικό επίπεδο. Να ξεχωρίζουν το ηχόχρωμα διάφορων μουσικών οργάνων και να κατανοήσουν τη θεματική των τραγουδιών και πως συνδέεται με τη ζωή των ανθρώπων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Να γνωρίσουν στοιχεία της ιστορίας και της παράδοσης του τόπου</p>	<p><u>Άμεση μέθοδος</u> Χορεύουν βλέποντας το δάσκαλο.</p> <p><u>Αμοιβαία ή έμμεση μέθοδος</u> Χορεύουν ανά ομάδες των 2 ατόμων και προοδευτικά των 5 ατόμων. Δεξιά βρίσκεται ο πιο προχωρημένος. Ο ένας μαθητής δίνει ανατροφοδότηση στον άλλο. Προοδευτικά όλοι οι μαθητές περνούν από τη θέση του πρωτοχορευτή.</p> <p><u>Ολική μέθοδος</u> Διδάσκεται συνολικά η ενότητα των έξι βημάτων του χορού.</p> <p><u>Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης</u> Μέσω του καθοδηγούμενου διαλόγου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της γνώσης και κάθε πληροφορίας σχετικής με τους χορούς. Μέσω της παρακίνησης του δασκάλου, ενεργοποιούνται όλοι οι μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, βελτιώνεται η αυτορρύθμιση της ενεργού δράσης και η αναζήτηση παραπέρα πληροφοριών για το χορό ,τη μουσική και το τραγούδι που συνοδεύει το χορό..</p> <p><u>Μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, δημιουργική</u> Αυτόνομη επιλογή παράλληλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων Αυτοσχεδιασμός πρωτοχορευτή, παραγωγή κίνησης με προσωπικό ύφος, Δημιουργικές εργασίες ζωγραφικής χαρτοκοπτικής και διασκευής στίχων δημοφιλών λαϊκών τραγουδιών</p> <p><u>Μέθοδος της πρωτοβουλίας από το μαθητή</u></p>	<p><u>Θεμελιώδεις έννοιες</u> (Που,, πότε και γιατί χορεύουν οι άνθρωποι και ιδιαίτερα οι νέοι) Χορευτικές εκδηλώσεις, Ομάδα, ομαδικότητα, ρόλοι, σχέσεις μελών Μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική συναναστροφή, φιλία Αισθητικές αξίες του παραδοσιακού χορού, Σύγκριση με τον σύγχρονο χορό</p> <p><u>Οριζόντια διασύνδεση με άλλα μαθήματα του Α.Π.</u> Σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας, της Μουσικής και τα Νεοελληνικά κείμενα (Μινωικός πολιτισμός, Αρχαία Σπάρτη, Αρχαία Αθήνα). Συζήτηση με την καθηγήτρια της Μουσικής για το μουσικό μέτρο 2/4, παραδοσιακή μουσική, μουσικά όργανα. Αναζήτηση τραγουδιών και μελωδιών του χορού. Σύνδεση με την Πληροφορική πληροφορίες από το internet και σύνθεση εργασιών Νεοελληνική γλώσσα: Έννοιες δημοτικό τραγούδι, Λαϊκή παράδοση, Λαϊκή τέχνη, Έθιμα</p> <p><u>Κάθετη διασύνδεση με Φ. Α.</u> Χορός και άσκηση, βελτίωση φυσικής κατάστασης, ψυχική και σωματική ευεξία-υγεία</p>	<p><u>Ερευνητική ομάδα Ιστορίας</u> Ιστορική ανασκόπηση. Οι μαθητές εθελοντικά ανάλογα με το προσωπικό τους ενδιαφέρον, ερευνούν και συγκεντρώνουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας για το χασαποσέρβικο, το ρεμπέτικο, το συμφωνικό και το λαϊκό τραγούδι . <u>Φύλλα εργασίας 8, 9, 10.</u> Δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών με θέμα το τραγούδι και τη μουσική και την παραδοσιακή φορεσιά που συνοδεύουν το Χασαποσέρβικο στη ζωγραφική, χαρτοκοπτική, διασκευή στίχων λαϊκών τραγουδιών)</p> <p><u>Ερευνητική ομάδα λαογραφίας</u> <u>Χορός-Μουσική- Τραγούδι- Έθιμα</u> Οι μαθητές αναζητούν ατομικά ή ομαδικά πληροφορίες και στοιχεία για την ολοκλήρωση των εργασιών τους <u>Επισκέψεις σε λαογραφικά μουσεία</u> Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα με βιωματικές δραστηριότητες των μουσείων -Επίσκεψη στο μουσείο λαϊκής τέχνης (Χριστογεννιάτικες παραδόσεις, τραγούδια έθιμα) - Επίσκεψη στο μουσείο λαϊκής μουσικών οργάνων (Γνωριμία με τα λαϊκά όργανα - Επίσκεψη στο μουσείο λαϊκής φορεσιάς του Λυκείου Ελληνίδων -Επίσκεψη στο μουσείο λαϊκής τέχνης (Αποκριάτικα έθιμα και τραγούδια, κατασκευή μάσκας)</p>	<p><u>Κριτήρια ερμηνείας, έκφρασης και ποιότητας του χορού</u> Εκτέλεση βημάτων, λαβή, θέσεις, σχήμα, σε αρχές κίνησης και αισθητικής <u>1) Περιεχόμενο αξιολόγησης</u> -γνώση του χορού - αντιληπτικές, τεχνικές, εκφραστικές, διανοητικές και αντανακλαστικές δεξιότητες <u>2) Διαδικασία αξιολόγησης</u> α) ικανότητα έκφρασης προσωπικών ιδεών με κίνηση και αυτοσχεδιασμό β) ικανότητα ερμηνείας- απόδοσης ενός χορού γ) ικανότητα αναγνώρισης, περιγραφής και ανάλυσης του ευρύτερου πλαισίου ένταξης του χορού. <u>3) Συγχρονισμός με τη ρυθμική αγωγή</u> (β.β.π.α.π.α) _Ομαδικός συγχρονισμός -Βελτίωση ρυθμού_ συνεργασίας, ομαδικότητας -Αίσθηση χαράς και απόλαυσης του χορού.</p>

ΜΑΘΗΜΑ 4^ο

Εισαγωγικό μέρος (5')

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στο θέμα: **Χασαποσέρβικος –Χορευτικές εκδηλώσεις**

Σύντομη αναφορά στη μεγάλη πολυχρωμία των μελωδιών και τραγουδιών στο δηλωτικό και λαϊκό ρεπερτόριο του Χασαποσέρβικου. Ο Κ.Φ.Α. Θέτει το ερώτημα: «Έχετε χορέψει ποτέ Χασαποσέρβικο; πότε, που και γιατί χορέψατε» συνδέοντας τη χορό με πολλές ευχάριστες οικογενειακές και σχολικές στιγμές της ζωής. Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τραγούδια που γνωρίζουν και περιστάσεις που έχουν χορέψει.

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «καταιγισμός ιδεών» και καταγραφή στον πίνακα των απόψεων των μαθητών. Ταξινόμηση των ιδεών σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες εννοιών: «χορός, παράδοση, χορευτικές εκδηλώσεις» για να οργανώνουν τη δομή των γνώσεων που προκύπτουν από τη συζήτηση που γίνεται.

3^ο βήμα: Αναφορά στο Χασαποσέρβικο.

Ο Χασαποσέρβικος ή γρήγορος Χασάπικος σήμερα είναι ένας **από τους δημοφιλέστερους χορούς στην Ελλάδα** για μικρούς και μεγάλους, γυναίκες και άντρες σε κάθε χορευτικό γεγονός. Έχει μεταβαλλόμενη ρυθμική αγωγή και χορεύεται με μελωδίες του δημοτικού και λαϊκού ρεπερτορίου. Τονίζουμε την έντονη ψυχαγωγική διάσταση του χορού, αλλά και την έντονη σωματική άσκηση που προκαλεί.

4^ο βήμα: Αναφορά στη ρυθμική αγωγή (Βήμα, βήμα, πάτημα άρση, πάτημα άρση) τονίζοντας την ισόχρονη διάρκεια των κινήσεων των 6 βημάτων της μουσικοχορευτικής φράσης του χορού και στο μουσικό μέτρο 2/4.

Κύριο μέρος (35') Κινητική μάθηση

1^η άσκηση: Εισαγωγή στο ρυθμική αγωγή με ηχηρά κτυπήματα στις παλάμες 2' (β, β, π, α, π, α)

2^η άσκηση: Ηχηρά κτυπήματα με τα πέλματα σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή επιτόπου 2' (β, β, π, α, π, α)

3^η άσκηση: Βηματισμός με 6 βήματα δεξιά. Ξεκίνημα με το δεξί πόδι βήμα, βήμα, πάτημα στο 3, άρση στο 4, πάτημα αριστερά στο 5 και άρση 6. Ατομική πρακτική εξάσκηση των μαθητών (5') χωρίς λαβή, παρατηρώντας και ακολουθώντας το δάσκαλο λέγοντας ηχηρά τη ρυθμική αγωγή, Βήμα-Βήμα-Πάτημα-Άρση-Πάτημα –Άρση

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

4^η άσκηση: Στη συνέχεια επαναλαμβάνουν την άσκηση ανά ζεύγη οι μαθητές με λαβή T. Εξάσκηση των μαθητών 6' παρατηρώντας το δάσκαλο με τη ρυθμική αγωγή (β, β, π, α, π, α)

5^η άσκηση: Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με λαβή T με τον προχωρημένο να προηγείται δεξιά με τη ρυθμική αγωγή (5')

6^η άσκηση: Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με τον προχωρημένο να προηγείται δεξιά ακούγοντας οικεία αργή μελωδία και τραγούδι του χορού 5'.

7^η άσκηση: Πρακτική εξάσκηση των μαθητών σε 3 ομάδες των 5 ατόμων με γνωστή μελωδία και λαβή των χεριών 5'.

8^η άσκηση: (5') Πρακτική εξάσκηση των μαθητών σε ενιαίο κύκλο με το άκουσμα μιας μελωδίας και λαβή των χεριών. Επιλέγονται μελωδίες όπως : «Έχε γεια Παναγιά» ή «Απόψε στις ακρογιαλιές». Ο Κ.Φ.Α δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές

Παρατηρήσεις: Αναφέρουμε διάφορες γνωστές μελωδίες του χορού ανά περιοχή. Προτείνουν και οι μαθητές τις μελωδίες που γνωρίζουν.

Τελικό μέρος(5 ') Ο Κ.Φ.Α τονίζει την αξία της **ομαδικής συμμετοχής** στο Χασαποσέρβικο λόγω της συντροφικότητας και **φιλίας** που καλλιεργείται μέσω της λαβής των χεριών και της ευχάριστης ατμόσφαιρας που δημιουργείται.. Εξηγεί πως επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας μέσω της δυναμικής των κινήσεων και της ανταλλαγής ευχάριστων συναισθημάτων. Τονίζει πόσο σημαντική είναι η καλλιέργεια του ρυθμικής ικανότητας για να την επιτυχία του μουσικοκινητικού συγχρονισμού όλων των μελών της ομάδας και πως προσπαθεί η ομάδα για να το πετύχει. Δίνεται στους μαθητές το **φύλλο εργασίας (8)**. Οι ομάδες ιστορίας λαογραφίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας συνεχίζουν την ενεργό αναζήτηση πληροφοριών, τη διερεύνησης διαφόρων θεμάτων και να εκφράζονται δημιουργικά. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project. Κάθε τάξη οργανώνεται για να κατασκευάσει το «γαϊτανάκι» ώστε να είναι έτοιμο τη Τσικνοπέμπτη.

ΜΑΘΗΜΑ 5^ο

Εισαγωγικό μέρος(5')

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στο θέμα: Χασαποσέρβικος, Παραλλαγές βημάτων

Ο Κ.Φ.Α. Θέτει το ερώτημα: Που μπορεί να οφείλεται η ονομασία του χορού «Χασαποσέρβικος». Μέσα από το σύντομο διάλογο που κάνουμε με τους μαθητές, αναδεικνύεται η επίδραση των γειτονικών περιοχών στη διαμόρφωση του χορού. Ο Κ.Φ.Α αναφέρει την εκδοχή που αναφέρει ότι το Χασάπικο με μέτρια ταχύτητα ονομάζεται Χασαποσέρβικο, ίσως γιατί η μελωδία μπορεί να έχει Σερβική προέλευση και διατηρεί ένα άλλο χαρακτηριστικό της μουσικής του Σερβικού τύπου, τον τονισμό στην άρση παρά στην θέση. Το μελωδικό μοτίβο έχει οκτώ χρόνους άρα παλιά τα βήματα πρέπει να ήταν οκτώ. Ο λαός άθελα του παραμέρισε τα δύο τελευταία βήματα (το 7^ο και το 8ο). Γίνεται αναφορά στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και των λαών στη διαμόρφωση του πολιτισμού.

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «καταιγισμός ιδεών». Αναφερόμαστε στις έννοιες «**πολιτισμός**», «**λαϊκός πολιτισμός**» «**διαπολιτισμικότητα**» και «**παγκοσμιοποίηση**» «**ταυτότητα**» και καταγραφή στον πίνακα των απόψεων των μαθητών. Ταξινόμηση ιδεών.

3^ο βήμα: Αναφορά σε παραλλαγές των βημάτων του στο Χασαποσέρβικου που τον κάνουν περισσότερο θεαματικό και ελκυστικό.

Κύριο μέρος (35')

5' Επανάληψη των ασκήσεων του προηγούμενου μαθήματος σε ζεύγη, για υπενθύμιση και εμπέδωση του ρυθμικού κινητικού προτύπου

(β,β, π, α, π, α,)

Ο καθηγητής δείχνει παραλλαγές βημάτων του Χασαποσέρβικου: 5' (βήμα, σταύρωμα πίσω, πάτημα άρση, πάτημα άρση), 5' (βήμα, βήμα, πάτημα σούστα δεξιά, πάτημα, σούστα αριστερά).

5' Οι μαθητές κάνουν πρακτική άσκηση ατομικά και μετά ανά ζεύγη με λαβή από τους ώμους και εξασκούνται στις παραπάνω παραλλαγές .

5' Πρακτική άσκηση Οι μαθητές χορεύουν κυκλικά ανά 6-7 άτομα σε 3 ομάδες με το άκουσμα γνωστής μελωδίας. Προηγείται της ομάδας ο πιο προχωρημένος μαθητής. Προοδευτικά περνάνε όλοι οι μαθητές από την πρώτη θέση.

5' Επαναλήψεις του χορού με διαφορετικές μελωδίες του δημοτικού και λαϊκού ρεπερτορίου.

10' Στο τέλος η μία ομάδα παρακολουθεί την άλλη και εκφράζουν διάφορες παρατηρήσεις για τον τρόπο που δούλεψαν (αμοιβαία ανατροφοδότηση). Κάνουμε ενδιάμεσα ερωτήσεις σχετικά με τα μουσικά όργανα που ακούγονται στις μελωδίες και αν τα αναγνωρίζουν.

Τελικό μέρος (5')

Αναφορά στα παραδοσιακά **μουσικά όργανα** που συμμετέχουν σε κάθε μελωδία ανάλογα με τον τόπο που χορεύεται και στη θεματική των τραγουδιών. Τονίζουμε πόσο σημαντικό είναι **να αποκτήσουν συναισθηματική σχέση με το τραγούδι και το χορό** και χορεύοντας να γνωρίζουν τους στίχους. Συζητούμε πως το σχολείο και η οικογένεια μπορεί να δώσει ευκαιρίες στα παιδιά να χορέψουν, να νιώσουν τη χαρά της δημιουργικής έκφρασης, να τραγουδήσουν και να ψυχαγωγηθούν. Συζητάμε πόσο σημαντικό είναι να συμμετέχουν στις χορευτικές εκδηλώσεις του σχολείου σε εθνικές γιορτές και χοροεσπερίδες και τι κερδίζουν μέσα από τη συμμετοχή τους. Δίδεται το **φύλλο εργασίας (9)**. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project. Ρωτάμε ποιοι θα επιθυμούσαν να λάβουν μέρος την αναβίωση του εθίμου του Άη Γιάννη του κλήδονα αλλά και στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Αρχίζει η συγκρότηση ομάδων με ανάλογα ενδιαφέροντα. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project.

ΜΑΘΗΜΑ 6

Εισαγωγικό μέρος(5΄)

*1^ο βήμα: Προσανατολισμός στο θέμα: **Ενεργητικές μορφές διασκέδασης - Παραλλαγές Χασαποσέρβικου***

Ο Κ.Φ.Α. Θέτει το ερώτημα: Πως διασκεδάζουν σήμερα οι άνθρωποι στις μεγαλουπόλεις όπως η Αθήνας Που μπορεί να οφείλεται ο τρόπος διασκέδασης τους;». Μέσα από το σύντομο διάλογο που κάνουμε με τους μαθητές, αναδεικνύεται η επίδραση της σύγχρονης τεχνολογίας και των Μ.Μ.Ε. στον τρόπο ζωής και διασκέδασης και της συνέπειες του. Γίνεται αναφορά στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων ζώντας σε μια εποχή **παθητικής** κατανάλωσης διαφόρων μορφών **διασκέδασης** και στην ανάγκη να συμμετέχει ενεργητικά ο ίδιος ο άνθρωπος στη διασκέδαση του και πόσο η **ενεργητική διασκέδαση** επιδρά στη ψυχοσωματική του υγεία. Αναφορά στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να συμβάλει σε αυτό. Πως μπορεί η τάξη μέσα από το πρόγραμμα να δημιουργήσει ευκαιρίες για ενεργητική διασκέδαση.

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «καταιγισμός ιδεών» και καταγραφή στον πίνακα των απόψεων των μαθητών. Ταξινόμηση των ιδεών για οργάνωση χορευτικών δραστηριοτήτων, δραστηριοποίηση των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση.

*3^ο βήμα: Πως ο Χασαποσέρβικος βοηθά την **ομαδικότητα**-συλλογικότητα (αλέγκρος, εξωστρεφής και εύθυμος χορός, ενθουσιάζει και παρασύρει την ομάδα), τη συνεργασία και τη φιλία (η λαβή από τους ώμους δείχνει την επαφή και τη στήριξη), αλλά και τη φυσική κατάσταση (ο γρήγορος ρυθμός ανεβάζει τους σφυγμούς της καρδιάς και κινητοποιεί τις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού σε αυξομειούμενους ρυθμούς που επιδρούν στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και υγείας, μορφή αερόβιας άσκησης το μάθημα των παραδοσιακών χορών)*

Κύριο μέρος (35΄)

5΄ Επανάληψη του χορού σε απλή μορφή και με τις παραλλαγές βημάτων

10΄ Ο καθηγητής δείχνει παραλλαγές βημάτων του Χασαποσέρβικου: 1) Σταύρωμα δεξιά (1,2) αριστερό πόδι πίσω από το δεξί, 2) σουτάροντας δεξιά (3,4,4) με το αριστερό πάνω από το δεξί και σουτάροντας αριστερά (5,6,6) αριστερά δεξί πάνω από αριστερό (βήμα, σταύρωμα, βήμα, σούστα, βήμα, σούστα).

5' Οι μαθητές χορεύουν ανά ζεύγη με λαβή από τους ώμους και εξασκούνται στις παραπάνω παραλλαγές επαναλαμβάνοντας τη φράση (βήμα, σταύρωμα, βήμα, σούστα, βήμα, σούστα).

5' Οι μαθητές χορεύουν κυκλικά ανά 6-7 άτομα σε 3 ομάδες με το άκουσμα γνωστής μελωδίας. Προηγείται της ομάδας ο πιο προχωρημένος μαθητής. Προοδευτικά περνάνε όλοι οι μαθητές από την πρώτη θέση. Επαναλήψεις του χορού με διαφορετικές μελωδίες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας

5' Η μία ομάδα παρακολουθεί την άλλη και εκφράζουν διάφορες παρατηρήσεις για τον τρόπο που δούλεψαν (αμοιβαία ανατροφοδότηση). Κάνουμε ενδιάμεσα ερωτήσεις σχετικά με τα μουσικά όργανα που ακούγονται στις μελωδίες και αν τα αναγνωρίζουν.

5' Επανάληψη του χορού όλοι οι μαθητές σε ενιαίο κύκλο.

Ο Κ.Φ.Α. τονίζει πως η ομάδα απέκτησε δυναμική η οποία επιτεύχθηκε μέσα από την προσπάθεια όλων να συγχρονιστούν ομαδικά με τη μουσική και να εκφράσουν τη χαρά τους. Τα μέλη εκφράζονται πως νιώθουν μετά την αξιολόγηση των ομάδων τους.

Τελικό μέρος (5') Συζητάμε πόσο σημαντικό είναι να συμμετέχουν στις χορευτικές εκδηλώσεις του σχολείου με την ευκαιρία των θρησκευτικών γιορτών, των εθνικών γιορτών και μαθητικών χοροεσπερίδων και τι κερδίζουν μέσα από τη συμμετοχή τους. Δημιουργία ομάδων με άξονα τα μαθητικά ενδιαφέροντα για παρουσίαση χορών στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου και θεατρικού δρώμενου με θέμα την αναβίωση του εθίμου του Άη Γιάννη του κλήδονα στην Κρήτη και κρητικούς χορούς στην τελική εκδήλωση. Δίνεται το **φύλλο εργασίας (10)**. «Γίνομαι λαογράφος». Συντονισμός ομάδων εργασίας του project.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΧΑΣΑΠΙΚΟΥ ΑΡΓΟΥ Μάθημα 7,8,9

ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
<p><u>Ψυχοκινητικός-Σωματικός τομέας</u> Επιδιώκεται οι μαθητές: Να εξασκηθούν στα βασικά βήματα και σε παραλλαγές βημάτων (φιγούρες) του Χασάπικου και χορεύοντας να συγχρονιστούν με τη μουσική και με την ομάδα.</p> <p><u>Συναισθηματικός τομέας</u> Ανάπτυξη συνεργασίας, ομαδικού πνεύματος, συνεργασίας και επικοινωνίας. Μουσική ακρόαση, συγκίνηση, ψυχαγωγία. Ανάπτυξη αλληλεγγύης, κοινωνικότητας και δημιουργικότητας</p> <p><u>Γνωστικός τομέας</u> Να γνωρίσουν τα λαϊκά και ρεμπέτικα τραγούδια, τη μουσική, τα μουσικά όργανα και να κατανοήσουν τη θεματική των λαϊκών τραγουδιών και πως συνδέεται με τη ζωή των ανθρώπων. Να γνωρίσουν στοιχεία της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης του τύπου καταγωγής τους</p>	<p><u>Άμεση μέθοδος</u> Οι μαθητές ακολουθούν τα βήματα του δασκάλου.</p> <p><u>Αμοιβαία ή έμμεση μέθοδος</u> Ανά 2 άτομα επανάληψη των βημάτων του χορού. Ο ένας μαθητής δίνει ανατροφοδότηση στον άλλο.</p> <p><u>Μερική ή αναλυτική μέθοδος</u> Διδάσκεται αναλυτικά η ενότητα των 8 βασικών βημάτων του χορού.</p> <p><u>Ολική μέθοδος</u> Διδάσκεται όλος ο χορός</p> <p><u>Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης</u> Μέσω του καθοδηγούμενου διαλόγου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της γνώσης και κάθε πληροφορίας σχετικής με το Χασάπικο. Σύνδεση του χορού με τη ζωή των ανθρώπων.</p> <p><u>Δημιουργική μέθοδος</u> Οι μαθητές παρακινούνται να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους στο χορό.</p>	<p><u>Θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών.</u> Οργάνωση, δομή χορογραφίας Που, πότε και γιατί χορεύουν οι άνθρωποι Χασάπικο. Τι εκφράζει Έννοιες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και συλλογικότητας των ανθρώπων στη σύγχρονη κοινωνία.</p> <p><u>Οριζόντια διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος:</u> Σύνδεση με το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας: Έννοια των λέξεων Λαϊκή παράδοση, Λαϊκή τέχνη, Έθιμα, εθιμική ζωή των Ελλήνων. Σύνδεση με το μάθημα της Μουσικής: ρεμπέτικο και λαϊκό τραγούδι και μουσικά όργανα. Σύνδεση με τα Νεοελληνικά κείμενα Η προσφυγική ζωή στην Ελλάδα.</p> <p><u>Κάθετη διασύνδεση με Φ. Α.</u> Χορός, ομαδική άσκηση, συνεργασία και ψυχαγωγία.</p>	<p><u>Ερευνητική ομάδα Ιστορίας</u> Ιστορική ανασκόπηση. Οι μαθητές εθελοντικά ανάλογα με το προσωπικό τους ενδιαφέρον, ερευνούν και συγκεντρώνουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας για το Χασάπικο στο ρεμπέτικο, συμφωνιακό λαϊκό τραγούδι. Αναζήτηση γνωστών λαϊκών τραγουδιών από το διαδίκτυο ή από δισκοθήκες, καταγραφή στίχων.</p> <p><u>Φύλλα εργασίας 11, 12, 13, 14, 15</u> Δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών (ζωγραφική, Χαρτοκοπτική, δημιουργία στίχων).</p> <p><u>Ερευνητική ομάδα λαογραφίας. (Χορός-Μουσική- Τραγούδι- Ήθη και έθιμα</u>. Οι μαθητές αναζητούν ατομικά ή ομαδικά πληροφορίες και συλλέγουν στοιχεία για τα παραπάνω θέματα από το internet και από τη βιβλιοθήκη του σχολείου μας (βιβλία, περιοδικά, διάφορα έντυπα) επιλέγοντας θέματα που τους ενδιαφέρουν, σχετικά με την περιοχή που συναντάμε το Χασαποσέρβικο και τις μορφές αλληλεπίδρασης των ανθρώπων σε κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές.</p>	<p><u>Κριτήρια ερμηνείας, έκφρασης και ποιότητας του χορού</u> Εκτέλεση βημάτων, λαβή, θέσεις, σχήμα, σε σχέση με τις αρχές της κίνησης και της αισθητικής</p> <p>1) <u>περιεγόμενο αξιολόγησης</u> α) αγνώστη και κατανόηση χορού β) αντιληπτικές, τεχνικές, εκφραστικές, διανοητικές και αντανάκλαστικές δεξιότητες</p> <p>2) <u>τη διαδικασία</u> α) ικανότητα έκφρασης προσωπικών ιδεών με κίνηση και αυτοσχεδιασμό β) ερμηνεία-απόδοση χορού 3) ικανότητα αναγνώρισης, του ευρύτερου πλαισίου ένταξης του χορού.</p> <p>Συγχρονισμός με τη ρυθμική αγωγή Ανάπτυξη ρυθμικής ικανότητας Βελτίωση ομαδικού συγχρονισμού</p> <p>Συγχρονισμός ανά ζεύγη με τη μουσική και το τραγούδι</p> <p>Βελτίωση συνεργασίας, φιλίας και ομαδικού πνεύματος</p> <p>Καλλιέργεια συναισθημάτων χαράς και απόλαυσης του χορού.</p>

ΜΑΘΗΜΑ 7^ο

Εισαγωγικό μέρος (5')

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στις έννοιες και το θέμα: **Χασάπικος αργός- Καλλιτεχνικές κλίσεις –ενδιαφέροντα και Χορός**

Ο Κ.Φ.Α. Θέτει το ερώτημα: *Πως μπορούμε να ενεργοποιηθούμε καλλιτεχνικά; Υπάρχουν τρόποι και ποιιοι;*». Μέσα από το σύντομο διάλογο που κάνουμε με τους μαθητές, αναδεικνύεται η δυνατότητα αξιοποίησης των κλίσεων των μαθητών στο χορό, τη μουσική, το τραγούδι και τη ζωγραφική με αφορμή κάποια έργα από προηγούμενα φύλλα εργασίας και δόθηκαν ερεθίσματα για δημιουργία αφίσας με θέμα το δέντρο της παράδοσης.

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «καταιγισμός ιδεών» και καταγραφή στον πίνακα των απόψεων των μαθητών. Ταξινόμηση των ιδεών για οργάνωση χορευτικών δραστηριοτήτων, δραστηριοποίηση των μαθητών. Οι μαθητές που μπορούν και θέλουν αναλαμβάνουν παράλληλα με τους χορούς την καλλιτεχνική επιμέλεια α) της αφίσας για να είναι και το εξώφυλλο του εντύπου που θα δημιουργηθεί μετά τη σύνθεση των εργασιών όλων των μαθητών, β) του προγράμματος της τελικής εκδήλωσης για την παρουσίαση του προγράμματος και γ) διπλώματος συμμετοχής.

3^ο βήμα: Ο Κ.Φ.Α. αναφέρει στοιχειώδη *εθνογραφικά στοιχεία* του αργού *Χασάπικου* χορού και στη συνέχεια προχωρά στη διδασκαλία του *βασικού χορευτικού μοτίβου* της χορογραφίας. **Ο Χασάπικος** είναι από τους δημοφιλέστερους λαϊκούς μας χορούς και είναι γνωστός σαν **Συρτάκι**, (γνωστό διεθνώς από την κινηματογραφική επιτυχία «Αλέξης Ζορμπάς». Σύμφωνα με την παράδοση κατάγεται από το Βυζάντιο και πήρε το όνομά του από τους χασάπηδες της Κωνσταντινούπολης. Ενώ αρχικά χορευόταν μόνο από δύο άντρες, (ο πρωτοχορευτής δεξιά) σήμερα χορεύεται και από γυναίκες. Αποτελεί ένα λαϊκό αστικό χορό που είναι μια κοινωνική έκφραση της φυσιογνωμίας της ρεμπέτικης κοινωνίας και εκφράζει την αντρική φιλία και αλληλεγγύη. Στη Μ. Ασία άρχισε να χορεύεται στα διάφορα λιμάνια και τις πόλεις με τη μεγάλη διάδοση του μπουζουκιού και του μπαγλαμά (γι' αυτό συναντάται και ως ναυτικός χορός), χορογραφήθηκε και εξελίχθηκε σε κάτι τελείως διαφορετικό από την αρχική του προέλευση. Σύμφωνα με τη μουσική φράση τα βήματα του χορού συνήθως είναι 8 τα οποία εκτελούνται με ποικιλία παραλλαγών. Έχει μουσικό μέτρο 2/4 .

Κύριο μέρος (35΄)

1^η άσκηση: 2΄ Εισαγωγή στο βασικό ρυθμικό μοτίβο ηχηρό κτύπημα στις παλάμες και το πέλμα με ρυθμική αγωγή που μετριέται σε 2 8άρια Βήμα, κτύπημα, πάτημα, άρση, πάτημα, άρση, πάτημα, άρση, βήμα, βήμα, βήμα, σταύρωμα, πάτημα, σταύρωμα, πάτημα, σταύρωμα

1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 7 8

2^η άσκηση: 5΄ Πρακτική εξάσκηση των μαθητών στο βασικό χορευτικό μοτίβο (8 πρώτα βήματα) παρατηρώντας και λέγοντας μαζί με το δάσκαλο τη φράση (Βήμα, κτύπημα, πάτημα, άρση, πάτημα, άρση, πάτημα, άρση) με εναλλαγή των στηριζέων των ποδιών και σταθερό tempo κίνησης

3^η άσκηση: 5΄ Πρακτική εξάσκηση του χορευτικού μοτίβου σε ζεύγη και με μουσική.

4^η άσκηση: 5΄ Εισαγωγή στη δεύτερη ενότητα βασικών βημάτων του χορευτικού μοτίβου. Πρακτική εξάσκηση των μαθητών παρατηρώντας και λέγοντας μαζί με το δάσκαλο τη φράση (βήμα, βήμα, βήμα ,σταύρωμα, πάτημα, σταύρωμα, πάτημα, σταύρωμα)

5^η άσκηση: 10΄ Σύνδεση των δύο ενοτήτων. Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με λαβή T με τον προχωρημένο δεξιά λέγοντας όλοι μαζί τις πιο πάνω φράσεις σε σταθερό «τέμπο».

6^η άσκηση: 8΄ Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με τον προχωρημένο δεξιά ακούγοντας γνωστή μελωδία και τραγούδι. Επιλέγεται η μελωδία και το τραγούδι «Φραγκοσυριανή» του Μ. Βαμβακάρη

Τελικό μέρος (5΄) Ο καθηγητής τονίζει την αξία της **φιλίας** στην εφηβεία συνδέοντας τη με το Χασάπικο χορό και πόσο σημαντικό είναι να μάθουν να τον χορεύουν με το φίλο/η τους. Επίσης παροτρύνει τους μαθητές να μάθουν τη χορογραφία του χορού για να χορέψουν ανά ζεύγη με το φίλο /η τους στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Ενθαρρύνει τους μαθητές για συμμετοχή σε χορευτικές εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου τονίζοντας τη μεγάλη αξία της συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου για την **ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας**. Τονίζει την αξία της κοινής προσπάθειας για να πετύχουν προκλητικούς στόχους και την ικανοποίηση που θα αντλήσουν από τη συμμετοχή τους. Συζητά με τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνει το σχολείο για συμμετοχή στις σχολικές γιορτές και άλλες πολιτιστικές –καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Γίνεται αναφορά στον εορτασμό της εθνικής επετείου και με ποιο τραγούδι μπορούν να συμμετέχουν για να χορέψουν τη χορογραφία. Προτείνεται το τραγούδι «Νάτανε το 21» του Γ. Νταλάρα. Επίσης οργανώνονται οι πρόβες για το θεατρικό δρώμενο «του κλήδονα» Δίνονται τα **φύλλα εργασίας (11,12)**. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project

ΜΑΘΗΜΑ 8^ο

Εισαγωγικό μέρος(5[΄]):

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στις έννοιες και το θέμα: Χορογραφία Χασάπικου - Χορευτικές δραστηριότητες

Ο Κ.Φ.Α. Θέτει το ερώτημα: «Πως δημιουργείται μια χορογραφία; Τι χρειάζεται να χρησιμοποιήσει ο άνθρωπος;». Μέσα από το σύντομο διάλογο που κάνουμε με τους μαθητές, αναδεικνύεται η δυνατότητα της δημιουργικότητας των μαθητών στο χορό, τη μουσική, το στίχο, τραγούδι και τη ζωγραφική.

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «καταιγισμός ιδεών» και καταγραφή στον πίνακα των απόψεων των μαθητών. Ταξινόμηση των ιδεών για οργάνωση δραστηριοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές που μπορούν και θέλουν αναλαμβάνουν παράλληλα με τους χορούς την δημιουργία α) στίχων σε παράφραση της «Φραγκοσυριανής», β) δημιουργία μικρής λαϊκής κομπανίας με όργανα (μουζούκι, κιθάρα) και γ) χορευτικές πόζες ζωγραφισμένες και κομμένες με ψαλίδι, πλαστικοποίηση.

3^ο βήμα: Ο Κ.Φ.Α. αναφέρει στοιχεία της χορογραφίας σύμφωνα με το τραγούδι «Νάτανε το 21». Δίνει σε φωτοτυπία γραμμένη τη χορογραφία και ορίζει πρόβες σε χρόνο εντός και εκτός σχολείου.

4^ο βήμα: Ο Κ.Φ.Α. τονίζει πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα όταν οι μαθητές επιλέγουν να ασχοληθούν με αυτήν τις ελεύθερες ώρες και επιδιώκουν να την ασκήσουν ενεργητικά, επειδή πιστεύουν στην αξία της αλλά και γιατί έτσι αποκτούν προσωπικές εμπειρίες στο πλαίσιο σχολικών εκδηλώσεων. Έτσι υιοθετούν αξίες και διαμορφώνουν κοινωνική συνείδηση και ταυτότητα αλλά και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και καλλιεργούν καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα. Αναφέρεται στην έννοια της συλλογικότητας μέσω του ομαδικού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων και πως οι μαθητές μαθαίνουν να συντονίζονται με την ομάδα για ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, και να συνεργάζονται.

Αναφορά στη χορογραφία του Χασάπικου και στην παραλλαγή βημάτων «σταυρωτά βήματα», στην ακρίβεια των βηματισμών και την ανάπτυξη χορευτικής δεξιότητας με συνεχείς επαναλήψεις και πρακτική εξάσκηση. Τονίζει ξανά την ανάγκη να δημιουργήσουν χορευτικό ζευγάρι και να πιαστούν από τους ώμους με εκείνους που έχουν το ίδιο ύψος για να μπορέσουν να χορέψουν σύμφωνα με τη μουσική φράση. Ο πιο προχωρημένος πιάνεται από αριστερά. Τα βήματα του χορού μετριούνται σε οκτάρια βημάτων και πρέπει να γίνονται με απόλυτο συγχρονισμό.

Οι αισθητικές αξίες του Χασάπικου είναι η επιδεξιότητα, η ακρίβεια των βηματισμών, η αλληλοστήριξη, η ομαδικότητα και η εξωστρέφεια. Χορεύεται από δύο-τρεις ισοϋψείς χορευτές και έχει βήματα που πρέπει να γίνονται με απόλυτο συγχρονισμό.

Κύριο μέρος (35')

5' Επανάληψη των βασικών βημάτων σε δύο οκτάρια (το βασικό κινητικό μοτίβο, που διδάχτηκαν στο προηγούμενο μάθημα).

1^η άσκηση: 5' Εισαγωγή στην παραλλαγή βημάτων (φιγούρα) «σταυρωτά βήματα μπρος» 3X3,2X2,1X1) σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή η οποία χαρακτηρίζεται από πολλά διπλά βήματα που καλύπτουν ένα χρόνο μουσικής και μετρείται σε οκτάρια όπως παρακάτω:

μπρος Βήμα, κτύπημα, πάτημα, άρση, (α) βήμα-σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα (α)=αριστερά (δ)= δεξιά

1 2 3 4 5 6 7 8

βήμα-σταύρωμα, (δ) άρση –σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα

1 2 3 4 5 6 7 8

βήμα-σταύρωμα,(α) άρση-σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα

1 2 3 4 5 6 7 8

(δ) άρση-σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα, βήμα-σταύρωμα,(α) άρση-σταύρωμα

1 2 3 4 5 6 7 8

(δ) άρση-σταύρωμα ,στροφή-βαθύ κάθισμα, στροφή- βαθύ κάθισμα, στροφή-επιαναφορά

1 2 3 4 5 6 7 8

2^η άσκηση: 10' Ατομική εξάσκηση των μαθητών παρατηρώντας το δάσκαλο και λέγοντας ηχηρά τη ρυθμική αγωγή.

3^η άσκηση: 5' Σύνδεση των δύο ενοτήτων. Πρακτική εξάσκηση των μαθητών με τον προχωρημένο δεξιά με γνωστή μελωδία και τραγούδι.

4^η άσκηση: 5' Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με λαβή T με τον προχωρημένο δεξιά. Επιλέγονται μελωδίες με αργό ρυθμό όπως τη «Φραγκοσυριανή»

5^η άσκηση: 5' Οι μισοί παρακολουθούν τους άλλους μισούς και εκφράζουν παρατηρήσεις (αμοιβαία ανατροφοδότηση) με κριτήρια τη σταθερότητα στο ρυθμό, την ακρίβεια των χορευτικών κινήσεων, το συγχρονισμό με τη μουσική, την ισορροπία και τη σωστή λαβή.

Τελικό μέρος (5')

Ο καθηγητής δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την ακριβή εκτέλεση του χορού τονίζοντας ότι βελτίωση έρχεται μέσα από την επίμονη προσπάθεια και εξάσκηση. Η απαιτούμενη ρυθμική ικανότητα ενυπάρχει σε κάθε μαθητή σε ικανοποιητικό βαθμό. Απλά χρειάζεται **πρακτική εξάσκηση** των οργανωμένων κινήσεων και **επίμονη προσπάθεια** για την βελτίωση της χορευτικής δεξιότητας και του ομαδικού συγχρονισμού. Αναφέρουμε ότι ο Χασάπικος είναι ο χορός που κερδίζει τις εντυπώσεις όλων, αν η ομάδα των χορευτών χορέψει με συγχρονισμό και **επιδεξιότητα**. Επίσης ενημερώνουμε ότι θα χορέψουν ανά ζεύγη όλοι όσοι μάθουν καλά το Χασάπικο στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου (χορογραφία το τραγούδι «Νάτανε το 21»). Δίνεται το **φύλλο εργασίας (13, 14)**.

ΜΑΘΗΜΑ 9^ο

Εισαγωγικό μέρος (5')

1^ο βήμα: Προσανατολισμός στις έννοιες και το θέμα: **Ολοκλήρωση Χορογραφίας Χασάπικου - Χορευτικές δραστηριότητες**

Ο Κ.Φ.Α. επιμένει στην ολοκλήρωση της χορογραφίας. Οργάνωση της ομάδας του τμήματος. Ζεύγη χορευτών θέσεις στο χώρο.

2^ο βήμα: Χρήση της μεθόδου «καταιγισμός ιδεών» Σχεδιασμός και οργάνωση της τελικής εκδήλωσης. Ρόλοι για συμμετοχή όλων των μαθητών, ανάληψη ευθυνών.

3^ο βήμα: Ανατροφοδότηση των ομάδων, αξιολόγηση της πορείας των δραστηριοτήτων. Ο Κ.Φ.Α. τονίζει πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή όλων για την επιτυχία της εκδήλωσης

4^ο βήμα: Αναφορά στη χορογραφία του Χασάπικου και στην παραλλαγή βημάτων «σταυρωτά βήματα», στην ακρίβεια των βηματισμών και την ανάπτυξη χορευτικής δεξιότητας με συνεχείς επαναλήψεις και πρακτική εξάσκηση. Θέτει το ερώτημα: «όταν χορεύουν κάποιοι χασάπικο τι είναι εκείνο που εντυπωσιάζει τους θεατές;». Τονίζει ξανά την ανάγκη να δημιουργήσουν χορευτικό ζευγάρι και να πιαστούν από τους ώμους με εκείνους που έχουν το ίδιο ύψος για να μπορέσουν να χορέψουν. Ο πιο προχωρημένος πιάνεται από αριστερά. Τα βήματα του χορού μετριοούνται σε οκτάρια βημάτων και πρέπει να γίνονται με **απόλυτο συγχρονισμό**. Αναφορά στις αισθητικές αξίες του Χασάπικου (επιδεξιότητα, ακρίβεια των βηματισμών, αλληλοστήριξη, ομαδικότητα, εξωστρέφεια, κέφι). Αναφορά στην παράδοση των σχολικών γιορτών στις εθνικές επετείους και στη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών σε αυτές με Ελληνικούς χορούς.

Κύριο μέρος (35')

1^η άσκηση: 10' Εισαγωγή στην παραλλαγή βημάτων (φιγούρα) «σταυρωτά βήματα μπρος-πίσω ή «κύματα» σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή που μετρείται σε οκτάρια όπως παρακάτω:

Βήμα, κτύπημα, πάτημα, άρση, (α) βήμα-σταύρωμα,(μ) βήμα-σταύρωμα(π) (μ)=μπροστά (π)= πίσω

1 2 3 4 5 6 7 8

άρση –σταύρωμα (μ), βήμα-σταύρωμα(π), βήμα-σταύρωμα(μ) κύκλος κλείσιμο (με δεξί)

2^η άσκηση: 5' Ατομική εξάσκηση των μαθητών παρατηρώντας το δάσκαλο των πρώτων οκτώ βημάτων και ακολουθεί η δεύτερη οκτάδα βημάτων

3^η άσκηση: 5' Προχωρητικά σύνθεση των βημάτων. Ατομική πρακτική εξάσκηση των μαθητών παρατηρώντας το δάσκαλο με φωνητική μετρική σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή.

4^η άσκηση: 5' Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με λαβή T με τον προχωρημένο να προηγείται δεξιά με φωνητική μετρική σύμφωνα με τη ρυθμική αγωγή.

5^η άσκηση: 5' Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με τον προχωρημένο να προηγείται δεξιά ακούγοντας γνωστή μελωδία και τραγούδι. Επιλέγονται μελωδίες όπως : «Σήκω χόρεψε συρτάκι», «Κάτω στο Πειραιά στο μουράγιο» «Μάτια βουρκωμένα».

6^η άσκηση: 5' Πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ομάδες των 2 ατόμων σε ολόκληρη τη μουσικοχορευτική φράση με λαβή T. Η μία ομάδα παρακολουθεί την άλλη και εκφράζει τις παρατηρήσεις της για την αισθητική του χορού (αμοιβαία ανατροφοδότηση) με κριτήρια τη σταθερότητα στο ρυθμό, την ακρίβεια των χορευτικών κινήσεων το συγχρονισμό με τη ρυθμική αγωγή, την ισορροπία και τη σωστή λαβή.

Τελικό μέρος (5')

Δίνουμε ανατροφοδότηση στους μαθητές για την ακριβή εκτέλεση των βασικών βημάτων και των παραλλαγών τους(σταυρωτά βήματα και κύματα) και επαινούμε τους μαθητές για την προσπάθεια τους. Ρωτάμε ποιοι θα επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου στη χορογραφία του Χασάπικου «Νάτανε το 21». Συντονισμός ομάδων εργασίας του project .Δίνεται το **φύλλο εργασίας 15**

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΣΥΡΤΟΥ- ΚΑΛΑΜΑΤΙΑΝΟΥ ΧΑΣΑΠΟΣΕΡΒΙΚΟΥ
ΚΑΙ ΑΡΓΟΥ ΧΑΣΑΠΙΚΟΥ Μάθημα 10,11

ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p><u>Σωματικός τομέας (Ψυχοκινητικός)</u> Επιδιώκεται οι μαθητές: εξασκηθούν και να αισθανθούν αυτονομία χορεύοντας τα βασικά βήματα όλων των χορών που διδάχθηκαν. Να μπαίνουν στο ρυθμό των χορών με άνεση και να τον διατηρούν χορεύοντας Επισημαίνονται στοιχεία ποιότητας των κινήσεων και γίνονται διορθώσεις σε λεπτομέρειες της κινητικής φόρμας των χορών.</p> <p><u>Συναισθηματικός τομέας</u> Χορεύοντας να χαίρονται και να διασκεδάζουν νιώθοντας επαφή και φιλία με τους συμμαθητές τους</p> <p><u>Γνωστικός τομέας</u> Να γνωρίσουν και να ξεχωρίζουν τις μελωδίες ,τα τραγούδια και τους χορούς που διδάχθηκαν και να αυτενεργούν χορεύοντας. Να αναγνωρίζουν τα στοιχεία της λαϊκής παράδοσης του τόπου καταγωγής τους</p>	<p><u>Ολική μέθοδος</u> Οι μαθητές χορεύουν .συνολικά την ενότητα των βημάτων του κάθε χορού με πολλές επαναλήψεις</p> <p><u>Μέθοδος αποκλίνουσας παραγωγικότητας (Δημιουργική)</u> Οι μαθητές δοκιμάζουν παραλλαγές κινήσεων και διαμορφώνουν το προσωπικό εκφραστικό ύφος (χορευτικό στυλ).Δοκιμάζουν και αναδεικνύονται πρωτοχορευτές με την ενίσχυση του καθηγητή και της ομάδας. Ενισχύονται όλοι να αυτονομηθούν με το χορό τους και να χορεύουν με αυτοπεποίθηση. Ενισχύονται οι πιο προχωρημένοι να ασκηθούν ως πρωτοχορευτές.</p>	<p><u>Θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών.</u> Που, πότε και γιατί χορεύουν οι άνθρωποι. Μορφές αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και συλλογικότητας των ανθρώπων όταν διασκεδάζουν σε διάφορες περιστάσεις και χώρους σήμερα .</p> <p><u>Οριζόντια διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος:</u> Σύνδεση με το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας: Έννοιες παράδοση, πολιτισμός, διαπολιτισμικότητα , παγκοσμιοποίηση</p> <p>Σύνδεση με το μάθημα της Μουσικής: ρεμπέτικο, λαϊκό τραγούδι και μουσικά όργανα. Σύνδεση με το μάθημα της Πληροφορικής: ολοκλήρωση των εργασιών στον υπολογιστή, Αναζήτηση τραγουδιών μουσικής και εικόνων.</p> <p><u>Κάθετη διασύνδεση με τη Φυσική Αγωγή.</u> Χορός ομαδική άσκηση, χορογραφία, ευεξία, ψυχαγωγία.</p>	<p><u>Κριτήρια ερμηνείας, έκφρασης και ποιότητας του χορού</u> Εκτέλεση βημάτων, λαβή, θέσεις, σχήμα, σε σχέση με τις αρχές της κίνησης και της αισθητικής</p> <p><u>1) Περιεγόμενο αξιολόγησης</u> α) γνώση και κατανόηση χορού β) αντιληπτικές, τεχνικές, εκφραστικές, διανοητικές και ανατακλαστικές δεξιότητες</p> <p><u>2) Διαδικασία</u> α) ικανότητα έκφρασης προσωπικών ιδεών με κίνηση και αυτοσχεδιασμό β) ερμηνεία-απόδοση χορού 3) ικανότητα αναγνώρισης, του ευρύτερου πλαισίου ένταξης του χορού.</p> <p>Ανάπτυξη χορευτικής δεξιότητας Βελτίωση συνεργασίας, φιλίας και ομαδικού πνεύματος Καλλιέργεια συναισθημάτων χαράς και απόλαυσης του χορού.</p> <p>Οι μαθητές αξιολογούν και αξιολογούνται με βάση τα παραπάνω κριτήρια τα οποία οργανώνει ο καθηγητής σε ειδικό φύλλο και το δίνει στους μαθητές για να βοηθηθούν στη διαμόρφωση αισθητικού κριτηρίου</p>	<p><u>Οι ερευνητικές ομάδες Ιστορίας λαογραφίας</u> Παράδοση εργασιών σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή . Παρουσίαση στην τάξη με λίγα λόγια από κάθε ομάδα ή μαθητή Συγκέντρωση όλων των δημιουργικών εργασιών των μαθητών. Σύνθεση του παραχθέντος υλικού του project .Σελιδοποίηση και δημιουργία έντυπου τόμου για το αρχείο του σχολείου. Οργάνωση υλικού για έκθεση ζωγραφικής, Χαρτοκοπτικής και ειδών λαϊκής τέχνης. Οι ομάδες δραστηριοποιούνται με συντονίστρια την καθηγήτρια για την προετοιμασία και την οργάνωση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων και την παρουσίαση του προγράμματος</p> <p><u>Φύλλα εργασίας 16, 17</u> Δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών (ζωγραφική, Χαρτοκοπτική, δημιουργία στίχων, χορογραφία).</p>

ΜΑΘΗΜΑ 10^ο

Εισαγωγικό μέρος(5')

Ανακεφαλαίωση των χορών που διδάχθηκαν. Ο Κ.Φ.Α ρωτά τους μαθητές σε ποιο χορό δυσκολεύονται περισσότερο και αρχίζουν εξάσκηση αφού ενισχυθούν εκεί που δυσκολεύονται. Θέτει ερωτήσεις όπως: « Σε τι μας βοηθούν οι λαβές των χορών; Όταν ένας συμμαθητής μας που χορεύει δίπλα μας λύσει τα χέρια του από τους ώμους μας τι νιώθουμε; Πως γίνεται το δέσιμο της ομάδας;». Με τη μέθοδο «καταιγισμού ιδεών» διατυπώνονται οι απόψεις των μαθητών. Τονίζεται η σημασία της ενότητας του κύκλου στους κυκλικούς χορούς και σταθερής λαβής από τους ώμους στο Χασαποσέρβικο και στο Χασάπικο για στήριξη, ισορροπία, ενότητα και συγχρονισμό.

Κύριο μέρος (35')

Επαναλήψεις του αργού Χασάπικου πέντε με δέκα φορές με πρακτική εξάσκηση των μαθητών ανά ζεύγη με λαβή T με τον προχωρημένο να προηγείται δεξιά ακούγοντας γνωστή μελωδία και τραγούδι. Επιλέγονται μελωδίες όπως : «Φραγκοσυριανή», « Σήκω χόρεψε συρτάκι», «Κάτω στο Πειραιά στο μουράγιο» «Μάτια βουρκωμένα» κ.α. .Επαναλαμβάνεται ο χορός σε ομάδες των τριών ατόμων και σε ομάδες των 10 ατόμων σε ολόκληρη τη χορογραφία με τα βασικά βήματα και τις φιγούρες. Οι ομάδες χορεύουν εναλλάξ. Η μία ομάδα παρακολουθεί την άλλη και εκφράζει τις παρατηρήσεις της για την αισθητική του χορού με κριτήρια τη σταθερότητα του ρυθμού, την ακρίβεια των χορευτικών κινήσεων, την ισορροπία, τη σωστή λαβή και το συγχρονισμό με τη μουσική (αμοιβαία ανατροφοδότηση).

Επαναλήψεις του χασαποσέρβικου (5-10 φορές) σε ημικυκλική διάταξη με λαβή από τους ώμους σε ομάδες των 10 ατόμων. Επαναλαμβάνεται ο χορός σε δύο ομάδες των 10 ατόμων, δίνοντας κίνητρα να αναπτύξουν πρωτοβουλίες οι μαθητές και να χορέψουν ως πρωτοχορευτές αυτοσχεδιάζοντας. Γίνεται ανατροφοδότηση τονίζοντας τη δημιουργικότητα που έχει κάθε πρωτοχορευτής και πόσο ελεύθερος είναι να αυτοσχεδιάσει απελευθερώνοντας τις χορευτικές τους δεξιότητες.

Επαναλήψεις του συρτού- καλαματιανού(5-10 φορές) σε ημικυκλική διάταξη και ομάδες των 10 ατόμων με λαβή από τις παλάμες. Αμοιβαία ανατροφοδότηση των ομάδων με κριτήρια το συγχρονισμό με το ρυθμικό πρότυπο, με την ομάδα και τη μουσική, την ισορροπία και την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές χορεύοντας.

Τελικό μέρος(5')

Ο καθηγητής δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές για την ακριβή εκτέλεση των βασικών βημάτων και των παραλλαγών των διδαγμένων χορών και επαινεί τους μαθητές για την προσπάθεια και τη βελτίωση τους. Δίνεται το **φύλλο εργασίας 16**. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project

ΜΑΘΗΜΑ 11^Ο

Εισαγωγικό μέρος (5')

Ανακεφαλαίωση των χορών που διδάχθηκαν. Ο Κ.Φ.Α. θέτει την ερώτηση: Πότε λέμε ότι είναι κάποιος καλός χορευτής; Ποια είναι τα κριτήρια μας; Πως μπορούμε να γίνουμε καλοί χορευτές;» Στη συνέχεια δίνουμε φύλλα κριτηρίων αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών στους διδαγμένους χορούς και αφού το μελετήσουν οργανώνονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα χορεύει και η άλλη αξιολογεί βάσει του φύλλου αξιολόγησης με συγκεκριμένες παρατηρήσεις στα σημεία που δίνονται στο φύλλο κριτηρίων. Ανάδειξη πρωτοχορευτών εθελοντικά και με παρότρυνση των συμμαθητών και του καθηγητή.

Κύριο μέρος (35)

Επανάληψη του Χασάπικου (10 φορές) Οι μαθητές χορεύουν ανά ζεύγη ολόκληρη τη χορογραφία με τα βασικά βήματα και τις φιγούρες (με τον προχωρημένο να προηγείται δεξιά, λαβή χεριών σε σχήμα T, ακούγοντας γνωστή μελωδία και τραγούδι. Επιλέγονται μελωδίες όπως : «Σήκω χόρεψε συρτάκι», «Κάτω στον Πειραιά στο μουράγιο», «Μάτια βουρκωμένα», «η Φραγκοσυριανή».

Επαναλήψεις του χασαποσέρβικου (5-10 φορές) σε δύο ομάδες των δέκα ατόμων σε ημικυκλική διάταξη με λαβή από τους ώμους.

Επαναλαμβάνεται ο χορός δίνοντας κίνητρα να αναπτύξουν πρωτοβουλίες οι μαθητές και να χορέψουν ως πρωτοχορευτές αυτοσχεδιάζοντας.

Γίνεται ανατροφοδότηση τονίζοντας τη δημιουργικότητα που έχει κάθε πρωτοχορευτής και πόσο ελεύθερος είναι να αυτοσχεδιάσει.

Επαναλήψεις του συρτού- καλαματιανού (5-10 φορές) σε ημικυκλική διάταξη και ομάδες των 10 ατόμων με λαβή από τις παλάμες.

Στο τέλος οι μαθητές χορεύουν και αξιολογούν η μια ομάδα την άλλη, ανά ομάδες των 10-12 ατόμων, βάσει των φύλλων κριτηρίων, που τους έχει δοθεί με κριτήρια τη σταθερότητα στο ρυθμό, την ακρίβεια των χορευτικών κινήσεων, την ισορροπία, τη σωστή λαβή, το συγχρονισμό με το ρυθμικό πρότυπο, την ομάδα και τη μουσική, την ευχαρίστηση που νιώθουν χορεύοντας.

Τελικό μέρος (5')

Ο Κ.Φ.Α. δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές για τη βελτίωση της χορευτικής δεξιότητας και επαινεί τους μαθητές για την προσπάθεια και τη αποτέλεσμα της. Τονίζει ότι τα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής ολοκληρώθηκαν αλλά η προσπάθεια για την εκμάθηση τους συνεχίζεται τις ώρες εκτός σχολικού προγράμματος. Επίσης συζητούν για την **οργάνωση της πολιτιστικής εκδήλωσης** στο τέλος της σχολικής χρονιάς και το πρόγραμμα των χορών που θα παρουσιαστεί με τη συμμετοχή των μαθητών αναλαμβάνοντας ποικιλία ρόλων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους. Οργάνωση ομάδων για την παρουσίαση της τελικής πολιτιστικής εκδήλωσης που θα περιλαμβάνει την αναβίωση του εθίμου του κλήδονα και κρητικούς χορούς από τη θεατρική ομάδα, και όλους τους χορούς του προγράμματος. Παράλληλα θα οργανωθεί έκθεση ειδών λαϊκής τέχνης, ζωγραφικής, χαρτοκοπτικής και παραδοσιακής φορεσιάς (νυφική φορεσιά Αττικής).Ορισμός οργανωτικής επιτροπής. Συντονισμός ομάδων εργασίας του project.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Φύλλο εργασίας 1

Ταξιδεύοντας στις απαρχές της ιστορίας του Μινωικού πολιτισμού στο χοροστάσι του παλατιού του Βασιλιά Μίνωα

Ανδρικός κλειστός κύκλιος χορός. (Πήλινο σύμπλεγμα από το θολωτό τάφο του Καμηλάρη στην Κρήτη, 1700-1580π.Χ. Ηράκλειο, Αρχαιολογικό Μουσείο).



(Σχ. 1)



(Σχ. 2)

Γυναικείος ανοιχτός κύκλιος χορός. (πήλινο σύμπλεγμα από το Παλαίκαστρο Κρήτης, 1420-1380π.Χ. Ηράκλειο, Αρχαιολογικό Μουσείο).

Βλέπετε δύο μινωικά μνημεία πήλοπλαστικής, το ένα από τον τάφο του Καμηλαρίου κοντά στη Φαιστό (σχ. 1) και το άλλο από την πόλη Παλαίκαστρου Σητείας (σχ. 2). Το σχ. 1 παριστάνει ειδώλια που χορεύουν, άνδρες με ενωμένα τα χέρια έναν κυκλικό χορό μέσα σε κυκλικό χοροστάσι, σαν ένα αλώνι, διακοσμημένο με διπλά κέρατα. Το σχ. 2 παριστάνει γυναίκες που χορεύουν σε ημικύκλιο και στη μέση η μουσικός παίζει την πολύχορδη μινωική λύρα.

1. Γράψε τις σκέψεις που σου γεννιούνται βλέποντας τις δύο αυτές εικόνες.

.....
.....
.....

2. Συζητείστε με την καθηγήτρια της Ιστορίας στο σχετικό κεφάλαιο του βιβλίου για τη θέση του χορού στη ζωή των Μινωϊτών και την αξία του ως πολιτιστικό στοιχείο.

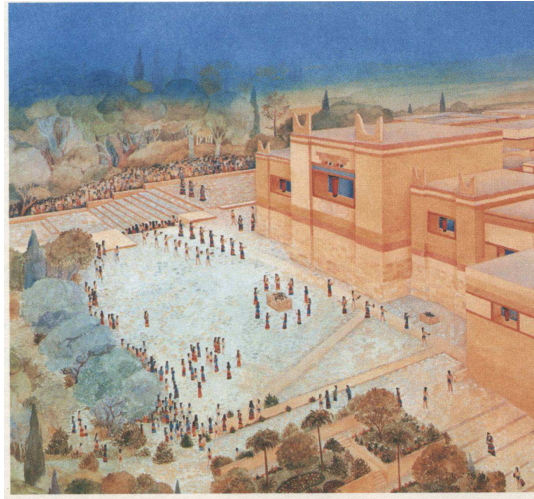
.....
.....
.....
.....

3. Γνωρίζεις κάποιους παραδοσιακούς χορούς που χορεύονται ακόμα και σήμερα κυκλικά με πιάσιμο από τους ώμους; Τι συμβολίζουν μέχρι και σήμερα οι κυκλικοί χοροί;

.....
.....

Φύλλο εργασίας 2

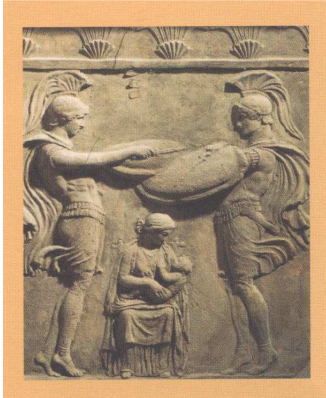
Μια φανταστική επίσκεψη στο παλάτι της Κνωσού



Με όχημα τη φαντασία σου ταξιδεύεις στο παλάτι του Μίνωα, στην Κνωσό, στο μέγαρο της βασίλισσας. Είσαι προσκεκλημένος/η της συνομήλικης σου βασιλοπούλας Αριάδνης σε μια όμορφη γιορταστική τελετή ... *κι οι χοροί καλά κρατούν.....* **Ζωντάνεψε εικόνες**ζωγραφίζοντας μουσικούς να παίζουν λύρα και αυλό..... τραγουδιστές να τραγουδούν γυναίκες και άντρες, κορίτσια και αγόρια να χορεύουν.....

Φύλλο εργασίας 3

Ταξιδεύοντας στον κόσμο του μύθου ...



Ο χορός των Κουρητών ή Πυρίχειος

Ο πυρίχειος (κατά τον Πλάτωνα ο αρχαιότερος χορός της Κρήτης), συνδέονταν με το μύθο της γέννησης και της ανατροφής του Δία στην Κρήτη (στο Δικταίο, και το Ιδαίο άντρο) αντίστοιχα. Είναι χορός πηδηχτός, έντονος που χορεύεται μέχρι και σήμερα. Είχε μαγικό και αποτρεπτικό χαρακτήρα. Οι Κουρήτες παρασυρμένοι από το θόρυβο των όπλων στρέφονταν ρυθμικά γύρω από τον εαυτό τους και τραγουδούσαν χωρίς σταματημό για να μην ξεχνάνε τα βήματά τους. Σήμερα έχει ηρωικό χαρακτήρα καθώς αποτελεί το χορό των εκλεκτών χορευτών της Κρήτης που διαθέτουν ξεχωριστή δεξιοτεχνία και αντοχή. Φανταστείτε τους Κουρήτες χορεύοντας να τραγουδούν τους παρακάτω στίχους:

Χτυπάμε τις ασπίδες μας, χτυπάμε τα σπαθιά μας,
Φωνάζουμε, προσέχουμε πολύ τα βήματά μας.
Χορεύουμε, τα πόδια μας πάνω στη γη πατάμε
κι ο Δίας δεν ακούγεται όσο χοροπηδάμε.

Συνέχισε γράφοντας κι εσύ ένα δικό σου στίχο σχετικό με το μύθο των Κουρητών.

.....

.....

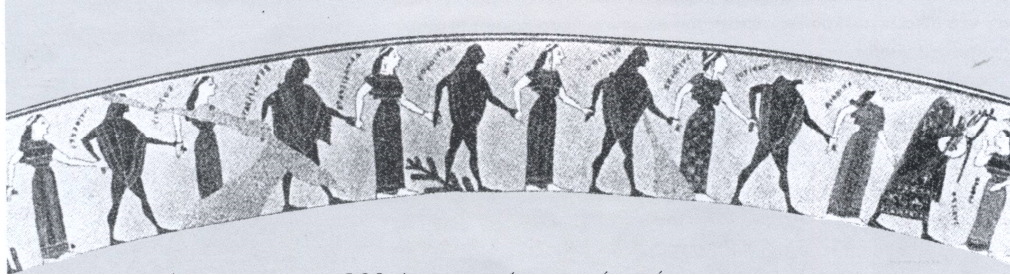
.....

.....

.....

Φύλλο εργασίας 4

Ζωντανεύοντας το μύθο του Θησέα ...



Ο Θησέας με τους συντρόφους του χορεύουν το γέρανο. (Αττικός μελανόμορφος ελικωτός κρατήρας, γνωστός ως «αγγείο Francois», 570-565π.Χ. Φλωρεντία, Museo Archeologico Etrusco)

Μήπως γνωρίζετε κάποιον άλλον ελληνικό παραδοσιακό χορό που παραπέμπει στο χορό του Θησέα; Βρέστε σχετικές πληροφορίες από το internet ή από σχετική βιβλιογραφία. Συζητήστε στην τάξη πως ένας παραδοσιακός χορός συνδέεται με την ιστορία ενός τόπου. Αναφερθείτε και σε σχετικά παραδείγματα που γνωρίζετε

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πως φαντάζεστε το Θησέα να εκφράζει την αγάπη του στην αγαπημένη του Αριάδνη, τραγουδώντας και χορεύοντας; Εμπνευστείτε από το μύθο αυτό και εκφραστείτε με μαντινάδες

.....

.....

.....

.....

.....

Φύλλο εργασίας 5

Μουσική - Χορός- Τραγούδι:
Μια αδιάσπαστη ενότητα, ένα τρίπτυχο αυθεντικής έκφρασης των συναισθημάτων και των αντιλήψεων του λαού μας.



Αναζήτησε παραδοσιακά τραγούδια σε ρυθμό συρτού-καλαματιανού. Μπορείς να βρεις το μουσικό τους μέτρο με τη βοήθεια της καθηγήτριας της Μουσικής και να μάθεις να τραγουδάς κάποιο τραγούδι της επιλογής σου.

Τίτλος Τραγουδιού	Μουσικό μέτρο	Παραδοσιακός Χορός

Φύλλο εργασίας 6

Σχολιάζοντας τους χορούς αναπτύσσουμε την κρίση μας



Σημείωσε τις περιοχές της Ελλάδας που επισκεφθήκαμε μέσα από τους χορούς και τα τραγούδια μας. Ένωσε τις πρωτεύουσες των περιοχών αυτών και χάραξε με χρώματα τις διαδρομές που κάναμε σ' αυτό το όμορφο μουσικοχορευτικό μας ταξίδι με αφετηρία την Αθήνα.

.....
.....

Σε τι μοιάζουν και τι διαφέρουν τα συρτά-καλαματιανά της στεργιανής Ελλάδας από εκείνα της νησιωτικής Ελλάδας; Ποιοί παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, επηρέασαν στη διαμόρφωση των παραπάνω ομοιοτήτων και διαφορών; Γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη.....

Φύλλο εργασίας 7

Γνωρίζω τους χορούς του τόπου μου



Η παραπάνω φωτογραφία μας δίνει πληροφορίες για την ενδυμασία, τον τόπο καταγωγής και την ηλικία των χορευτών, αλλά και την περίσταση που χόρευαν. Μπορείτε να τα βρείτε; Συσχετίστε τη με το σήμερα και τις σύγχρονες περιστάσεις. Που καταλήγετε;.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποιο παραδοσιακό χορό του τόπου σου γνωρίζεις; Σου αρέσει να χορεύεις, σε ποια περίσταση και γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Φύλλο εργασίας 8

Μουσική - Χορός- Τραγούδι:
Μια αδιάσπαστη ενότητα, ένα τρίπτυχο αυθεντικής έκφρασης των συναισθημάτων μας



Αναζήτησε παραδοσιακά τραγούδια σε ρυθμό γρήγορου και αργού Χασαποσέρβικου και σημείωσε τον τίτλο του τραγουδιού και το μουσικό μέτρο. Διάλεξε ένα τραγούδι που ξέρεις να τραγουδάς ή που θέλεις να μάθεις και βρες για το μουσικό μέτρο με τη βοήθεια της καθηγήτριας της Μουσικής. Έτσι θα μπορείς να χορεύεις, να τραγουδάς και να χαίρεσαι πιο πολύ το χορό και το τραγούδι σου.

Τίτλος Τραγουδιού	Μουσικό μέτρο	Χασαποσέρβικος (αργός ή γρήγορος)

Φύλλο εργασίας 9

Γνωρίζω τη μουσική και τα τραγούδια του τόπου μου

Όταν η παράδοση εμπνέει..... οι νέοι δημιουργούν



Γράψε τους στίχους ενός αγαπημένου σου λαϊκού τραγουδιού που χορεύεται σε ρυθμό **Χασαποσέρβικου**. Άκουσε τη μελωδία του τραγουδιού και τραγούδησε τους στίχους του. Στη συνέχεια προσπάθησε να παραφράσεις τους στίχους του τραγουδιού που διάλεξες, με δικούς σου στίχους που αναφέρονται στη καθημερινή σου ζωή. Ο Έλληνας πάντα τραγουδούσε και χόρευε την ίδια του τη ζωή. Προσπάθησε να εκφράσεις τις ανησυχίες και τα προβλήματα της ηλικίας σου. Παράδειγμα «ο πιο καλός ο μαθητής ήμουνα 'γω τάξη (του Γ. Ζαμπέτα).....

Φύλλο Εργασίας 10

Γίνομαι λαογράφος



Χρωμάτισε τη γεωγραφική περιοχή από την οποία κατάγονται οι γονείς σου (άρα και εσύ) και γράψε το όνομα του τόπου ή των τόπων καταγωγής σας. Συζήτησε με πρόσωπα της οικογενειακού σου περιβάλλοντος για τους χορούς και τα τραγούδια του τόπου καταγωγής σας και με ποια έθιμα ή πανηγύρια, θρύλους ή παραδόσεις του τόπου σας σχετίζονται. Πως συνδέονται όλα τα παραπάνω με την ιστορία του τόπου. Ψάξε σε εγκυκλοπαίδειες και βρες στοιχεία για την ιστορία και την οικονομία και τη λαογραφία του τόπου.

Να περιγράψεις ένα έθιμο που σου έκανε εντύπωση, ένα χορό και ένα παραδοσιακό τραγούδι του τόπου σου, που σου αρέσει. Σαν μικρός λαογράφος γράψε ένα κείμενο για όλα τα παραπάνω .

Τρόπος παράδοσης της εργασίας: Γραμμένη στον υπολογιστή σε πρόγραμμα word, μορφή γραμματοσειράς «Times new Roman», αριθμός γραμματοσειράς 12 και θα συνοδεύεται με τα στοιχεία σου, δηλ. ονοματεπώνυμο ,τάξη, τμήμα.

Χρόνος παράδοσης της εργασίας: τέλη Φεβρουαρίου.

Η εργασία θα αποτελέσει μέρος ευρύτερης εργασίας της Α΄ τάξης στο πλαίσιο του προγράμματος διδασκαλίας των παραδοσιακών χωρών με θέμα : Συλλογή από ήθη και έθιμα του τόπου μας, που συνδέονται με τη μουσικοχορευτική μας παράδοση.

Φύλλο εργασίας 11

Προσέγγιση εννοιών που σχετίζονται με τους παραδοσιακούς χορούς

Παρακάτω υπάρχουν λέξεις που τις ακούς συχνά και ίσως γνωρίζεις τη σημασία τους. Χωρίς να ρωτήσεις κάποιον άλλο, προσπάθησε να γράψεις τι νομίζεις ότι σημαίνουν οι παρακάτω λέξεις. Όταν τελειώσεις διάβασε φωναχτά στην τάξη σου όσα έγραψες.

-

Παράδοση.....
.....
.....

Πολιτισμός.....
.....
.....

Λαϊκός Πολιτισμός.....
.....
.....

Λαϊκή τέχνη.....
.....
.....

-

Έθιμα.....
.....
.....

-

Παραδοσιακός χορός.....
.....
.....

Φολκλορικός χορός.....
.....
.....

Διαπολιτισμικότητα.....
.....
.....

Παγκοσμιοποίηση.....
.....
.....

Φύλλο εργασίας 12

Θυμούμαι τα έθιμα του τόπου μου



Σκέψου κάποια έθιμα που έχεις ζήσει και θυμήσου πως ένιωσες συμμετέχοντας σε αυτά. Ποια συναισθήματα σου δημιουργούνται όταν θυμάσαι αυτήν την εμπειρία; Χορέψατε παραδοσιακούς χορούς; Ποιοι ήταν;

Έθιμα	Παραδοσιακοί χοροί	Συναισθήματα

Φύλλο εργασίας 13

Γνωρίζω τη παραδοσιακή φορεσιά του τόπου μου



Φαντάσου ότι είσαι λαογράφος και μελετάς μια παραδοσιακή φορεσιά. Τι είδους πληροφορίες για την περιοχή στην οποία ανήκει η φορεσιά μπορείς να αντλήσεις;.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Μπορείς να περιγράψεις την παραδοσιακή φορεσιά του τόπου που ζούμε (της Αττικής);.....
.....
.....
.....
.....

Συζητήστε με την καθηγήτρια της οικιακής οικονομίας στο σχετικό με την ενδυμασία κεφάλαιο, ποιοι παράγοντες επηρέασαν διαχρονικά τη διαμόρφωση και εξέλιξη της ελληνικής φορεσιάς.....

Φύλλο εργασίας 14

Γνωρίζω τη μουσική και τα τραγούδια του τόπου μου

Όταν η παράδοση εμπνέει..... οι νέοι δημιουργούν



Γράψε τους στίχους ενός αγαπημένου σου λαϊκού τραγουδιού που χορεύεται σε ρυθμό **Χασάπικου**. Άκουσε τη μελωδία του τραγουδιού και τραγούδησε τους στίχους του. Στη συνέχεια προσπάθησε να παραφράσεις τους στίχους του τραγουδιού που διάλεξες, με δικούς σου στίχους που αναφέρονται στη καθημερινή σου ζωή. Δοκίμασε να κάνεις τη ζωή σου τραγούδι

Φύλλο εργασίας 15

Παράδοση - Λαϊκή τέχνη - Καλλιτεχνική δημιουργία



Συγκέντρωσε λαογραφικό υλικό (φωτογραφίες με παραδοσιακές φορεσιές ή μουσικά όργανα ή αντικείμενα λαϊκής τέχνης, καθημερινής χρήσης κ.ά.) από αποκόμματα εφημερίδων, έντυπα, εκτυπώσεις διαδικτύου, έντυπο υλικό λαογραφικών μουσείων ή από πολιτιστικές εκδηλώσεις που εσύ συμμετείχες. Το υλικό θα χρησιμοποιηθεί σε έκθεση ειδών λαϊκής τέχνης, που θα οργανώσει η Α΄ Τάξη με την ολοκλήρωση του προγράμματος των Παραδοσιακών χορών.

Φύλλο εργασίας 16

Συζητήστε με τη φιλόλογο σας στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας για τη σημασία των παρακάτω εννοιών. Μπορείτε να ανοίξετε κάποιο λεξικό να πάρετε επιπλέον πληροφορίες για τη σημασία τους. Η εργασία θα παρουσιαστεί στην τάξη.

Παράδοση.....
.....
.....

Πολιτισμός.....
.....
.....

-
Λαϊκός Πολιτισμός.....
.....
.....

Λαϊκή τέχνη.....
.....
.....

-
Έθιμα.....
.....
.....

-
Παραδοσιακός χορός.....
.....
.....

Φολκλορικός χορός.....
.....
.....

-
Διαπολιτισμικότητα.....
.....
.....

Φύλλο εργασίας 17

Χορός και σύγχρονη δημιουργία Χορός – Σύμβολα- Επικοινωνία-Αλληλεπίδραση



Δοκιμάστε να δημιουργήσετε τη δική σας χορογραφία. Βρείτε μουσικά κομμάτια παραδοσιακής και σύγχρονης μουσικής (mixing) και χορογραφήστε κάνοντας χρήση κινητικών μοτίβων από τους παραδοσιακούς χορούς που μάθατε. Η χορογραφία θα παρουσιαστεί στην τάξη.

(Πλάνο 3)

Φύλλο κριτηρίων αξιολόγησης μαθητών

στους παραδοσιακούς χορούς

	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
1. Ε κτελεί σωστά τα βήματα, έχει τη σωστή λαβή;		
2. Συγχρονίζεται με τη ρυθμική αγωγή, τη μουσική και τα άλλα μέλη της χορευτικής ομάδας;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
3. Συνεργάζεται με τους άλλους χορευτές στο πλαίσιο της ομαδικότητας;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
4. Προσπαθεί να βελτιώσει την κινητική του έκφραση;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
5. Μπορεί να αυτοσχεδιάσει;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
6. Ερμηνεύει με το σωστό ύφος το χορό αναγνωρίζοντας τον τόπο προέλευσης του;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
7. Απολαμβάνει το χορό χορεύοντας;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι
8. Έχουν αισθητική οι κινήσεις του;	Ν Α Ι	Ο Χ Ι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ γονέα,

Το Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, πραγματοποιεί έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις των μαθητών προς τους παραδοσιακούς χορούς. Για το σκοπό αυτό το τρέχον σχολικό έτος θα υλοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών με τους μαθητές Α΄ τάξης του 2^{ου} Γυμνασίου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Στόχοι του προγράμματος είναι οι μαθητές να ψυχαγωγηθούν μέσω της οργάνωσης χορευτικών δραστηριοτήτων και να καλλιεργήσουν αξίες όπως κοινωνική υπευθυνότητα, συνεργασία, φιλία, ομαδικό πνεύμα, επικοινωνία και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις και καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.

Οι μαθητές της Α΄ τάξης θα συμπληρώσουν ανώνυμα ερωτηματολόγια στα οποία θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων. Η διενέργεια της έρευνας εγκρίθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και γίνεται με την εποπτεία του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου .

Αγία Παρασκευή 10 / 10 /2007

Υπογραφή ερευνητή

Υπογραφή Διευθυντή

1^η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογραφ.....

Κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....

του Α΄ τμήματος του 2^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής δηλώνω υπεύθυνα, ότι συμφωνώ να συμμετέχει ο γιος/η κόρη μου στην ως άνω έρευνα, που θα υλοποιηθεί στην τάξη του στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Αγία Παρασκευή...../10/2007

Ο/Η Δηλ.....

2η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογραφόμεν.....

Κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....

του Α2 τμήματος του 2^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι συμφωνώ να συμμετέχει ο γιος / η κόρη μου στην εκπαιδευτική επίσκεψη που θα πραγματοποιηθεί την **Πέμπτη 20 Δεκεμβρίου 2007 και ώρα 9.00 έως 12.30**, στο **Μουσείο Λαϊκών Μουσικών Οργάνων** (Φ. Ανωγειανάκη Διογένους 1-3, Πλάκα) στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών, που υλοποιείται την τρέχουσα σχολική χρονιά στην Α΄ τάξη του 2ου Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής.

Αγία Παρασκευή / 12/2007

Ο/Η Δηλ.....

3^η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογραφόμεν.....

Κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....

του Α1 τμήματος του 2^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι συμφωνώ να συμμετέχει ο γιος / η κόρη μου στην εκπαιδευτική επίσκεψη που θα πραγματοποιηθεί την **Πέμπτη 20 Δεκεμβρίου 2007 και ώρα 9.00 έως 12.30** στο **Μουσείο Λαϊκής τέχνης** (Κηδαθηναίων... Πλάκα) στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Αγία Παρασκευή / 12/2007

Ο/Η Δηλ.....

4^η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογραφ.....

Κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....

του Α3 τμήματος του 2^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι συμφωνώ να συμμετέχει ο γιος / η κόρη μου στην εκπαιδευτική επίσκεψη που θα πραγματοποιηθεί την **Πέμπτη 8 Φεβρουαρίου 2008 και ώρα 9.00 έως 12.30**, στο **Μουσείο Λαϊκής τέχνης** (Κηδαθηναίων Πλάκα) στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών, του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Αγία Παρασκευή / 2/2008

ο/η Δηλ.....

5^η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογραφ.....

Κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....

του Α4 τμήματος του 2^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι συμφωνώ να συμμετέχει ο γιος / η κόρη μου στην εκπαιδευτική επίσκεψη που θα πραγματοποιηθεί την **Πέμπτη 8 Φεβρουαρίου 2008 και ώρα 9.00 έως 12.30**, στο **Μουσείο Λαϊκών Φορεσιών του Λυκείου Ελληνίδων** (Σχολείου... Κολωνάκι) στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών, του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Αγία Παρασκευή / 2/2008

Ο/Η Δηλ.....

6^η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ

Ο/η υπογραφόμεν.....Κηδεμόνας

του/της μαθητή/τριας.....

του Α.. τμήματος του 2^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής

δηλώνω υπεύθυνα

ότι συμφωνώ να συμμετέχει ο γιος / η κόρη μου στις πρόβες των Κρητικών Χορών και στο θεατρικό για την αναβίωση του εθίμου του Άη Γιάννη του Κλήδονα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών. Οι πρόβες θα πραγματοποιηθούν στο Θεατράκι του σχολείου μας την Κυριακή 5:00 -7:00 μ.μ.

Αγία Παρασκευή...../ 3 /2008

Ο/Η Δηλ.....