



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

*«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια
Βίου Μάθηση»*

Τίτλος Εργασίας:

**«Ο δημιουργικός χορός ως μέσο ανάπτυξης κιναισθητικών δεξιοτήτων σε
μαθητές Δημοτικού: Μία σύγχρονη ανα-δημιουργία του αρχαίου χορού
Γέρανου με μαθητές/τριες των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού»**

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας:

Πετρούλα Οικονομοπούλου

A.M.: 5052202201017

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Κωστή

Μέλη επιτροπής:

Ιωάννα Τζαρτζάνη, Χριστίνα Ζώνιου

ΝΑΥΠΛΙΟ 2024

Υπεύθυνη Δήλωση Πετρούλας Οικονομοπούλου

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτήν, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Υπογραφή:

Οικονομοπούλου Π.



Περιεχόμενα

Πρόλογος - Ευχαριστίες	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο :Κιναισθητικές δεξιότητες	
1.1 Εισαγωγή.....	10
1.2 Κιναισθητική νοημοσύνη	11
1.3 Ενσώματη μάθηση.....	12
1.4 Κιναισθητικές δεξιότητες στην παιδική και εφηβική ηλικία.....	13
1.5 Καλλιέργεια κιναισθητικών δεξιοτήτων στο σχολείο.....	18
Κεφάλαιο 2 ^ο : Παραστατικές τέχνες με έμφαση στον χορό στην εκπαίδευση	
2.1 Εισαγωγή.....	21
2.2 Οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση.....	22
2.2.1 Θέατρο και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	22
2.2.2 Χορός στην εκπαίδευση.....	23
2.2.3 Όπερα στο σχολείο.....	24
2.3 Σώμα και χορός στην εκπαίδευση.....	25
2.3.1 Το κίνημα της σωματικότητας στην εκπαίδευση.....	25
2.3.2 Αιτίες και παράγοντες που οδηγούν στην περιθωριοποίηση του σώματος στην εκπαίδευση.....	26
2.4 Σχέση χορού και κιναισθητικών δεξιοτήτων.....	29
2.5 Εισαγωγή χορού στο δημοτικό.....	31
2.6 Ο αρχαίος χορός Γέρανος και η συμβολή του στην ανάπτυξη κιναισθητικών δεξιοτήτων.....	33

Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία έρευνας-Κοινωνικά φαινόμενα

3.1 Ποιοτική έρευνα.....	35
3.2 Στρατηγική έρευνας.....	35
3.3 Σχεδιασμός έρευνας.....	36
3.3.1 Αφειρητία-Αφόρμηση, Γέρανος-Σύγχρονη απόδοση.....	36
3.3.2 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
3.3.3 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	38
3.3.4 Δείγμα.....	40
3.3.5 Εγκυρότητα έρευνας.....	40
3.4 Δεοντολογία έρευνας.....	40
3.5 Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	41

Κεφάλαιο 4ο: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

4.1 Εισαγωγή.....	42
4.2 Παρουσίαση δεδομένων.....	42
4.2.1 Ενίσχυση αβίαστων κινήσεων.....	43
4.2.2 Ενίσχυση προσχεδιασμένων κινήσεων.....	46
4.2.3 Κατάκτηση γνώσης μέσω του σώματος.....	47
4.2.4 Αρμονία σώματος και εγκεφάλου.....	48
4.2.5 Μιμητικές ικανότητες.....	50
4.2.6 Βελτίωση σωματικής λειτουργίας.....	51
4.3 Σχολιασμός.....	53

Κεφάλαιο 5ο: Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

5.1 Συζήτηση.....	55
-------------------	----

5.2 Συμπεράσματα.....	57
5.3 Προτάσεις.....	60
Επίλογος.....	61
Βιβλιογραφία.....	62
Παραρτήματα	
Παράρτημα I.....	77
Παράρτημα II.....	79
Παράρτημα III.....	83
Παράρτημα IV.....	86

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην μέχρι τώρα εξέλιξή μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την υπεύθυνη καθηγήτριά μου κυρία Αικατερίνη Κωστή, για τις συμβουλές, το ενδιαφέρον και την υποστήριξή της, καθώς και τις κυρίες Ιωάννα Τζαρτζάνη και Χριστίνα Ζώνιου για τον χρόνο που αφιέρωσαν για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την υπομονή που έδειξαν.

Περίληψη

Η επαφή με τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση και ειδικότερα με την τέχνη του χορού είναι εξαιρετικής σημασίας ως μέσο ανάπτυξης κιναισθητικών δεξιοτήτων. Στη συγκεκριμένη εργασία καταβάλλεται προσπάθεια διερεύνησης της συμβολής του δημιουργικού χορού στη διαμόρφωση κριτικής και αισθητικής αντίληψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην ανάπτυξη της κιναισθητικής ενσυναίσθησης, ως μέσου προσέγγισης και κατανόησης ευρύτερων κοινωνικών ζητημάτων.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, όπου επιχειρείται συν-δημιουργία μίας σύγχρονης, ελεύθερης απόδοσης (αναδημιουργίας) του αρχαίου χορού «Γέρανου», εμπνευσμένου από την κίνηση των γερανών, προκειμένου να καλλιεργηθεί η καλλιτεχνική ενσυναίσθηση. Στους στόχους της έρευνας συγκαταλέγεται και η συμβολή της δημιουργικής αυτής διαδικασίας στην αύξηση της επιθυμίας για ενεργητική συμμετοχή σε δραστηριότητες χορού.

Λέξεις κλειδιά: Χορός, παραστατικές τέχνες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κιναισθητικές δεξιότητες, αναδημιουργία.

Abstract

Contact with the performing arts in education and especially with the art of dancing, is of great importance as a means of development of the kinesthetic dexterities. In the context of this study a great effort is made to investigate the contribution of creative dance as one of the representative arts in the configuration of critical and aesthetic perception at primary educational level. It also examines the development of the kinesthetic empathy as a means of approaching and acquiring a deeper understanding of wider social issues.

The research is focused on pupils in the final two grades of primary school, where a co-creation of a contemporary, free version/performance (recreation) of the ancient Greek dance “Geranos” is attempted. It is inspired from the movements of the bird “geranos” (crane), in order to cultivate artistic empathy. The research also examines the contribution of that creative procedure in the increase of the desire for active participation in dance activities.

Key-words: Performing arts, primary education, kinesthetic skills, dance.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί τη διαμόρφωση μίας κατάστασης κατά την οποία η επαφή με την τέχνη του χορού θα επιφέρει την κιναισθητική εξέλιξη των νεαρών εφήβων. Συγκεκριμένα, πραγματεύεται την ελεύθερη απόδοση (dance performance) του αρχαίου χορού «γέρανου», εμπνευσμένου από την κίνηση των γερανών, προκειμένου να καλλιεργηθεί η κιναισθητική ενσυναίσθηση σε παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού.

Το σύγχρονο σχολείο αναγνωρίζει την αξία της τέχνης· μέσα από αυτήν καλλιεργείται η αισθητική και ταυτοχρόνως ενεργοποιούνται νοητικές και συναισθηματικές παράμετροι της μάθησης. Δυστυχώς, όμως, το φυσικό σώμα αποκλείεται ως παιδευτικό αντικείμενο, από το εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της παρούσης έρευνας αποτελεί, λοιπόν, η επίτευξη της διαχείρισης της ενσώματης δράσης και επικοινωνίας στα σχολεία.

Η επιλογή βασίζεται στην επιθυμία της καλλιτέχνης-εκπαιδευτικού για τη σύγχρονη απόδοση του χορού *Γέρανου* από νέους ανθρώπους, μην ακολουθώντας ή διασκευάζοντας την ήδη υπάρχουσα χορογραφία, αλλά προσεγγίζοντάς την ως αφορμή για πειραματισμό, αυτοέκφραση και καλλιτεχνική απελευθέρωση των μαθητών/τριών.

Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας που θα ακολουθηθεί, θα μελετήσει και θα παρατηρήσει, σε σειρά παρεμβάσεων, πώς θα ανταποκριθούν οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή πρακτικών χορού.

Η διάρθρωση της εργασίας αποτελείται από πέντε κεφάλαια, το πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο και πραγματεύονται τις κιναισθητικές δεξιότητες στους μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης του Δημοτικού και την εφαρμογή και ανταπόκριση αυτών μέσω του χορού. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την μεθοδολογία έρευνας που θα εφαρμοστεί, τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα των συμμετεχόντων, τη δειγματοληψία και τις τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ενώ το πέμπτο κεφάλαιο ασχολείται με την σύγκριση αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες, με την ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων της έρευνας και με προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του πονήματος. Στο τέλος της εργασίας τίθενται οι βιβλιογραφικές πηγές και τα παραρτήματα.

Κεφάλαιο 1^ο : Κιναισθητικές δεξιότητες

1.1 Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις στις παιδαγωγικές επιστήμες έχουν στρέψει πλέον το ενδιαφέρον τους στην έννοια της μάθησης και στη σχέση της με την επικοινωνία και την εμπειρία, ενώ έχουν αναδείξει τη μάθηση ως μία ευχάριστη διαδικασία με πολυδιάστατο χαρακτήρα. Ανάμεσα στις διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, υπάρχουν και οι θεωρίες που εστιάζουν στην ψυχολογία του μαθητευομένου. Αυτήν την προσέγγιση ακολουθεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Αμερικανού αναπτυξιακού ψυχολόγου Howard Gardner (Gardner, 1999), του οποίου η ερευνά εστιάζει στη μελέτη της ανάπτυξης των μαθησιακών διαδικασιών των παιδιών και των ενηλίκων, στη φύση της νοημοσύνης, στη δημιουργικότητα, την ηθική και άλλες πλευρές της ανθρώπινης μάθησης, τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Όσον αφορά στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ο Gardner ορίζει ως νοημοσύνη, την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο πλουραλιστικά και όχι ως μία μονοδιάστατη έννοια. Έτσι, διαχωρίζει τη νοημοσύνη αρχικά σε οκτώ τύπους, που όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν (Νάκου, 2002), τη γλωσσική ή λεκτική ή γλωσσολογική, την λογική-μαθηματική, την μουσική-ρυθμική, την οπτική και χωρική, την ενδοπροσωπική ή ενδοατομική, την διαπροσωπική, τη νατουραλιστική και την κιναισθητική ή σωματική-αισθησιοκινητική. Η τελευταία είναι η ικανότητα δεξιοτεχνικής χρήσης του σώματος και έκφρασης συναισθημάτων μέσω αυτού, η οποία είναι αναπτυγμένη σε χορευτές, καλλιτέχνες και αθλητές (Ντολιοπούλου, 2006). Πρόσφατα, ο Gardner προσθέτει έναν ακόμη τύπο νοημοσύνης, την υπαρξιακή (Gardner, 2006b), που αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να πραγματεύεται φιλοσοφικά ζητήματα, όπως η ζωή, ο θάνατος, ο έρωτας και η ύπαρξη.

Η θεωρία του Gardner διέπεται από δύο επιστημονικούς ισχυρισμούς: α) πως όλα τα άτομα κατέχουν όλες τις νοημοσύνες σε διαφορετικό ποσοστό και β) πως είναι αδύνατον δύο άτομα, ακόμη και ομοζυγωτικά δίδυμα να έχουν ακριβώς το ίδιο προφίλ χαρισμάτων και αδυναμιών (Gardner, 1999). Οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης δεν δρουν με τρόπο αθροιστικό, αλλά υπάρχουν σε κάθε άτομο σε διαφορετικό βαθμό και συνδυασμό μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι

παιδαγωγοί ενδείκνυται να βασίζονται σε αυτή την διάκριση των τύπων νοημοσύνης, ώστε να εντάσσουν τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για κάθε τύπο νοημοσύνης (Ντολιοπούλου, 2006). Για την ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης, για παράδειγμα, σχεδιάζονται δράσεις, όπως ο χορός και οι μιμικές κινήσεις, με αφορμή αντικείμενα που μπορούν να προκαλέσουν αντίστοιχο ερέθισμα (Gardner, 1993).

1.2 Κιναισθητική νοημοσύνη

Η κιναισθητική αντίληψη τείνει προς ένα καινούργιο κινητικό πρότυπο (Wygick, 1966). Αυτό το νέο κινητικό πρότυπο προκύπτει είτε ως απάντηση σε μία ερώτηση, είτε σαν έκφραση ενός συναισθήματος ή μίας ιδέας μέσω του ανθρωπίνου σώματος. Κριτήριο αξιολόγησης του κινητικού προτύπου θεωρείται η ευχέρεια των κινήσεων, η ποσότητα και η πρωτοτυπία. Σύμφωνα με τους Duricek και Duricekova, (1986), την ίδια αξία έχει η έκφραση μίας ιδέας με την ανακατασκευή μίας άλλης ήδη υπάρχουσας και η επανέκφραση αυτής.

Σύμφωνα με τον Gardner (1993), η κιναισθητική νοημοσύνη είναι η χρησιμοποίηση του σώματος για δημιουργία ή για την επίλυση προβλημάτων.

Ο Asmussen (2010) θεωρεί την κιναισθητική νοημοσύνη ως τη νοημοσύνη του σώματος, που καθορίζεται μέσω απτικών διαδικασιών, οι οποίες προσδίδουν στο ανθρώπινο σώμα κορυφαίες κινητικές δεξιότητες και συντονισμό.

Η Μπουρνέλλη (2002) ορίζει ως κιναισθητική αντίληψη την αίσθηση της κίνησης, το πώς κινούνται οι αρθρώσεις, πώς λειτουργεί το μυϊκό σύστημα, πώς προσανατολίζεται και τοποθετείται το σώμα στον χώρο και πώς προσλαμβάνονται οι πληροφορίες του περιβάλλοντος χώρου από το ανθρώπινο σώμα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις παραμέτρους της κιναισθητικής νοημοσύνης είναι φανερό ότι οι δράσεις μπορούν να αποκτήσουν νόημα παράγοντας ευχάριστες και δημιουργικές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες, που θα μπορούσαν να τους αλλάξουν πραγματικά και ουσιαστικά σε όλες τις διαστάσεις, όπως την προσωπική, εννοιολογική, συναισθηματική και υποκειμενική αντίληψη (Μπουρνέλλη, 2002).

Ο Laban ήδη το 1950 είχε υποστηρίξει πως η επικοινωνία επιτυγχάνεται μόνο μέσω του σώματος και της φυσικής κίνησης. Ακόμη και οι πιο αφαιρετικές, συναισθηματικές, πνευματώδεις σκέψεις, συλλήψεις και ιδέες πρέπει να εκδηλώνονται μέσω μιας μορφής

φυσικής διερμηνείας. Ακόμη και η μουσική και ο λόγος, κατά τον Laban, παράγονται από κινήσεις που στη συνέχεια μετατρέπονται σε ήχο. Όλες οι μορφές της ανθρώπινης επικοινωνίας έχουν βάση φυσική ή κινητική. Η επικοινωνία, λοιπόν, κατηγοριοποιείται σε ακουστική, οπτική ή κιναισθητική. Η ακουστική επικοινωνία περιλαμβάνει τον ήχο και τη μουσική, ενώ η οπτική επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της γραφής, της ζωγραφικής και της γλυπτικής. Τα μέσα τα οποία περικλείουν την κινητική επικοινωνία, οι κιναισθητικές λειτουργίες, δηλαδή, σύμφωνα με τον McQueen-Fuentes, (2005), είναι η χειρονομία, η στάση, η κίνηση και ο χορός. Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση θα εστιάσει στις κιναισθητικές λειτουργίες του χορού και της κίνησης.

1.3 Ενσώματη μάθηση

Η θεωρία της Ενσώματης μάθησης (embodied learning) υποστηρίζεται τα τελευταία χρόνια από τις επιστήμες της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και των Νευροεπιστημών. Η Βασιλάκη (2023) διαπιστώνει πως η θεωρία ξεκινά από τους φαινομενολόγους φιλοσόφους του 20^{ου} αιώνα Martin Heidegger και Maurice Merleau-Ponty, οι οποίοι πιστεύουν πως ο τρόπος με τον οποίο σκέπτεται και ενεργεί το κάθε ανθρώπινο ον καθορίζεται από τη φυσιολογία του ανθρωπίνου σώματος και από τις εμπειρίες που βιώνει ο άνθρωπος στο περιβάλλον στο οποίο ζει, με το σώμα του σε απόλυτη συμμετοχή. Η κάθε έννοια και η κάθε συμβολική ή μη αναπαράσταση γίνεται αντιληπτή από την άμεση σύνδεση του εγκεφάλου με το σώμα και από τις ενσώματες νοητικές προσομοιώσεις. Η θεωρία της ενσώματης μάθησης αντιμετωπίζει ολιστικά το μυαλό και το σώμα, σαν μία οντότητα, μεταξύ τους συνδεδεμένα και σε απόλυτη αλληλεπίδραση.

Η επιστήμη της νευροφυσιολογίας έρχεται να συμπληρώσει την παραπάνω θεωρία με την παραδοχή για την ύπαρξη των κατοπτρικών νευρώνων στον εγκέφαλο, που ενεργοποιούνται είτε όταν το άτομο πράττει το ίδιο είτε όταν παρακολουθεί κάποιον άλλο άτομο να πράττει. Παρατηρώντας αυτά ο Coleman (2006) σημειώνει ότι οι νευρώνες αποτελούν ένα τμήμα του νευρικού συστήματος που μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τον νου των άλλων, ώστε να μπορούμε να αντιληφθούμε τους άλλους σαν να βρισκόμαστε στο πετσί τους. Η Berrol (1992) μιλώντας για την αξία της κίνησης ως μέσου μεταφοράς νοήματος στον άλλον τονίζει πως η κίνηση μπορεί να λειτουργήσει ως μεσάζων, να παρέμβει και να οργανώσει και να αναδιοργανώσει τα

νευρολογικά θεμέλια της γνωστικής, σωματικής και συναισθηματικής λειτουργίας, ούτως ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί αλλαγή στη συμπεριφορά και να διευκολυνθεί η πορεία προς την μάθηση.

Σύμφωνα με την θεωρία της ενσώματης μάθησης τα κριτήρια μάθησης είναι η γνωστική ανάπτυξη, δηλαδή η ανάπτυξη της διαδικασίας της σκέψης, της ανάκλησης και της κριτικής σκέψης από την βρεφική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση (Ahmad, 2016). Οι γνωστικές λειτουργίες που εμφανίζονται και αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία είναι η αντίληψη, η προσοχή, η ικανότητα απομνημόνευσης και οι εκτελεστικές λειτουργίες (Carson et al, 2016). Η αντίληψη είναι η πρόσληψη της πληροφορίας μέσω των αισθητηριακών οργάνων, η κωδικοποίηση αποτελεί τη μεταφορά της στον εγκέφαλο μέσω των νευρικών ώσεων και η ερμηνεία της προκύπτει από το αντιληπτικό σύστημα (Ρούσσο, 2011). Ο όρος προσοχή σημαίνει την προσήλωση σε ένα ερέθισμα ή το μοίρασμα σε πολλά ερεθίσματα ταυτόχρονα· άρα, ο νους πρέπει να παραμερίσει κάποια πληροφορία και να ασχοληθεί με τα πραγματικά ενδιαφέροντα στοιχεία (Ρούσσο, 2011). Η ικανότητα απομνημόνευσης έγκειται στην κωδικοποίηση της πληροφορίας, στην αποθήκευση στη βραχύχρονη ή μακρόχρονη μνήμη και τέλος στην ανάσυρσή της όταν είναι απαραίτητο. Επομένως, μιλάμε για μία πολύπλοκη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν και άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως η αντίληψη, η μάθηση και λοιπές συλλογιστικές διαδικασίες. Η ανάσυρση από τη μνήμη είναι μία διαδικασία αναζήτησης μνημονικών ιχνών που άλλοτε γίνεται με επιτυχία και άλλοτε όχι (Graf et al, 2005). Τέλος, οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι οι ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά, ώστε να είναι ικανά αναπτυξιακά να τακτοποιήσουν και να ρυθμίσουν την σκέψη τους, την προσοχή τους, τις δράσεις τους και τα συναισθήματά τους ώστε να μπορέσουν να οργανώσουν στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων και πολύπλοκων διεργασιών και να θέσουν ένα γερό θεμέλιο για την γνώση και την μάθηση (Barrouillet, 2015).

1.4 Κιναισθητικές δεξιότητες στην παιδική και εφηβική ηλικία

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο (*Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β'2155/03.04.23*), οι μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου διανύουν το τέλος της παιδικής ηλικίας, έχοντας εισέλθει στην περίοδο της ήβης, αλλά ακόμη διατηρούν την

παιδικότητά τους, χωρίς αυτό να αναιρεί πως αρχίζουν να σκέφτονται λογικά, και μπορούν να λαμβάνουν κάποιες αποφάσεις.

Ο Piaget (1952) στη θεωρία για τη γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (Concrete Operational Stage) και στα τρία τουλάχιστον χαρακτηριστικά που εμφανίζονται μεταξύ 7 και 11 ετών. Ενώ η σκέψη των παιδιών σε αυτήν την φάση είναι περισσότερο λογική και συγκροτημένη, σιγά-σιγά τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται πιο αφαιρετικά και υποθετικά. Η αναστρεψιμότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής βρίσκει εφαρμογή σε πνευματικές διαδικασίες που μπορούν να αναστραφούν· τότε έχει συντελεστεί ένα σημαντικό βήμα ανέλιξης προς την ανώτερη σκέψη, παρόλο που αυτό το ηλικιακό στάδιο αναφέρεται περισσότερο σε πιο συγκεκριμένες καταστάσεις (Παρασκευόπουλος, 1985).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που εμφανίζεται μεταξύ των 7 και 11 ετών είναι η ταξινόμηση, η ικανότητα κατηγοριοποίησης και διαίρεσης πραγμάτων σε κατηγορίες, υποκατηγορίες και οι μεταξύ τους σχέσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κατηγοριοποίησης αποτελεί το γενεαλογικό δέντρο, που ένα παιδί παρατηρώντας το, μπορεί να κατανοήσει πως ένα μέλος της οικογένειας μπορεί να είναι ταυτόχρονα κόρη, αδελφή και μητέρα (Fogelman, 1970).

Ακολουθεί η σειριακή κατάταξη, που είναι για παράδειγμα, η κατά σειρά κατάταξη μιας ποσοτικής διάστασης, όπως το μήκος. Θα μπορούσαν να δοθούν σε μαθητές ένα σύνολο από ξυλάκια και αυτά να κατανεμηθούν σε σχέση με το μήκος τους, δηλαδή από το μεγαλύτερο στο μικρότερο (Inhelder & Piaget, 1958).

Τελευταίο χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι η μεταβατικότητα, που είναι η ικανότητα του λογικού συνδυασμού σχέσεων, ώστε να κατανοηθούν συγκεκριμένα συμπεράσματα. Πιο απλά αν έχουμε τρία παιδιά Α, Β, Γ και το παιδί Α είναι ψηλότερο από το Β και το παιδί Β είναι κοντότερο από το παιδί Γ, τότε το παιδί Α θα είναι ψηλότερο από το παιδί Γ (Andrews et al, 2009).

Σύμφωνα με την έρευνα των Μασσού και Κούκου (2014) όσον αφορά τις κιναισθητικές δεξιότητες, οι μαθητές στην ηλικία αυτή κινούνται πλέον σε διαφορετικά επίπεδα, τροχιές και κατευθύνσεις, ενώ διαφοροποιούνται ως προς την ταχύτητα, τη δύναμη και τη ροή σε επίπεδο ατομικό και ομαδικό. Εκτελούν με μεγάλη ωριμότητα δεξιότητες μετακίνησης και ισορροπίας σε εφαρμογές γυμναστικής, παιχνιδιού και χορού, όπως επίσης μπορούν να συμμετέχουν σε σύνθετες δραστηριότητες συμπεριλαμβάνοντας τον

ρυθμό και συνδυάζουν τις δεξιότητες αυτές με έννοιες, επίσης οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτής της ηλικίας είναι ικανοί να σχεδιάσουν δικές τους δραστηριότητες βασισμένες σε δεξιότητες ρυθμού, ισορροπίας και μετακίνησης με μεγάλη ωριμότητα, μπορούν να παρουσιάσουν πρωτότυπες χορογραφίες με μουσική, λόγο, τραγούδι, ή χωρίς.

Κατανοώντας πλέον το πώς μπορεί να κινηθεί το σώμα, μπορούν να λειτουργήσουν αναλυτικά πάνω σε σύνθετα ρυθμικά μοτίβα, αναγνωρίζοντας τον τονισμό, την ταχύτητα, την εναλλαγή ήχου και την αξία της παύσης, κάνοντας τις δικές τους παρατηρήσεις και σημειώνοντας ομοιότητες και διαφορές (Mota et al, 2005).

Γνωρίζοντας πως οι κιναισθητικές δεξιότητες εκτελούνται με διαφορετικό τρόπο σε διάφορα περιβάλλοντα για παράδειγμα στο νερό, στον αέρα, στο έδαφος, μπορούν εύκολα να διαφοροποιήσουν σημαντικές μεταβλητές όπως η δύναμη που χρειάζεται να εξασκήσουν, ο ρυθμός που θα διατηρήσουν, η ταχύτητα με την οποία θα δράσουν και το εύρος εκτέλεσης που θα εφαρμόσουν στην κάθε περίπτωση (Lane, 2005).

Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά ανταποκρίνονται και μπορούν να επιδείξουν αρκετά είδη χορών, όπως παραδοσιακό, μοντέρνο, σύγχρονο, δημιουργικό, αυτόνομα ή σε ομάδες και απαντούν επιτυχώς σε μουσικά, λεκτικά και οπτικά ερεθίσματα. Αντιλαμβάνονται πως η κίνηση είναι ένα μοναδικό μέσο αυτοέκφρασης, δημιουργίας και κυρίως διασκέδασης εφαρμοζόμενη σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης έχει καλλιεργηθεί πλέον η υπομονή και μπορούν να ανταποκριθούν όχι μόνο σε βραχυπρόθεσμους αλλά και σε μακροπρόθεσμους στόχους, αρκεί αυτοί οι στόχοι να κινούν το ενδιαφέρον τους. Η χαρά της δημιουργικότητας τους αγγίζει, όπως επίσης και η κοινωνική διάδραση· για αυτό τους αρέσει να εργάζονται σε ομάδες, απολαμβάνουν την συνεργατική δράση και τα καταφέρνουν πολύ καλά στην ενδυνάμωση της ομάδας (Payton et al., 2000).

Ο Στασινός (2015) αναφέρει πως οι μαθητές αποκτούν πολυαισθητηριακή προσέγγιση των πραγμάτων μαζί με την ενεργοποίηση και τον συντονισμό του σώματος που βοηθά στην απόκτηση περαιτέρω δεξιοτήτων, ενώ τα παιδιά αναπτύσσουν και την χωρική αντίληψη.

Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η κοινωνική υπευθυνότητα και αλληλεπίδραση δηλαδή έχουν συναίσθηση του τρόπου υποστήριξης του εαυτού τους αλλά και των άλλων για την αποφυγή παρενόχλησης ή εκφοβισμού και μπορούν να βοηθήσουν την ένταξη όλων

των μαθητών με τις διαφοροποιήσεις και τις ιδιαιτερότητές τους σε μικρές ή μεγαλύτερες ομαδικές δραστηριότητες (Αντζουλή & Ηλιοπούλου, 2016).

Οι προέφηβοι εμπιστεύονται τον εαυτό τους, έχουν αναπτύξει την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και μπορούν να βιώσουν θετικά εμπειρίες που είτε πέτυχαν είτε απέτυχαν, χωρίς να απογοητεύονται. Τέλος, μπορούν πλέον να εφαρμόσουν τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους, όταν συναντούν δυσκολίες και παρατηρούνται ιδιαιτέρως υποστηρικτικοί προς τους συμμαθητές τους σε αγχωτικές καταστάσεις. Μπορούν να επεξεργαστούν προσχεδιασμένες κινήσεις, να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους σε πολύπλοκους σχηματισμούς και να αποδώσουν πολύ καλά σε οργανωμένες δράσεις. Απαιτείται, ωστόσο, συγχρονισμός και συντονισμός του σώματος. Υποκατηγορία αυτής της περίπτωσης αποτελεί ο χορός και η υποκριτική, όπως επίσης και η χρήση των χεριών με δεξιότητα για διαχείριση αντικειμένων (Δανιά και συνεργάτες, 2017).

Σύμφωνα με τον Sowell και συνεργάτες του (2004), η αύξηση του εγκεφαλικού φλοιού και πιο συγκεκριμένα του προμετωπιαίου φλοιού από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την ηλικία των 11 ετών επιφέρει σημαντική πρόοδο στην ανάπτυξη των παιδιών. Οι περιοχές του εγκεφάλου που δεν χρησιμοποιούνται χάνουν κάποιες εγκεφαλικές συνάψεις, ενώ αυτές που χρησιμοποιούνται αυξάνουν τις εγκεφαλικές συνάψεις. Αυτή η δραστηριοποίηση βοηθά στην αύξηση της γνωστικής απόδοσης, ενώ αναστέλλει τις κινητικές ενέργειες (Diamond, Casey & Munakata, 2011).

Παράλληλα, η έκκριση της μυελίνης από το κεντρικό νευρικό σύστημα, αυξάνει την ταχύτητα μετάδοσης του σήματος μεταξύ των νευρικών κυττάρων. Αυτή η διαδικασία βελτιστοποιεί τις κινητικές δεξιότητες στο παιδί, οι οποίες γίνονται ηπιότερες και πιο συντονισμένες. Κατά την ηλικία των 10-12 ετών τα παιδιά εμφανίζουν δεξιότητες των χεριών οι οποίες προσομοιάζουν με αυτές των ενηλίκων· επίσης, κατακτούν πολύπλοκες, δύσκολες και γρήγορες κινήσεις και μπορούν να δημιουργήσουν ένα αντικείμενο υψηλής ποιότητας ή να εκτελέσουν ένα δύσκολο κομμάτι σε ένα μουσικό όργανο. Τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών στις λεπτές κινητικές ενέργειες, ενώ τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών στις αδρές κινητικές ενέργειες λόγω της αύξησης του μυϊκού ιστού (Santrock, 2011).

Σύμφωνα με τον Piaget (1952) και τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης που διατύπωσε, οι έφηβοι γύρω στα 11 έτη μπαίνουν στο στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων ή της

αφαιρετικής σκέψης. Η σκέψη τους γίνεται ξεκάθαρα πιο αφαιρετική και έχουν πλέον ικανότητα επίλυσης λεκτικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα ένα θέμα για να επιλυθεί στην προηγούμενη ηλικιακή κατηγορία έπρεπε πρώτα να δοθεί γραπτώς, ενώ τώρα η προφορική παρουσίαση είναι αρκετή. Ένα άλλο δείγμα της αφαιρετικής σκέψης των εφήβων είναι η αυξανόμενη τάση να σκέπτονται μέσα από τον εαυτό τους, κάνουν δηλαδή εσωτερική ενδοσκόπηση, έχοντας απόλυτη επίγνωση αυτής της βελτιωμένης εστίασης.

Ειδικά στην αρχή της εφηβείας είναι ιδεαλιστές, ονειρεύονται, θέτουν υψηλούς στόχους και τους αρέσει να συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους και να ξεχωρίζουν. Ταυτοχρόνως σκέφτονται πιο λογικά και τους αρέσει να επιλύουν τα προβλήματα μέσω της δοκιμής και της πλάνης. Κάνουν χρήση του υποθετικού παραγωγικού συλλογισμού, σκέφτονται περίπου σαν επιστήμονες, αναπτύσσοντας υποθετικές λύσεις και στη συνέχεια συστηματικά συμπεραίνουν ποιο είναι το πιο σωστό μονοπάτι για να ακολουθήσουν προς την επίλυση του προβλήματος.

Αξιολογώντας το έργο του Piaget ο Byrnes (2008), λέει πως μόνο ένας στους τρεις εφήβους καταφέρνουν να γίνουν τυπικοί επιχειρησιακοί στοχαστές και κάποιοι ενήλικες ίσως ποτέ να μην φτάσουν την επίτευξη αυτού του στόχου. Οι Holtzman (2009) και Sternberg και Williams (2010) συμπληρώνουν πως ο πολιτισμός και η παιδεία ασκούν την μεγαλύτερη επιρροή στην γνωστική εξέλιξη του εφήβου.

Οι κιναισθητικές δεξιότητες των μαθητών εφηβικής ηλικίας περιγράφονται από το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο και έχουν ως εξής:

Στην Α΄ τάξη δείχνουν μεγάλη ικανότητα σε πλήθος αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων σε ατομικά και ομαδικά αθλήματα και σε διάφορες αυτόνομες ή εναλλακτικές μορφές άσκησης. Επιδεικνύουν σε βαθμό ικανοποιητικό τεχνικές και τακτικές συμπεριφοράς στα ομαδικά και τα ατομικά αθλήματα, όπως μπορούν πλέον να αξιολογήσουν τις κινητικές τους δεξιότητες.

Ασχολούνται περισσότερο με τον χορό και τον ρυθμό και δεν αρκούνται μόνο στους παραδοσιακούς χορούς αλλά ενδιαφέρονται για το μπαλέτο, τους διεθνείς χορούς και για κινητικά χορευτικά προγράμματα. Στους ήδη διδαχθέντες χορούς ακολουθούν τον ρυθμό καλύτερα, κάνοντας λιγότερα λάθη και μπορούν να εκτελέσουν πιο σωστά έναν καινούργιο χορό σε τεχνικό και ρυθμικό επίπεδο. Είναι σε θέση να οργανώσουν και να

παρουσιάσουν είτε ατομικά είτε συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους μία χορευτική δημιουργία ή μία κινητική ρυθμική δραστηριότητα.

Στην Β΄ τάξη βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό τους χορούς που διδάχθηκαν στην Α΄ γυμνασίου και εκτελούν σε ικανοποιητικό επίπεδο ασκήσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη της αντοχής, της δύναμης, της ευελιξίας και της ευκινησίας. Μπορούν να ασχοληθούν με την εκτέλεση νέων κινητικών προτύπων και είναι ικανοί να αυτοσχεδιάσουν σε νέα κινητικά μοτίβα και σε μοντέρνους χορούς.

Στην Γ΄ τάξη οι μαθητές ενδιαφέρονται πιο έντονα για την ανάπτυξη και διατήρηση της καλής φυσικής κατάστασης. Πλέον αυτόνομα εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης όπως: την ανάλυση, την εξερεύνηση, την νοερή εξάσκηση, την αυτοκριτική κατά την προσπάθεια εκμάθησης νέων κινητικών δεξιοτήτων και εναλλακτικών μορφών άσκησης. Όσον αφορά τον χορό, χορεύουν πια χωρίς λάθη και με σωστό ρυθμό, τους χορούς που διδάχθηκαν σε προηγούμενα έτη, ενόσω μπορούν άνετα να ενσωματώσουν 2-3 καινούργιους χορούς ακόμη. Επίσης μπορούν να παρουσιάσουν ατομικά είτε κατά ζεύγη είτε σε μικρές ομάδες μικρά προγράμματα με συνθέσεις κινητικών δεξιοτήτων όπως ακροβατικά, ρυθμική ή ενόργανη γυμναστική. Σε σχέση με την έκθεσή τους μπροστά στο κοινό είναι σε θέση να χορέψουν ελληνικούς ή διεθνής χορούς, υποστηρίζοντας την προσπάθεια με μεγάλη αξιοπρέπεια.

1.5 Καλλιέργεια κιναισθητικών δεξιοτήτων στο σχολείο

Η κίνηση πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί οι κινητικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών συμπεριλαμβάνοντας την γνώση αλλά και το συναίσθημα (Gallahue & Ozmun, 1996). Οι κιναισθητικές δραστηριότητες αποτελούν εξαιρετικό μέσο μάθησης, γιατί μέσα από αυτές το παιδί μπορεί να αφομοιώσει και να κατανοήσει πλήθος εννοιών και αξιών (Griss, 1994· Werner, 1994· Werner & Burton, 1979).

Οι Armstrong (2000) και Gardner (1993) επιμένουν πως η κίνηση πρέπει να συμπεριληφθεί σε όλα τα γνωστικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών γιατί ωφελεί μαθητές που έχουν ανεπτυγμένες άλλες δεξιότητες πλέον της γλωσσικής και της μαθηματικής. Γι' αυτό οι κιναισθητικές δεξιότητες και δραστηριότητες πρέπει να είναι

ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα, γιατί δεν βοηθούν μόνο στην κίνηση και το παιχνίδι, αλλά και στην κατάκτηση της γνώσης και της εμπειρίας.

Τέλος, ο Becker (2013) συμπληρώνει, πως όταν το σώμα είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η γνώση καθίσταται πιο κατανοητή αλλά και αποτυπώνεται στην μνήμη του μαθητή για περισσότερο καιρό.

Η καλλιέργεια των κιναισθητικών δεξιοτήτων στο σχολείο γίνεται μέσα από τα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής και της Θεατρολογίας. Σύμφωνα με το βιβλίο της Φυσικής Αγωγής για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Ζέτου et al, 2016), το ομαδικό κινητικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη των κιναισθητικών δεξιοτήτων. Η Καλαθοσφαίριση, η Πετοσφαίριση, το Ποδόσφαιρο, η Χειροσφαίριση είναι ομαδικά παιχνίδια που εφαρμόζονται στο σχολείο, όπως επίσης η Γυμναστική και ο Κλασικός Αθλητισμός.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Θεατρική παιδεία στο Δημοτικό σχολείο (*Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β΄614/09.02.23*), στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού προκειμένου να ζυπνήσει το σώμα και οι αισθήσεις εφαρμόζονται ασκήσεις σωματικές, φωνητικές και παιχνίδια και το μιμόδραμα για να γνωρίσουν τα παιδιά το σώμα τους μέσα από τους άλλους και το περιβάλλον. Εκτελούν ασκήσεις κίνησης, όπως «Περπατήματα» και «Κινήσεις με όλο το σώμα» για να κατακτήσουν τον έλεγχο της κίνησης του σώματος στον χώρο και να αποκτήσουν αίσθηση του χωροχρόνου. Με αυτές τις τεχνικές αναπτύσσουν κιναισθητικές δεξιότητες όπως η ευλυγισία, η ισορροπία, η διατήρηση της σωστής στάσης του σώματος, η ανάπτυξη της λεπτής και αδρής κινητικότητας, ο προσανατολισμός στον χώρο και η απελευθέρωση των αισθήσεων και της φαντασίας.

Η Γ΄ και Δ΄ τάξη μυείται στους κώδικες του Θεάτρου με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών παιχνιδιών και παιχνιδιών επαφής. Τα παιδιά αποκτούν σωματική επικοινωνία, μαθαίνουν το ένα το άλλο αποκτώντας εμπιστοσύνη μεταξύ τους, συντονίζουν την κίνησή τους και συνεργάζονται σε επίπεδο ζευγαριού αλλά και σε επίπεδο ομάδας. Σε αυτήν την φάση γεννιούνται «Αυτοσχεδιαστικές πράξεις» με το ερέθισμα μιας εικόνας, ενός ήχου ή μίας ρυθμικής κίνησης, επίσης τώρα μαθαίνουν τις μιμήσεις χρησιμοποιώντας το σώμα τους με την χρήση διαφόρων παιχνιδιών όπως: «Μιμήσεις ζώων-αντικειμένων», «Μαντεύω το επάγγελμα» ή κάνουν «Παντομίμα με μάσκες».

Στην Ε΄και Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής δεν διδάσκεται πια οπότε οι προαναφερθείσες κιναισθητικές δεξιότητες δεν καλλιεργούνται πλέον.

Οι κιναισθητικές δεξιότητες πρέπει να κατέχουν ξεχωριστή θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τους Gardner (1993) και Hannaford (1995), γιατί τα πλεονεκτήματά τους δεν είναι μόνο η καλή φυσική κατάσταση που προσφέρουν και η ανάγκη της κίνησης και του παιχνιδιού που έχουν τα παιδιά, αλλά η διδασκαλία μέσω της κίνησης μπορεί να δώσει εξαιρετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών. Η Minton (2008) υποστηρίζει πως η χρησιμοποίηση των κιναισθητικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην «ενεργητική μάθηση» που σκοπός της είναι να κατανοούν και να θυμούνται καλύτερα οι μαθητές έννοιες και ιδέες.

Κεφάλαιο 2^ο : Παραστατικές τέχνες με έμφαση στον χορό στην εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή

Η πηγή της δημιουργικότητας για τον άνθρωπο είναι ο εγκέφαλός του, που η διαμόρφωσή του εξαρτάται από τον παράγοντα της κληρονομικότητας, η οποία καθορίζει τις δυνατότητες εξέλιξης του εγκεφάλου, και από τον παράγοντα του περιβάλλοντος που καθορίζει πόσο θα αναπτυχθεί αυτή η δυναμική (Κάτσιου, 1982).

Τα χαρακτηριστικά που κληρονομήθηκαν δεν αλλάζουν, αλλά επηρεάζονται από τα ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Επομένως, ο εγκέφαλος είναι σε διαρκή διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον το οποίο τελικά τον διαμορφώνει (Κάτσιου, 1982). Από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, οι ειδικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί παρακολουθούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την κιναισθητική ικανότητα των μαθητών, γιατί ενισχύει την ανάπτυξη και εξέλιξη των κινητικών δεξιοτήτων τους (Ζέρβας, 1990· Schmidt, 1993). Για την καλλιέργεια της κιναισθησης πρέπει ο μαθητής να γνωρίζει το σώμα του και να αντιλαμβάνεται τη θέση του και την κίνησή του στον χώρο. Όταν το παιδί από μικρή ηλικία γνωρίσει το σώμα του και τις δυνατότητές του, το αποδέχεται και μαζί με αυτό και τον εαυτό του. Η αποδοχή του σωματικού σχήματος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την στερέωση και οικοδόμηση της προσωπικότητας του παιδιού, με επόμενο βήμα την ολοκλήρωση της σωματικής ταυτότητας (Didriche, 1990).

Η κιναισθητική δεξιότητα και δημιουργικότητα είτε καλλιεργείται στο πλαίσιο μαθημάτων χορού είτε στο μάθημα της Φυσικής αγωγής, είναι κατά μία έννοια «οικουμενική», δεν αποτελεί προνόμιο των λίγων, ούτε προϋποθέτει υψηλό βαθμό ευφυΐας· απεναντίας, ενυπάρχει σε όλα τα παιδιά· αρκεί τα δοθέντα ερεθίσματα να είναι κατάλληλα και το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν να είναι θετικό με συνθήκες αποδοχής και ελευθερίας (Μπουρνέλλη, 2002).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας ευρύτερος εκπαιδευτικός στόχος είναι οι μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα, αρμονικά και ισορροπημένα όσον αφορά στις διανοητικές και ψυχοσωματικές δυνάμεις, ούτως ώστε ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες έχοντας δημιουργική παρουσία σε όλες τις εκφάνσεις του βίου τους (Μπουρνέλλη, 2002).

2.2 Οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση

Κατά τον Lehmann (2006) ο όρος παράσταση με τα σημερινά δεδομένα σημαίνει μία μελετημένη απόδοση της πραγματικότητας, που συμβαίνει μπροστά σε κοινό, συμπεριλαμβανομένου του χώρου, της χρονικής στιγμής και της ανθρώπινης συμμετοχής (βλ. και Liddell & Scott 2001). Οι παραστατικές τέχνες αφορούν στην τέχνη του θεάτρου, του χορού, της όπερας, της μαγείας, στην τέχνη του τσίρκου και στο μουσικό θέατρο.

Η αξία των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές καλλιεργούν κριτική αντίληψη συμμετέχοντας στην εμπειρία και μαθαίνοντας τη διαφορά μεταξύ της μορφής και του περιεχομένου, γεγονός που ενεργοποιεί και άλλα πεδία στο μέχρι τώρα βιωματικό τους πλαίσιο (Eisner, 1998). Η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση βοηθά στην κατανόηση και επεξήγηση σύνθετων και αφηρημένων εννοιών και γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη (Bell, 2010). Μέσω των παραστατικών τεχνών η δημιουργική σκέψη και αναζήτηση τονώνονται, ενώ οι μαθητές οδηγούνται προς μία πολλαπλή και πολυτροπική προσέγγιση των προσλαμβανομένων με αποτέλεσμα πολλαπλές «μεταφράσεις» αυτών (Bezemer & Kress, 2015). Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν αξιοποιηθεί κυρίως το θέατρο και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ο χορός και η όπερα.

2.2.1. Θέατρο και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (drama-in-education - DiE) ξεκίνησε στην Αγγλία το 1960 από την Dorothy Heathcote, η οποία εφάρμοσε τεχνικές θεάτρου μέσα στην τάξη με τον δάσκαλο σε ρόλο σκηνοθέτη/καλλιτέχνη και τους μαθητές σε ρόλους επίσης. Το εκάστοτε θέμα δραματοποιείται εμπεριέχοντας το μαθησιακό πλαίσιο και μέσα σε κατάλληλες και ασφαλείς συνθήκες το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η αλλαγή μίας κοινωνικής κατάστασης (Sommers, 2008).

Σημαντική, επίσης, στον τομέα αυτό είναι και η συμβολή του Boal με το «θέατρο του καταπιεσμένου», όπου ο θεατής μπορεί να παρέμβει κατά τη διάρκεια του έργου, να πάρει τη θέση του ηθοποιού και να αφήσει το δικό του στίγμα. «Η συζήτηση, η σύγκρουση ιδεών, η διαλεκτική, το επιχείρημα και το αντίθετο επιχείρημα- όλα αυτά διεγείρουν, εμπλουτίζουν και προετοιμάζουν τον θεατή για δράση στην πραγματική ζωή» (Boal, 2002: 42). Οι μαθητές, αντιστοίχως, παρεμβαίνουν υποδύονται ρόλους «άλλων» και ξεκινούν μία διερευνητική διαδικασία.

Επίσης, το θέατρο στην εκπαίδευση (theatre-in-education - TiE) σύμφωνα με την Σέξτου, είναι «ένα είδος θεάτρου που βασίζεται στην καλλιτεχνική φόρμα και συμβουλευεται την παιδαγωγική στην προσπάθεια να προσφέρει σε ειδικό κοινό (μαθητές) και ειδικές συνθήκες (σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα) ευκαιρίες για μάθηση με αποτελεσματικούς τρόπους. Το θέατρο στην εκπαίδευση είναι ένα είδος εναλλακτικού θεάτρου για παιδιά και νέους με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση» (Σέξτου, 2005: σ. 22).

Μία σημαντική προσπάθεια εισαγωγής του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται από το Εθνικό θέατρο, μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020, με τίτλο «Το Θέατρο στο Νέο Σχολείο». Ειδικότερα, σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει θεατρική ομάδα με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, τους οποίους συντονίζει ένας καλλιτέχνης-εμπυχωτής του Εθνικού θεάτρου που έχει εξειδικευτεί στο εφηβικό θέατρο και τους επισκέπτεται μία φορά τον μήνα. Όλοι μαζί ξεκινούν την θεατρική διαδικασία από την αρχική σύλληψη έως την ολοκλήρωση της θεατρικής παραστάσεως η οποία θα παρουσιαστεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς στον χώρο του σχολείου. Παράλληλα, το Εθνικό θέατρο διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους. Στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία γέφυρας μεταξύ των σχολείων και του Εθνικού θεάτρου, και παράλληλα η οργάνωση ενός δικτύου εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών που θα βοηθήσουν τη σχολική κοινότητα να συνεχίσει την ενασχόληση με το θέατρο μετά το πέρας του προγράμματος σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς (Το Θέατρο στο Νέο Σχολείο, χ.χ.). Τέλος, η Εφηβική σκηνή του Εθνικού Θεάτρου δίνει την ευκαιρία σε εκατοντάδες έφηβους θεατές να παρακολουθήσουν δωρεάν παραστάσεις στο Εθνικό θέατρο με καίρια θέματα που αφορούν την ηλικία τους.

2.2.2. Χορός στην εκπαίδευση

Ο χορός ανήκει στις παραστατικές τέχνες και οι ρίζες του φθάνουν στην αρχαιότητα (Sachs, 1964). Ξεκινά από μία πρώτη σύλληψη ιδέας ή σκέψης, αρχίζοντας από τη μελέτη της ανθρώπινης κίνησης, στη συνέχεια της οργάνωσης της κίνησης σε χορογραφία και τέλος την παρουσίαση της χορογραφίας στο κοινό. Έτσι, ολοκληρώνεται η διαδικασία του χορευτικού εγχειρήματος (Γαλάνη, 2010). Λόγω του ότι η χορογραφία εμπεριέχει αφήγηση, συχνά χωρίς λεκτικό κώδικα, και μπορεί να

ερμηνευτεί ελεύθερα από τους θεατές, δίνει ώθηση στην μαθητική κοινότητα να εφαρμόσει αυτήν την εξαιρετική πρακτική ακόμη και για τη δημιουργία μίας ολόκληρης παράστασης χορού (Κουτσούμπα, 2005).

Κατά την εξαετία 2013-2018 στον Ελλαδικό χώρο έλαβε χώρα το αξιόλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα DAS (Dancetheatre Art in School) το οποίο προσπάθησε να εισαγάγει το χοροθέατρο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχολεία του νομού Αχαΐας, μέσω μίας ειδικά διαμορφωμένης μεθοδολογίας από την Δρ. Μάρω Γαλάνη, χορογράφο και πανεπιστημιακό, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της πρωτοβουλίας, τη συνεργατική και συναισθητική στάση, την ενίσχυση και την αλληλεγγύη στην ομάδα (Γαλάνη, 2016). Το έργο χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΣΠΑ 2007-2013 και βασίζεται στη μέθοδο χοροθέατρου για παιδιά και εφήβους, χρησιμοποιώντας δύο τεχνικές: α) τον δημιουργικό χορό (Rudolf von Laban) και β) το θεατρικό παιχνίδι (Miguel Demuynck). Σε πρώτη φάση εκπαιδεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν ομάδες χορού, κίνησης και χοροθέατρου στα σχολεία και ομάδες φοιτητών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, για να βοηθήσουν στις εμπυλώσεις των ομάδων και στις παρεμβάσεις στους σχολικούς χώρους. Σε δεύτερη φάση έγινε η διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας στα επιλεγμένα σχολεία με χοροθεατρικές παραστάσεις στον αύλειο χώρο, και εργαστήρια χοροθέατρου στα σχολεία, υπό την εποπτεία της DERIDAncetheatre Ensemble με απώτερο σκοπό την σύσταση της τελικής χοροθεατρικής ομάδας του κάθε σχολείου. Τέλος, έγινε η διάχυση των αποτελεσμάτων του συνολικού έργου στην πόλη της Πάτρας με το Φεστιβάλ Τέχνης στο Σχολείο Ημέρα χοροθέατρου «Ο χορός ενώνει, συγκρατεί, παρηγορεί» στο Δημοτικό θέατρο της πόλης, το οποίο περιέλαβε μαθητικές παραστάσεις και ανοιχτά εργαστήρια χοροθέατρου (Project DAS, n.d.).

2.2.3. Όπερα στο σχολείο

Η τέχνη της όπερας συνδυάζει θέατρο, μουσική και χορό με περιεχόμενο δραματικό ή κωμικό. Η δομή της είναι βασισμένη στην αρχαία ελληνική τραγωδία, με τα διαλογικά μέρη τα οποία ονομάζονται λιμπρέτο και τα χορικά μέρη όπου εκεί εκφράζεται κυρίως το λυρικό στοιχείο, με τον πρωταγωνιστή να παρουσιάζει την άριά του μόνος ή σε ντουέτο ή εν χορώ (Μάμαλης, 2011). Μέσω της όπερας οι μαθητές μπορούν να

αναγνωρίσουν την εξέλιξη της αρχαίας τραγωδίας, το κωμικό ή το τραγικό στοιχείο και κυρίως να ξεναγηθούν στον χώρο του λυρικού θεάτρου (Σωπάση, 2020).

Κατά το σχολικό έτος 2022-2023, μάλιστα, έλαβε χώρα το πρόγραμμα της Εθνικής Λυρικής Σκηνής «Η Όπερα Διαδραστικά στα Σχολεία» (<https://www.nationalopera.gr/sxoleia-opera-diadrastika>) που ταξίδεψε δια ζώσης σε 85 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε 900 σχολεία ψηφιακά σε όλη την Ελλάδα. Σκοπός του προγράμματος ήταν η εισαγωγή των εφήβων στον κόσμο της όπερας και η μύησή τους στη διαδικασία παραγωγής ενός έργου όπερας. Το πρόγραμμα συνεχίζεται επιτυχώς. Η δράση της Εθνικής Λυρικής Σκηνής επεκτείνεται και στις μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διακαλλιτεχνικής και παιδαγωγικής δράσης «3^ο κουδούνι Όπερα» (<https://www.nationalopera.gr/aihousta-stavros-niarxos/oles-oi-parastaseis-kentrikis-skinis/item/4840-3o-koudoyini-opera>). Οι μαθητές των Δημοτικών σχολείων επισκέπτονται μία φορά την εβδομάδα, την αίθουσα Σταύρος Νιάρχος της Εθνικής Λυρικής Σκηνής και εμπλέκονται ενεργά στο ανέβασμα της παράστασης, που θα παρουσιάσουν τον Ιούνιο του 2024 στο Κέντρο Πολιτισμού Σταύρος Νιάρχος. Οι στόχοι του προγράμματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες πρακτικές του μουσικού θεάτρου, η μεταβίβαση της γνώσης αυτής στους μαθητές, η αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσω των ψηφιακών εργαλείων ήχου, η συμμετοχή των μαθητών στην όλη δράση και τέλος η παρουσίαση της παράστασης στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

2.3 Σώμα και χορός στην εκπαίδευση

2.3.1 Το κίνημα της σωματικότητας στην εκπαίδευση

«Το κίνημα της σωματικότητας» (Maisonneuve, 1976) στη σύγχρονη εποχή προσπαθεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία να απελευθερώσει το σώμα και να ανασύρει στην επιφάνεια ατομικά και ομαδικά βιώματα και μαρτυρίες, βοηθώντας στην έκφραση της ταυτότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε ατόμου. Οι σωματικές μέθοδοι που εφαρμόζονται είναι η ψυχαναλυτική, η ψυχοκινητική, οι τεχνικές της χαλάρωσης και η σωματική έκφραση που τείνουν να προσφέρουν αν όχι λύτρωση, σίγουρα έκφραση των βιωμένων και ψυχική ανάταση (Bolduc, 1997).

Οι τεχνικές αυτές ενδιαφέρουν τον τομέα της εκπαίδευσης, γιατί στηρίζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας, στη δυναμική των μελών της και μεμονωμένα σε κάθε μέλος της ομάδας, ενώ χαρακτηρίζονται από τρία σημεία, τη σπουδαιότητα όσων εκφράζονται έμμεσα από το σώμα, την ενέργεια του σώματος και τη διαχείρισή της και την αξία της βίωσης της παρούσας στιγμής (Tajan, 1982). Το σώμα αποτελεί απλώς το μέσο για να γνωρίσει το άτομο τον κόσμο και με το «κίνημα της σωματικότητας» γίνεται προσπάθεια τροποποίησης των δεδομένων αναπαραστάσεων και διαφοροποίησης στην ερμηνεία των σχέσεων της ψυχής και του σώματος, του ανθρώπου και της κοινωνίας, της φύσης και του πολιτισμού, παραμερίζοντας τα λεκτικά σύμβολα (Carric, 2000).¹

Η διαδικασία της μάθησης ανέκαθεν αποτελούσε σχεδόν εξ ολοκλήρου μία εσωτερική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Barab και Plucker (2002), η επικέντρωση βρίσκεται στην πνευματική ικανότητα και στην ευφυΐα απομονώνοντας τον μαθητή από το ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο και διαχωρίζοντας το μυαλό από το σώμα. Έτσι οδηγούμαστε στην «απουσία» του σώματος από την εκπαίδευση.

2.3.2 Αιτίες και παράγοντες που οδηγούν στην περιθωριοποίηση του σώματος στην εκπαίδευση

Το ανθρώπινο σώμα επιτελεί πολύ σημαντικό ρόλο στη γνωστική διαδικασία. Η αντίληψη, το βίωμα, η επικοινωνία επιτυγχάνονται μέσω του σώματος, το οποίο ως ενεργή ενότητα δυνάμεων συμμετέχει πλήρως στη δημιουργία αξιών και πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Rene Descartes και την ρήση του, “cogito, ergo sum” (σκέφτομαι άρα υπάρχω), στην δική μας περίπτωση του σκεπτόμενου σώματος, αναφερόμαστε σε «ένα ποιητικό και πολιτισμικό σωματικό cogito» (Πουρκός, 2008), με άπειρες δυνατότητες, σε συνδυασμό με την επιτυχημένη παράφραση της ρήσης του Descartes, “moveo, ergo sum” (κινούμαι, άρα υπάρχω) (Cotterill, 2000).

Η εκπαίδευση, με μοναδική εξαίρεση την προσέγγιση της φυσικής αγωγής, τείνει να εξωθήσει το σώμα από την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πρωτίστως το δικό τους σώμα αλλά και των μαθητών

¹ Χαρακτηριστικά, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2001 (Υ.Α. Γ2/5051ε Φ.Ε.Κ. 1376 Β'/18-10-2001), αναφέρεται σε έννοιες όπως: «ενεργητική και βιωματική μάθηση», «έμφαση στις σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες βιώνονται μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο», «αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων», «συνεργατική μάθηση», «θετική αυτοαντίληψη», «αυθεντική αξιολόγηση», «σωματική έκφραση», «να εκφράζονται ομαδικά ή ατομικά», «ενεργητική ακρόαση» (Ρήγα, 2008).

σαν εμπόδιο, σαν βάρος στη μαθησιακή διαδικασία παραβλέποντας να ακούσουν τις ανάγκες που επιτάσσει η αναγκαιότητα της ελεύθερης έκφρασης και την αξία του βιώματος. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως κατά τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, πριν την εισαγωγή των μαθητών στο Πανεπιστήμιο, τουλάχιστον στον Ελλαδικό χώρο, οι μαθητές σταματούν κάθε αθλητική δραστηριότητα (Γογγάκης, 2009). Τα μηνύματα του σώματος καταπιέζονται ή περιθωριοποιούνται, ξεχνώντας εντελώς το απόφθεγμα του ρωμαίου σατυρικού ποιητή Ιουβενάλη στο έργο του με τίτλο *Σάτυρες*, «Νοῦς ὑγιῆς ἐν σώματι ὑγιεῖ». Ο δε Διογένης Λαέρτιος (I 37) αναφέρει ότι ο Θαλής, όταν ρωτήθηκε ποιος είναι ο πιο ευτυχισμένος άνθρωπος απάντησε: «ὁ τό μὲν σῶμα ὑγιῆς, τὴν δέ ψυχὴ εὖπορος, τὴν δέ φύσιν εὐπαιδευτος».

Η αιτία του φαινομένου αυτού έγκειται, όχι τόσο σε φαινόμενα πουριτανισμού, όσο σε τάσεις για τη δημιουργία ενός προτύπου πολίτη-καταναλωτή με στοχευμένες ανάγκες και επιθυμίες, τάση ιδιαίτερος έντονη στις Η.Π.Α. (Tobin, 1997· 2001· 2004), που λόγω της παγκοσμιοποίησης έχει επεκταθεί σε όλον τον κόσμο ακόμη και στον ελλαδικό χώρο.

Η πρώτη αιτία ένεκα της οποίας απομακρύνεται το σώμα από την εκπαίδευση είναι η σύγχρονη αντίληψη για τη σεξουαλικότητα. Σύμφωνα με τις έρευνες του Foucault (1978α· 1978β· 1992) για την ιστορία της σεξουαλικότητας και την εμφάνιση των πειθαρχικών (1980· 1982· 1989), αλλά και των ιατρικών επαγγελμάτων που σχετίζονται με αυτήν (2003), ο Foucault υποστηρίζει πως παλαιότερα οι άνθρωποι ήταν ουσιαστικά πιο ελεύθεροι σε σχέση με σήμερα, που η σεξουαλικότητα συζητιέται σε επίπεδο ακαδημαϊκό και οι ιατρικές εξειδικεύσεις έχουν πληθύνει. Οι μελέτες επάνω στην ανθρώπινη σεξουαλικότητα, οι έρευνες για την γονιμότητα και την σεξουαλική ταυτότητα οδήγησαν όλως παραδόξως σε μία μορφή εκλεπτυσμένης εξουσίας επάνω στο ανθρώπινο σώμα, δημιουργώντας ένα νέο αξιολογικό σύστημα που κρίνει τι είναι υγιές και τι όχι, με αποτέλεσμα το σώμα να ελέγχεται και πειθαρχεί τόσο πολύ καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας.

Μια δεύτερη αιτία εξήγησης του φαινομένου είναι ο καθοριστικός πλέον ρόλος της επιστήμης της ψυχολογίας, στην ανάπτυξη των παιδιών, που φθάνει να λειτουργεί ως ένα μέσο χειρισμού και ελέγχου αγνοώντας πολλές φορές τη μοναδικότητα, την ιδιαιτερότητα και τον τρόπο διαφορετικής βίωσης του σώματος του κάθε ατόμου (Tobin, 1997· 2001· 2004).

Ένας τρίτος παράγοντας είναι η τάση της εποχής στην εκπαίδευση, να ερμηνεύεται η όποια συμπεριφορά βάσει των επιστημών της γενετικής και του εγκεφάλου· όμως η συμπεριφορά επηρεάζεται και από το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μεγαλώνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά. Ίσως η επιστημονική προσέγγιση να είναι εξυπηρετικός και βολικός τρόπος για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, όταν ανάγονται σε γονδιακές και εγκεφαλικές αιτίες· όμως με αυτόν τον τρόπο παραμερίζεται από την παρατήρηση η βιωμένη πραγματικότητα και οι οικοσωματικές σχέσεις (Κουρκούτας, 2008).

Εξαιτίας των φαινομένων παιδοφιλίας που μαστίζουν την εποχή μας, η νομική επιστήμη έχει αναγνωρίσει σχετικά δικαιώματα και απαγορεύσεις που αφορούν στη σεξουαλικότητα. Απόρροια αυτών είναι μία σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων για την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού, που σύμφωνα με το Conclusions on the EU Strategy on the rights of the child (2022) είναι μία διαδικασία προστασίας και πολιτισμού αλλά ταυτόχρονα οδηγεί και στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς όλων μας. Εξαιτίας του φόβου που επικρατεί ακόμη και το αγκάλιασμα των παιδιών που παλαιότερα θεωρούνταν αυτονόητο, τώρα έχει αντικατασταθεί με το άγγιγμα της κεφαλής και με ένα χαμόγελο επιβράβευσης οδηγώντας στην ασωματοποίηση της εκπαίδευσης και στην απώλεια της εμπειρίας της μοναδικής απόλαυσης που μπορεί να δώσει η επαφή και το παιχνίδι με τα παιδιά (Stufft, 1997).

Ένας πέμπτος αξιοσημείωτος παράγοντας είναι ο λανθασμένος προσανατολισμός στις προσλαμβάνουσες αναπαραστάσεις και αντιλήψεις, το πρωτογενές βίωμα που παραμερίζεται ξεκινώντας από πάρα πολύ μικρή ηλικία. Στην πραγματική ζωή ο άνθρωπος γεύεται όλες τις εμπειρίες, όντας ο ίδιος παρών, με το προσωπικό βίωμα να κυριαρχεί. Δυστυχώς, όμως, η κατάσταση παίρνει μία τροπή περίεργη με τον άνθρωπο να βιώνει τη ζωή μέσα από τις εμπειρίες και τις αναπαραστάσεις, οι οποίες διοχετεύονται μέσω της εικόνας, της γλώσσας και των συμβόλων. Όντας ο ίδιος απών, συνεκδοχικά και το σώμα του, εκφράζει το όποιο συναίσθημα ή κατάσταση με εικονικές κυρίως αναπαραστάσεις μέσω διαδικτυακών σελίδων ή ζει τη ζωή των πρωταγωνιστών μίας ταινίας ή τηλεοπτικής παραγωγής αποκλείοντας τον εαυτό του από την πραγματική ζωή (Debord, 2016). Με αυτόν τον τρόπο περνάμε στην αντίληψη της ζωής «από δεύτερο χέρι» όπου παραμερίζεται η επαφή με τους άλλους και καταργείται το ζωντανό, επικοινωνιακό σώμα. Αυτήν την κατάσταση υποβοηθά η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία από τις μικρές ηλικίες αλλά

κυρίως η ανεξέλεγκτη διάθεση ηλεκτρονικών συσκευών από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (Τσίτσικα & Φρέσκου, 2008).

Πρέπει, ακόμη, να αναφερθεί πως ο «πρώιμος γραμματισμός» των παιδιών από τις νηπιακές πλέον τάξεις, επιφορτίζει τους μικρούς μαθητές με γνώση την οποία παλαιότερα λάμβαναν στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης (γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά), με την υπόσχεση της γρήγορης και σίγουρης εξέλιξης στις ακαδημαϊκές βαθμίδες. Έτσι, το μόνο που επιτυγχάνεται είναι η απομάκρυνση των παιδιών από το ελεύθερο, αυθόρμητο παιχνίδι και συνεπώς ο περιορισμός των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το σώμα (Γιαννικοπούλου, 2001).

Η νέα τάση στις κοινωνίες είναι αποτέλεσμα της σύγχρονης πολιτικής κουλτούρας που σκοπό της έχει την πειθαρχία, μέσω της αγωγής και της παιδείας, όλο και περισσότερων στους καινούργιους κανόνες, σε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο άνθρωπος τείνει να εναρμονιστεί με τις τρέχουσες ρυθμιστικές αρχές της ύστερης καπιταλιστικής κοινωνίας, όπου, σύμφωνα με τον Jameson (1999), κυριαρχούν η ρηχότητα, η έμφαση στο σημαίνον έναντι του σημαινομένου, η τάση για εξομοίωση των πάντων και η εξασθένηση της συγκίνησης. Οι άνθρωποι στο πλαίσιο αυτό είναι αποξενωμένοι από τα σώματά τους, προτιμούν να καταναλώνουν αντί να μπαίνουν σε δημιουργική και παραγωγική διαδικασία εθισμένοι στον κύκλο της εργασίας και στη συνέχεια της κατανάλωσης, επιβεβαιώνοντας τα λόγια του Bakhtin (1984) για τη νίκη της αγοράς επάνω στο πνεύμα και το σώμα.

2.4 Σχέση χορού και κιναισθητικών δεξιοτήτων

Η Dancan (1928), διάσημη χορεύτρια και χορογράφος, παρά τις καταβολές της στον κλασικό χορό δημιουργεί τα δικά της κινητικά σχήματα εκφράζοντας με φυσικές και απλές κινήσεις τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις παρορμήσεις σύμφωνα με τη μουσική που άκουγε. Υποστήριζε, μάλιστα, ότι το παιδί μέσω απλών χορευτικών κινήσεων πρέπει να εξωτερικεύει και να εκφράζει τον εαυτό του απελευθερώνοντας την ενέργειά του. Η Dancan ορίζει τον χορό ως κίνηση απολύτως συνδεδεμένη με την ψυχή και το σώμα που κινείται-χορεύει ως το μέσον που συνδέει το πνεύμα με τον κόσμο· η ίδια αντιλήφθηκε τον χορό ως εκπαιδευτικό εργαλείο για παιδιά.

Ο Laban (1975), μεγάλος δάσκαλος και χορογράφος, απομακρύνει τις τυπικές χορευτικές κινήσεις που μέχρι τότε χαρακτήριζαν την τεχνική αρτιότητα και τελειότητα. Μελετά την ανθρώπινη κίνηση και παρακινεί τους μαθητές του να την παρατηρούν και να εκφράζονται ορμώμενοι από τα συναισθήματα και τα ένστικτά τους, απελευθερωμένοι από τα τυπικά χορευτικά βήματα. Πολλά σχολεία στην Αγγλία εφάρμοσαν τις τεχνικές του με απώτερο ζητούμενο την ανάπτυξη της κινητικής έκφρασης.

Στην Αμερική η συνεργάτιδα του Laban, η H'Doubler (1940), ασχολείται με την επιστημονική παρατήρηση και κατανόηση της φυσικής κίνησης του ανθρώπου και καταφέρνει να εισαγάγει τον χορό σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια της χώρας της. Υποστηρίζει την άποψη πως αν κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να λάβει μαθήματα χορού και να γνωρίσει την αίσθηση της εκφραστικής κίνησης, τότε θα ανακαλύψει μια νέα οπτική και το εφόδιο αυτό θα τον ακολουθήσει σε όλη του τη ζωή.

Η κίνηση και ο χορός βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του και να προσδώσει θετικό πρόσημο στις επιλογές του, γιατί η διαδικασία απαιτεί συγκέντρωση, στροφή προς τα έσω, στο σώμα, και στις σκέψεις· με την εξερεύνηση των σωματικών και κινητικών δυνατοτήτων του, επιτυγχάνεται η ήρεμη και αρμονική διάπλαση του σώματος και του νου. Ενδείκνυται ο χορός ως δημιουργική διαδικασία να διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χωρίς ο μαθητής να είναι απαραίτητα χορευτής για να μπορεί να εκφραστεί μέσω της κίνησης (Joyce, 1984).

Ο απώτερος στόχος είναι να κερδηθεί η επικοινωνία με το παιδί με μέσο το σώμα και την κίνηση, η οποία συνδυάζεται με τον ρυθμό και τη μουσική. Η κίνηση μπορεί να συμπεριλαμβάνει λόγο και αναπαράσταση είτε συναισθημάτων είτε καταστάσεων. Ο χορός, σύμφωνα με τον Γάλλο φιλόσοφο Alain Badiou (2005), είναι μία αλληγορία που δίνει αφορμή για σκέψη, απελευθερώνει το σώμα από τα κοινωνικά πρότυπα και το απαγκιστρώνει από τους συνήθειες συμβιβασμούς.

Η μελέτη της ιστορίας του χορού τον αναδεικνύει ως αισθητική και πολιτισμική πρακτική και μελετά την κίνηση σε σχέση με την ταυτότητα, και την εξάσκηση των σωμάτων, αναλύοντας την σωματοποιημένη πολιτισμική γνώση που εμπεριέχεται στις ανθρώπινες κινήσεις (Dils & Albright, 2001).

Ο Εμίλ Ζακ-Νταλκρόζ (1910), εκφραστής του γερμανικού μοντέρνου χορού, παρατηρεί ότι η ρυθμική απόδοση της μουσικής ενεργοποιεί τους μύες και το νευρικό σύστημα

όλου του σώματος, βοηθώντας ακόμη και τους ανθρώπους που δεν μπορούν να αποδώσουν τη μουσική με ακρίβεια, να κινηθούν με «ευρυθμία».

Ο Juntunen (2004), αναλύοντας το σύστημα του Νταλκρόζ, σημειώνει τη σωματοποίηση που συμβαίνει, με το σώμα και το πνεύμα να αντιμετωπίζονται ως ένα, ενώ ο Merlau-Ponty αναφέρεται στην σωματοποιημένη εμπειρία (Merlau-Ponty, 2010).

2.5 Εισαγωγή του χορού στο δημοτικό

Το Ειδικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα αναφέρει την αξιοποίηση του χορού και την παιδαγωγική του σκοπιμότητα. Οι μαθητές κατά την προεφηβεία μπορούν να συνδυάσουν δεξιότητες ρυθμού με διάφορες έννοιες. Έχουν την ικανότητα να επιδείξουν πολλά είδη χορών όπως δημιουργικό, παραδοσιακό ή μοντέρνο, να δραστηριοποιηθούν με τον ρυθμό, να αναπτύξουν ακολουθίες χορού σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και να ανταποκριθούν σε μουσικά, λεκτικά και οπτικά ερεθίσματα (*Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β'2155/03.04.23*). Οι άνθρωποι του χορού συσχέτισαν την τεχνική αρτιότητα της κίνησης με την δημιουργία, την αυτοέκφραση και την συμβολή τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Για την διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων διαπιστώνει η Κουτσούμπα (2020) πως κατά τη διενέργεια του χορού την πρώτη θέση κατέχει η ανθρώπινη κίνηση και το σώμα· σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι το «υλικόν αίτιον» και το μέσο ανάδειξης του αποτελέσματος (Σκαβάντζος 2003, όπως αναφέρεται στο Κουτσούμπα, 2016 α). Χωρίς τη λεκτική επικοινωνία ανοίγονται διάυλοι κιναισθητικοί,² οπτικοί και ακουστικοί που ανάγουν τον χορό σε μία «μορφή πολιτιστικής γνώσης» (Sklar, 1991) αλλά και κινητικής δεξιότητας. Μέσα από την εμπειρία του «χορευόντος σώματος» επικοινωνούμε αμοιβαία με το περιβάλλον.

Η εισαγωγή του χορού στο δημοτικό (Hartow, 2002) παρουσιάζεται στα εξής επίπεδα ταξινόμησης:

- 1ο Επίπεδο: Αντανακλαστικές κινήσεις

² Ο Πλούταρχος στα *Συμποσιακά* 747-C αναφέρει πως τα μέρη του χορού είναι τρία, η φορά, το σχήμα και η δείξις· η φορά είναι οι κινήσεις που εκτελεί ο χορευτής στον χώρο, το σχήμα, είναι οι σχέσεις μεταξύ των χορευτών και οι διαθέσεις τους, που σημαίνει πως σκοπεύουν να απλωθούν στον χώρο, σε τι σχηματισμό θα τοποθετηθούν και τρίτον η δείξις, η αποκάλυψη, της υπόθεσης, που δεν είναι καθόλου μιμητική κίνηση, αλλά καθαρά δηλωτική της αλήθειας των υποκειμένων και εξωτερίκευση του χαρακτήρα και των συναισθημάτων.

- 2ο Επίπεδο: Βασικές θεμελιώδεις κινήσεις
- 3ο Επίπεδο: Αντιληπτικές ικανότητες όπως κιναισθητική αντίληψη, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη, αντίληψη μέσω της αφής και ικανότητες συντονισμού.
- 4ο Επίπεδο: Σωματικές ικανότητες δηλαδή αντοχή, δύναμη, ευλυγισία και ευκινησία.
- 5ο Επίπεδο: Κινητικές δεξιότητες, απλές, σύνθετες και περίπλοκες.
- 6ο Επίπεδο: Μη λεκτική επικοινωνία που σημαίνει την εκφραστική (στάσεις, κινήσεις, χειρονομίες) και ερμηνευτική κίνηση (αισθητική κίνηση) καταλήγοντας στην δημιουργική έκφραση του χορού.

Το έκτο επίπεδο που αφορά την ηλικιακή κατηγορία του δημοτικού πραγματεύεται τη σωματική επικοινωνία και έκφραση, με ολόκληρο το σώμα ή μέλη του σώματος, όπου σημαντικό ρόλο κατέχουν τα μάτια, οι εκφράσεις του προσώπου, η χειρονομία και οι διάφορες στάσεις και κλίσεις που παίρνει το σώμα (Ρήγα, 2004).

Ο Laban (1951) προτείνει 16 βήματα εισαγωγής του χορού:

- Κατανόηση των κινητικών δυνατοτήτων του σώματος
- Αντίληψη της κίνησης συσχετιζόμενης με το βάρος τους και την χρονική στιγμή και διάρκεια
- Χωρική αντίληψη της κίνησης
- Συνδυασμός της ροής του σωματικού βάρους στον χώρο και τον χρόνο
- Δυναμική κίνησης στον χώρο και τον χρόνο
- Αντιληπτικότητα της πίεσης, της ώθησης και της εκτίναξης σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο και το βάρος
- Κατανόηση της διαφοράς μεταξύ της κίνησης εν ώρα εργασίας και της δημιουργικής (χορευτικής) κίνησης
- Σχήματα που δημιουργούνται με την χρήση του σώματος
- Τοποθέτηση και προσανατολισμός του σώματος στον χώρο

- Αποτέλεσμα συνδυασμών των 8 βασικών κινητικών ενεργειών (πίεση, ώθηση, συστροφή, εκτίναξη, γλίστρημα, αιώρηση, μαστίγωμα, χτύπημα, ελαφρύ χτύπημα) συσχετιζόμενα με τον χώρο, τον χρόνο και το βάρος
- Πιθανοί συνδυασμοί και δημιουργία σχημάτων από τα μέλη του σώματος
- Αναπηδήσεις μέσα στον χώρο
- Εργασία σε ομάδα
- Οργάνωση και συντονισμός της ομάδας
- Εξωτερίκευση των συναισθημάτων μέσα από την δημιουργική κίνηση

Σύμφωνα με τις Nielsen και BurrIDGE (2015) τα κριτήρια για την εισαγωγή του δημιουργικού χορού στα σχολεία σχετίζονται με τις τελευταίες εξελίξεις από τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλον τον κόσμο που εφαρμόζουν τον χορό ως μάθημα στο σχολείο. Παρατηρείται η μη εφαρμογή του χορού στα σχολεία, τα εμπόδια που συναντά και τα αποτελέσματα που φέρει. Επίσης, πολύ σημαντικό θέμα είναι αν μπορεί μία χώρα να υποστηρίξει οικονομικά το εγχείρημα. Η Παρίση (2017) αναφέρει πως στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα έχουν ιδιαίτερη σημασία η δημιουργικότητα και η συναισθηματική έκφραση των μαθητών μέσω της δημιουργικής μάθησης και της καινοτόμου διδασκαλίας. Αν ένα πρόγραμμα δημιουργικού χορού συμβάλλει στην αυτοέκφραση και τη συναισθηματική απελευθέρωση των μαθητών, τότε κρίνεται επιτυχές.

2.6 Ο αρχαίος χορός Γέρανος και η συμβολή του στην ανάπτυξη κιναισθητικών δεξιοτήτων

Ο χορός Γέρανος ή Αγέρανος Πάρου τραγουδιέται και χορεύεται χωρίς μουσική υπόκρουση. Το πρώτο ζευγάρι στέκεται σε μία μεριά και στη συνέχεια προστίθενται και τα υπόλοιπα. Όταν «κουλουριάσει» ο χορός, αρχίζει να «ξεκουλουριάζει» από το ζευγάρι που βρίσκεται έξω, το οποίο αρχίζει να παίρνει τον κύκλο ανοικτά. Οι χορευτές πιάνονται από τους ώμους και με αργό ρυθμό κάνουν τρία βήματα προς τα δεξιά και ένα προς τα αριστερά, όπου κατά το δεύτερο μέρος του χορού τα βήματα γίνονται πηδηχτά και ταχύτερα (Στράτου, 1978).

Ο χορός Γέρανος, όπως απεικονίζεται στο αγγείο του Francois, έναν αττικό κρατήρα του 570 π.Χ., διηγείται μία ιστορία, αναδεικνύει κινητικές δεξιότητες και είναι μέρος της χορευτικής εκπαίδευσης.³ Μπορεί να ασκηθεί ως αυτοτελής δεξιότητα αλλά και ως αφορμή έναρξης δημιουργικού χορού. Τα αποτελέσματά του είναι ωφέλιμα για το σώμα και τον νου. Σαν ομαδικός χορός που είναι περιλαμβάνει μία σειρά προκαθορισμένων και συγχρονισμένων κινήσεων, οι οποίες εξακολουθούν να απαντώνται και σήμερα στις ελληνικές κοινότητες (Choubineh, 2020). Παράλληλα, βοηθά στην εξωτερίκευση συναισθημάτων που ζητούν την έκφρασή τους (Δούκα, 1999). Η χορευτική κίνηση του Γέρανου προέρχεται από την νεανική δύναμη και την επιθυμία για ζωή των συμμετεχόντων (Λυκεσάς, 1993).

Σύμφωνα με τον Bejart (όπως αναφέρεται στο Harpe, 2007), ο χορός είναι μία ολοκληρωμένη αθλητική δραστηριότητα που συνδυάζει ρυθμό και κίνηση και το άτομο καταθέτει όλο του το «είναι», το σώμα, τον νου και την ψυχή του. Ο χορός που μελετούμε αποτελεί ένα μη λεκτικό γεγονός που παρ' όλα αυτά αφηγείται μία ολόκληρη ιστορία μέσα στο διηνεκές της στους αιώνες μέχρι σήμερα. Το χορευτικό σώμα προβάλλει τα κοινωνικά και ιστορικά νοήματα και συμπεριφορές που μεταφέρει ο χορός. Οι συγκεκριμένες κινήσεις του σώματος, των χεριών, των ματιών, των ποδιών, του κεφαλιού, σίγουρα αποδίδονται από τον κάθε θεατή σύμφωνα με το κοινωνικό του βίωμα. Η σημειολογία, όμως, των κινήσεων του Γέρανου σηματοδοτεί το πολιτιστικό γεγονός, τις μεταξύ τους σχέσεις εξουσίας (ο Θησέας πρωτοχορευτής), τις έμφυλες ταυτότητες (είναι ο πρώτος χορός που χορεύεται και από γυναίκες), την επικοινωνιακή έκφραση και την ιστορική πορεία του τόπου. Η κίνηση του κεφαλιού φανερώνει την ψυχική κατάσταση των χορευτών, προκειμένου να βγουν από τον Λαβύρινθο και οι κινήσεις των χεριών, ειδικά όταν κρατούν το μαντήλι, παραπέμπουν στον βαθμό συνεργασίας μεταξύ τους, στην εκφραστικότητα και στην συνέχεια στην ένδειξη της εορταστικής τους διάθεσης (Βαλασιάδη, 2019).

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο Γέρανος κρίθηκε ως ο καταλληλότερος χορός για την ανάπτυξη του ερευνητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας.

³ Ο Γέρανος ή Αγέρανος Πάρου είναι ο αρχαιότερος χορός μετά τον Συρτό, και ανήκει στους χορούς τύπου Λαβύρινθου. Για τους χορούς Λαβύρινθου βλ. Chenier, 1873· Graves, 1955· Μαρινάτος, 1959· Στράτου, 1978· Λυκεσάς 1989.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας-Κοινωνικά φαινόμενα

3.1 Ποιοτική έρευνα

Σε αντίθεση με τα φυσιοκρατικά φαινόμενα τα κοινωνικά είναι αδύνατον να περιγραφούν αντικειμενικά, γιατί επηρεάζονται άμεσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις αδυναμίες, την διαφορετική ψυχοσύνθεση, το ηθικό και αξιολογικό σύστημα που διέπει τους εμπλεκόμενους στην έρευνα (Κωστή, 2014).

Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln, (2005: 3), «η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια δραστηριότητα που τοποθετεί τον ερευνητή στον κόσμο», γιατί διαθέτει τρόπους ώστε να μελετήσει και διερευνήσει συμπεριφορές και τακτικές των συμμετεχόντων με ευέλικτες διαδικασίες, ενώ αποσκοπεί στο να αποκωδικοποιήσει ένα φαινόμενο, αναλύοντας τους λόγους εμφάνισής του (Cassell & Symon, 1999).⁴

Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας η ποιοτική προσέγγιση, γιατί η ερευνήτρια θέλησε να μελετήσει το πόσο επηρεάζει η δραματοποίηση του χορού, και μάλιστα του αρχαίου χορού Γέρανου, τις κιναισθητικές δεξιότητες ομάδας παιδιών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού. Ο στόχος της έρευνας είναι μέσω της καταγραφής της εμπειρίας των συμμετεχόντων να σχεδιαστούν μαθήματα βασισμένα στη δραματοποίηση του χορού και να κατανοηθεί η ανταπόκριση της ομάδας, όσον αφορά την κιναισθητική εξέλιξη. Η ποιοτική έρευνα είναι ιδιαίτερος βοηθητική σε αυτή την περίπτωση γιατί συλλέγοντας λεπτομερή δεδομένα μπορεί να βρει απαντήσεις για τα ερωτήματα που τον απασχολούν. Επιπλέον, η ευελιξία και η ελευθερία που παρέχει η ποιοτική προσέγγιση είναι η καταλληλότερη για μία έρευνα που εστιάζει σε μία τόσο ευαίσθητη ηλικιακά ομάδα (Ζαφειρόπουλος, 2015).

3.2. Στρατηγική έρευνας

Η ποιοτική έρευνα στο παρόν πλαίσιο θα εξετάσει την πρόθεση, τη διάθεση και το αποτέλεσμα των μαθητών· αποτελώντας «έρευνα κινήτρου» επιδιώκει να εξετάσει με ποιον τρόπο σκέπτονται οι μαθητές για το συγκεκριμένο θέμα (Γαρεφαλάκης, Κουτούπης & Πασσάς, 2020).

⁴ Από την άλλη η ποσοτική έρευνα εξετάζει την σχέση μεταξύ μεταβλητών συλλέγοντας δεδομένα από μεγάλα δείγματα (Creswell, 2011· Ίσαρη και Πουρκός, 2015), ενώ η μικτή έρευνα είναι συνδυασμός της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2011· Ίσαρη και Πουρκός, 2015· Leech et al, 2009· Onwuegbuzie, Bustamante & Nelson, 2009).

Η μέθοδος της ευέλικτης ποιοτικής έρευνας στη συγκεκριμένη περίπτωση θα είναι η μελέτη περίπτωσης όπου το ενδιαφέρον του ερευνητή στρέφεται προς μία συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση. Περιπτώσεις αποτελούν συνήθως οι ομάδες, οι άνθρωποι, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι φορείς, τα προγράμματα και πιο σπάνια τα μεμονωμένα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake,1995:2, Robson,2007:210). Σκοπός του ερευνητή είναι η κατάκτηση της βαθύτερης γνώσης των πτυχών που αποτελούν την περίπτωση και την λειτουργία της και όχι η περίπτωση αυτούσια (Hancock & Algozzine, 2014). Ο ερευνητής έχει στην διάθεσή του ένα εργαλείο που του προσφέρει μία ολιστικότερη εικόνα η οποία περιλαμβάνει το πλαίσιο, τον σκοπό της έρευνας, τη διάγνωση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης και τέλος την αξιολόγηση, χωρίς όμως να μπορέσει να περάσει στην γενίκευση (Stake,1995:2). Η μελέτη περίπτωσης είναι απαιτητική ερευνητική στρατηγική και ο ερευνητής θα πρέπει να λειτουργήσει πειθαρχημένα, εντός χρονικών ορίων, να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες και τα ενδεχόμενα προβλήματα (Yin, 1994:1). Η μελέτη περίπτωσης έχει τον δικό της ερευνητικό σχεδιασμό (Yin, 2009) και αυτό που αφορά τον ερευνητή είναι το αντικείμενο διερεύνησης, για ποιο σκοπό γίνεται η έρευνα και ποια είναι τα κριτήρια για την επιτυχία της διερεύνησης.

Κρίθηκε πως η παρούσα έρευνα πρέπει να ερευνηθεί ως μελέτη περίπτωσης γιατί εστιάζει σε μία μαθητική τάξη και στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μαθητές της ως προς τις κιναισθητικές δεξιότητες παίρνοντας μέρος σε μία δράση που εφαρμόζει τον δημιουργικό χορό.

3.3 Σχεδιασμός έρευνας

3.3.1 Αφετηρία-αφόρμηση: Γέρανος- Σύγχρονη απόδοση

Ο γέρανος ή αγέρανος είναι ο χορός που χόρευε ο Θησέας με τις επτά κόρες και τους επτά νεανίες μόλις εξόντωσε τον Μινώταυρο, έξω από τον λαβύρινθο του βασιλιά Μίνωα στην Κρήτη. Ο μύθος εμπεριέχει συμβολισμό, γιατί στην πραγματικότητα δεν υπήρξε ποτέ Μινώταυρος, παρά η οικονομική υποτέλεια της Αθήνας προς τον Μίνωα, την οποία έληξε ο Θησέας με την επίσκεψή του στην Κρήτη. Επιστρέφοντας προς την Αθήνα, σταματά στην Δήλο για να αποδώσει τιμές στον Απόλλωνα και να αναθέσει το ξόανο της Αφροδίτης που είχε πάρει από την Αριάδνη. Αφότου έγιναν τα τυπικά, χορεύει με τους ήθεους γύρω από τον Κεράτινο βωμό έναν χορό που και στα χρόνια

του Πλουτάρχου χορεύονταν ακόμη στην Δήλο. Πρόκειται για μεικτό, κύκλιο χορό εμπνευσμένο από το πτηνό γερανό το οποίο κατά την αναπαραγωγική περίοδο κινείται με χορευτικές κινήσεις για να προσελκύσει το ταίρι του (Ματσούκας, 1945).

Ο χορός γέρανος, που εξακολουθεί να χορεύεται στην Πάρο και την Νάξο μέχρι σήμερα, θα αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, ως μέσο για να ενισχύσει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να ακολουθήσουν τον τυπικό βηματισμό, εμπνευσμένοι από μία ιστορία του παρελθόντος και παρατηρώντας την φυσιολογία και τις συνήθειες του πτηνού. Η απόπειρα αυτή γίνεται για να δημιουργήσει μία γέφυρα με το παρελθόν και να αποδείξει την συγχρονικότητα της αναβίωσης του χορού.

Ο μύθος του Θησέα είναι οικείος στους μαθητές και με αυτόν τον τρόπο εντρυφούν και αποπειρώνται την δραματοποίησή του. Οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι ερευνητές, χορευτές, χορογράφοι, δραματουργοί γιατί σκύβοντας επάνω σε ένα θέμα τέτοιου εύρους το προσεγγίζουν φιλολογικά, φιλοσοφικά, ιστορικά, μελετούν πρωτογενώς το αντικείμενό τους (μέσω της παρατήρησης των βίντεο, φωτογραφιών) και πέραν του γνωστικού εμπλέκονται συναισθηματικά με αυτό. Έχοντας κάνει αυτήν την προπαρασκευαστική εργασία η προσοχή τους αποσπάται από την κατ' εξοχήν χορευτική διαδικασία και ως ομάδα εξελίσσουν κινητικές, χωρικές και ρυθμικές δεξιότητες του χορού συνθέτοντας την χορογραφία τους (Blumenfeld-Jones, 2008). Ο χορός αναβιώνεται όχι για την επίδειξη της αναπαραστατικής ικανότητας, αλλά για την ανακάλυψη της αισθητικής διορατικότητας μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η αντανάκλαση της δικής τους κουλτούρας και περαιτέρω της δικής τους πολιτιστικής κληρονομιάς. Παράλληλα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιδιώκεται η ανάπτυξη των κιναισθητικών τους δεξιοτήτων.

3.3.2 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της κιναισθητικής δραστηριότητας των μαθητών μέσω του χορού και η συμμετοχή του σώματος στην μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα υλοποιήθηκε μέσα από τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Η επαφή με τις παραστατικές τέχνες, και κυρίως με τον δημιουργικό χορό, μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση των κιναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών;

2) Η επαφή με τις παραστατικές τέχνες, και κυρίως με τον δημιουργικό χορό, μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή σε κιναισθητικές δραστηριότητες;

Στη συνέχεια και με βάση τη βιβλιογραφία⁵ τα ερωτήματα αυτά επιμερίστηκαν στα εξής ειδικότερα:

-Μπορεί ο δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση να ενισχύσει τον αβίαστο έλεγχο των κινήσεων μαθητών Δημοτικού σχολείου;

-Μπορεί ο δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση να ενισχύσει τον έλεγχο των προσχεδιασμένων κινήσεων μαθητών Δημοτικού σχολείου;

-Μπορεί ο δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση να ενισχύσει την κατάκτηση της γνώσης μέσω του σώματος μαθητών Δημοτικού σχολείου;-Μπορεί ο δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση να ενισχύσει την αρμονία σώματος και εγκεφάλου μαθητών Δημοτικού σχολείου;

-Μπορεί ο δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση να ενισχύσει τις μιμητικές ικανότητες μαθητών Δημοτικού σχολείου;

-Μπορεί ο δημιουργικός χορός στην εκπαίδευση να βελτιώσει γενικά την λειτουργία του σώματος μαθητών Δημοτικού σχολείου;

3.3.3 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων στην μελέτη περίπτωσης γίνεται με ποικίλες μεθόδους και τεχνικές όπως η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης, το ερωτηματολόγιο, η μελέτη αρχειακού υλικού, η εφαρμογή διαφόρων ειδών δοκιμασιών και η μελέτη του πολιτιστικού υπόβαθρου που συνοδεύει το φυσικό περιβάλλον της περίπτωσης (Anisimova & Thomson· 2012, Burton, 2013).

Η επεξεργασία των δεδομένων θα βασιστεί στην ανάλυση (Ζαφειρόπουλος, 2015) των στοιχείων που θα προκύψουν από τη συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα τεκμήρια των μαθητών και τον κριτικό φίλο.

Η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation), περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό ως συμμετέχοντα και παρατηρητή (participant as observer) στην εκπαιδευτική

⁵ Βλ. ανωτέρω Κεφάλαια 1 και 2.

διαδικασία (Bruman & Burgess, 1994· Hammersley & Atkinson, 1983· McLeod, 2009· Μαραντζίδης, 1997· Λυδάκη, 2001).

Στο ημερολόγιο του ερευνητή ο εκπαιδευτικός κρατά ημερολόγιο για το τι συμβαίνει σε κάθε μάθημα (Mason, 2009· Altrichter, Posch & Somech, 2001· Willig, 2008).

Τα τεκμήρια (documents) των μαθητών είναι οι εργασίες, οι δηλώσεις και οι καταγραφές που προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές (Angrosino, 2007· Willig, 2008).

Ο κριτικός φίλος, σύμφωνα με τον Λάζο (1998), θα αξιοποιηθεί με ρόλο ελεγκτικό αλλά και διαμεσολαβητικό μεταξύ του ερευνητή και των μελών της ομάδας.

Ακολουθείται η διαδικασία των βημάτων ξεκινώντας από την έναρξη συλλογής δεδομένων και θα καταλήξει στην σύνοψη, κωδικοποίηση και καταγραφή τους. Σε κάθε συνάντηση δημιουργούνται ξεχωριστοί φάκελοι που περιέχουν τις καταγραφές από το ημερολόγιο του ερευνητή, τα τεκμήρια και τέλος οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου (Mason, 2009).

Η ανάλυση των δεδομένων ξεκινά από την αρχή της μελέτης, όταν ο ερευνητής βρίσκεται όντως στο πεδίο της έρευνας, καταγράφει τις πρωτόλειες ιδέες που έχει και στο πέρας της κάθε ερευνητικής ημέρας διατυπώνει τις πρώτες αναλυτικές προτάσεις, θέτει ερωτήματα και παίρνει απαντήσεις (Πηγιάκη, 2004). Κάθε μέρα συλλέγει νέο υλικό και προχωρά σε δευτερογενείς αναλυτικές δηλώσεις μετά από αναστοχασμό και επανεξέταση των δεδομένων, γιατί κάποιες δηλώσεις ευσταθούν, κάποιες χρειάζονται τροποποιήσεις και κάποιες απορρίπτονται. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται μέχρι ο ερευνητής να σιγουρευτεί για την αξιοπιστία των δηλώσεών του (Πηγιάκη, 2004, Ιωσηφίδης, 2008).

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων ο ερευνητής καλείται να εντοπίσει δύο κατηγορίες, όσον αφορά τη δομή και τη λειτουργία. Η δομική κατηγορία περιλαμβάνει τον χώρο, τους συντελεστές, τα αντικείμενα, ενώ η λειτουργική κατηγορία καταγράφει υπό ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις εξελίσσεται η δράση (Πηγιάκη, 2004).

3.3.4 Δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Στο σχολείο όπου γίνεται η έρευνα, βρίσκεται και η ομάδα των παιδιών που συμμετέχουν (Robson & Mc

Cartan 2016· Newbey 2014). Η ερευνήτρια εργάστηκε με το διαθέσιμο δείγμα που υπήρχε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Μαγούλας, όπου εξελίχθηκε η έρευνά της. Το δείγμα αποτελείται από δέκα μαθητές και μαθήτριες της Ε τάξης, ηλικίας 11 ετών.

3.3.5 Εγκυρότητα έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας βρίσκονται στην αδυναμία γενίκευσης (Ζαφειρόπουλος, 2015) λόγω του ποιοτικού προσανατολισμού και του περιορισμένου δείγματος.

3.4 Δεοντολογία έρευνας

Όσον αφορά την δεοντολογία της έρευνας τηρήθηκε η αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων. Ενημερώθηκαν όλοι οι εμπλεκόμενοι ότι κατά την παρουσίαση της έρευνας θα τηρηθούν οι αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Κωστή, 2016). Η ερευνήτρια διατήρησε στάση ευγενική, έντιμη απέναντι στους συμμετέχοντες ούτως ώστε η έρευνα να διεξαχθεί απρόσκοπτα και σε κλίμα εμπιστοσύνης, γιατί με αυτόν τον τρόπο επηρεάζεται η έκβασή της (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η ερευνήτρια εξήγησε με απλά λόγια στους μαθητές τι πρόκειται να συμβεί, για ποιο λόγο, πού θα παρουσιαστεί αυτή η έρευνα και πώς θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα που θα προκύψουν (Hopf, 2004· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Creswell, 2011).

Τέλος, από το ξεκίνημα των παρεμβάσεων μοιράστηκαν στους μαθητές τα έντυπα της γονεϊκής συναίνεσης για τη βιντεοσκόπηση της δράσης.⁶

3.5 Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Η ερευνήτρια θέλησε να γνωρίσει την ομάδα της για να εξοικειωθεί μαζί τους και να διαπιστώσει το εύρος των δυνατοτήτων τους. Το σημείο παρατήρησης και μελέτης είναι αν μπορεί ο δημιουργικός χορός και η δραματοποίηση να αναπτύξει και να ενισχύσει τις κιναισθητικές δεξιότητες των μαθητών.

Οι συναντήσεις γίνονταν μία φορά την εβδομάδα για μία διδακτική ώρα και αποτελούνταν από την εισαγωγή, την ανάπτυξη και το κλείσιμο. Κατά την εισαγωγή η

⁶ Το σχετικό έγγραφο παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.

εκπαιδευτικός εφάρμοσε θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια για το ζέσταμα και την ενοποίηση της ομάδας. Η ανάπτυξη περιελάμβανε παρατήρηση του «χορού» και της ζωής του γερανού, δραματοποίηση και ελεύθερη χορευτική έκφραση των μαθητών. Ως κλείσιμο η ομάδα κατέθετε σκέψεις για το τι συνέβη και το μάθημα έκλεινε με άσκηση χαλάρωσης.

Στην πορεία κρίθηκε πως θα ήταν καλύτερα να δραματοποιηθεί ο χορός των γερανών, κάνοντας χρήση εφαρμογής της μαρτυρίας του Καλλιμάχου «Εἰς Δῆλον», ο οποίος ύμνος αποτέλεσε ορμητήριο και πηγή έμπνευσης για εκείνη.⁷ Οι μαθητές κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων φορούσαν προσωπεία-μάσκες με την μορφή του γερανού, γιατί η χρήση μάσκας ενδείκνυται ως μέθοδος αποκέντρωσης (decentering) του εαυτού (Μπαρμπούση, 2014). Χρησιμοποιώντας το προσωπείο μπόρεσαν να εισδύσουν περισσότερο στον ρόλο και σίγουρα θα τους βοηθήσει να περιορίσουν την ντροπή που νιώθουν ένεκα της έκθεσης, της απειρίας και του νεαρού της ηλικίας τους.⁸

⁷ Για τα σχετικά κείμενα βλ. Παράρτημα II.

⁸ Η κατασκευή της μάσκας περιγράφεται στο Παράρτημα III.

Κεφάλαιο 4^ο: Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

4.1 Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ενημερωνόταν άμεσα το ημερολόγιο της ερευνήτριας, ενώ καταχωρούνταν τα τεκμήρια και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου. Το τεκμήριο που εξυπηρέτησε την παρούσα έρευνα ήταν οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο), το οποίο μετεγγράφη σε γραπτή μορφή για να χρησιμοποιηθεί, όπως αναφέρεται ανωτέρω στο κεφάλαιο 3.3.4. Όπως αναφέρθηκε στο τρίτο κεφάλαιο, σύμφωνα με την αρχή δεοντολογίας της έρευνας τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, οπότε τα ονόματα των συμμετεχόντων που αναφέρονται στην κωδικοποίηση των τεκμηρίων δεν είναι τα πραγματικά. Για την ταυτοποίηση των παρεμβάσεων χρησιμοποιούνται στην ίδια κωδικοποίηση τακτικά αριθμητικά.

Το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας είναι αν μπορεί ο δημιουργικός χορός να αναπτύξει και να ενισχύσει τις κιναισθητικές δεξιότητες μιας ομάδας μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού. Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο διεξάγεται η ανάλυση των δεδομένων, επικεντρώνεται στις συνιστώσες των κιναισθητικών δεξιοτήτων που είναι ο αβίαστος έλεγχος των κινήσεων, η ενίσχυση των προσχεδιασμένων κινήσεων, η κατάκτηση της γνώσης μέσω του σώματος, η αρμονία σώματος και εγκεφάλου, οι μιμητικές ικανότητες και γενικότερα η βελτίωση της λειτουργίας του σώματος.⁹ Με αυτήν την αρχή προχωρούμε στην θεματική ανάλυση.

4.2 Παρουσίαση δεδομένων

Η ομάδα αποτελείται από έντεκα μαθητές της Πέμπτης Δημοτικού, από πέντε αγόρια και έξι κορίτσια, τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί με τον χορό, με εξαίρεση έναν μαθητή. Όπως αναφέρθηκε, στις παρεμβάσεις συζητήθηκε η ιδέα της εισαγωγής του χορού και της χορογραφίας, έγινε προβολή διαφανειών και βίντεο με τη ζωή και τις συνήθειες των γερανών και περιγράφησαν τα ανατομικά χαρακτηριστικά των σχηματισμών και των ποικίλων καλεσμάτων που αρθρώνουν τα οποία έχουν μεγάλη σημασία για την κοινωνική συμπεριφορά τους. Παρακάτω τα δεδομένα παρουσιάζονται ανά θεματικές κατηγορίες, που αφορούν στις κινητικές δεξιότητες.

⁹ Βλ. ανωτέρω Κεφάλαια 1 και 2.

4.2.1 Ενίσχυση αβίαστων κινήσεων

Από την αρχή φάνηκε ότι υπήρχε μία αμηχανία στη λεκτική και μόνο αναφορά συγκεκριμένων κινήσεων:

Ο δυνατός ήχος «τρομπέτα» που βγάζουν στον αέρα ή κατά την αναπαραγωγική περίοδο, ενθουσίασε τους μαθητές, ειδικά τα ντουέτα που κάνουν αρσενικά και θηλυκά μαζί. Όταν έγινε αναφορά για τον «χορό» τους, δηλαδή το τελετουργικό ερωτοτροπίας, γελούσαν αμήχανα.

Παρέμβαση 1η, Τεκμήρια

Οι μάσκες ενεργοποίησαν τη φαντασία των παιδιών και ενίσχυσαν τις κινητικές τους δεξιότητες:

Κρατούν τις ανολοκλήρωτες μάσκες στα χέρια τους, τις περιεργάζονται, τις ανοιγοκλείνουν και τις φέρνουν στα πρόσωπά τους πλησιάζοντας την κάμερα. Χαιρετούν βγάζοντας κραυγές πουλιών και συστήνονται με το πλήρες όνομά τους.

Παρέμβαση 14η, Τεκμήρια

Παράλληλα, απέκτησαν εξοικείωση με την κάμερα:

Η κάμερα είναι σταθερή σε τρίποδο, περνούν από μπροστά, χαιρετούν, συστήνονται ξανά και σχεδόν κολλούν τα πρόσωπά τους κουνώντας τα χέρια τους.

Παρέμβαση 15η, Τεκμήρια

Χαρακτηριστικό ήταν ότι λειτούργησαν αυτοσχεδιαστικά με δεδομένο θέμα και ο καθένας δημιούργησε διαφορετική μάσκα:

Στον προτζέκτορα προβάλλεται το βίντεο με τους γερανούς, με παγωμένη εικόνα, για να δουν και να τοποθετήσουν οι μαθητές στην μάσκα, το μαύρο και το κόκκινο σημάδι που βρίσκεται στην κορυφή του κεφαλιού του πτηνού.

Παρέμβαση 15η, Τεκμήρια

Σταδιακά, πάντως, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν ότι ήξεραν πια τι να κάνουν, και δεν χρειάζονται οδηγίες:

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στην τάξη διαβάζοντας το κείμενο. Η Ελευθερία λέει: Γερανοί εσμέν....

Παρέμβαση 15η, Τεκμήρια

Ταυτόχρονα, απελευθέρωσαν τα συναισθήματά τους με την ενίσχυση αβίαστων κινήσεων:

Η ημέρα ξεκίνησε με άσκηση αναπαράστασης και αφηρημένης σκέψης. Παίζοντας το παιχνίδι¹⁰ τα «Αντίθετα» αναπαριστούν και εκφράζουν αντίθετα συναισθήματα.

Παρέμβαση 16η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Η δράση πλέον έχει πάρει το δρόμο της, οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα χωρίς ίχνος περιορισμού από την εκπαιδευτικό και το αποτέλεσμα είναι πανέμορφο. Οι μαθητές φόρεσαν τις μάσκες τους, πήραν τα χαρτιά με το κείμενό τους και άρχισαν να περπατούν κυκλικά απαγγέλλοντας τα λόγια τους. Στον προτζέκτορα προβάλλονται σκηνές από την ζωή του πτηνού (χωρίς ήχο) και όταν είπαν τα λόγια τους αρκετές φορές, άρχισαν να αναπαριστούν ήρεμα και αργά τις κινήσεις του γερανού. Ο κάθε ένας εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο με όμορφες, ήρεμες και απλές κινήσεις.

Παρέμβαση 16η, Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Τα παιδιά είχαν απίστευτη σωματική ευελιξία και εκφράστηκαν με ποικίλους τρόπους όσον αφορά τον χορό· επίσης τους άρεσε πολύ η δραματοποίηση και έχουν μάθει να λένε τα λόγια τους δυνατά και καθαρά. Η χρήση της μάσκας ήταν ιδιαίτερα βοηθητική γιατί εξαφάνισε κάθε ίχνος συστολής, χάρισε πνευματική εγρήγορση και τα παιδιά ήταν έτοιμα να υποδυθούν τους πρωταγωνιστές του μύθου:

Ο Α. στέκεται μπροστά στην κάμερα, κρατά την μάσκα στο πρόσωπό του με το ένα χέρι και το ελεύθερο χέρι το κάνει φτερό, λυγίζοντας τα γόνατά του. Ο Μ. φορά την μάσκα του πλησιάζει την κάμερα και χορεύει τον χορό griddy από το παιχνίδι fortnite του playstation, ενώ στην συνέχεια φτεροκοπά. Η Ε. χαιρετά την κάμερα και ένας ένας οι μαθητές φορούν τις μάσκες τους και δοκιμάζουν τα λόγια τους: Γερανοί εσμέν... ηνέγκομεν Κύπριδος ιρόν άγαλμα...

Παρέμβαση 16η , Τεκμήριο

Τα παιδιά ένιωσαν ελεύθερα να απλωθούν στον χώρο και απελευθέρωσαν τη φαντασία τους, έκαναν χρήση της μιμητικής ικανότητας και του αυτοσχεδιασμού και συνδύασαν την κίνηση με τον χορό:

Οι μαθητές φόρεσαν τις μάσκες τους και βλέποντας το βίντεο με τους γερανούς άρχισαν να κινούνται σε όλο τον χώρο της τάξης και να εκφράζονται με ελεύθερες αυτοσχεδιαστικές κινήσεις αλλά και με μιμητικές.

Παρέμβαση 17η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

¹⁰ Για τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια βλ. Παράρτημα IV.

Η εκφραστικότητά τους έχει φτάσει στο αποκορύφωμα με ήχους χαρακτηριστικούς των γερανών και εξαιρετικές κινησιολογικές επινοήσεις:

Οι μαθητές φορούν τις μάσκες τους, κυκλοφορούν ελεύθερα στην τάξη και ακούγεται ο ήχος από τον Μ.: χούρα-χούρα- χού, σε επανάληψη, ακολουθεί η Α. με τον ήχο τανά-τανάτα, τανά-τανάτα, ο Β. προχωρά μπροστά με τους πήχεις παράλληλους, σε ορθή γωνία μεταξύ τους και τις παλάμες κάθετες προς τους πήχεις να κοιτούν το έδαφος. Η Ε. ακολουθεί μιμούμενη το ανοιγοκλείσιμο των φτερών-χεριών της.

Παρέμβαση 17η , Τεκμήριο

Η μεταμόρφωση των παιδιών με το που φορούν τις μάσκες είναι μοναδική, γίνονται πουλιά και χορεύουν με έναν τρόπο εκπληκτικό:

Μόλις φορούν τις μάσκες τους μεταμορφώνονται σε πουλιά, αλλάζει η συμπεριφορά τους, απελευθερώνονται δίνοντας ένα πανέμορφο θέαμα

Παρέμβαση 18η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στην κορύφωση της δραματουργίας, τα αρσενικά διεκδικούν το θηλυκό με τρόπο που δεν είχαμε ξαναδεί. Παρατηρείται πρωτοφανής συνομιλία και επικοινωνία μεταξύ αρσενικών και θηλυκών βασιζόμενη σε ήχους και αυτοσχεδιαστικές ελεύθερες κινήσεις:

Οι μαθητές φορούν τις μάσκες τους, στέκονται ο ένας πίσω από τον άλλον, με τον Α. πρωτοχορευτή και ξεκινούν την απαγγελία κρατώντας το χαρτί με τα λόγια. Ξεκινά η Α. με το κρώξιμο-κάλεσμα τανά-τανάτα, τανά-τανάτα, ακολουθούν ο Α. με ξεκάθαρη επίθεση προς το άλλο αρσενικό, τον Β. (σπρώξιμο με τα χέρια-φτερά, για να τον απομακρύνει από την Α.) και συνεχίζει με πέταγμα στηριζόμενος στο ένα πόδι. Ο Μ. πηγαίνει και έρχεται ήρεμα και επιδεικτικά, σηκώνει το κεφάλι του προς τον ουρανό, ανεβοκατεβάζοντας τα χέρια του μιμούμενος το πέταγμα του γερανού και κλωτσά τα πόδια του προς τα πίσω τείνοντας να κτυπήσει τα οπίσθια του. Ο Β. έρχεται απέναντι από τον Μ. και χτυπά τα πόδια του εναλλάξ, δυνατά στο έδαφος, ο Μ. απαντά με τον ίδιο τρόπο και ο Β. ανταπαντά κάνοντας επιτόπια ηχηρή αναπήδηση και με τα δύο πόδια. Τα κορίτσια παρακολουθούν τον χορό των αγοριών. Η Α. εξακολουθεί να καλεί τα αρσενικά παρακολουθώντας τους και ελέγχοντας την κατάσταση.

Παρέμβαση 18η , Τεκμήριο

Κλείνοντας τις παρεμβάσεις γίνεται το τελευταίο κάλεσμα από το θηλυκό και συγκεκριμένο αρσενικό διατηρεί το έντονο ενδιαφέρον που είχε από τις προηγούμενες παρεμβάσεις:

Τα αγόρια ο Μ. και ο Α. χόρευαν ελεύθερα φορώντας τις μάσκες, χορό τύπου «break dance», ενώ η Ε. αρχίζει να καλεί με το «ταραταράτα, ταραταράτα...», της απαντά Β. και αρχίζει να την κυνηγά κρώζοντας έντονα, κοφτά και δυνατά «τατατατατά ...».

Παρέμβαση 19η , Τεκμήριο

4.2.2 Ενίσχυση προσχεδιασμένων κινήσεων

Η μελέτη και παρατήρηση του βίντεο με την ζωή και τις συνήθειες του γερανού βοήθησε στην οργάνωση των προσχεδιασμένων κινήσεων των μαθητών:

Εξοικειώνονται με την ιδέα του «χορού» του γερανού, που στην πραγματικότητα είναι ο τρόπος που ερωτοτροπεί το πτηνό και που προσπαθεί να βρει τον ερωτικό του σύντροφο, παρακολουθούν το βίντεο και χαμογελούν πονηρά.

Παρέμβαση 3η, Τεκμήριο

Γνωρίζοντας πλέον τις θεωρητικές προϋποθέσεις του θεάτρου, εξοικειώθηκαν με την υποκριτική, τις σκηνικές συμβάσεις και κατανόησαν απόλυτα τον θεατρικό χώρο/χρόνο:

Οι μάσκες ολοκληρώθηκαν οι μαθητές τις φόρεσαν και περπάτησαν ο ένας πίσω από τον άλλον, απαγγέλλοντας όλοι μαζί το αρχαίο κείμενο και στην συνέχεια την απόδοση του στην νέα ελληνική. Σε κάθε απαγγελία αλλάζει ο πρώτος του χορού.

Παρέμβαση 15η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Τα στάδια της πρόβας εξελίχθηκαν και έγινε προσπάθεια σύζευξης της δραματικής παραγωγής με τις τεχνικές κίνησης, ισορροπίας και ρυθμού σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο:

Οι μαθητές τοποθετούνται μπροστά στην κάμερα κρατώντας το χαρτί και έχοντας την μάσκα στο πρόσωπο και όλοι μαζί με την εκπαιδευτικό απαγγέλλουν τα λόγια του κειμένου. Στέκονται σοβαροί, ευθυτενείς, τους απασχολεί το πως φαίνονται αλλά δυσκολεύονται πολύ με τα λόγια.

Παρέμβαση 15η , Τεκμήριο

Πρόβα με τα λόγια. Οι μαθητές έχουν από μία φωτοτυπία με το κείμενο. Το αρχαίο κείμενο και την μετάφραση. Διαβάζουν όλοι μαζί και κινούνται στον χώρο, αρχικά

χωρίς τις μάσκες τους. Ακολουθούν την δασκάλα, κάνοντας ένα κύκλο στην τάξη. Διαβάζουν από την φωτοτυπία... σιγά σιγά, κάποιои πιάνουν και τις μάσκες.

Παρέμβαση 15η , Κριτικός φίλος

4.2.3 Κατάκτηση γνώσης μέσω του σώματος

Η θεατρική δράση είχε παιδαγωγική διάσταση ως γνωσιοθεωρητική δραστηριότητα με βασική επιδίωξη η αποκτηθείσα γνώση να βοηθήσει τους μαθητές στην πρόσληψη και αξιολόγηση του θεατρικού γεγονότος και τον γόνιμο και ουσιαστικό μετασχηματισμό της γνώσης και του βιώματος:

Έγινε προβολή διαφανειών και βίντεο με την ζωή και τις συνήθειες των γερανών, που ενθουσίασε τους μαθητές. Η περιγραφή των ανατομικών χαρακτηριστικών, των σχηματισμών και των ποικίλων καλεσμάτων που αρθρώνουν και έχουν μεγάλη σημασία για την κοινωνική συμπεριφορά τους, τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα. Συγκεκριμένα ένας μαθητής ήξερε πολλά για τα πουλιά και τις συμπεριφορές τους.

Παρέμβαση 1η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Οι μαθητές παρατήρησαν με μεγάλο ενδιαφέρον τις πληροφορίες για το πτηνό, έκαναν απόλυτη ησυχία και μάλιστα παρατήρησαν μία μαθήτρια, γιατί με την ομιλία της τους ενοχλούσε.

Παρέμβαση 1η , Τεκμήριο

Οι μαθητές παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή και ενδιαφέρον τον τρόπο ζωής των πτηνών, όχι γιατί δεν είχαν ξαναδεί κάτι αντίστοιχο, αλλά μάλλον γιατί πρόκειται να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο είδος. Δεν έχουν καταλάβει ακόμη τι ακριβώς πρόκειται να συμβεί, αλλά είναι σοβαροί, ήσυχοι, παρατηρητικοί και κάνουν εύστοχα σχόλια. Έκαναν πάλι παρατήρηση σε δύο αγόρια που μιλούσαν συνέχεια και τους εμπόδιζαν να παρακολουθήσουν.

Παρέμβαση 3η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Επαναλαμβάνοντας τις πληροφορίες για τον γερανό, θυμούνται αρκετά πράγματα (όπως π.χ. την λατινική ονομασία του, Grus grus).

Παρέμβαση 3η , Τεκμήριο

Η ηλικία των μαθητών της Ε΄ δημοτικού επέτρεψε την εμβάθυνση σε επιμέρους θέματα και την αφομοίωση και κατανόηση πιο σύνθετων και συνδυαστικών εννοιών, όπως η ιστορία, η θεωρία και η δραματουργία. Η εμπειριστατωμένη και επιστημονική προσέγγιση συνέβαλε στη διεύρυνση των γνώσεων ως προς το πολιτισμικό επίπεδο.

Εξάλλου, για να μπορέσει κάποιος να αναλύσει ένα κείμενο αισθητικά ή να το συνδέσει με την επικαιρότητα χρειάζεται πρώτα να συνειδητοποιήσει την ιστορική αφετηρία του:

Η εκπαιδευτικός αφηγήθηκε την ιστορία του Θησέα και ανακοινώθηκε στους μαθητές γιατί γίνεται προσπάθεια χορογράφησης του «χορού» του γερανού, ποια η εφόρμηση και ποιος ο σκοπός της δράσης. Αξιοσημείωτο είναι πως άρεσε στους μαθητές η σύνδεση της δράσης με την ιστορία και ένας από αυτούς εκφράστηκε με χαρά λέγοντας πως αυτή την εκδοχή του μύθου δεν την είχε ξανακούσει.

Παρέμβαση 4η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στην πρώτη συνάντηση του νέου έτους συνεχίστηκε η κατασκευή της μάσκας και μοιράστηκε στους μαθητές το κείμενο που πρόκειται να απαγγείλουν. Αρχικά παραξενεύτηκαν με το αρχαίο κείμενο, όταν όμως το απήγγειλαν όλοι μαζί, σε εναλλαγή με την απόδοση στα νέα ελληνικά ένιωσαν πιο ήρεμα. Είχε μεγάλη σημασία το γεγονός ότι γνώριζαν την ιστορία του Θησέα, σε συνδυασμό με την αμεσότητα και συντομία του κειμένου.

Παρέμβαση 14η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Οι μαθητές απήγγειλαν το αρχαίο κείμενο, δυσκολεύτηκαν στην αρχή, αλλά όταν η εκπαιδευτικός τους το εξήγησε φράση-φράση ένοιωσαν πιο άνετα και η διάθεσή τους άλλαξε. Αντιλήφθηκαν πως ο γιος της Πασιφάης είναι ο Μινώταυρος, πως ανέθεσαν το ξόανο της Αφροδίτης στην Δήλο, πως ο Θησέας ήταν πρωτοχορευτής σε κυκλικό χορό κ.ο.κ.

Παρέμβαση 15η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Τα παιδιά χορεύοντας διαπίστωσαν τη σχέση του αγαπημένου τους ήρωα Grus με το πουλί γερανό:

Κλείνουν οι παρεμβάσεις με χορό από την παιδική ταινία «Minions» όπου ο Grus ο πρωταγωνιστής, χορεύει τον χορό του. Ο λόγος που προβλήθηκε αυτό το βίντεο είναι πρώτον για διασκέδαση και δεύτερον διαπιστώθηκε πως ο πρωταγωνιστής Grus είναι «γερανός», καθώς έρχεται η επιβεβαίωση πως το επιστημονικό όνομα του πουλιού είναι Grus grus.

Παρέμβαση 19η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

4.2.4 Αρμονία σώματος και εγκεφάλου

Ακολουθώντας συγκεκριμένες πρακτικές σωματικής ενεργοποίησης ή χαλάρωσης οι μαθητές πρωτίστως γνώρισαν το σώμα τους, ήλθαν σε επαφή με τους συμμαθητές τους και εξοικειώθηκαν με τον χώρο. Εφαρμόζοντας τεχνικές κίνησης, ρυθμού, ισορροπίας, χαλάρωσης και επαφής με τα μέλη της ομάδας, ενδυναμώθηκαν ατομικά ενώ στη

συνέχεια ενισχύθηκε η δυναμική της ομάδας με απώτερο σκοπό την επίτευξη του στόχου. Ο συνδυασμός όλων αυτών των πρακτικών οδήγησε σε νέες ανακαλύψεις και στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου μέσω του σώματος:

Για την επίτευξη σωματικής ενεργοποίησης και συντονισμού εφαρμόστηκε το παιχνίδι «Πιάνω δίχτυ- σπρώχνω τοίχο- κάνω βουτιά» και στην συνέχεια το παιχνίδι «Πώς αισθάνεσαι» για να αποδώσουν τα συναισθήματά τους με μη λεκτικό τρόπο και να αρχίσει η ομάδα να αντιλαμβάνεται την σωματικότητα.

Παρέμβαση 3η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Η ομάδα ξεκίνησε με το παιχνίδι γνωριμίας «Είμαι η Μαρία και είμαι μαγική» που στην συνέχεια ο κάθε μαθητής πήρε και μία στάση, το οποίο παιχνίδι αρέσει και διασκεδάζει τους μαθητές. Ακολούθησε το «Ένας σταυρός με το δεξί, ένας κύκλος με το αριστερό» που προσπαθεί να συντονίσει την ομάδα και η δράση συνεχίστηκε με το παιχνίδι «Μπροστά-πίσω-πλάι». Ένας μαθητής δυσκολευόταν να δώσει το χέρι του στον διπλανό του από ντροπή και τρεις μαθήτριες συμμετείχαν πολύ λίγο στην δράση και μία δεν σηκώθηκε καθόλου από το θρανίο της. Όταν το παιχνίδι άρχισε να αποκτά ροή και παρατηρήθηκε μία σχετική αρμονία στην ομάδα οι μαθητές παρατήρησαν πως όταν κάνουν την άσκηση σωστά, πιασμένοι καλά μεταξύ τους δεν κινδυνεύουν να πέσουν και τους άρεσε πολύ. Η τελευταία δραστηριότητα ήταν «τα παλαμάκια», που όλοι στον κύκλο στέλνουν παλαμάκια στον διπλανό τους και μετά στον απέναντί τους, προσπαθώντας να σπάσει ο πάγος και να αποκτηθεί ρυθμός.

Παρέμβαση 4η , Τεκμήριο

Από τη στιγμή που οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη δημιουργία της μάσκας, ο χαρακτήρας του μαθήματος από γνωστικός-θεωρητικός κινήθηκε στον άξονα της αισθητικής και της καλλιτεχνίας. Με τη συνεργασία του μαθήματος των Εικαστικών για την κατασκευή της μάσκας, αντιλήφθηκαν τη σημειολογική λειτουργία της μάσκας ως καλλιτεχνικής δραστηριότητας που συμβάλλει στην αισθητική ανάπτυξη των μαθητών και στην εναρμονισμένη εξέλιξη σώματος και εγκεφάλου. Επίσης, ως δημιουργική δραστηριότητα ώθησε τους μαθητές προς την απόκτηση δεξιοτήτων που μέσα από αυτές αναδείχθηκαν οι καλλιτεχνικές κλίσεις τους:

Κρατούν τις ανολοκλήρωτες μάσκες στα χέρια τους, τις περιεργάζονται, τις ανοιγοκλείνουν και τις φέρνουν στα πρόσωπά τους πλησιάζοντας την κάμερα. Χαιρετούν βγάζοντας κραυγές πουλιών και συστήνονται με το πλήρες όνομά τους.

Παρέμβαση 14η, Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Οι μαθητές δημιουργούν μάσκες γερανών με χαρτιά εφημερίδας. Επενδύουν το καλούπι που μοιάζει με πρόσωπο και ράμφος πουλιού. Κολλούν στο καλούπι χαρτοταινία για να γίνει σταθερό και να κρατήσει το σχήμα. Είναι όλοι όρθιοι στην τάξη και δουλεύουν άλλοι ατομικά και άλλοι ομαδικά. Μοιράζονται υλικά όπως την υγρή κόλλα και την ταινία.

Παρέμβαση 14η, Κριτικός φίλος

Οι μαθητές δουλεύουν και πάλι με τις μάσκες, προσθέτουν χρώμα και υφή. Χρησιμοποιούν χαρτί αφής με κόκκινο και μαύρο χρώμα, για να δημιουργήσουν τις τελευταίες λεπτομέρειες στην μάσκα του γερανού. Αφού ολοκλήρωσαν και ενώ το βίντεο των γερανών παίζει στον προτζέκτορα, φορώντας τις μάσκες τους, προβάρουν τα λόγια ενώ κινούνται σε κύκλο. Πρώτα το αρχαίο κείμενο στην συνέχεια την μετάφραση. Ολοκληρώνοντας το μάθημα, η πρόβα κλείνει με τους μαθητές να κάνουν τις κινήσεις του «χορού», σε κύκλο.

Παρέμβαση 18η, Κριτικός φίλος

4.2.5 Μιμητικές ικανότητες

Η μιμητική τάση είναι έμφυτη, ενυπάρχει στον άνθρωπο, όπως και η επιθυμία για έκφραση και επικοινωνία με ποικίλους τρόπους πριν ακόμη ο άνθρωπος αρθρώσει λόγο. Η μίμηση είναι η αρχή της μαθήσεως και η βάση για την απόκτηση κινητικών, γλωσσικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Με το παιχνίδι της μίμησης οι μαθητές πειραματίστηκαν ενεργά με τους πραγματικούς ρόλους ώστε να «ερμηνεύσουν» την αληθινή ζωή. Στη δράση μέσω της μίμησης, οι μαθητές γνώρισαν καλύτερα το σώμα τους και συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες έκφρασης που έχουν με μη λεκτικό τρόπο. Επίσης η διαδικασία αυτή προσέφερε μεγάλη χαρά και διασκέδαση στα παιδιά:

Με την προβολή διαφανειών, σκίτσων και φωτογραφιών από τις στάσεις των γερανών, οι μαθητές σηκώθηκαν όρθιοι, κυρίως τα αγόρια, και προσπάθησαν να μιμηθούν τις κινήσεις του πτηνού. Τους άρεσε ιδιαίτερα η «πιρουέτα», οι υποκλίσεις, ο βηματισμός του πουλιού με τα σταματήματα και τέλος η απογείωση. Στάθηκαν κοντά στην οθόνη και άρχισαν ο καθένας με τον δικό του τρόπο να παρατηρούν και να εκφράζονται. Κάποια παιδιά ιδιαίτερα κορίτσια, επειδή είναι πιο ντροπαλά αρνήθηκαν να σηκωθούν από την θέση τους.

Παρέμβαση 2η, Τεκμήριο

Οι μαθητές σηκώθηκαν όρθιοι και προσπάθησαν να μιμηθούν τις κινήσεις και τη φωνή του γερανού, με μεγάλο ενθουσιασμό και χαρά και μερικοί το κατάφεραν με μεγάλη επιτυχία. Κίνησε το ενδιαφέρον τους η οριζόντια θέση πτήσεως του

πουλιού, όπου με μεγάλο ενθουσιασμό την αναπαράστησαν, πετυχαίνοντας την ανύψωση μιας μαθήτριας.

Παρέμβαση 3η , Τεκμήριο

Τα παιδιά παρακολουθούν ένα βίντεο για τους γεραμούς. Το βίντεο επικεντρώνεται στους ήχους που παράγουν οι γεραμοί, αλλά και στις κινήσεις που κάνουν. Κινήσεις που μοιάζουν με χορό. Οι μαθητές έχουν στόχο να μιμηθούν αυτές τις κινήσεις σε έναν δικό τους χορό. Στην αρχή χωρίς την μάσκα..

Παρέμβαση 16η , Κριτικός φίλος

4.2.6 Βελτίωση σωματικής λειτουργίας

Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση του δημιουργικού χορού βελτιώθηκε σίγουρα η σωματική λειτουργία των μαθητών. Εργαζόμενη όλη η ομάδα πάνω στην «κινήσιολογία του ηθοποιού», έμαθαν να χρησιμοποιούν τις σωματικές δεξιότητες και ικανότητες για την αναπαράσταση των καταστάσεων που είχαν να αντιμετωπίσουν:

Για την ενδυνάμωση των σχέσεων της ομάδας εφαρμόστηκε το παιχνίδι γνωριμίας «παλαμάκια» με σκοπό την γνωριμία, το σπάσιμο πάγου και την δημιουργία ρυθμού, ακολούθησε το «βρες έναν τρόπο να πέσεις» που διασκέδασε και ενεργοποίησε τους μαθητές.

Παρέμβαση 2η , Τεκμήριο

Μερικοί μαθητές δεν είχαν εξοικείωση με τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, τους έλειπε η ρυθμική αντίληψη και η κινητική εφευρετικότητα. Παρόλα αυτά απέκτησαν εμπιστοσύνη μεταξύ τους:

Ένας μαθητής δυσκολευόταν να δώσει το χέρι του στον διπλανό του από ντροπή και τρεις μαθήτριες συμμετείχαν πολύ λίγο στην δράση και μία δεν σηκώθηκε καθόλου από το θρανίο της. Όταν το παιχνίδι άρχισε να αποκτά ροή και παρατηρήθηκε μία σχετική αρμονία στην ομάδα οι μαθητές παρατήρησαν πως όταν κάνουν την άσκηση σωστά, πιασμένοι καλά μεταξύ τους δεν κινδυνεύουν να πέσουν και τους άρεσε πολύ.

Παρέμβαση 4η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στην αρχή των αναπαραστάσεων με τα κηπευτικά δεν παρατηρήθηκαν πρωτότυπες κινήσεις, τα παιδιά παρουσίασαν ιδέες οικείες σε αυτά, δεν χρησιμοποίησαν αλλαγές στα μέλη του σώματός τους και στα επίπεδα. Επίσης, ήταν βιαστικά και ντροπαλά. Κάποια από αυτά επαναλάμβαναν μοτίβα που έκαναν οι συμμαθητές τους πριν από λίγο:

Η 5η παρέμβαση βασίστηκε στην κίνηση κατά το μεγαλύτερο μέρος της για να βοηθήσει στην ενεργοποίηση και την ενοποίηση της ομάδας. Εφαρμόστηκε το θεατροπαιδαγωγικό παιχνίδι: «Μελιτζάνα-αγγούρι-ντομάτα» που προσέφερε περισσότερη εξοικείωση με την άσκηση, η οποία έδωσε χαρά στους μαθητές λόγω των ονομάτων των κηπευτικών. Ακολούθησε η άσκηση με «τις ομοιότητες» όπου οι μαθητές δεν κατανόησαν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν και αντί να παρουσιάσουν κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας της οποίας αποτελούσαν, παρουσίασαν χαρακτηριστικά της μελιτζάνας, του αγγουριού και της ντομάτας, παρόλα αυτά διασκέδασαν πολύ με τις αναπαραστάσεις.

Παρέμβαση 5η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στα επόμενα παιχνίδια τα πήγαν πολύ καλύτερα, κατανόησαν τι τους ζητούσε η εμπυχώτρια και λειτούργησαν με μεγαλύτερη προθυμία· ήταν πιο συγκεντρωμένοι, βγήκαν εκτός του σωματικού σχήματός τους και ήταν πιο παραστατικοί:

Το επόμενο παιχνίδι ήταν το: «Δώστε τον ήχο/αντικείμενο», η εμπυχώτρια ψιθυρίζει ένα αντικείμενο σε έναν μαθητή και ο μαθητής παραδίδει το αντικείμενο σε κάποιον άλλο, δείχνοντάς το ή κάνοντας κάτι με αυτό. Οι μαθητές παρέδωσαν την μπάλα, τη γάτα, με αρκετή επιτυχία. Η τελευταία άσκηση ήταν το «Πάρε πόζα» που στοχεύει στον συντονισμό, την ενεργοποίηση και την δημιουργία ομάδας, που άρεσε αρκετά στην ομάδα και συμμετείχαν οι περισσότεροι ευχάριστα.

Παρέμβαση 5η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στην άσκηση με τις «ομοιότητες» οι αναπαραστάσεις των μαθητών είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ευαισθησία γιατί απέδιδαν με κινήσεις και λόγια τα χαρακτηριστικά των τριών κηπευτικών. Ύστερα από αυτήν την προεργασία, βλέποντας στον προτζέκτορα τις κινήσεις του γερανού, έγινε προσπάθεια μίμησης του περπατήματος του πτηνού χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία. Παρατηρήθηκε έλλειψη συγκέντρωσης, αρκετή φασαρία και πολυλογία, ιδιαίτερα από εκείνους που δεν συμμετείχαν.

Παρέμβαση 5η , Τεκμήριο

Η σωματική λειτουργία των παιδιών βελτιώθηκε κατά πολύ, οι κινητικές δεξιότητες του συντονισμού, της ευκινησίας και της ισορροπίας ενισχύθηκαν. Τα παιχνίδια τους ήταν πιο οικεία, εκτέλεσαν καλύτερα τις ασκήσεις τους, είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ήταν πιο συγκεντρωμένα:

Η δράση ξεκίνησε με το παιχνίδι «Επίπεδα έντασης του σώματος», οι μαθητές περπάτησαν σε διάφορα επίπεδα όπως: κατατονικό, ουδέτερο, επιφυλακτικό, έντασης, πάθους, για να γνωρίσουν πως μπορούν μέσω του σώματος να εκφράσουν

συναισθήματα. Στην συνέχεια εφαρμόστηκε το παιχνίδι «Ζεύγη σε κύκλο» για την καλλιέργεια της φυσικής επαφής.

Παρέμβαση 15η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Τα παιχνίδια που έπαιξαν οι μαθητές είναι «το Μεξικάνικο κύμα» για συντονισμό και απόκτηση ρυθμού, ακολούθησε «Το κυνήγι της γάτας με το ποντίκι» με στόχο το ζέσταμα, την ενεργοποίηση, τον συντονισμό και την δημιουργία ομάδας

Παρέμβαση 17η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στις τελευταίες παρεμβάσεις επιβεβαιώθηκε πως οι πολιτισμικές προσδοκίες και απαιτήσεις βοηθούν στην βελτίωση συμπεριφορών και ικανοτήτων. Οι μαθητές έφθασαν σε ένα υψηλό επίπεδο πειραματισμού με το σώμα τους και κατάφεραν να παρουσιάσουν καινούργιες κινητικές ιδέες:

Το μάθημα ξεκινά με μία άσκηση παρατηρητικότητας και ευαισθητοποίησης που λέγεται «Τρεις αλλαγές» και συνεχίζει με το «Πέφτω κράτα με», μια άσκηση εμπιστοσύνης και δημιουργίας ομάδας.

Παρέμβαση 18η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Το μάθημα ξεκινά με το παιχνίδι Ζιπ-Ζαπ-Ζοπ.

Παρέμβαση 19η , Ημερολόγιο της ερευνήτριας

4.3 Σχολιασμός

Μετά τις τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις, φάνηκε ότι επρόκειτο για μία ενδιαφέρουσα δράση, γιατί υπήρχε κοινή πορεία εξερεύνησης για την εκπαιδευτικό και τους μαθητές, σε ένα αντικείμενο σχετικά άγνωστο, με μεγάλο βαθμό δυσκολίας γιατί περιλαμβάνει την μελέτη, εξερεύνηση και αναπαραγωγή των κινήσεων του πτηνού από μία ομάδα μη μνημένη στον χορό, αλλά ευτυχώς χωρίς συστολές εκτός κάποιων περιπτώσεων.

Αντικειμενικές δυσκολίες υπήρξαν κατά το τυπικό της έρευνας, με πρώτο το θέμα της βιντεοσκόπησης της δράσης. Η διευθύντρια του σχολείου δεν αρκέστηκε στη βεβαίωση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και ζήτησε από την εκπαιδευτικό να διανεμίει συναινέσεις γονέων στους μαθητές, παρόλο που οι μαθητές κατά την διάρκεια της τελικής βιντεοσκόπησης, θα φορούν μάσκες, οπότε τα πρόσωπά τους δεν θα είναι διακριτά.

Είναι γεγονός πως με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων οι δυσκολίες ήταν πολλές. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν πως αυτό με το οποίο ασχολήθηκαν ήταν κάτι πολύ

διαφορετικό. Η δράση, ωστόσο, αντιμετωπίστηκε με συντηρητισμό και καχυποψία από γονείς και εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έρευνα.

Η επαφή με τον δημιουργικό χορό, όντως συντέλεσε στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή σε κιναισθητικές δραστηριότητες, γιατί οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της δραστηριότητάς τους και αισθάνθηκαν πολύ περήφανοι για αυτό.

Κατά την 14^η Παρέμβαση οι μαθητές έθεσαν το ερώτημα τι θα φορούν όταν θα χορεύουν και η εκπαιδευτικός πρότεινε αν θα ήθελαν λευκές μέρτες να προσομοιάζουν στους γερανούς κατά το χρώμα. Αφού σκέφτηκαν, απάντησαν πως θέλουν να φορούν τα ρούχα τους και να είναι «πουλιά-άνθρωποι». Ρώτησαν σε πόσα μαθήματα θα ολοκληρωθεί η μάσκα για να την φορέσουν.

Μετά την 16^η παρέμβαση η δράση πήρε μορφή και όδευσε προς την τελική ευθεία. Οι μάσκες ολοκληρώθηκαν, το κείμενο του χορού μελετήθηκε και άρχισε η ελεύθερη έκφραση των μαθητών όσον αφορά την χορογραφία.

Η δράση πλέον κατά την 19^η παρέμβαση έφθασε στην κορύφωσή της, οι μαθητές απέδωσαν το μέγιστο που μπορούσαν όσον αφορά τις αβίαστες κινήσεις, τις προσχεδιασμένες και τις μιμητικές ικανότητές τους. Κατέκτησαν γνώση μέσω του σώματος και βελτιώθηκε η λειτουργία αυτοέκφρασης. Παρά τους ασταμάτητους τσακωμούς που είχαν σαν σχολική ομάδα, απέκτησαν συνοχή όταν ξεκίνησε η δράση. Οι περισσότεροι μαθητές διακρίθηκαν από υπευθυνότητα και έμαθαν τα λόγια που έπρεπε να πουν πολύ γρήγορα.

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Σύμφωνα με τους Cancienne και Snowber (2003), εκείνοι που ασχολούνται με την χορογραφία καταφέρνουν σε μεγάλο βαθμό να αποστασιοποιηθούν επιτυχώς από το αντικείμενο της έρευνάς τους, προκειμένου να παρεμποδίσουν τις προκαταλήψεις τους να παρέμβουν στην κατανόηση του αντικειμένου τους. Είναι γενικώς παραδεκτό πως δεν ακολουθούν την τυπική διαδικασία και δεν υπόκεινται σε τόσους περιορισμούς, παρόλο που κάνουν εξαιρετική παρατήρηση της κοινωνικής σκηνής· το επίκεντρο της δράσης βρίσκεται στο κιναισθητικό αποτύπωμα που αφήνει ο χορός. Επιτυχής ο όρος του Barone (2006) *enhancing ambiguity* (ενισχύοντας την ασάφεια), γιατί ελλείψει κειμένου, ο χορός προδιαθέτει τους δρώντες και τους θεατές να σκεφτούν χωρίς όμως να κατευθύνει την σκέψη. Το κιναισθητικό αποτύπωμα δεν είναι μόνο η διανοητική εμπειρία αλλά μία άμεση αισθητηριακή εμπειρία μέσω της κίνησης, η οποία κατέχει όλη τη βαρύτητα και το συναίσθημα για εκείνον που την δημιουργεί, που την ερμηνεύει ή την παρακολουθεί. Η κιναισθητική απόκριση και το αποτύπωμα που αφήνει η κίνηση είναι το σημείο που πρέπει να αντιληφθούμε για να κατανοήσουμε το γιατί ο χορός χρησιμοποιείται στην κοινωνική έρευνα, όπου η συνεισφορά του έγκειται στην κατανόηση της σημασίας της ανθρώπινης κίνησης σαν φαινομενολογική εμπειρία και σαν τρόπος εκλογίκευσης και κατανόησης αυτών που οι ερευνητές συναντούν στα διάφορα πεδία έρευνας. Οι ερευνητές του χορού πρέπει να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες, ώστε να μπορέσουν να διακρίνουν την κιναισθησία της κάθε περίπτωσης· και είναι γεγονός πως ο χορός είναι ένα απαιτητικό πεδίο έρευνας γιατί προϋποθέτει μελέτη και σωστή κρίση βασισμένη σε εμπειρία και παιδεία τυπική και άτυπη (Barone,2006).

Η σχέση της ποιοτικής έρευνας με τον χορό έγκειται στο γεγονός πως οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον χορό σαν συμπληρωματική γνώση για κοινωνική παρατήρηση, ευαισθητοποιώντας τους συμμετέχοντες στην παρατήρηση της κίνησης και στους τρόπους με τους οποίους λαβαίνουν χώρα και μεταφράζονται επί σκηνής ο χώρος, ο χρόνος και η δυναμική της κίνησης. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας δοκιμάζεται η μαθητική ομάδα κατά πόσο θα αντιληφθεί και θα ευαισθητοποιηθεί από την επαφή της με τον χορό και τη δημιουργία μίας χορευτικής performance. Επίσης, ο κοινωνικός επιστήμονας αφότου εφαρμόσει τον χορό και αντλήσει δεδομένα από την

κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να τα παρουσιάσει στο ευρύ κοινό. Στην περίπτωση των μαθητών η δράση τους μπορεί να παρουσιαστεί πρώτα σε σχολικό επίπεδο και στη συνέχεια σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς σε επίπεδο πόλης ή ακόμη και στο εξωτερικό π.χ. σε μαθητικό φεστιβάλ χορού (Blumenfeld-Jones, 2008).

Η χρήση της κίνησης ως ακατέργαστο δεδομένο, όπως επίσης η χρήση της ομάδας των μαθητών του δημοτικού ως πρωτόλειου υλικού δίνει σημαντική γνώση και πληροφορία στην κοινωνική έρευνα, αλλά και στην τέχνη αμιγώς. Συζητώντας τις ανησυχίες της η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με επαγγελματία χορευτή, την ενθάρρυνε λέγοντάς της πως το αποτέλεσμα μπορεί να αποδειχθεί επιτυχημένο, ακριβώς γιατί ξεφεύγει από την τυπική γνώση χορογράφησης και η ομάδα χορού αποτελείται από παιδιά αμήτητα στον χορό. Ο Hugh Mehan (1992) βιντεοσκοπεί παιδιά σε ομάδες μελέτης και στην συνέχεια αναλύει τις κινήσεις τους την ώρα που μελετούν, για την κατανόηση της γνώσης εν τη γενέσει. Η κίνηση αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της κοινωνικής ζωής (Birdwhistell, 1970) ή της ψυχικής κατάστασης (Mehan, 1992). Η σωματική κατάσταση αποτελεί καθρέφτη της ψυχικής κατάστασης και η προσπάθεια συνειδητοποίησης της σωματικής κατάστασης εμπλέκεται άμεσα με συναισθηματικές καταστάσεις. Ο ερευνητής και οι συμμετέχοντες, διαθέτοντας καθένας το δικό του πνευματικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, πειραματιζόμενοι μαθαίνουν για τη φυσική δυναμική του σώματος, το βάρος του σώματος, πώς κινείται το σώμα (με ρευστότητα, με βραδύτητα, επιθετικά, δειλά, εκπνέοντας, κ.ο.κ.), την σωματική διάδραση, πώς βιώνεται ο χρόνος, πώς βιώνεται η κατάσταση ηρεμίας έναντι της κίνησης κ.α.

Ο Bourdieu (1971) μας διαβεβαιώνει πως όταν ο πολιτισμός διαπεράσει τα φυσικά σώματά μας, τότε η κατανόηση του σώματος αποτελεί σημαντικό συνθετικό της γνώσης που διαθέτει ένας επιστήμονας ερευνητής. Ταυτοχρόνως διαπιστώνοντας τα όρια της δικής μας πολιτισμικής κατανόησης τίθεται η βάση για την κατανόηση της κίνησης του άλλου στο ίδιο μας το σώμα. Δεν αποτελεί πρόσχημα πως ο χορευτής αναπαραγάγει το βίωμα και την εμπειρία του άλλου και μόλις αυτό κατασταλάξει αντιπροσφέρει πληροφορίες στον πραγματικό δημιουργό της κίνησης. Έτσι λοιπόν δημιουργείται κάτι καινούργιο σε σχέση με την πρωταρχική κίνηση.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας επειδή δεν πρόκειται για τυπική χορογράφηση αλλά περισσότερο για ελεύθερη έκφραση, η κίνηση των μαθητών που συντίθεται είναι καινούργια και προέρχεται από την εσωτερική κατάσταση των

παιδιών· έτσι χτίζονται χορευτικές φράσεις που συνδέονται μεταξύ τους αποκτώντας περισσότερη διάρκεια. Σιγά σιγά δημιουργείται ένα κινησιολογικό λεξιλόγιο το οποίο μαθαίνουν και αναπαραγάγουν οι μαθητές, οργανώνουν την κίνηση στον χώρο είτε ευθυγραμμίζοντας τον χορό με τον ήχο είτε με τη σιωπή, επαναφέροντας τον ήχο μετά (ή όχι). Ο χορός τους δεν αναπαράγει μιμικά τις κινήσεις του γερανού αλλά επαναδιοργανώνει δράσεις και κινήσεις του πτηνού με αισθητικό κριτήριο και επιλογές σχετιζόμενος με στοιχεία του ίδιου του χορού. Καταλήγουμε, λοιπόν, πως ο συγκεκριμένος χορός είναι κατάλληλος για κοινωνική έρευνα, γιατί η ανθρώπινη κίνηση είναι κατανοητή και δεν μας αφορά η δημιουργία «σπουδαίας τέχνης», αλλά η ανάπτυξη και καλλιέργεια του κιναισθητικού αισθήματος.

Στον αντίποδα, βέβαια, η χρήση του χορού ως κύριας λειτουργίας μιας κοινωνικής έρευνας, εστιάζει στην τέχνη, γιατί ο χορός είναι μορφή τέχνης. Βεβαίως, για να δρέψουμε τους καρπούς ενός τέτοιου εγχειρήματος απαιτείται καλλιτεχνικό υπόβαθρο και σύμφωνα με τον Blumenfeld-Jones (2000, 2004a, 2004b), ο ερευνητής πρέπει πρώτα να εξελιχθεί καλλιτεχνικά γιατί η κατανόηση της πρακτικής της τέχνης δεν διαφέρει από την πρακτική της έρευνας.

5.2 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της κιναισθητικής δραστηριότητας των μαθητών μέσω του δημιουργικού χορού και η συμμετοχή του σώματος στην διαδικασία της μάθησης. Τα ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα ήταν αν η επαφή με τις παραστατικές τέχνες και πιο συγκεκριμένα με τον δημιουργικό χορό μπορεί να ενισχύσει τις κιναισθητικές δεξιότητες των μαθητών και αν η επαφή με τις παραστατικές τέχνες και ειδικά με τον δημιουργικό χορό, ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργό συμμετοχή σε κιναισθητικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια τα ερωτήματα επιμερίστηκαν σε ειδικότερα.

Όσον αφορά την ενίσχυση του δημιουργικού χορού στον αβίαστο έλεγχο των κινήσεων τα αποτελέσματα ήταν άκρως ικανοποιητικά. Παρ' όλη την αρχική αμηχανία που είχαν οι μαθητές, στην πορεία απέκτησαν άνεση και εξοικείωση, μέχρι που έφτασαν σε μεγάλο βαθμό απελευθέρωσης και αυτοέκφρασης. Η κατασκευή και χρήση της μάσκας έπαιξε καταλυτικό ρόλο, γιατί ο κάθε ένας δημιούργησε την δική του διαφορετική

μάσκα είτε με τολμηρές εκτελέσεις είτε με μέσα λεπτά και ευαίσθητα, συλλαμβάνοντας συναισθήματα εν τω γίνεσθαι, με απίστευτη εφευρετικότητα. Φορώντας την μάσκα οι μαθητές απέκτησαν μία ξεχωριστή προσωπικότητα που την όριζε η μάσκα και όχι το πρόσωπο, ενεργοποιήθηκε η φαντασία και η άνεση, ενισχύθηκαν οι κινήσεις και έγιναν πιο έντονες και παραστατικές.

Με την ενίσχυση των αβίαστων κινήσεων απελευθερώθηκαν συναισθήματα και σε συνδυασμό με τη σωματική ευελιξία, κατέκτησαν ήρεμη και απλή εκφραστικότητα. Ξεκινώντας από την 1^η παρέμβαση και φτάνοντας στην κορύφωση στην 17^η παρέμβαση, όπου το διεισδυτικό μάτι ανακαλύπτει τις μορφές των μαθητών κάτω από τον χαρακτήρα τους, διαφαίνεται η εσωτερική αλήθεια και αποκαλύπτεται η ομορφιά. Άπλωσαν την ενέργειά τους στον χώρο, χωρίς να χρειάζονται πια οδηγίες από την εκπαιδευτικό και διανοητικά κατέκτησαν το επόμενο επίπεδο με πρωτοφανή επικοινωνία μεταξύ τους και αμοιβαίο κινησιολογικό λεξιλόγιο εμπλουτισμένο με ήχους και φωνές.

Οι προσχεδιασμένες κινήσεις των μαθητών βοηθούμενες από τον δημιουργικό χορό ενισχύθηκαν γιατί οι μαθητές γνώρισαν τις θεωρητικές προϋποθέσεις του θεάτρου, ήρθαν σε επαφή με την υποκριτική και εξασκήθηκαν πρακτικά με την τέχνη του θεάτρου και τα προαπαιτούμενά του. Κατά τη διάρκεια των προβών έγινε προσπάθεια σύζευξης της δραματικής παραγωγής με τις τεχνικές κίνησης, ισορροπίας και ρυθμού σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Είναι αξιοσημείωτο πως ενώ η αρχική σκέψη ήταν να κινούνται κυκλικά, ακολουθώντας τον πρώτο του χορού κατά την απαγγελία του αρχαίου κειμένου, πήραν την πρωτοβουλία και λειτούργησαν διαφορετικά. Απλώθηκαν στον χώρο δημιουργώντας συνδυασμούς διαφόρων μορφών, τις περισσότερες φορές ορθά, και αυτό συνέβη γιατί είχαν ταυτιστεί με το κέντρο βάρους και την μάζα τους. Αντιλήφθηκαν τον όγκο του σώματός τους και μοιράστηκαν στον χώρο, συνυπολογίζοντας την αξία των κενών, δημιουργώντας πυκνώματα και αραιώματα, γεγονός που θεωρείται επίτευγμα για την ηλικία αυτή.

Η κατάκτηση της γνώσης μέσω του σώματος ενισχύθηκε από τον δημιουργικό χορό γιατί όλο αυτό το βίωμα κατά την διάρκεια της δράσης μετασχηματίστηκε σε γνώση, όχι μόνο ως προς την πρόσληψη και αξιολόγηση του θεατρικού γεγονότος, αλλά και ως εγκύκλια γνώση. Οι μαθητές έμμεσα ήρθαν σε επαφή με τη φύση, μελετώντας και παρατηρώντας τον γερανό με εμπειριστατωμένη και επιστημονική προσέγγιση. Επίσης,

η επαφή με την ιστορία του Θησέα και το αρχαίο κείμενο, ήταν μία πολύ ωραία αφορμή σύνδεσης της δράσης με την ιστορική αφετηρία του ούτως ώστε το κείμενο αυτό να αναλυθεί εκ των υστέρων αισθητικά και καλλιτεχνικά.

Η αρμονία σώματος και εγκεφάλου ενισχύθηκε από τον δημιουργικό χορό, γιατί οι πρακτικές σωματικής ενεργοποίησης που εφαρμόστηκαν βοήθησαν τους μαθητές να αποδεχτούν το σωματικό σχήμα τους, να βαδίσουν προς την ολοκλήρωση της σωματικής τους ταυτότητας, δημιουργώντας ένα ζωντανό, επικοινωνιακό σώμα. Ο συνδυασμός αυτών των πρακτικών επαναπροσδιόρισε το «χορεύον σώμα» και ενεργοποίησε τον εγκέφαλο μέσω του σώματος. Το έργο που επιτέλεσαν οι μαθητές με μεγάλη ωριμότητα ήταν σύνθετο, ένα άθροισμα προσθέσεων που περιελάμβανε κίνηση, χορό, δημιουργία μάσκας και δραματουργία. Η δημιουργία της μάσκας συνέβαλε στην αισθητική και καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών, στην ανάδειξη καλλιτεχνικών κλίσεων και στην εναρμονισμένη εξέλιξη σώματος και εγκεφάλου.

Ο δημιουργικός χορός ενίσχυσε τις μιμητικές ικανότητες των μαθητών και ανακαλύφθηκαν θαυμάσια πράγματα. Μελέτησαν και παρατήρησαν τις κινήσεις του γερανού, γνώρισαν το σώμα τους καλύτερα και τις δυνατότητες έκφρασης που έχουν με μη λεκτικό τρόπο. Το σπουδαιότερο όμως είναι πως ξεκίνησαν με την παρατήρηση και την προσπάθεια μίμησης της κίνησης των γερανών, αλλά στην συνέχεια αυτό παραμερίστηκε ως επίφαση πραγματικότητας. Κανείς δεν αμφισβήτησε το αποτόπωμα που άφησε η εικόνα των γερανών και μάλιστα ανεξίτηλο, αλλά εκείνοι ασχολήθηκαν με το δραματικό στοιχείο, δηλαδή με τις μεταβολές των συναισθημάτων που προκάλεσαν οι κινήσεις του γερανού. Κίνησε το ενδιαφέρον τους η οριζόντια θέση πτήσεως του πουλιού, όπου με μεγάλο ενθουσιασμό την αναπαράστησαν, πετυχαίνοντας την ανύψωση μιας μαθήτριας· αυτό έγινε για ένα μόνο σκοπό, για να προκαλέσει συγκίνηση. Δεν έγινε καμία προσπάθεια να καταλάβουν το «κελάηδημα» των γερανών, αλλά εστίασαν αυθορμήτως σε αυτό που μπορεί να γίνει κατανοητό και μπορεί να συλλάβει το ένστικτο και ο νους.

Η λειτουργία του σώματος των μαθητών βελτιώθηκε κατά πολύ με τη βοήθεια του δημιουργικού χορού, γιατί τα μέλη της ομάδας εργάστηκαν «ως ηθοποιοί» επάνω στην κινησιολογία του θεάτρου, χρησιμοποίησαν τις σωματικές δεξιότητές τους για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους, ασχολήθηκαν πολύ με τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια που τους έδωσαν ρυθμό και κινητική εφευρετικότητα.

Μετά την 5^η παρέμβαση παρατηρήθηκαν πρωτότυποι σχηματισμοί, μεγαλύτερη άνεση και εξοικείωση με το σώμα τους, όπου βγήκαν εκτός σωματικού σχήματος, δουλεύοντας σε διάφορα επίπεδα. Η ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων του συντονισμού, της ισορροπίας και της ευκινησίας ήταν προφανής, εκτελούσαν τις ασκήσεις τους με μεγαλύτερη συγκέντρωση και προσήλωση, έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Πλησιάζοντας στις τελευταίες παρεμβάσεις επιβεβαιώνεται πως αυτό που χρειάζονται οι νέοι είναι ενθουσιασμός και κίνητρο, μιας και οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες κατάφεραν να παρουσιάσουν καινούργιες κινησιολογικές ιδέες και εκφράσεις.

5.3 Προτάσεις

Η συναναστροφή και διάδραση της ερευνήτριας με μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, βεβαίωσε την ικανότητα της ηλικιακής αυτής ομάδας να ασχοληθεί με δράσεις και θέματα που μέχρι τώρα ήταν εκτός του πεδίου τους ή δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να ασχοληθούν με αυτά. Η επαφή των παιδιών με τις παραστατικές τέχνες και συγκεκριμένα με τον δημιουργικό χορό, ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή σε κιναισθητικές δραστηριότητες. Η σύγχρονη αναδημιουργία του αρχαίου χορού γέρανου κινητοποίησε και επέδρασε θετικά στην ομάδα των μαθητών, σε τέτοιο βαθμό που άξιζε η φωτογραφική καταγραφή των διαφόρων σταδίων της δράσης, για να αποτυπωθεί η μεταμόρφωση της ομάδας.

Ταυτόχρονα γεννήθηκαν ιδέες για διεύρυνση έρευνας. Μια πρώτη σκέψη είναι: «Το κιναισθητικό αποτύπωμα που αφήνει στους θεατές, η συγκεκριμένη δράση». Συνέχεια αυτής της σκέψης θα μπορούσε να είναι: «Το συναίσθημα της κίνησης για εκείνον που την δημιουργεί, την ερμηνεύει ή την παρακολουθεί». Θα είχε αρκετό ενδιαφέρον το αποτύπωμα της κίνησης να μελετηθεί σε τρεις άξονες, του χορογράφου, του χορευτή/ερμηνευτή και του θεατή. Επίσης, ένας ερευνητής θα μπορούσε να ασχοληθεί με κάτι πιο γενικό όπως οι «Προϋποθέσεις ή η σημασία της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για την κατανόηση ερευνών που σχετίζονται με την τέχνη του χορού», ένα αρκετά σοβαρό θέμα με λεπτές εννοιολογικές εκφάνσεις που θα έδινε μεγαλύτερη αξία και εμβάθυνση στην τέχνη του χορού.

Επίλογος

Η συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη, εντοπίζοντας τομείς ανάπτυξης όπως η ψυχοσυναισθηματική, η αισθητηριακή και η γενικότερη αντίληψη του κόσμου. Το ζητούμενο της έρευνας αυτής είναι να αντιληφθούν οι ίδιοι οι μαθητές τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκομίζουν από τις δημιουργικές πρακτικές της τέχνης που εφαρμόζονται στα σχολεία, να διαπιστώσουν μέσω των ποικίλων τεχνοτροπιών την ελεύθερη έκφραση, την δημιουργικότητα και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων στην διδασκαλία ευελπιστούμε στη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου προαγωγής των τεχνών και κυρίως στην σταδιακή δημιουργία μιας νέας αντίληψης για τις τέχνες από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, S. (2016). *Play and Cognitive Development: Formal Operational Perspective of Piaget's Theory*. Journal of Education and Practice, 8.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Andrews,G., Halford,G.,Murphy, K., Knox, K., (2009). "*Integration Of Weight And Distance Information In Young Children: The Role Of Relational Complexity*". *CognitiveDevelopment*. 24 (1):4960. doi:10.1016/j.cogdev.2008.07.005. h dl:10072/29392
- Anisimova,T. & Thomson, S.B. (2012). *Using multi-method research methodologies for more informed decision making*. JOAAG, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.
- Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. In Flick, U. (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage.
- Αντζουλή Α., & Ηλιοπούλου Χ. (2016). *Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 161–177. <https://doi.org/10.12681/educ.139>
- Anup, D.& Soumendranath, G. 2016. *Effect of healthy activity programmes on kinesthetic perception and self-concept among school students*. International Journal of Advanced Scientific Research, Volume 1, Issue 7, 29-33.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Asmussen, M. (2010). *Praxisbuch Kineasthetics. Erfshrrungen zur individuellen Bewegungsunterstützung auf Basis der Kinasthetik* (In German) (2nd ed.), Munchen: Elsevier, ISBN 978-3-437-27570-8
- Atkinson, P., Delamont, S., & Hammersley, M. (1988). *Qualitative research traditions:A British response to Jacob*. Review of Educational Research, 58(2), 231-250.doi: 10.3102/00346543058002231
- Badiou, A. 2005. *Dance as a metaphor for Thought*, στο Handbook of inaesthetics, μτφρ. A. Toscano, Stanford University Press.

- Bakhtin, M. (1984). *Rabais and his world* (trans. H. Isowolsky, forward by K. Pomorska). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Βαλασιάδη, Β. (2019). *Ανθρωπολογία του χορού. Η περίπτωση της έμφυλης διαφοροποίησης στον χώρο των ελληνικών παραδοσιακών χορών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Barab, S.A. & Plucker. J.A (2002). *Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning*. *Educational Psychologist*, 37 (3), 165-182.
- Barone, T. (2006). *Making educational history: Qualitative inquiry, artistry and the public interest*. In G. Ladsen-Billings & W.F. Tate (Eds.). *Education research in the public interest* (pp. 213-230). New York: Teachers college press.
- Barrouillet, P. (2015). *Theories of cognitive development: From Piaget to today*. *Developmental Review*, 38, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.004>
- Βασιλάκη, Α. (2023). Ενσώματη μάθηση και χορός στην εκπαίδευση: Θεωρητικές αφετηρίες και παιδαγωγικές εφαρμογές. Στο Α. Γαλάνη, Τ. Γκάτσα, Ρ. Καραχάλιου, Μ. Λιακοπούλου, Ε. Νικολάου (επιμ.). *Πρακτικά Διημερίδας με θέμα «Σύνδεση Σχολείου και Πανεπιστημίου: Η Φωνή των Φοιτητών και των Εκπαιδευτικών»*. 27-28 Μαΐου 2023. (σσ. 712-724). Ιωάννινα.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context: Essays on body communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Becker, K. (2013). Dancing through the school day.: How dance katapults learning in elementary education. *Journal of physical education, recreation and dance*. 84 (3): 6-8
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future . *The clearing house*, 83(2), 39-43 .
- Berrol, C. (2006). *Neuroscience meets dance/ movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy*. *The Arts in psychotherapy*, 33(4), 19-29.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

- Black, G. 2009. *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ, Κωτίδου, Σ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.
- Blumemfeld-Jones, D. S. (2002). *If I could have said it, I would have*. In C. Bagley and M. B. Cancienne (Eds.), *Dancing the data* (pp. 90-104). New York: Peter Lang.
- Blumemfeld-Jones, D. S. (2004 a). *Bodily- kinesthetic intelligence and the democratic ideal*. In J. Kinchloe (Ed.), *Revisiting Gardner*. New York: Peter Lang.
- Blumemfeld-Jones, D. S. (2004 b). Hogan dreams. *Qualitative Inquiry*, 10(3), 316-318.
- Blumemfeld-Jones, D. (2008). Performance. Dance, Choreography and Social Science Research. In J. Gary Knowles & Arda L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, (pp. 177). United States: Sage.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Psychology Press.
- Bolduk, R., (1997). *Favoriser le developement de l' enfant*. Quebec: Logiques.
- Bourdieu, P. 1971. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: University of Cambridge Press.
- Burman, E. (1994). Feminist research. In P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (Eds.), *Qualitative methods in psychology: A research guide* (pp.121-140). Buckingham: OpenUniversity Press.
- Burgess, R. G. (1984). Autobiographical accounts and research experience. In R. G. Burgess (Ed.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies* (pp.251-270). Lewes: The Falmer Press.
- Burton, F. (2013). *The visibility of mathematics in educators in pre-school settings: Case study methodology with mixed methods*, Contemporary approaches to research in Mathematics, Science, Health and Enviromental education.
- Byrnes, J. P. (2008). Piaget's cognitive developmental theory. In M.M. Haith & J.B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development*. Oxford, UK: Elsevier.
- Γαλάνη, Μ. 2012. *Ο χορός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.

Γαλάνη, Μ. 2016. Συλλογικότητα και παρηγορία. Στο Μ. Γαλάνη (επιμ.), *Πρακτικά Ιου Επιστημονικού Συμποσίου. Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*, 17 Μαΐου 2016, (σ.σ. 2-3). Πάτρα.

Γαρεφαλάκης, Α., Κουτούπης, Α., Πασσάς, Ι., 2020. *Μεθοδολογία Έρευνας για τη Συγγραφή Εργασιών και Επιστημονικών Μελετών*. Αθήνα: Αλέξανδρος.

Γιαννικοπούλου Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα:Καστανιώτη.

Γογγάκης, Κ. 2009. «Ο πολιτισμός του σώματος ως πνευματικός απόηχος της Ολυμπίας και η αποσπασματικότητα του σύγχρονου αθλητισμού» περ. Φιλολογική, τεύχος 107. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Cancienne, M. B., & Snowber, C. (2003). Writing rhythm: Movement as method. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 237-253.

Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 573–578.

Carric, J.C. (2000). *Lexique du psychomotricien*. Paris: Vernazzorbes-Grego.

Cassell, C. & Symon, G. (1999). “Qualitative research in work contexts” Στο Cassel, C. & Symon, G. (επιμ.) *Qualitative methods in organizational research. A practical guide*, σσ. 1-13, Sage.

Chenier, E. & Bonniers, R. (1873). *Lettres grecques de Madame Chenier precedes d' une Etude sur sa Vie par Robert de Bonniers*. Paris: Charavay Freres Editeurs.

Choubineh, N. (2020, November 10). *Ο χορός στην Αρχαία Ελλάδα*. World History Encyclopedia. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2024, από <https://www.worldhistory.org/trans/el/1-19269/>

Cined: Πρόγραμμα εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό κινηματογράφο για παιδιά και νέους. (2023, Οκτώβριος 16). Ανακτήθηκε από <https://digitalculture.gov.gr/2023/10/cined-programma-ekpedefsis-ston-evropaiko-kinimatografo-gia-pedia-ke-neous/#:~:text=%CE%A4%CE%BF%20CinEd%202.1%20Let's%20watch,%CE%B1%CF%80%CF%8C%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%2>

Conclusions on the EU Strategy on the rights of the child,(2022). Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου,2024, από το Council of the European Union: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10024-2022-INIT/en/pdf>

Cotterill R. (2000). *Enchanted Looms. Conscious Networks in Brains and Computers*. Cambridge University Press.

Creswell J.W. (2011) *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.

Δανιά, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Τυροβολά, Β. (2017). Προς μια παιδαγωγική του χορού στην εκπαίδευση μαθητών σχολικής ηλικίας. *Choros International Dance Journal*, 6, 85-99. Διαθέσιμο στο http://chorosjournal.com/docs/choros6/7_CHOROS_6_DANIA_KOUTSOUBA_TYROVOLA.pdf

Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., Δήμας, Ι., 2016. *Φυσική Αγωγή, Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Dahl, R. E. (2004). *Adolescent brain development: A period of vulnerability and opportunity*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1-122.

Dancan, I. 1928. *The Art of the Dance*. New York: Theater Arts, Inc.

DAS project. n.d.. Ανακτήθηκε από danceartinschool.weebly.com/#

Debord, G. 2016. *Η κοινωνία του θεάματος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Diamond, A., Casey, B.J., & Munakata, Y. (2011). *Developmental cognitive neuroscience*. New York: Oxford University Press.

Didriche, P. 1990. *Η Ψυχοκινητική Αγωγή: Θεμέλιο της όλης Προσχολικής Αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το Δημοτικό σχολείο*. Πρακτικά συνεδρίων Εκπαιδευτηρίων Δούκα, σ. 31-47.

Dils, A. & Albright, C. A. (eds.) 2001. *Moving history/ Dancing Cultures. A dance history reader*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Δούκα, Σ. (1999). *Ο χαρακτήρας του Χορού στην Κλασική Αρχαιότητα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Duricek , M.& Duricekova, M.(1986). *Rozvijanie pojybovej tvorivosti deti predskolskeho veku*. (Development of creativity movement in preschool children). Psychologia a Patopsychologia Dietata. Chechoslovakia: Presov. 21 (6): 525-531.

Eisner, E. W. (1998). *Does experience in the arts boost academic achievement?* Arts Eidsvik, C., (1978). *Cinliteracy Film Among the Arts*. New York: Horizon Press. p. 19. cation Policy Review, 100(1), 32-40.

Eshach, H. 2006. ‘‘Bringing In-school and Out-of-school Learning Formal, Non-formal and Informal’’ , στο Eshach, H. (επιμ.) , *Science Literacy on Primary Schools and Pre-schools*, Springer Dordrecht, 115-141.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αρ. Φύλλου 2155. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2024, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos_b-02155-downloaded_-03_04_2023.pdf

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής των Α΄,Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου*. Αρ. Φύλλου 203. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2024, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos_b-00203-downloaded_-20_01_2023.pdf

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αρ. Φύλλου 5827. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2024, από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2023-02/fek-b-614-09-02-2023.pdf>

Ζαφειρόπουλος, Κ. 2015. *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική.

Fogelman, K. R. (1970). *Piagetian tests for the primary school*. London: Taylor and Francis.

Foucault, M. (1978α). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας*. 1: Η δίψα της γνώσης (μτφρ. Γ. Ροζάκη, επιμ. Γ. Κρητικός). Αθήνα : Ράππα.

_ (1978β). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας*. 2: Η χρήση των απολαύσεων (μτφρ. Γ. Κωνσταντινίδης). Αθήνα: Ράππα.

_(1980). *Power/ Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.

- _(1982). Afterword: The subject and power. In H.L. Dreyfus & P.Rabinow (Eds.), Michel Foucault: *Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: University of Chicago Press.
- _(1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη, Θεώρηση Α. Σταύρου). Αθήνα: Ράππα.
- _(1992). *Ιστορία της σεξουαλικότητας*. 3: Η μέριμνα για τον εαυτό μας (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- _(2003). *The birth of the clinic*. London: Routledge Classics.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind. The theory of Multiple Inntelligences*, Basic Books: New York.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (1996). *Understanding Motor Development*. Boston: Mc Grow Hill.
- Gardner, H. 1999. *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. 2006b. *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic books.
- De Haan, M., & Gunnar, M. R. (Eds.). (2009). *Handbook of social developmental neuroscience*. New York: Guilford.
- Giedd, J. N. (2008). *The teen brain: Insights from neuroimaging*. *Journal from Adolescent health*, 42, 335-343.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Graf, S., Lin, T., & Kinshuk (2005). *Improving student modeling: The relationships between learning styles and cognitive traits*. In Proceedings of the international conference on advanced learning technologies (pp. 161–163). IEEE Computer Science
- Graves, R. (1955). *Greek myths*. Boston
- Griss S. (1994). Creative movement: A Language for learning. *Educational Leadership* 2:78-80.
- Hancock, D. & Algozzine, B., (2014). *Doing case study research*, Teachers college. New York: Columbia University.

- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Marshall, NC: Great Ocean Publishers.
- Harrow, A. 2002. *Ταξινόμια διδακτικών στόχων ψυχοκινητικού τομέα*. (μετ. Λαμπράκη-Παγανού, Α.). (υπό έκδοση).
- Hein, G. E. 2012. Μουσειακή εκπαίδευση, στο Mackdonald, Sh. (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 471-488.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. Clifton, NJ: Psychology Press.
- Hopf C. (2004). *Rerearch ethics and qualitative research*. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steincke (eds). *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence*. (A.Parsons&S.Milgram,Trans.).BasicBooks. <https://doi.org/10.1037/10034-000>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Ε.Μ.Π. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης Θ., (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jameson, F. (1999). *Το Μεταμοντέρνο. Η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. (μτφρ. Γ. Βάρσος). Αθήνα: Νεφέλη.
- Joyce, M. 1980. *First steps in teaching Creative Dance to children*. California: National Press Book.
- Juntunen, M. L. 2004, *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Academic dissertation to be presented with thw assent of the Faculty of Education, University of Oulu, for public discussion in Kuusamonsali (Auditorium YB210), Linnanmaa, on October 22nd, 2004, at 12 noon. Finland: Oulu University.

Harpe, B. (2007, November 23). Maurice Bejart. *The Guardian*. Ανακτήθηκε 6
Αυγούστου 2024 από

<https://www.theguardian.com/news/2007/nov/23/guardianobituaries.artsobituaries>

H' Doubler, M. 1940. *Dance: A Creative Art Experience*. New York: F.S. Crofts and Company'

Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. 1982. *Ανθρώπινος εγκέφαλος και δημιουργικότητα*.
Επιστημονική Σκέψη, 7: 38-42.

Koumi, J. 2006. *Designing video and multimedia for open and flexible learning*.
Routledge.

Κουτσούμπα, Μ. (2005). *Σημειογραφία της χορευτικής κίνησης*. Το πέρασμα από την
προϊστορία στην ιστορία του χορού. Αθήνα: Προπομπός.

Κουτσούμπα, Μ. (2021). Η επίδραση των κινητικών δεξιοτήτων του χορού στο
παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και του σχολείου. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (Επιμ.), *4^ο ΠΕΚΕΣ
Αττικής: Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου
σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης*: 20-22 Νοεμβρίου 2020 (σσ.223-229).
Αθήνα: 4^ο ΠΕΚΕΣ ΑΤΤΙΚΗΣ.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και
των τεχνικών*. Ελληνικά γράμματα.

Κουρκούτας, Η., Chartier, J., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και
μαθησιακές διαταραχές*. Στρατηγικές Παρέμβασης. Αθήνα: Τόπος.

Κυριακουλάκος, Π., & Καλαμπάκας, Ε. (2015). *Η οπτικοακουστική κατασκευή*.
Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα.

Κωστή, Κ. 2014. Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές. *IRRIDIUM
EPEYNΩN 1*, 5-22 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://ts.uop.gr/images/files/final_IRIDIUM.pdf, τελευταία επίσκεψη 18.6.2015).

Κωστή, Κ. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια
ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο
Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Καστανιώτης.

Μάμαλης, Ν. (2011). *Η ιστορία της όπερας στην Ευρώπη κατά τον 17^ο αιώνα*. Από τον Μοντεβέρντι ως τον Πέρσελ. Αθήνα: Gutenberg.

Μαραντζίδης, Ν. (1997). *Οι μικρές Μόσχες*. Παπαζήσης.

Μασσού, Φ., & Κούκου, Π., (2024, Απρίλιος 29) Οι βασικές κινητικές δεξιότητες στο πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Ανακτήθηκε από https://archeia.moec.gov.cy/sd/366/vasikes_kinitikes_dexiotites.pdf

Ματσούκας, Δ. (1945). Γέρανος. Στο Δ. Ματσούκας (επιμ.). *Νεώτερον εγκυκλοπαιδικόν λεξικόν Ηλίου* (Τόμος 5,σελ. 104). Αθήνα: Ήλιος.

Mota, J., Silva, P., Santos, M., Ribeiro, J., Oliveira, J. & Duarte, J. (2005). *Physical activity and school recess time*. p.p. 269-275. Doi: 10.1080/02640410410001730124

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Ναύπλιο Λάζος, Γ. 1998. *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Laban, R. 1975. *Modern Educational Dance (3rd rev.ed)*. London: Macdonald and Evans.

Laban, R. 1950. *The mastery of movement*. London: Macdonald & Evans.

Lane, K.A., (2005). *Developing Ocular Motor and Visual Perceptual Skills*. New Jersey: SLACK, Inc.

Leech, N. L., Dellinger A. B., Brannagan K. B. & Tanaka H. (2009) *Evaluating mixed Research Studies: A mixed methods Approach*. Journal of Mixed Methods Research, 4(1), 17-31.

Lehmann, H. T. (2006). *Postdramatic theatre*. Routledge.

Lerner, R. M., Boyd, M., & Du, D. (2008). Adolescent Development. In I. B. Weiner & C. B. Craighead (Eds.), *Encyclopedia of Psychology* (4th ed). Hoboken, NJ: Wiley.

Liddell H. & Scott R., (2001), Παράστασις. *Μέγα λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας* (Τόμος III, σελ. 465). Αθήνα: Σιδέρης.

Liddell H. & Scott R., (2001), Σῶμα. *Μέγα λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας* (Τόμος IV, σελ. 278). Αθήνα: Σιδέρης.

- Λυκεσάς, Γ. (1989). *Ελληνικοί χοροί*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λυκεσάς, Γ. (1993). *Οι Ελληνικοί Χοροί. Ιστορική- Πολιτιστική- Κοινωνιολογική και Μουσικοκινητική Θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- McLeod, J. 2009. *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McQueen-Fuentes, G., (2005), *Drama in Education: Deconstructing the role of Movement in text*. St. Catharines, Ontario: Faculty of Education, Brock University.
- Maisonneuve, J. 1976. *Le corps et le Corporeisme Aujourd'hui*. Revue Francaise de Sociologie, vol. XVII, n 1, Janvier-Mars.
- Manovich, L. 2001. *The language of new media*. MIT press.
- Μαρινάτος, Σ. 1959. *Κρήτη και Μυκηναϊκή Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Mason, J. 2009. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν.Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.
- Mehan, H. 1992. Why I like to look: On the use of videotape as an instrument in educational research. In M. Scharatz (Ed.), *Qualitative voices in research*. New York: Falmer Press.
- Merlau-Ponty, M. 2010. *Child Psychology and Pedagogy: The Sorbonne Lectures 1949-1952*, Thalia Welsh (trans.), Evanston: Northwestern University Press.
- Μπαρμπούση, Β. 2014. *Η τέχνη του χορού στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα*. Σχολή Πράτσικα: Ιδεολογία, πράξη, αισθητική. Αθήνα : Gutengerg.
- Μπουρνέλλη, Ν. 2002. *Κινητική Δημιουργικότητα*. Ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας για παιδιά. Αθήνα : Alpha Status.
- Νάκου Ει. 2008. <<Προσεγγίζοντας το παρελθόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία>>, στο Νικονάκου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 96-121.
- Nielsen, C.S. & Burridge, S. (2015). *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change*. New York: Routledge.

Ντολιοπούλου , Ε. 2006. *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Τυπωθήτω-Δάρδανος: Αθήνα.

Όμηρος, Ομήρου Ιλιάς, Παπαγιάννη, Α. (μετάφρασις), Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Ραψωδία Π, στ. 608-617.

Όμηρος, Ομήρου Ιλιάς, Παπαγιάννη, Α. (μετάφρασις), Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Ραψωδία Σ, στ. 590-602.

Onwuegbuzie A. J., Bustamante R. M. & Nelson J.A. (2009). *Mixed Research as a Tool for Developing Quantitative Instruments*. Journal of Mixed Methods Research, 4(1), 56-78.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία 3. Ψυχολογική Θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Παρίση, Ι. (2017). *Δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση και χορός: ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής έκφρασης σε μαθητές Γυμνασίου*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Σέρρες.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth*. Journal of school health, 70(5), 179-185.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M.Cook. Trans.) New York: International University Press.

Πηγάκη, Π., (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πουρκός, Μ. (2008). Προσεγγίσεις των εννοιών και κατηγοριών: Προς μία οικοσωματικο-βιωματική προσέγγιση και μία βιωματική, ευρετική και διαλογική/επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ.Α. Πουρκός (επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος. Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. (σσ 203-204). Αθήνα: Gutenberg.

Πρόγραμμα Σπουδών για την Θεατρική παιδεία [Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης] (2011), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Υπουργείο Παιδείας και δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2024, από

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10905/2008_%CE%98%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%5B1%5D.pdf

Ρήγα, Β. 2004. *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δάρδανος.

Ρήγα, Β. 2008. Ιστορία του σώματος: Από τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο «κίνημα της σωματικότητας» στην εκπαίδευση. Στο Μ.Α. Πουρκός (επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*. Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις. (σσ 295-326). Αθήνα: Gutenberg.

Robson C. & Mc Cartan K. (2016). *Real World research: A resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed.) London Wiley

Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenerg

Ρούσσο, Π. (2011). *Γνωστική ψυχολογία οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Τόπος

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους, και παιδαγωγούς-εμφυχωτές. Μεταίχμιο

Στασινός, Δ.(2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας*. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg.

Στράτου, Δ. 1979. *Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Sachs, C. 1964. *World history of the dance*. New York: Norton Company Inc.

Santrock, J.W. 2011. *Life-Span Development*. New York: McGraw-Hill.

Schmidt, R.A. 1993. *Κινητική μάθηση και απόδοση: Από τις βασικές αρχές στην πρακτική*. (Επ. Κιουμουρτζόγλου, Ε.) Αθήνα: Αθλότυπο.

Sommers, J. W. 2008. *Interactive theatre: Drama as social intervention. Music and Arts in Action*, Vol 1, (No 1), 1-27.

Sowell, E. R., Thompson, P.M., Leonard, C. M., Welcome, S. E., Kan, E., & Toga, A. W. (2004). *Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in children*. *Journal of Neuroscience*, 24, 8223-8231.

Stake, R., (1995). *The art of case study research*. London: Sage.

Sternberg, R. J., & Williams, W. (2010). *Educational psychology (2nd ed.)*. Upper Saddle River, N. J: Prentice Hall.

Stufft, W. (1997). Two rules for professional conduct. Vol. 84, (No. 1 (Jul., 1997), pp. 40-42 (3 pages), doi.org/10.2307/3399085

Το Θέατρο στο Νέο Σχολείο. χ.χ. Ανακτήθηκε από https://www.n-t.gr/downloads/3377_ekpaideitiki_protasi_to_theatro_sto_neo_sholeio_22_23.pdf

Tajan, A. (1982). *La Graphomotricite, Que sais-Je?* Paris: Presses Universitaire de France

Tobin, J. (1997a). The Missing Discourse of Pleasure and Desire in Early Childhood Education. In J.Tobin (Ed.), *Making a Place of Pleasure in Early Childhood Education* (pp. 1-38). New Haven: Yale University Press.

_(1997b). Playing doctor in two cultures: The United States and Ireland. In J.Tobin (Ed.), *Making a Place of Pleasure in Early Childhood Education* (pp. 119-158). New Haven: Yale University Press.

_(2001). The Missing Discourse of Pleasure and Desire in Early Childhood Education. In J. WINNER & J. ANDERSEN (Eds.), *The annual of Psychoanalysis Volume 23: Sigmund Freud and his impact on the modern world* (pp.179-200). Hill-sdale, NJ: The Analytic Press.

_(2004). The disappearance of the Body in Early Early Childhood Education. In L. BRESLER (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds : Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 111-125). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Τσίτσικα, Α., Φρέσκου, Α. (2008). *Χρήση και Κατάχρηση διαδικτύου*. Πρακτικά 1^{ου} Εφηβικού Σεμιναρίου στην Εφηβική Ιατρική, 1st State of the Art Adolescent Medicine Course, 31 Μαρτίου- 5 Απριλίου 2008: 21-30.

- Στράτου, Δ. (1978). *Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί. Ζωντανός δεσμός με το παρελθόν*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Σωπάση, Μ. 2020. *Οι παραστατικές τέχνες μέσα από τις νέες τεχνολογίες ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών στάσεων στην εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Waddington, D. (1999). Participant observation". Στο Cassel.C. & Symon ,G. (επιμ.) *Qualitative methods in organizational research. A practical guide*, σσ. 107-122, Sage.
- Werner, P. & Burton, E. (1979). *Learning through movement*. St. Liouis, MO: Mosby
- Werner, P. (1994). Whole physical education. *Journal of physical education, Recreation and Dance*, 65: 40-44.
- Willig, C. 2008. *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Wyrick, W. 1966. *Comparison of motor creativity with verbal creativity, motor ability, and intelligence*. (Unpublished doctoral dissertation). U. Texas.
- Yin, R., (1994). *Case study research*. London: Sage.
- Yin, R., (2009). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Συναίνεση γονέα για βιντεοσκόπηση



1ο Δημοτικό Σχολείο Μαγούλας

Έντυπο γονικής συγκατάθεσης για ανάρτησηφωτό ή βίντεο στην σχολική ιστοσελίδα

<u>Προϋπόθεση:</u>	ότι δεν θίγονται προσωπικά δεδομένα όπως κάθε πληροφορία που αναφέρεται στο παιδί μου, για παράδειγμα το όνομα, τη διεύθυνση της οικίας μας, το τηλέφωνο επικοινωνίας (σταθερό ή κινητό), τα ενδιαφέροντα, επιδόσεις στο σχολείο, κ.ο.κ. σύμφωνα και με την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα.
--------------------	--

Επιστρέψτε το παρόν έγγραφο έως τις: _____

Δηλώνω ότι προαιρετικά επιτρέπω στον υπεύθυνο της ιστοσελίδας του σχολείου και σχετικά με την εμφάνιση του παιδιού μουπου είναι μαθητής/τρια στην Ε΄2 τάξη, να εμφανίζεται με την τάξη του στην ερευνητική δράση της κυρίας Οικονομοπούλου Πετρούλας, καθηγήτριας εικαστικών, με θέμα: «Οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κιναισθητικών δεξιοτήτων» στα πλαίσια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, της Σχολής Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Η συμμετοχή στην συγκεκριμένη δράση περιλαμβάνει παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού που δημιουργείται κατά την διάρκεια του εργαστηρίου και διατηρείται μετά το πέρας της συμμετοχής στην δράση, για αρχειακούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Κατά την διάρκεια της τελικής βιντεοσκόπησης της δράσης, οι μαθητές θα φορούν προσωπίο/μάσκα και το υλικό θα προβληθεί κατά την διάρκεια της παρουσίασης της διπλωματικής εργασίας και στο διαδικτυακό τόπο του σχολείου. Το θέμα της διπλωματικής εργασίας είναι: «Οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κιναισθητικών δεξιοτήτων σε μαθητές Δημοτικού», που σημαίνει την εισαγωγή του χορού στο Δημοτικό

σχολείο. Οι μαθητές μελετώντας τις κινήσεις του πτηνού γερανού στο φυσικό του περιβάλλον, θα προβούν με την βοήθεια της εκπαιδευτικού, στην χορογράφιση και δραματοποίηση των κινήσεών του. Επίσης οι μαθητές θα δημιουργήσουν μάσκες με την μορφή του γερανού, τις οποίες θα φορούν κατά την παρουσίαση του έργου τους. Το έργο στην τελική μορφή του θα παρουσιαστεί στο σχολείο κατά το πέρας της σχολικής χρονιάς.

Σε περίπτωση τηλεφωνικής επικοινωνίας, επικοινωνήστε με:

Όνοματεπώνυμο _____

Τηλέφωνο: 210-5555462 _____

1) Ευαγγελία Πιτέλη

2) Πετρούλα

Οικονομοπούλου

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα _____ Ημερομηνία _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π

Δραματοποίηση του χορού Γέρανου

1. ΜΕΙΚΤΟΙ ΧΟΡΟΙ ΤΗΣ ΔΗΛΟΥ

κλαγγή Γεράνων πέλει ουρανόθι πρό. ΙΛΙΑΣ Γ 3.: Καθώς διαβαίνουν γερανοί και κρώζουν στον αιθέρα(Σε μετάφραση Ιάκωβου Πολυλά)

1.1. Η ΜΑΡΤΥΡΙΑ ΤΟΥ ΚΑΛΛΙΜΑΧΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΥΜΝΟ ΤΟΥ ΚΑΛΛΙΜΑΧΟΥ “ΕΙΣ ΔΗΛΟΝ”

Ἀστερίη θυόεσσα, σὲ μὲν περὶ τ' ἀμφὶ τε νῆσοι
κύκλον ἐποιήσαντο καὶ ὡς χορὸν ἀμφεβάλοντο·
οὔτε σιωπηλὴν οὔτ' ἄγοφον οὔλος ἐθείραις
Ἔσπερος, ἀλλ' αἰεὶ σε καταβλέπει ἀμφιβόητον.
οἱ μὲν ὑπαεῖδουσι νόμον Λυκίοιο γέροντος,
305 ὄν τοι ἀπὸ Ξάνθοιο θεοπρόπος ἤγαγεν Ὠλήν·
αἱ δὲ ποδὶ πλήσσουσι χορίτιδες ἀσφαλὲς οὔδας.
δὴ τότε καὶ στεφάνοισι βαρύνεται ἱρὸν ἄγαλμα
Κύπριδος ἀρχαίης ἀριήκοον, ἣν ποτε Θησεύς
εἶσατο, σὺν παιδεσσιν, ὅτε Κρήτηθεν ἀνέπλει·
310 οἱ χαλεπὸν μύκημα καὶ ἄγριον υἷα φυγόντες
Πασιφάης καὶ γναμπτὸν ἔδος σκολιοῦ λαβυρίνθου,
πότνια, σὸν περὶ βωμὸν ἐγειρομένου κιθαρισμοῦ
κύκλιον ὠρχήσαντο, χοροῦ δ' ἠγήσατο Θησεύς.
ἐνθεν ἀειζώνοντα θεωρίδος ἱερὰ Φοῖβῳ
315 Κεκροπίδαι πέμπουσι τοπήια νηὸς ἐκείνης.
Ἀστερίη πολύβωμε πολύλλιτε, τίς δέ σε ναύτης
ἔμπορος Αἰγαίοιο παρήλυθε νηὶ θεούση;
οὐχ οὔτω μεγάλοι μιν ἐπιπνεῖουσιν ἀῆται,
χρειῶ δ' ὄττι τάχιστον ἄγει πλόον, ἀλλὰ τὰ λαίφη
320 ὠκέες ἐστείλαντο, καὶ οὐ πάλιν αὐτίς ἔβησαν
πρὶν μέγαν ἢ σέο βωμὸν ὑπὸ πληγῆσιν ἐλίξαι
ῥησσόμενον, καὶ πρέμνον ὀδακτάσαι ἀγνὸν ἐλαίης
χεῖρας ἀποστρέψαντας· ἃ Δηλιάς εὔρετο νύμφη
παίγνια κουρίζοντι καὶ Ἀπόλλωνι γελαστύν.
325 Ἴστίη ὦ νήσων εὐέστιε, χαῖρε μὲν αὐτή,
χαῖροι δ' Ἀπόλλων τε καὶ ἦν ἐλοχεύσατο Λητώ.

300 Αστερία μοσχοβολισμένη από λιβανωτούς, γύρω σου τα νησιά
έκαμαν κύκλο και σε κλείσανε ωσάν χορός.
Ποτέ δεν σ' είδε σιωπηλή κι αθόρυβη ο σγουρομάλλης
ο Έσπερος, μα πάντοτε σε βλέπει από βοή γεμάτη.
Και σιγοτραγουδούν τ' αγόρια τον ύμνο του Λύκιου γέροντα,
305που απ' την Ξάνθον έφερε ο Ωλήν ο μάντης,
ενώ οι κοπέλες χορεύοντας κτυπάνε με το πόδι τ' ασάλευτο έδαφος.
Και τότες από στέφανα σκεπάζεται το άγαλμα το ιερό
της αρχαίας Κύπριδας το ζακουσμένο, που ο Θησέας κάποτε
το έστησε με τα παιδιά σαν γύρισεν από την Κρήτη,
310όταν το άθλιο μούγκρισμα του άγριου γιου ξεφύγανε
της Πασιφάης, και το φοβερόν ανάκτορο του μπερδεμένου λαβυρίνθου,
κι ω Σεβαστή, τριγύρω απ' το βωμό σου όταν έπαιξε η κιθάρα
χορέψανε, και το χορό τον έσερνε ο Θησέας.
Και από τότε για παντοτινά, ως ιερά αναθήματα στο Φοίβο, με τη θεωρίδα
315οι Κεκροπίδες στέλνουνε του πλοίου εκείνου (του Θησέα) την αρματωσιά
Αστερία πολύβωμη, με τις πολλές τις προσευχές, ποιός ναύτης
ποιός έμπορος του Αιγαίου σε προσπερνάει (αδιάφορος) με πλοίο τρεχάμενο;
Όχι, ποτέ οι άνεμοι δεν τονε σπρώχνουν τόσο δυνατά,
ούτε η ανάγκη κάνει γρήγορο τον πλου του ώστε τα πανιά
320να μη βιαστεί να τα διπλώσει και στο καράβι του μην μπει ξανά,
αν πρώτα γύρω από το μέγα σου βωμό στροφή δεν κάνει
μαστιγωμένος δυνατά, και δεν πιάσει στα δόντια του αγνό βλαστάρι ελιάς,
πίσω τα χέρια του έχοντας, παιγνίδια που η Δηλιάδα βρήκε νύμφη
για να γελά ο Απόλλωνας σαν ήτανε παιδάκι.
325Έστία των νησιών, καλοεστία, χαίρε κι εσύ
κι ο Απόλλωνας κι' αυτή που γέννησε η Λητώ.

Από την μελέτη του Ύμνου του Καλλιμάχου για την Δήλο προέκυψε η ανάγκη καλλιτεχνικής έκφρασης της εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτήν την δράση οι μαθητές εισδύουν στον μύθο, πηγαίνουν πίσω στην ιστορία, γίνονται σύντροφοι του Θησέα και στην συνέχεια χορευτές. Η εκπαιδευτικός έκρινε πως δεν είναι σωστό να αποδοθεί ο χορός των γερανών μεμονωμένα, γιατί ο θεατής δεν μπορεί να κατανοήσει το ιστορικό πλαίσιο. Θα χρειαζόταν αφηγητής ή έντυπο βοήθημα για να εξηγήσει ποιό είναι αυτοί που χορεύουν, γιατί χορεύουν και από που έρχονται. Οπότε φάνηκε δόκιμη ως λύση η μετασκευή και συμπύκνωση του Ύμνου του Καλλιμάχου στα αρχαία ελληνικά και στην συνέχεια η απόδοσή του στα νέα ελληνικά, ώστε να είναι κατανοητή από το κοινό.

Γιατί επελέχθη η ιστορία του Θησέα

Είναι μία παλιά ιστορία με διαχρονικότητα που ταξιδεύει στο διηνεκές του χρόνου, αγαπημένη, γνωστή σε όλους χωρίς να κουράζει. Θα δοκιμαστεί η συγχρονικότητα του μύθου, σίγουρα συνυπολογίζεται η εξοικείωση των μαθητών με την ιστορία του Θησέα.

Παρουσίαση στην αρχαία ελληνική γλώσσα

Γέρανοι ἐσμέν, ἤλθομεν Κρήτηθεν σύν Θησεΐ καί τούς σύν αὐτῶ.
Φυγόντες Πασιφάης ἄγριον νῆα και σκολιόν λαβύρινθον.
Ἦνέγομεν Κύπριδος ἀρχαίης ἱρόν ἄγαλμα ὃ κατεθέσαμεν.
Θησεύς ἠγήσατο χοροῦ κυκλίου, αἱ δέ ποσί πλήσσουσι χοιρίτιδες ἀσφαλές οὐδας.
Ἴστίη, χαῖρε μέν αὐτή, χαίροι δ' Ἀπόλλων καί τε ἦν ἐλοχεύσατο Λητώ.

Παρουσίαση στη νέα ελληνική γλώσσα

Είμαστε γερανοί, από την Κρήτη ήρθαμε με το Θησέα και τους ακολούθους του.
Αφού ξεφύγαμε από της Πασιφάης τον άγριο γιο και τον πολυδαίδαλο λαβύρινθο.
Φέραμε το ιερό ξόανο της Αφροδίτης και το καταθέσαμε.
Ο Θησέας ήταν ο κορυφαίος του κυκλικού χορού, που με τα πόδια τους χτυπούν οι χορευτές το στέρεο έδαφος.
Νησί της Δήλου, χαίρε και μακάρι μαζί σου να χαίρεται ο Απόλλωνας και η μητέρα που τον γέννησε.

Οι μαθητές-γερανοί παρουσιάζονται φορώντας τις μάσκες τους και εν χορώ, αποδίδουν το κείμενο, λέγοντας μία φράση στα αρχαία ελληνικά και μία φράση στα νέα ελληνικά, όπως:

Γέρανοι ἐσμέν, ἤλθομεν Κρήτηθεν σύν Θησεΐ καί τούς σύν αὐτῶ.
Είμαστε γερανοί, από την Κρήτη ήρθαμε με το Θησέα και τους ακολούθους του.

Φυγόντες Πασιφάης ἄγριον νῆα και σκολιόν λαβύρινθον.
Αφού ξεφύγαμε από της Πασιφάης τον άγριο γιο και τον πολυδαίδαλο λαβύρινθο.
Ἦνέγομεν Κύπριδος ἀρχαίης ἱρόν ἄγαλμα ὃ κατεθέσαμεν.
Φέραμε το ιερό ξόανο της Αφροδίτης και το καταθέσαμε.

Θησεύς ἠγήσατο χοροῦ κυκλίου, αἱ δέ ποσί πλήσσουσι χοιρίτιδες ἀσφαλές οὐδας.
Ο Θησέας ήταν ο κορυφαίος του κυκλικού χορού, που με τα πόδια τους χτυπούν οι χορευτές το στέρεο έδαφος.

Ἴστίη, χαῖρε μέν αὐτή, χαίροι δ' Ἀπόλλων καί τε ἦν ἐλοχεύσατο Λητώ.

Νησί της Δήλου, χάιρε και μακάρι μαζί σου να χαίρεται ο Απόλλωνας και η μητέρα που τον γέννησε.

Η είσοδος των γερανών στον χώρο μπορεί να είναι σε σχηματισμό σμήνους πουλιών όταν πετούν ή τυχαία τοποθέτησή τους στον χώρο, μόλις τελειώσουν την αφήγηση σχηματίζουν κύκλο και αρχίζουν να χορεύουν. Η μουσική υπόκρουση είναι οι φυσικές κραυγές των πτηνών, που προέρχεται από την επεξεργασία και συνένωση των ήχων των videos που παρακολούθησαν οι μαθητές στην τάξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Κατασκευή μάσκας

Παρέμβαση 6^η Τετάρτη 1 Νοεμβρίου 2023

Υλικά

- Χαρτόνι κουσέ
- Μολύβι, ψαλίδι
- Χαρτιά αφής λευκό, μαύρο, κόκκινο
- Ατλακόλ
- Λάστιχα για στερέωση της μάσκας
- Εφημερίδες

Το πρώτο μάθημα κατασκευής της μάσκας του γερανού, περιλάμβανε την επίδειξη από την εκπαιδευτικό του τρόπου κατασκευής, ούτως ώστε στα επόμενα μαθήματα, οι μαθητές να προχωρήσουν στην υλοποίησή της.

Σχεδιάστηκε το ράμφος του πτηνού στο χαρτόνι τύπου κουσέ και στην συνέχεια κόπηκε στο περίγραμμά του. Διπλώθηκε στα δύο, για να δημιουργηθεί το πάνω και το κάτω μέρος και οι μαθητές με την καθηγήτρια, έκοψαν την εφημερίδα σε μικρά κομμάτια, τα κομμάτια τσαλακώθηκαν σε σχήμα μικρής μπάλλας, βουτήχτηκαν στην ατλακόλ και κολλήθηκαν στο ράμφος για να δημιουργηθεί ο όγκος του. Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό και κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για την δράση.

Παρέμβαση 7^η Τετάρτη 8 Νοεμβρίου 2023

Στην σημερινή συνάντηση σχεδιάστηκαν, κόπηκαν και μοιράστηκαν στους μαθητές οι μύτες των πτηνών. Τα παιδιά ξεκίνησαν την διαδικασία με τις εφημερίδες, τις έκοψαν σε κομμάτια τις δούλεψαν με ατλακόλ για να δημιουργήσουν μικρές μπάλλες που στην συνέχεια τις κόλλησαν στις μύτες των πτηνών. Αρχίζει σιγά -σιγά να δίνεται ο όγκος της μύτης και να αντιλαμβάνονται πως πρόκειται να γίνει η κατασκευή. Τους αρέσει ιδιαίτερος η εμπλοκή με την κόλλα, παρόλο που τα περισσότερα δεν είχαν φέρει υλικά κατασκευής, η εκπαιδευτικός προνόησε και έτσι μπόρεσαν όλα να εργαστούν. Στο τέλος του μαθήματος φυλάχτηκαν οι κατασκευές για να μπορέσουν να συνεχίσουν την επόμενη φορά.

Παρέμβαση 8^η Τετάρτη 15 Νοεμβρίου 2023

Συνεχίστηκε η κατασκευή του ράμφους του πτηνού. Η διαδικασία είναι χρονοβόρα και η διδακτική ώρα δεν είναι αρκετή για την ολοκλήρωση της κατασκευής. Παρόλα αυτά η εργασία προχωρά αργά και σταθερά με τους μαθητές να απολαμβάνουν την εργασία τους.

Παρέμβαση 9^η Τετάρτη 22 Νοεμβρίου 2023

Η σημερινή ημέρα εξελίχθηκε πάρα πολύ καλά, οι μαθητές σχεδόν ολοκλήρωσαν την κατασκευή του ράμφους και κάποιοι από αυτούς ξεκίνησαν την κατασκευή του προσώπου του πτηνού, το οποίο συρράφεται με το ράμφος, ενοποιείται συνεχίζοντας την ίδια διαδικασία, δηλαδή το κόλλημα εφημερίδας, για την απόκτηση όγκου, αφού πρώτα έχουν ανοιχτεί τα μάτια στο πρόσωπο. Τα μάτια με την βοήθεια της εκπαιδευτικού σημαδεύονται επάνω στο πρόσωπο και στην συνέχεια η εκπαιδευτικός με το κοπίδι αφαιρεί το χαρτί και δημιουργούνται οι οπές για να βλέπει ο μαθητής και να επικοινωνεί με το περιβάλλον. Οι μαθητές εργάζονται με ιδιαίτερη χαρά, δεν καταλαβαίνουν πόσο γρήγορα περνά η ώρα και αρκετοί είναι πρόθυμοι να θυσιάσουν το διάλειμα τους για να προχωρήσει η εργασία.

Παρέμβαση 10^η Τετάρτη 29 Νοεμβρίου 2023

Συνεχίστηκε η κατασκευή του προσώπου του πτηνού, χωρίς ακόμη να έχει ολοκληρωθεί από όλους τους μαθητές.

Παρέμβαση 11^η Τετάρτη 6 Δεκεμβρίου 2023

Κατά την σημερινή συνάντηση η εκπαιδευτικός χάρηκε πολύ γιατί βρήκε τους μαθητές καθισμένους στα θρανία τους, με τις μάσκες μπροστά τους να περιμένουν για την συνέχιση της εργασίας τους. Η εργασία προχώρησε πολύ καλά τελείωσαν τα πρόσωπα και ξεκίνησαν με πολύ προσοχή να κολλούν την χαρτοταινία γύρω από την μάσκα, τεχνική που σταθεροποιεί την κατασκευή και προετοιμάζει για το κόλλημα του χαρτιού αφής.

Παρέμβαση 12^η Τετάρτη 13 Δεκεμβρίου 2023

Σήμερα οι μαθητές περίμεναν ξανά έτοιμοι στα θρανία τους και σχεδόν ολοκλήρωσαν το τύλιγμα και την σταθεροποίηση της μάσκας με χαρτοταινία. Ρώτησαν γιατί γίνεται

χρήση χαρτοταινίας και όχι κάποιας άλλης κολλητικής ταινίας, η εκπαιδευτικός εξήγησε τον λόγο, δηλαδή για να κολλήσει επάνω το χαρτί αφής. Περιμένουν με ανυπομονησία το επόμενο στάδιο, περνούν πολύ ωραία με την κατασκευή της μάσκας και στενοχωριούνται γιατί η διδακτική ώρα είναι πολύ σύντομη.

Παρέμβαση 13^η Τετάρτη 20 Δεκεμβρίου 2023

Κατά το σημερινό και τελευταίο μάθημα του έτους οι μαθητές εργάστηκαν με τα χαρτιά αφής, αφού τα έκοψαν σε μικρά κομμάτια, τα βούτηξαν σε δοχεία με αραιωμένη κόλλα στην συνέχεια τα προσάρμοσαν με μεγάλη προσοχή στην μάσκα τους. Η εκπαιδευτικός εξήγησε πως μία στρώση με τα χαρτιά αφής δεν είναι αρκετή και πως θα χρειαστεί να επαναλάβουν την διαδικασία δύο με τρεις φορές, τους προϋδέασε επίσης πως αυτοί που θα τελειώσουν πρώτοι την εργασία τους, θα βοηθήσουν τους υπολοίπους να ολοκληρώσουν και αυτοί την μάσκα τους, γιατί τα μέλη μιάς ομάδας πρέπει να συμβαδίζουν.

Παρέμβαση 14^η Τετάρτη 10 Ιανουαρίου 2024

Στην πρώτη συνάντηση του νέου έτους συνεχίστηκε η κατασκευή της μάσκας περνώντας την δεύτερη και τρίτη στρώση του χαρτιού αφής. Είναι αξιοσημείωτη η δεξιοτεχνία που έχουν αναπτύξει οι μαθητές σε σχέση με το ξεκίνημα της κατασκευής, εργάζονται μόνοι τους ενώ η εκπαιδευτικός απλά συντονίζει και επιβλέπει.

Παρέμβαση 15^η Τετάρτη 17 Ιανουαρίου 2024

Στην σημερινή συνάντηση, λόγω του εξαιρετικού καιρού, το εργαστήριο κατασκευής μάσκας έγινε στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Η εργασία προχώρησε εξαιρετικά, οι μάσκες ολοκληρώθηκαν. Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι με το υπαίθριο εργαστήριο, ιδιαιτέρως αποδοτικοί και χαρούμενοι, περιμένουν να φορέσουν τις μάσκες τους και να ξεκινήσει η δραματουργία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Παιχνίδια και δραστηριότητες για την εμπύχωση των μαθητών

Παλαμάκια

Σκοπός αυτού του παιχνιδιού είναι η γνωριμία μεταξύ των μαθητών, το σπάσιμο του πάγου και η απόκτηση ρυθμού.

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και στέλνουν παλαμάκια στον διπλανό τους. Όταν κλείσει ο πρώτος κύκλος, στέλνουν ξανά παλαμάκια λέγοντας το όνομά τους. Στην συνέχεια στέλνουν τα παλαμάκια τους όπου επιθυμούν, χαλώντας την σειρά του κύκλου και φωνάζοντας το όνομά του. Στο τέλος, στέλνουν τα παλαμάκια όπου εκείνα θέλουνε, φωνάζοντας το όνομα εκείνου που επιθυμούν να τα στείλουν.

Βρες έναν τρόπο να πέσεις

Σκοπός του παιχνιδιού αυτού είναι η ενεργοποίηση και η ετοιμότητα των συμμετεχόντων.

Οι μαθητές στέκονται όρθιοι στον κύκλο και όταν ο εμπυχωτής δώσει το σύνθημα καλούνται να πέσουν κάτω χωρίς να χτυπήσουν. Αυτό επαναλαμβάνεται αρκετές φορές με τον εμπυχωτή να ορίζει τον ρυθμό λέγοντας «πάνω-κάτω».

Πάνω δίχτυ- σπρώχνω τοίχο-κάνω βουτιά

Στόχος αυτής της άσκησης είναι η ενεργοποίηση του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων.

Μόλις εκφωνηθούν οι φράσεις, οι μαθητές ακολουθούν με την αντίστοιχη σωματική κίνηση.

Πως αισθάνεσαι

Ένας μαθητής εκφράζει μη λεκτικά, το πως αισθάνεται και οι υπόλοιποι στον κύκλο ακολουθούν επαναλαμβάνοντας την κίνηση. Όσοι αντιληφθούν το συναίσθημα που θέλει να μεταδώσει, μπορούν στην συνέχεια να το εκφράσουν και λεκτικά.

Σκοπός της δραστηριότητας είναι να συνδεθούν οι μη λεκτικές ενέργειες και τα συναισθήματα με την σωματικότητα και την ενσυναίσθηση.

«Είμαι η Μαρία και είμαι μαγική»

Πρόκειται για ένα παιχνίδι γνωριμίας, όπου το κάθε μέλος της ομάδας που βρίσκεται στον κύκλο επιλέγει ένα περιγραφικό επίθετο με θετική σημασία που να ξεκινά από το αρχικό γράμμα του ονόματός του.

Σταυρός με το δεξί-κύκλος με το αριστερό

Παιχνίδι συντονισμού και ενεργοποίησης της ομάδας που κάνουμε πρώτα έναν σταυρό με το δεξί χέρι και μετά κάνουμε έναν κύκλο με το αριστερό. Στην συνέχεια προσπαθούμε να κάνουμε και τις δύο κινήσεις ταυτόχρονα.

Μπροστά-πίσω –πλάι

Η ομάδα στέκεται με τα χέρια πιασμένα στον κύκλο και στραμμένοι προς το κέντρο του κύκλου τείνουν προς το εσωτερικό χωρίς να σηκώσουν τα πέλματα, χωρίς να κυρτώσουν την πλάτη ή να λυγίσουν τα γόνατα προσπαθούν να διαγράψουν κύκλο με το σώμα τους. Ένα παιχνίδι που συντονίζει την ομάδα και καλλιεργεί την αρμονία μεταξύ των μελών.

Παλαμάκια

Αρχικά όλοι στον κύκλο στέλνουν παλαμάκια στον διπλανό τους, μόλις ολοκληρωθεί ο πρώτος κύκλος ο κάθε ένας στέλνει παλαμάκια στον διπλανό του, λέγοντας το όνομά του, στον τρίτο κύκλο ο κάθε συμμετέχων στέλνει τα παλαμάκια όπου θέλει φωνάζοντας το όνομά του. Μόλις ολοκληρωθεί αυτός ο κύκλος ο κάθε ένας στέλνει τα παλαμάκια όπου θέλει φωνάζοντας το όνομα του αποδέκτη.

Πρόκειται για ένα παιχνίδι γνωριμίας, συντονισμού, σπάσιμο πάγου και απόκτησης ρυθμού.

Μελιτζάνα-αγγούρι-ντομάτα/Όλοι όσοι...

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε καρέκλες σε κύκλο. Ο εμπνευστής έχει μοιράσει τα άτομα σε τρεις ομάδες, τις μελιτζάνες, τα αγγούρια και τις ντομάτες και φωνάζει: «Να σηκωθούν όλοι όσοι είναι...». Αυτοί που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα, πρέπει να σηκωθούν και να αλλάξουν καρέκλα, ενώ όποιος ξεμείνει στην μέση πρέπει να συνεχίσει με άλλο κάλεσμα. Τα καλέσματα αν είναι δυνατόν πρέπει να είναι αστεία και να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά ή στις συνήθειες αυτού που απευθύνεται το κάλεσμα.

Είναι μία άσκηση ενεργοποίησης και γνωριμίας των μελών μίας ομάδας.

Ομοιότητες

Τα μέλη της ομάδας χωρίζονται ανά τρεις και στέκονται σε διαφορετικά σημεία του χώρου. Βρίσκουν τρία κοινά χαρακτηριστικά τους, όχι όμως εξωτερικά, προφανή, όπως για παράδειγμα «Όλοι έχουμε ξανθά μαλλιά». Η κάθε ομάδα έχει τον εκπρόσωπό της ο οποίος παρουσιάζει την ομάδα του στους υπόλοιπους. Όταν γίνει η παρουσίαση όλων των ομάδων γίνεται προσπάθεια εύρεσης κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των ομάδων. Σκοπός αυτού του παιχνιδιού είναι η επικοινωνία μεταξύ της ομάδας και η ανακάλυψη κοινών χαρακτηριστικών.

Δώστε τον ήχο/αντικείμενο

Η ομάδα στέκεται σε έναν κύκλο και ο εμπνευστής ψιθυρίζει ένα αντικείμενο στον διπλανό του (ρολόι, λουλούδι, παράθυρο κ.λ.π.), ενώ αυτός με την σειρά του πρέπει να παραδώσει το αντικείμενο σε κάποιον άλλον, το παρουσιάζει, το χρησιμοποιεί κ.λ.π.

Σκοπός του παιχνιδιού είναι η εστίαση και η απεικόνιση της ομάδας.

Πάρε πόζα

Ένας από την ομάδα κάνει μία περιστροφή μέσα στον κύκλο και όταν σταματήσει δείχνει κάποιον με το χέρι του. Εκείνος παγώνει παίρνοντας πόζα φωτογράφισης, ενώ οι διπλανοί του εκατέρωθεν απαθανατίζουν την σκηνή με φανταστικές φωτογραφικές μηχανές.

Στόχος της άσκησης η ενεργοποίηση, το ζέσταμα, ο συντονισμός και η δημιουργία ομάδας.

Επίπεδα έντασης του σώματος

Τα μέλη της ομάδας περπατούν σε διάφορα επίπεδα όπως: κανονικό, ουδέτερο, έντασης, πάθους, κατατονικό κ.ο.κ. για να γνωρίσει το σώμα τις δυνατότητες που έχει στο θέατρο και γενικότερα στην έκφραση των συναισθημάτων.

Ζεύγη σε κύκλο

Το παιχνίδι αυτό αποσκοπεί στο σπάσιμο του πάγου και στην καλλιέργεια της φυσικής επαφής. Ένα άτομο στέκεται στο κέντρο και οι υπόλοιποι σε ζευγάρια στέκονται στην περιφέρεια του κύκλου. Όταν ο εμψυχωτής φωνάζει «χέρι-χέρι» ή «μέση-μέση», τα ζευγάρια πρέπει να ενώσουν τα μέλη τους στα σημεία αυτά. Όταν ο εμψυχωτής φωνάζει «άνθρωπο με άνθρωπο», τα ζευγάρια πρέπει να αποχωριστούν και να βρουν νέο ταίρι, συμπεριλαμβανομένου και αυτού που ήταν στο κέντρο. Όποιος μείνει χωρίς ταίρι είναι αυτός που στέκεται στο κέντρο και το παιχνίδι ξαναξεκινά.

Αντίθετα

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο γραμμές και περπατούν η μία προς την άλλη εκτελώντας δύο αντίθετους ρόλους. Όταν συναντηθούν, αντιστρέφουν τους ρόλους και συνεχίζουν να περπατούν διατηρώντας την κίνηση συνεχή. Τα αντίθετα μπορεί να είναι συναισθήματα (χαμογελαστός-θυμωμένος), τύποι ανθρώπων (καλοί-κακοί), στοιχεία της φύσης (ήλιος-σύννεφο), είδη ζώων (αλεπού-κότα) κλπ.

Ο σκοπός του παιχνιδιού βρίσκεται στην έκφραση αφηρημένων εννοιών και στην καλλιέργεια της αναπαράστασης.

Τα ζώα

Μία άσκηση που αποσκοπεί στο σπάσιμο του πάγου, όπου ο εμψυχωτής φωνάζει ονόματα ζώων και και τα μέλη της ομάδας αναπαριστούν τα ζώα αυτά.

Κανόνας 1^{ος}: Ακούγονται μόνο οι ήχοι του ζώου και όχι οι ανθρώπινες ομιλίες.

Κανόνας 2^{ος}: Οι κινήσεις πρέπει να ακολουθούν τις κινήσεις του ζώου.

Κανόνας 3^{ος}: Απαγορεύεται το άγγιγμα.

Όταν ο εμψυχωτής φωνάζει «πάγωμα», όλοι στέκονται παγωμένοι, μέχρις ότου να φωνάξει το επόμενο ζώο.

Μεξικάνικο κύμα

Όλοι στέκονται στον κύκλο και ένας σηκώνει το αριστερό του χέρι ψηλά και μετά από δύο δευτερόλεπτα το κατεβάζει. Ο διπλάνος του σηκώνει ψηλά το δεξί του χέρι και αμέσως μετά το αριστερό κοκ. Η συγκεκριμένη κίνηση επαναλαμβάνεται μέχρι να επιτευχθεί ο κυματισμός.

Στόχος της άσκησης είναι ο συντονισμός της ομάδας και η δημιουργία ρυθμού.

Το κυνήγι της γάτας με το ποντίκι

Ένας ορίζεται κυνηγός (γάτα) και ένας άλλος κυνηγημένος (ποντίκι). Οι υπόλοιποι είναι μοιρασμένοι σε τριάδες που πρέπει να διατηρηθούν ως προς τον αριθμό των μελών. Η γάτα κυνηγεί το ποντίκι και το ποντίκι τρέχοντας να σωθεί πιάνεται από μία τριάδα, Αυτομάτως αυτός που βρίσκεται από την άλλη μεριά τα τριάδας γίνεται ποντίκι. Αν η γάτα πιάσει το ποντίκι αλλάζουν ρόλους.

Ένα καταπληκτικό παιχνίδι ενεργοποίησης, δημιουργίας ομάδας, συντονισμού και ζεστάματος.

Τρεις αλλαγές

Οι παίκτες στέκονται αντικριστά σε δύο σειρές, παρατηρώντας ο κάθε ένας τον απέναντί του. Κατόπιν οι δύο σειρές γυρίζουν τις πλάτες τους και κάνουν από τρεις εξωτερικές αλλαγές (αλλάζουν χωρίστρα στα μαλλιά τους, λύνουν το ένα κορδόνι του παπουτσιού τους κλπ.). Στην συνέχεια επιστρέφουν στις αρχικές θέσεις τους και προσπαθούν να βρουν τι έχει αλλάξει στον απέναντί τους.

Άσκηση παρατηρητικότητας, ευαισθητοποίησης και εγρήγορσης.

Πέφτω κράτα με

Ο εμπυχωτής ορίζει κάποια άτομα να έχουν τον αριθμό 1. Τα μέλη της ομάδας περπατούν ελεύθερα στον χώρο και όταν ο εμπυχωτής πει, να πέσουν οι ένα (1), αυτοί που έχουν τον αριθμό ένα (1), κάνουν πως πέφτουν και όλοι γύρω τους τρέχουν να τους συγκρατήσουν. Το παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές, με όλους τους αριθμούς.

Σκοπός του παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας.

Ζιπ-Ζαπ-Ζοπ

Μία άσκηση εγρήγορσης και ενεργοποίησης είναι το Ζιπ-Ζαπ-Ζοπ, όπου η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και ένα μέλος στέλνει ένα Ζιπ χτυπώντας τα δυό του χέρια, σε όποιον επιθυμεί, ενώ αυτός που έλαβε πρέπει να ρίξει ένα Ζαπ σε κάποιον άλλον και ο τρίτος με την σειρά του να ρίξει ένα Ζοπ στον επόμενο. Το παιχνίδι συνεχίζεται με αυτήν την σειρά: Ζιπ-Ζαπ-Ζοπ. Όποιος κάνει λάθος χάνει και βγαίνει από τον κύκλο.