



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

**Εισάγοντας χοροθεατρικές πρακτικές στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής
έκφρασης και συνεργατικότητας των παιδιών: Μια
έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο της Πάτρας**

ΜΑΡΙΝΑ ΚΥΠΡΙΑΝΙΔΟΥ

A.M. 5052201901036

Επιβλέπουσα: Ιωάννα Τζαρτζάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής

Άλκηστις Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια

Αστέριος Τσιάρας, Καθηγητής

Ναύπλιο 2021

«Τι θα συνέβαινε άραγε αν,
αντί να κατασκευάζουμε απλώς
τη ζωή μας, είχαμε την τρέλα
ή
τη φρόνηση,
να τη χορέψουμε;»

(Γκαρωντύ, 1972: 13).

«Στα σχολεία μας, μιλώντας γενικά
το χαμόγελο σπανίζει.

Η ιδέα ότι η διαπαιδαγώγηση του
μυαλού πρέπει να είναι κάτι το
μελαγχολικό

είναι η πιο δύσκολη να
καταπολεμηθεί»

(Ροντάρι, 2001: 33).

Ευχαριστίες

Το πιο μεγάλο ευχαριστώ, μαζί με την αγάπη και τον σεβασμό μου, ανήκει μέσα από την καρδιά μου στην επιβλέπουσα της εργασίας μου κ. Ιωάννα Τζαρτζάνη Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την καθοδήγηση και τη συνολική υποστήριξη της. Η αγάπη της για τον χορό και οι γνώσεις που απλόχερα μου μετέδωσε για το χοροθέατρο ήταν καταλυτικές στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Ήταν δίπλα μου από την πρώτη στιγμή και οδηγός σε κάθε μου βήμα. Το χαμόγελό της και η αισιοδοξία της με έκαναν να απολαύσω κάθε στιγμή από τον κοπιαστικό δρόμο της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» ήταν για μένα ένα μαγικό ταξίδι. Ένα άπιαστο όνειρο που ξεκίνησε όταν κάποιοι αγαπημένοι φίλοι πίστεψαν σε μένα όταν εγώ δεν μπορούσα. Γι' αυτό και αισθάνομαι την ανάγκη να ξεκινήσω αφιερώνοντάς τους την παρούσα εργασία. Αφιερωμένη λοιπόν στον διευθυντή της καρδιάς μου κ. Τάσο Δρογγίτη και στην αγαπημένη, φίλη, συνάδελφο, συμφοιτήτρια κ. Γιώτα Βγενοπούλου.

Όραμα και έμπνευση για αυτό το ταξίδι αποτέλεσε η κ. Άλκηστις Κοντογιάννη της οποίας η φήμη προηγήθηκε από τα λόγια αγάπης της κ. Βγενοπούλου. «*Να το κάνεις*» μου είπε. «*Να το κάνεις τώρα που είναι η Άλκηστις*». Από την πρώτη στιγμή που την κοίταξα στα μάτια ήξερα ότι θέλω να ζήσω τη μαγεία. Η κυρία Κοντογιάννη ή απλά Άλκηστις κατέχει μία ξεχωριστή θέση στην καρδιά μου και το ευχαριστώ είναι λίγο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή κ. Αστέριο Τσιάρα για την ανέλπιστα ομολογώ αγάπη που μου μετέδωσε για την έρευνα. Η επιμονή του στη λεπτομέρεια με οδήγησε στο να αποχτήσω τα εφόδια και να ολοκληρώσω με αυτοπεποίθηση και επαγγελματισμό την μεταπτυχιακή μου εργασία.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τον Δρ. κ. Γεώργιο Κόνδη μέλος Ε.ΔΙ.Π. και την κ. Κατερίνα Δήμα υποψήφια διδάκτωρ του τμήματός μας, που ήταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω ξεχωριστά τον σύζυγό μου και τα παιδιά μου για την αμέριστη συμπαράσταση, υποστήριξη, αλλά κυρίως υπομονή που επέδειξαν σε όλες τις ατελείωτες ώρες που αναγκαστικά τους στέρησα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	viii
ABSTRACT.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	7
1.1 Η αισθητική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	7
1.2 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση	9
1.3 Η κινητική δημιουργικότητα στη φυσική αγωγή.....	11
1.4 Τα αναπτυξιακά και κινητικά χαρακτηριστικά των παιδιών στη μέση σχολική ηλικία	14
1.5 Η διδασκαλία του χορού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	16
1.6 Ο ρόλος του σχολείου στην ενίσχυση της συνεργατικότητας των μαθητών	18
1.7 Η επανάσταση στον χορό τον 20ό αιώνα.....	22
1.8 Από τον δημιουργικό χορό του Rudolf Laban στο χοροθέατρο της Pina Bausch	26
1.9 Η αξία της διδασκαλίας χοροθεατρικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία ...	30
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	34
2.1 Σκοπός της έρευνας/Ερευνητικοί στόχοι	34
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις.....	34
2.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	35
2.4 Δειγματοληψία	36
2.5 Ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής έρευνας	37
2.5.1 Ερωτηματολόγιο.....	37
2.5.2 Δομή ερωτηματολογίου.....	37
2.5.3 Προέλεγχος ερωτηματολογίου	38
2.5.4 Διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου.....	39
2.5.5 Στατιστική ανάλυση ευρημάτων	40
2.6 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας	40
2.6.1 Συμμετοχική παρατήρηση	40
2.6.2 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης.....	41

2.6.3 Ατομικό ημερολόγιο ερευνήτριας	41
2.6.4 Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχωτρίας.....	41
2.6.5 Ατομικά ημερολόγια μαθητών	42
2.6.6 Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών.....	42
2.6.7 Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου.....	42
2.6.8 Συνεντεύξεις	42
2.6.9 Κριτικός φίλος.....	43
2.6.10 Ηχογράφιση-Βιντεοσκόπηση	43
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	44
3.1. Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	44
3.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	45
3.2.1 Αξιολόγηση παρεμβάσεων	45
3.2.2 Αποτελέσματα από συνέντευξη στην εκπαιδευτικό του τμήματος.....	65
3.3 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας	67
3.3.1 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	68
3.3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha	70
3.3.3 Αξιολόγηση αρχικών αποτελεσμάτων	70
3.3.4 Έλεγχος κανονικότητας.....	72
3.3.5 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων ισότητας των δυο ομάδων	74
3.3.6 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα	76
3.3.7 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου	79
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
4.1 Συμπεράσματα	82
4.2 Συζήτηση – Σχετικές έρευνες.....	84
4.2.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	86
4.2.2 Μελλοντικές προτάσεις	87
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	88
βιβλιογραφικές παραπομπές	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	110
Παράρτημα 1. Ενημερωτικό σημείωμα-Υπεύθυνη δήλωση γονέων	110
Παράρτημα 2. Φύλλο συστηματικής παρατήρησης.....	111

Παράρτημα 3. Ερωτήσεις συνέντευξης από εκπαιδευτικό τμήματος.....	112
Παράρτημα 4. Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τους μαθητές	112
Παράρτημα 5. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών	113
Παράρτημα 6. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχοτριάς	114
Παράρτημα 7. Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας.....	115
Παράρτημα 8. Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	117

Κατάλογος Εικόνων

<i>Εικόνα 1. Κατανομή δείγματος (πειραματική και ομάδα ελέγχου).</i>	68
<i>Εικόνα 2. Ενασχόληση με τον χορό εκτός σχολείου (σύγκριση πειραματικής και ομάδας ελέγχου).</i>	69
<i>Εικόνα 3. Ενασχόληση των μαθητών με τον χορό εκτός σχολείου ως προς το φύλο.</i>	69

Κατάλογος Πινάκων

<i>Πίνακας 1. Προέλεγχος ερωτηματολογίου Cronbach's Alpha.</i>	39
<i>Πίνακας 2. Ενασχόληση με τον χορό εντός σχολείου (πειραματική & ομάδα ελέγχου).</i>	68
<i>Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach's Alpha.</i>	70
<i>Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.</i>	71
<i>Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro – Wilk.</i>	73
<i>Πίνακας 6. Έλεγχος σύγκρισης των δυο ομάδων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις.</i>	75
<i>Πίνακας 7. Έλεγχος σύγκρισης των δυο ομάδων για τους παράγοντες αντίληψη σχετικά με τον χορό και το χοροθέατρο.</i>	76
<i>Πίνακας 8. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).</i>	77
<i>Πίνακας 9. Έλεγχος μέσωσν όρων.</i>	77
<i>Πίνακας 10. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό (paired t test).</i>	78
<i>Πίνακας 11. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό και το χοροθέατρο (Wilcoxon signed rank).</i>	79
<i>Πίνακας 12. Έλεγχος υπόθεσης για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις για την ομάδα ελέγχου (paired t test).</i>	80
<i>Πίνακας 13. Αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό και το χοροθέατρο (Wilcoxon signed rank).</i>	81

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το χοροθέατρο αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο στον σύγχρονο χορό. Χωρίς να αντιπροσωπεύεται από μια συγκεκριμένη τεχνική ή να εμφανίζει ένα διακριτό, κοινό σε όλες του τις εκφάνσεις ύφος, (ειδικά μετά το παράδειγμα της Pina Bausch), έχει ιδιαίτερη απήχηση στο ευρύ κοινό. Αντίθετα με άλλα είδη χορού, που στοχεύουν στην ομοιομορφία και τεχνική αρτιότητα των χορευτών/χορευτριών, το χοροθέατρο αγκαλιάζει την υποκειμενικότητα του κάθε χορευτή/τριας και αντιμετωπίζει τα λάθη ως εναλλακτικό τρόπο μάθησης. Κατ' αυτό τον τρόπο μπορεί ως εκπαιδευτικό μέσο, να αποτελέσει πεδίο επεξεργασίας και διάχυσης ηθικών, ιδεολογικών, παιδαγωγικών αξιών, θετικών στάσεων και τόπο σύνδεσης γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών.

Στην παρούσα εργασία ερευνάται αν η εισαγωγή χοροθεατρικών πρακτικών επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης και συνεργατικότητας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιείται μέσω πειραματικής έρευνας με εφαρμογή μικτών μεθόδων και οιονεί πειραματικού σχεδίου με έλεγχο πριν και μετά τις παρεμβάσεις σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα πραγματοποιούνται 12 πειραματικές παρεμβάσεις σε 23 μαθητές δημοτικού σχολείου της Αχαΐας. Οι αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιούνται με το λογισμικό πακέτο SPSS 25 και επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως, με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν βελτιωμένη εικόνα ως προς την αυτοεκτίμησή τους, τη σχέση με το σώμα τους και τη στάση τους ως προς τη δημιουργική έκφραση, ενώ ανέπτυξαν θετικές διαμαθητικές σχέσεις.

Λέξεις κλειδιά: Χοροθέατρο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργικός χορός, συνεργατικότητα, Rudolf Laban, Pina Bausch.

ABSTRACT

Dance Theater constitutes a special field within contemporary dance. While it cannot be argued that as a genre it (re)presents a specific, identifiable technique nor a uniformed style, Dance Theatre (especially after Pina Bausch's work with Tanztheater Wuppertal), has had a significant impact on both theatre and contemporary dance performance. Unlike other dance genres, where emphasis is given on the dancers' uniformity technical mastery and excellence, Dance Theater embraces the dancer's personal agency, idiosyncrasy, and subjectivity, while incorporating 'failure' in the learning –and performative- process. In this way, when employed as an educational tool, dance theatre practices can provide a fertile space for the exploration and advance of ethical, ideological and pedagogic values, good practices, while bridging linguistic and cultural differences.

The aim of this study is to investigate whether the introduction of dance theater practices in the primary school curriculum can enhance the students' creative expression and synergy. This enquiry is carried out via experimental research, with the application of mixed methods and quasi-experimental plan and control check points before and after the interventions, to both experimental and control groups. In particular, 12 experimental interventions on 23 primary school pupils are performed in Achaia. The analysis of the quantitative data is performed using the commercial software SPSS 25 and level of significance equal to 0.05.

The research outcomes indicate that with the completion of the project, the students of the experimental group, have improved their self-esteem and their relationship with their body image, they have amended their attitude towards creative expression practices and have developed positive interpersonal skills.

Keywords: Dance theater, primary education, creative dance, collaboration, Rudolf Laban, Pina Bausch.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η είσοδος της τεχνολογίας αναμφισβήτητα βοήθησε την ποιότητα ζωής μικρών και μεγάλων, παράλληλα όμως ενίσχυσε το άγχος και περιόρισε τον ήδη ελάχιστο ελεύθερο χρόνο για φυσική δραστηριότητα (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου, & Παπαδοπούλου, 2004: 84).

Ο Myers (2008) αναφέρει πως για πρώτη φορά στην ιστορία, βιώνουμε μια καθημερινότητα στην οποία η ανθρώπινη κίνηση δεν είναι απαραίτητη και επισημαίνει την ανάγκη για έξυπνη συνδυαστική κίνηση και τη χρήση ολιστικών σωματικών πρακτικών. Υποστηρίζει δε την ενσυνείδητη κίνηση που ενεργοποιεί πολλαπλά το σώμα σε αντιπαράθεση με το παραδοσιακό μοντέλο εκγύμνασης¹ που προσεγγίζει την κίνηση ως μέσο φυσικής δραστηριότητας που αποβλέπει κυρίως στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης.

Έρευνα των Janssen και Leblanc (2010) αναδεικνύει την αναγκαιότητα της σωματικής δραστηριότητας στους μαθητές σχολικής ηλικίας τόσο για τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία. Η κίνηση αποτελεί την επικρατέστερη μορφή αντίδρασης του ανθρώπου στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και το επικρατέστερο στοιχείο της συμπεριφοράς του (Χατζηχαριστός, 1990: 110).

Ο χορός μπορεί να οριστεί ως μια πολυδιάστατη μοναδική εμπειρία, που συμβάλλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, συνδυάζοντας τη μάθηση κινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Sanderson, 2001). Όπως υποστηρίζουν οι Sööt και Viskus, (2014: 297) *«ο χορός είναι η πιο φυσική μορφή τέχνης (συγκριτικά με τη μουσική, τις καλές τέχνες κλπ)»*. Αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων, δημιουργικότητας, επικοινωνίας ιδεών και προσφέρει ευεξία και αισθήματα ευφορίας, η οποία εξωτερικεύεται μέσω της κίνησης. Σύμφωνα με τον χορογράφο Merce Cunningham όπως αναφέρει η Banes (1987) χορός μπορεί να είναι τα πάντα, *«αλλά κυρίως αφορά στο ανθρώπινο σώμα και στις κινήσεις του, με το πρώτο περπάτημα»* (Πανδρακλάκη & Μπουρνέλλη, 2013: 44). Επίσης, και ο Sheets-Johnstone, (1966: 5) αναφέρει πως *«ο χορός ως φαινόμενο που δημιουργείται και*

¹Το παραδοσιακό μοντέλο εκγύμνασης προσεγγίζει την κίνηση ως φυσική δραστηριότητα που αποβλέπει κυρίως στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και όχι ως μέσο ενσυνείδητης κίνησης που ενεργοποιεί πολλαπλά το σώμα (Myers, 2008).

παριστάνεται, έχει ως μοναδικό μέσον έκφρασης την κίνηση του ζωντανού σώματος» (Τσουβαλά, 2008: 58).

Για όλους αυτούς τους λόγους, ο χορός αποτελεί παγκόσμια αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, ενώ σε πολλές χώρες όπως η Ελλάδα έχει ενσωματωθεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελώντας σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Theocharidou, Lykesas, Giossos, Chatzopoulos, & Koutsouba, 2018: 42). Σύμφωνα με την Μπουρνέλλη (1998: 68) η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνει πως οι περισσότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την κινητική δημιουργικότητα είναι από τον χώρο της Φυσικής Αγωγής και του χορού και υποστηρίζει πως το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το πλέον κατάλληλο για την ανάπτυξη της κινητικής δημιουργικότητας. Η φυσική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οφείλει να έχει ως σημαντικότερο στόχο να ανακαλύψουν τα παιδιά τον εαυτό τους, το σώμα τους, τον συναισθηματικό τους κόσμο βιώνοντας τη χαρά της συμμετοχής, της δημιουργίας και της επιτυχίας μέσω της κίνησης και του χορού (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου 2004: 86).

Παρότι είναι γενικά αποδεκτό ότι η συμβολή και η αξία του χορού στην εκπαιδευτική διαδικασία έγκειται κυρίως στην ανάπτυξη της αισθητικής εκφραστικότητας των παιδιών, σε πολλά σχολεία εξακολουθούν να δίνονται περιορισμένες ευκαιρίες στους μαθητές να χορέψουν (Sanderson, 2001: 118). Ο χορός ως παράγοντας ευαισθητοποίησης στο σχολείο δεν αποτελεί προτεραιότητα και συνήθως καλύπτεται από τα υπόλοιπα μαθήματα της αισθητικής αγωγής, όπως η θεατρική αγωγή ή η μουσική. Η γνώση που μπορεί να αποκτηθεί μέσω του χορού αποτελεί ξεχωριστή εμπειρία και δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τα άλλα καλλιτεχνικά μαθήματα (Sanderson, 2001: 119). Η Karen Kurnaedy (2008: 26) υποστηρίζει πως ο χορός είναι συχνά *«ένα από τα πιο μικρά και παραμελημένα στοιχεία της καλλιτεχνικής σφαίρας»* (Aikat, 2015: 7). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Aikat, (2015: 37) επισημαίνοντας πως αν και η εκπαίδευση χορού παρέχει πολλά οφέλη στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών ως αντικείμενο είναι συχνά παραμελημένο, ενώ ο Robinson (1996) συμπληρώνει πως σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες επικρατεί η παρωχημένη αντίληψη ότι ο χορός ως δραστηριότητα ταιριάζει περισσότερο στα κορίτσια (Sanderson, 2001: 119).

Σύμφωνα με τον Cook (2005) τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές ένα ποιοτικό μάθημα χορού στο οποίο θα βιώσουν τη χαρά της μάθησης και την υπερηφάνεια

της επιτυχίας. Ο χορός είναι τέχνη, μέσο εκπαίδευσης και «ο εκπαιδευτής χορού έχει διδακτικές αξίες, φιλοσοφίες και πρακτικές» (Dragon, 2015: 26). Οι δάσκαλοι χορού συχνά πιστεύουν ότι υπάρχει μόνο ένας τρόπος διδασκαλίας και μάθησης του χορού και εστιάζουν στο μοντέλο «επίδειξη και πράξη» με τους μαθητές να ακολουθούν ή να υπακούουν τον δάσκαλο που κατέχει τη γνώση, ακολουθώντας το δασκαλοκεντρικό μοντέλο με το οποίο οι ίδιοι διδάχθηκαν στο παρελθόν (Dragon, 2015: 26).² Η έρευνα της Cuellar-Moreno (2016: 743, 749) καταλήγει πως η διδασκαλία χορού στην εκπαίδευση εξακολουθεί να βασίζεται σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και ότι απαιτείται πιο ολοκληρωμένη κατάρτιση στην εκπαίδευση χορού.

Η έρευνα για τον ρόλο του χορού στην εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί σε σχέση με παλιότερα, ωστόσο η αναγνώρισή του από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές θα μπορούσε να είναι πιο διευρυμένη (Sanderson, 2001: 119). Ο περιορισμένος αριθμός δημοσιευμένων ερευνών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης του χορού, παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για τη στάση των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο (Sanderson, 2001: 12).

Υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση του χορού στα παιδιά, αλλά τόσο στην Ελλάδα όσο και σε όλο τον κόσμο υπάρχουν ελάχιστες μελέτες για τη θετική επίδραση του δημιουργικού χορού³ στα σχολεία. (Theocharidou et al., 2018: 42). Ο δημιουργικός, εκφραστικός χορός συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και είναι ο πιο κατάλληλος για τους μικρούς μαθητές στο δημοτικό σχολείο, αφού βασίζεται στη φυσική κίνηση χωρίς να εστιάζει σε κάποιο συγκεκριμένο είδος ή τεχνική χορού (πχ μπαλέτο ή παραδοσιακοί χοροί) (Theocharidou et al., 2018: 42). Τα προγράμματα δημιουργικού χορού συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών, των εκφραστικών δεξιοτήτων τους, της δημιουργικότητάς τους, ενώ ικανοποιούν και την ανάγκη τους για περιπέτεια και ανακάλυψη (Lykesas, Dania, Koutsouba, Nikolaki & Tyronola, 2017). Η αρνητική στάση και η αδιαφορία που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές για το μάθημα του χορού (Graham, 1995) μειώνεται όταν το πρόγραμμα περιλαμβάνει δημιουργικές δραστηριότητες (Lykesas, Tsapakidou, & Tsompanaki, 2014).

²Η ιστορία δείχνει ότι η διδασκαλία του χορού και η σωματικές εκπαιδευτικές παραδόσεις έχουν μεταφερθεί από γενιά σε γενιά σχεδόν ασυνείδητα (Dragon, 2015: 31).

³Σύμφωνα με τον Laban ο δημιουργικός χορός συνδυάζει τη γνώση της κίνησης με την τέχνη της έκφρασης (Lykesas, 2018: 105).

Σύμφωνα με έρευνα του Torrance (1965) τα μικρά παιδιά από τη φύση τους είναι άκρως δημιουργικά. Με την είσοδό τους στο σχολείο παρουσιάζεται μια πρώτη κάμψη η οποία οφείλεται στην προσπάθεια του μαθητή να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και τη σχολική πραγματικότητα. Παρόμοια πτώση παρατηρείται στην ηλικία των 10-11 χρονών, όπου η απομνημόνευση σε ένα σχολείο προσανατολισμένο στη μίμηση και την αναπαραγωγή γνώσεων καταστέλλει κάθε διάθεση για πρωτοτυπία και δημιουργική έκφραση (Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008: 40). Όταν οι δάσκαλοι χορού ζητούν από τους μαθητές να αντιγράψουν με ακρίβεια συγκεκριμένες χορευτικές κινήσεις και βήματα υποτιμούν τη δημιουργική δυνατότητα του χορού και τις διαδικασίες σκέψης που μπορούν να δημιουργηθούν. Η διδασκαλία του χορού ταυτίζεται με τη γενική ανθρώπινη ανάπτυξη (Sööt & Viskus, 2014: 297). Βασική προϋπόθεση για τη σωστή ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, είναι στον χώρο του σχολείου να τους δίνεται η ελευθερία να δρουν δημιουργικά, ανακαλύπτοντας τον κόσμο γύρω τους χωρίς πίεση και αρνητική κριτική (Μπουρνέλλη, 2002: 155). Όπως υποστηρίζει η Σαρροπούλου (1993) η συνύπαρξη του χορού, της μουσικής, του ρυθμού και της κίνησης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της καλλιέργειας της παιδικής ψυχής (Λυκεσάς, 2004: 112).

Όπως αναφέρουν οι Theocharidou et al., (2018: 43) υπάρχουν πολλές έρευνες που υποστηρίζουν ότι ο χορός προωθεί την υγεία και τη σωματική αισθητική, ενώ ταυτόχρονα βοηθάει στη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοελέγχου (Karff, 1969· Joyce, 1980· Hanna 1988· Adshead, Hodgens, Briginshaw, & Huxley, 1998· Stinson 1998). Οι μαθητές στο σχολείο διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους, η οποία επηρεάζεται άμεσα από το αίσθημα της επιτυχίας και τις καλές διαμαθητικές σχέσεις, οι οποίες αυξάνουν τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει όταν οι μαθητές βιώνουν αισθήματα απόρριψης και αποξένωσης στο σχολικό περιβάλλον (Αντωνοπούλου, Κουβαβά & Νικολακοπούλου 2020: 3). Ο Cook (2005) υποστηρίζει πως το μάθημα του χορού προσφέρει στους μαθητές που μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην τάξη, έναν εναλλακτικό τρόπο να εξερευνήσουν, να επικοινωνήσουν με τη μάθηση ενώ τους προσφέρει πολλούς τρόπους να βιώσουν την επιτυχία (Aikat, 2015: 9). Η δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας του χορού δεν έχει να κάνει με ένα συγκεκριμένο στυλ χορού αλλά με τον τρόπο εξάσκησης. Αφορά όλους τους μαθητές και όλοι ανεξαρτήτως ικανοτήτων μπορούν

να συμμετέχουν με απλές φυσικές κινήσεις (Μπαρμπούση, 2003: 28). Ο αυτοσχεδιασμός επιτρέπει στους χορευτές να προσαρμόσουν τις κινήσεις σύμφωνα με την προσωπικότητά τους (Safta, 2017: 279). Όπως αναφέρουν οι Λυκεσάς, Σίσκος και Ζαχαριάδου (2010) οι μαθητές μέσω του χορού έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν τη σχολική επιτυχία με άλλους όρους. Ο χορός στο σχολείο δεν περιλαμβάνει το στοιχείο του ανταγωνισμού και η επιτυχία βιώνεται μέσω της συμμετοχής στην ομάδα, της έκφρασης και της δημιουργίας, χωρίς την αγωνία για την κατάκτηση της νίκης ή τον φόβο της ήττας και του λάθους (Λυκεσάς, Σίσκος & Ζαχαριάδου, 2010: 18, 20, 21).

Η επαναστατικότητα και η ρήξη με το παρελθόν στη Δύση, οδήγησε σε ριζικές αλλαγές. Η απότομη εξέλιξη σε επιστημονικό, πολιτικό, κοινωνικό, τεχνολογικό επίπεδο που χαρακτήριζε τις αρχές του 20^{ου} αιώνα είχε το αντίκτυπό της και στον χώρο της τέχνης. Ο χορός ακολουθώντας το ρεύμα της εποχής, ήρθε με τη σειρά του αντιμέτωπος με τον συντηρητισμό του μπαλέτου και τον ελαφρύ, διασκεδαστικό χαρακτήρα του καμπαρέ, αμφισβητώντας την κλασική μορφή του και αναζητώντας την ουσιαστική του σχέση με τη ζωή *«εστιάζοντας στο γεγονός ότι ο χορός γενικά είναι ανθρώπινη έκφραση»* (Μπαρμπούση, 2004: 11). Οι τελευταίες τάσεις στην τέχνη του χορού αντιπροσωπεύονται από μια επιστροφή στην έκφραση και στη θεατρικότητα. Η συνύπαρξη των τεχνών δημιουργεί ένα εντυπωσιακό σκηνικό όπου όλα τα ανθρώπινα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν (Safta, 2017: 273-274).

Το χοροθέατρο⁴ αποτελεί καινοτομία στον σύγχρονο χορό. Παρότι δεν αντιπροσωπεύεται από μία συγκεκριμένη τεχνική, ούτε εμφανίζεται με ένα κοινό ύφος, έχει μοναδική παγκόσμια απήχηση τα τελευταία εκατό χρόνια. Αντίθετα με άλλα είδη χορού αγκαλιάζει την υποκειμενικότητα του κάθε χορευτή και αντιμετωπίζει τα λάθη ως τον μοναδικό τρόπο μάθησης. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα υιοθέτησης αξιών και θετικών στάσεων και ενσωματώνει γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές (Servos, 2012: 85).

Το χοροθέατρο⁵ ως δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας παρέχει στα παιδιά το πλαίσιο και τα εργαλεία για να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά, πέρα από στερεότυπες και μιμητικές συμπεριφορές. Προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες να εκφράσουν τα

⁴Ο όρος χοροθέατρο αναφέρεται στο έργο αρκετών χορογράφων. Το όνομα όμως που ταυτίστηκε με τη σημερινή μορφή του είναι αυτό της Pina Bausch (Bremser, 2005: 7).

⁵Ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Rudolf Laban τη δεκαετία του 1920 (Bujan, 2017: 220).

συναισθήματά τους, να ανακαλύψουν το σώμα τους, να το αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τη μοναδικότητά τους.

Στην παρούσα εργασία ερευνάται αν η εισαγωγή χοροθεατρικών πρακτικών επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης και συνεργατικότητας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα πραγματοποιείται πειραματική έρευνα με εφαρμογή ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Η έρευνα πραγματοποιείται σε δύο τμήματα της τετάρτης δημοτικού σε δύο διαφορετικά σχολεία του νομού Αχαΐας με εφαρμογή οιοσνεί πειραματικού σχεδίου πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου (Mertler, 2012). Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιείται με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας. Συγκεκριμένα, αναλύεται η υπάρχουσα κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην αισθητική αγωγή, στον χορό και στις δημιουργικές μεθόδους, ενώ παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μαθητών στη μέση σχολική ηλικία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η επανάσταση στον χορό του 20ού αιώνα, η πορεία του προς το χοροθέατρο και η αξία του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από την ποιοτική και ποσοτική έρευνα και πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές προτάσεις.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η αισθητική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.ΠΣ - Α.Π.Σ (2003), στο δημοτικό σχολείο η εκπαίδευση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή ένταξή του στην κοινωνία *«αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων»*.⁶

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο όμως στην πράξη εξακολουθεί να ασχολείται ελάχιστα με την ανάγκη των μαθητών για δημιουργία και καλλιέργεια της φαντασίας τοποθετώντας την αποστήθιση και τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁷ Η έλλειψη των τεχνών στερεί από τα παιδιά τη χαρά της αυτενέργειας και της ελεύθερης έκφρασης και προωθεί όλο και περισσότερο τη μεταμόρφωσή τους σε μη συμμετοχικούς αποδέκτες γνώσης καθιστώντας το όλο και λιγότερο ελκυστικό για τους μαθητές (Γαλάνη 2010: 11, 12, 17). Όπως αναφέρει ο Κουρετζής (1991: 22) ο προσανατολισμός του σχολείου στην απομνημόνευση γνώσεων, στερεί από τους μαθητές με καλλιτεχνικές και πνευματικές ανησυχίες τη δυνατότητα για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ανάδειξης των δημιουργικών ικανοτήτων τους. Πολλές φορές μάλιστα, όπως υποστηρίζει η Μπουρνέλλη (2002: 12) αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πλήρη σύνθλιψη ταλαντούχων δημιουργικών προσωπικοτήτων, ενώ η αριστεία και η βαθμοθηρία αποτελεί προτεραιότητα πολλών γονέων και μαθητών.⁸

Σύμφωνα με εισήγηση που έχει κατατεθεί από το πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο⁹, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προτείνεται ζώνη αισθητικής παιδείας ένα δίωρο την εβδομάδα για δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης. Το δίωρο αυτό διατίθεται στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όπου είναι εφικτό, σε συνεργασία με τους δασκάλους και ως αντικείμενα προτείνονται η μουσική, το θέατρο, τα εικαστικά, ο χορός-κίνηση και η

⁶Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2003:2.

⁷Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β: 10.

⁸Πολλοί γονείς αβοήθητοι, με μοναδικό κριτήριο τη δική τους αγάπη για την τέχνη -αν υπάρχει- είναι πλέον ο μοναδικός φορέας προσφοράς διεξόδου των μαθητών για επαφή με τη χαρά της δημιουργικής φαντασίας, οδηγώντας τους με ίδια πρωτοβουλία και διάθεση σε εξωσχολικές, ιδιωτικές δραστηριότητες (Γαλάνη, 2010: 180).

⁹«Το πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο αποτελεί πρόταση- εισήγηση εμπειρογνομόνων και προβλέπεται να λάβει την οριστική του μορφή μετά από σχετικές παρατηρήσεις που θα προκύψουν κατά την πιλοτική του εφαρμογή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011δ: 5).

οπτικοακουστική έκφραση.¹⁰ Η συγκεκριμένη πρόταση δεν έχει εφαρμοστεί και σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες για την ύλη της αισθητικής αγωγής του 2008, η διδακτέα ύλη στο δημοτικό, περιλαμβάνει εικαστικά και μουσική αγωγή για όλες τις τάξεις ενώ η θεατρική αγωγή¹¹ σύμφωνα με την εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 33/26-7-2018) περιορίζεται στις τέσσερις πρώτες με τους μαθητές της πέμπτης και της έκτης να στερούνται την επαφή τους με τον χώρο του θεάτρου.¹²

Η συνεισφορά των μαθημάτων αισθητικής αγωγής στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη. Μέσα από τις τέχνες επιτυγχάνεται η επικοινωνία, η συνεργασία, καλλιεργείται η εμπιστοσύνη, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας ενώ ταυτόχρονα ο μαθητής καλλιεργεί και γνωστικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας τον γραπτό και προφορικό λόγο, κατανοεί έννοιες και αποκτά πολύπλευρη οπτική για τον κόσμο που τον περιβάλλει (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2015: 843).

Αδιαμφισβήτητης αξίας είναι επίσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού αισθητικής αγωγής¹³, ο οποίος εκτός από τη γνώση και τις απαραίτητες σπουδές, υιοθετώντας τον ρόλο του μη ειδικού και βγαίνοντας από τον ρόλο του δασκάλου, καθοδηγεί διακριτικά τη δημιουργική διαδικασία στο μάθημά του και αφοσιώνεται στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων συντελώντας στην αντιμετώπιση εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μελών της τάξης¹⁴. Ο εκπαιδευτικός τέχνης οφείλει να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, δημιουργίας και ανάπτυξης της φαντασίας τους, αποτελώντας πηγή έμπνευσης και κρατώντας μακριά τις γρήγορες μαγικές λύσεις (Γαλάνη, 2010: 21).

Στις οδηγίες του παιδαγωγικού ινστιτούτου¹⁵ για το θέατρο επισημαίνεται πως *«όλες οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και αισθητικής αγωγής εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Η υποκειμενική ματιά του άλλου, που εκφράζεται για κάποιο θέμα ή αντικείμενο γύρω μας, η*

¹⁰Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011δ: 1).

¹¹Η Γαλάνη (2010) υποστηρίζει ότι στα ελληνικά πανεπιστήμια, στα τμήματα θεατρικών σπουδών ή θεατρολογίας, στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής συχνά δεν αφιερώνεται επαρκής χρόνος για τη διδακτική του θεάτρου κατάλληλη να τους προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για τη διδακτική του στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γαλάνη, 2010: 19).

¹²Βλ. Διεύθυνση σπουδών προγραμμάτων & οργάνωσης ΠΕ, 2018.

¹³Μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πράξη 33/26-7-2018 η διδακτέα ύλη της αισθητικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνει τα εικαστικά και τη μουσική για τις τάξεις Α'-ΣΤ', και τη θεατρική αγωγή για τις τάξεις Α'-Δ' (Διεύθυνση σπουδών προγραμμάτων & οργάνωσης ΠΕ, 2018).

¹⁴Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 4.

¹⁵Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 6.

διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει, είναι ίσως το πιο σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό των τεχνών». Ο Philip Pullman (2012) υποστηρίζει ότι το παιδί χρειάζεται την τέχνη όπως την τροφή και το νερό. Μάλιστα χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι επιπτώσεις από τη στέρηση των τεχνών από το παιδί δεν είναι άμεσα ορατές, όμως είναι εκεί και όσο υγιή και δραστήρια να φαίνονται πάντα κάτι λείπει.

Καταλήγοντας συμπεραίνουμε ότι στο σχολείο οι τέχνες αποτελούν το βασικότερο μέσο εμπειρικής μάθησης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της αυτοέκφρασης για τον μαθητή (Γεωργοπούλου & Αρμάος, 2017: 36, 37). Το ελληνικό σύγχρονο σχολείο έχοντας ως σημαντικότερο όπλο την ικανότητα του δασκάλου και το περίσσευμα αγάπης του και θέλησης, οφείλει και μπορεί να βρίσκει τον χρόνο να προσφέρει διέξοδο στις καλλιτεχνικές ανησυχίες των μαθητών και στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για δημιουργία και συναισθηματική εκφραστικότητα (Γαβριηλίδου, 1998: 202).

«Η τέχνη στο σχολείο αποτελεί όχημα πολιτιστικής αγωγής και παιδείας υψηλού επιπέδου με την αξιοποίηση και συμμετοχή στην παιδευτική διαδικασία του νοητικού αλλά και του πνευματικού και ψυχικού δυναμικού του μαθητή»¹⁶.

1.2 Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση

Δημιουργικότητα εννοιολογικά *«ορίζεται η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας ιδέας με βάση τη φαντασία»* (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη & Παναγοπούλου, 2011: 8). Οι ορισμοί για τη δημιουργικότητα είναι τόσοι πολλοί, όσες και οι ανθρώπινες ιδέες που έχουν γραφτεί σε ένα κομμάτι χαρτί (Davis, 1992). Σύμφωνα με τους Λυκεσά & Κουτσούμπα (2008: 37) δεν μπορεί να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός και αυτό οφείλεται στο ότι η δημιουργικότητα δεν εξαρτάται από μία συγκεκριμένη ικανότητα του ανθρώπου, αλλά από ένα σύνολο ικανοτήτων και λειτουργιών.

Παλαιότερα η δημιουργικότητα συσχετιζόταν άμεσα με την υψηλή νοημοσύνη αλλά πλέον όπως υποστηρίζει η Νημά (2002) η σύγχρονη άποψη τη σχετίζει με στοιχεία τη προσωπικότητας του ατόμου, όπως για παράδειγμα η ευαισθησία και τα συναισθήματα. Σύμφωνα με την Μπουρνέλλη (1998: 67) προϋπόθεση είναι να συνυπάρχουν τέσσερις παράγοντες: Η φαντασία, η νοημοσύνη, η δημιουργική προσωπικότητα και η κατάλληλη

¹⁶Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α: 7.

επίδραση από το περιβάλλον. Δεν αποτελεί προνόμιο λίγων προικισμένων ανθρώπων¹⁷ αλλά είναι μια ικανότητα που ενεργοποιείται και μαθαίνεται με σωστή καθοδήγηση και στοχευμένες διαδικασίες (Σιούτας et al., 2011: 8). Η δημιουργικότητα ενός ατόμου επηρεάζεται δηλαδή, θετικά ή αρνητικά κυρίως από το περιβάλλον και το κλίμα παρακίνησης¹⁸ (Κωνσταντινίδου, Πολλάτου & Ζαχοπούλου (2005: 91).

Ο Guilford (1956) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα ως νοητική διαδικασία, στηρίζεται στην αποκλίνουσα σκέψη, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αναζητά και να ανακαλύπτει ελεύθερα πολλές πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα (Τσαπακίδου, Ζαχοπούλου, Αλεξίου & Τσομπανάκη, 2003: 176). Σύμφωνα με τους Λυκεσάς, Θωμαΐδου, Τσομπανάκη, Παπαδοπούλου και Τσαπακίδου (2003: 213) το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα περιορίζει την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, η οποία με τα χρόνια εξασθενεί, προσανατολίζοντας τους στην συγκλίνουσα σκέψη, στην εύρεση δηλαδή της μιας και μοναδικής σωστής λύσης-απάντησης.

Η δημιουργικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης βρίσκει εφαρμογή μέσα από καινοτόμες δράσεις και μεθόδους, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργούν, να υποθέτουν, να φαντάζονται και να ανακαλύπτουν τις δικές τους ιδέες και λύσεις. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με διάθεση αλλά και την κατάλληλη επιμόρφωση που θα τους προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια να εισάγουν τη δημιουργικότητα στα σχολεία, (Σιούτας et al., 2011: 70, 71) αλλά και παιδιά που θα νιώσουν ελεύθερα να επιλέξουν θέματα που τα αφορούν και να αισθανθούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Downey, 1995). Ο Werner (1995) επισημαίνει τη σημαντικότητα του ρόλου του διδάσκοντα εκπαιδευτικού, ο οποίος επιλέγοντας σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους και αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και την κριτική τους σκέψη. Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2005) το δημιουργικό παιδί θα εξελιχθεί σε δημιουργικό ενήλικα, ο οποίος σύμφωνα με τον Torrance (1965) θα αντιμετωπίζει με επιτυχία και πρωτοτυπία τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντάει στη ζωή του.

¹⁷Η παραδοσιακή άποψη για τη δημιουργικότητα υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα δεν καλλιεργείται και αφορά ορισμένους προικισμένους ανθρώπους όπως ο Αϊνστάιν ή ο Μότσαρτ. Αντίθετα η σύγχρονη άποψη υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα καλλιεργείται και όλοι οι άνθρωποι με δουλειά και εξάσκηση έχουν δυνατότητα ως ένα βαθμό να την αποκτήσουν (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη & Παναγοπούλου, 2011: 10).

¹⁸Η τέχνη αποτελεί κοινωνικό προϊόν και μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς μόνο από την κοινωνική προοπτική. (Wolff, 1993: 12, 14). Σύμφωνα με τον Wolff (1993) η κοινωνική μορφή της τέχνης αντιτάσσεται στην ιδέα του ιδιαίτερου αυτόφωτου ταλέντου του καλλιτέχνη ως έξω-κοινωνική μορφή.

Η δημιουργικότητα όπως υποστηρίζει ο Torrance (1988) είναι έμφυτη στα παιδιά και έχοντας ως βασικότερο στοιχείο την πρωτοτυπία, εκδηλώνεται σε κάθε καινούργια πρόκληση που αντιμετωπίζουν. Αποτελεί φυσική παρόρμηση για το παιδί η οποία αν καταπιεστεί ενδέχεται να επηρεάσει την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Λυκεσάς et al., 2003: 213). Βασική αρχή της δημιουργικότητας σύμφωνα με την Τρίμη (1992) είναι ότι το αποτέλεσμα, είναι εξίσου σημαντικό με τη διαδικασία δημιουργίας του (Παπαδοπούλου, 2004).

Το παιδί όταν δημιουργεί νοιώθει απελευθερωμένο χωρίς τον φόβο του πιθανού λάθους, εκφράζοντας τη δική του αλήθεια, αποχτώντας έτσι αυτοπεποίθηση και σιγουριά για το δικό του μοναδικό δημιούργημα (Παπαδοπούλου, 2004).

Στο σχολείο η δημιουργικότητα δεν είναι γνωστικό αντικείμενο, ούτε μπορεί να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο μάθημα για τη διδασκαλία της. Ο κάθε εκπαιδευτικός όποιο αντικείμενο και να διδάσκει *«μετατρέπεται σε εμπυχωτή, σε έναν υποκινητή της δραστηριότητας»* (Ροντάρι, 2001: 207). Δεν έχει συγκεκριμένη μορφή και για αυτό δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία με την οποία να αξιολογείται (Σιούτας et al., 2011: 8). Δεν προσφέρει έτοιμες γνώσεις, ούτε ιεραρχεί τα μαθήματα σε σοβαρά, αξιοπρεπή και πρωτεύοντα ή ψυχαγωγικά, διασκεδαστικά δευτερεύοντα (Σιούτας et al., 2011: 72).

Εν κατακλείδι και όπως αναφέρει η Άλκηστις (2008: 37, 38) *«οι δημιουργικές εκφράσεις οδηγούν στην ανάλυση του εαυτού και του άλλου... ενισχύουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα... ενδυναμώνουν τη δημιουργική φαντασία... και αποδεικνύουν ότι η ζωή είναι συνεργασία, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση, που προϋποθέτει το σεβασμό την αποδοχή και την ισοτιμία»*.

«Σε ένα τέτοιο σχολείο το παιδί δε θα είναι πια ένας καταναλωτής παιδείας και αξιών, αλλά ένας δημιουργός και παραγωγός αξιών και παιδείας» (Ροντάρι, 2001: 208).

1.3 Η κινητική δημιουργικότητα στη φυσική αγωγή

Τα παιδιά σήμερα λόγω των απαιτήσεων του σύγχρονου τρόπου ζωής που τους παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες για δράση, έχουν αυξημένες ανάγκες για κίνηση και αισθητηριακές εμπειρίες σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (Zimmer, 2007: 18). Ταυτόχρονα όπως επισημαίνει η Μπαρμπούση (2003) η είσοδος της τεχνολογίας σε όλο και πιο μικρές ηλικίες καθώς και η πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που καλούνται να

επεξεργαστούν οδηγεί σε ακόμα μεγαλύτερη κινητική απραξία με αποτέλεσμα να χάνεται η ομορφιά και η αισθητική στην κίνησή τους (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου, & Παπαδοπούλου, 2004: 84). Η Μπουρνέλλη (2002: 35) υποστηρίζει ότι ενώ τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά και με επιτυχία σε κινητικές προκλήσεις, παρουσιάζουν δυσκολίες όταν αυτό αφορά τη δημιουργία μιας δικής τους μοναδικής κίνησης.

Η Κωνσταντινίδου (2014: 53) αναφέρει πως οι έννοιες κίνηση και δημιουργικότητα ενώθηκαν για να συνθέσουν τον όρο κινητική δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τους Λυκεσάς και Κουτσούμπα (2008: 42) η δημιουργικότητα στη φυσική αγωγή «εκφράζεται με τη δημιουργική κίνηση». Μια έννοια σχετικά πρόσφατη για τη φυσική αγωγή που εισήχθη στο λεξιλόγιό της λίγο μετά το 1960 (Κωνσταντινίδου, Πολλάτου & Ζαχοπούλου 2005: 91).

Η κινητική δημιουργικότητα σύμφωνα με την Μπουρνέλλη (2002) είναι η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί λύσεις σε προβλήματα και να εκφράζει τις ιδέες και τα συναισθήματά του¹⁹ έχοντας ως εργαλείο το ανθρώπινο σώμα²⁰. Ο Cleland (1994) ορίζει την κινητική δημιουργικότητα ως τη διαδικασία με την οποία το άτομο με το σώμα του, βρίσκει λύσεις σε ένα προκαθορισμένο κινητικό πρόβλημα δημιουργώντας διαφορετικά κινητικά μοτίβα (Τσαπακίδου et al., 2003: 176).

Η κινητική δημιουργικότητα σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στη θεωρία του Rudolf Laban (1950) και στον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβανόταν την κίνηση και τον χορό. Για τον Laban (1950) το παιδί διαθέτει μια εσωτερική αυθόρμητη παρόρμηση, η οποία είναι η μόνη προϋπόθεση για να χορέψει και να εκφραστεί κινητικά. Αυτή ακριβώς η παρόρμηση του παιδιού αν ενσωματωθεί στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για την καλλιέργεια της αυθόρμητης κίνησης και της συνειδητοποίησης των αρχών που τη διέπουν (Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008: 42, 43).

Το μάθημα της φυσικής αγωγής και του χορού, με τις απαραίτητες εκπαιδευτικές συνθήκες είναι το πλέον κατάλληλο για την ανάπτυξη της κινητικής δημιουργικότητας. Αυτό τεκμηριώνεται και από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όπου διαπιστώνεται

¹⁹Όταν ο άνθρωπος εκφράζει και βιώνει συναισθήματα με το σώμα του μέσω της κίνησης αναφερόμαστε στην κινητική εκφραστικότητα (Ντολιοπούλου, 2003).

²⁰Σύμφωνα με τον Zimmer (2007) ο χωρισμός των αναπτυξιακών λειτουργιών του παιδιού είναι επτά: Η κοινωνική, η εκφραστική, η εξερευνητική, η προσαρμοστική, η προσωπική, η παραγωγική, η αισθαντική και η λειτουργική. Όλες λειτουργούν ταυτόχρονα σε κάθε κίνηση αλληλεπικαλυπτόμενα σε πολλές περιπτώσεις και ο διαχωρισμός πραγματοποιείται για θεωρητική τους ανάλυση (Zimmer, 2007: 21).

πως οι περισσότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την κινητική δημιουργικότητα είναι από τον χώρο της Φυσικής Αγωγής και του χορού (Μπουρνέλλη, 1998: 68).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής εξακολουθούν να βασίζονται στο μάθημά τους σε παραδοσιακά στυλ διδασκαλίας²¹ στοχεύοντας στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης²² των μαθητών στην τεχνική των αθλημάτων και την πιστή αναπαραγωγή τους, στερώντας από τους μαθητές τη δυνατότητα της σωματικής εκφραστικότητας²³ (Μπουρνέλλη, 1998: 69). Όπως αναφέρουν οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (1999) στην Ελλάδα το πιο διαδεδομένο στυλ διδασκαλίας στη φυσική αγωγή για χρόνια ήταν το στυλ του παραγγέλματος, στο οποίο το μόνο που απαιτείται από τους μαθητές, είναι απλά να εκτελέσουν με ακρίβεια την εντολή του γυμναστή. *«Αυτό όχι μόνο δε βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της συνδυαστικής σκέψης και της φαντασίας αλλά αντίθετα αναστέλλει την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων»* (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999: 107).

Ο McBride (1991: 119) αναφέρει πως έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσω της φυσικής αγωγής. Η φυσική αγωγή συνδέεται άμεσα με τη δημιουργική σκέψη η οποία ενεργοποιείται όταν το άτομο καλείται να επεξεργαστεί πληροφορίες και να βρει λύσεις και απαντήσεις σε κινητικά προβλήματα. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Walkuski (1997: 87) υποστηρίζοντας ότι η κριτική σκέψη έχει θέση στον ψυχοκινητικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν τις ευκαιρίες στους μαθητές να προβληματίζονται κινητικά δημιουργώντας κινητικές λύσεις. Η ανάγκη των παιδιών για κίνηση δεν περιορίζεται στη φυσική δραστηριότητα. Έχουν την ανάγκη να ελέγχουν και να εξουσιάζουν τις κινητικές τους δεξιότητες (Λυκεσάς et al., 2003: 218).

²¹Τα στυλ διδασκαλίας στη φυσική αγωγή όπως αναφέρουν οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (1999) είναι το στυλ παραγγέλματος, το στυλ πρακτική εξάσκηση των ασκούμενων, το στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας, το στυλ αυτοελέγχου, το στυλ διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας και το στυλ της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Οι Mosston και Asworth (1997) περιγράφουν και τέσσερα ακόμα στυλ που προάγουν τη δημιουργικότητα και είναι το στυλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής, της πρωτοβουλίας του μαθητή και της αυτοδιδασκαλίας.

²²Η φυσική κατάσταση περιλαμβάνει την ταχύτητα, την αντοχή τη δύναμη, την ευλυγισία και τη νευρομυϊκή συναρμογή (Harre, 1991: 147, 170, 193, 200, 208).

²³Σωματική εκφραστικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να μετατρέπει τα συναισθήματά του σε κίνηση, έχοντας ως εργαλείο το σώμα, το πρόσωπο και το βλέμμα (Ντολιοπούλου, 2003).

Το παιδί μέσω της κίνησης μπορεί να εκφράσει ιδέες, εικόνες, συναισθήματα και όπως ένας συγγραφέας ενώνει τις λέξεις και φτιάχνει το δικό του πρωτότυπο κείμενο, έτσι και το παιδί χρησιμοποιώντας απλά κινητικά στοιχεία μπορεί να μετατρέψει τις ιδέες του στη δική του πρωτότυπη χορευτική σύνθεση (McBride, 1991: 121).

Σύμφωνα με τους McBride και Cleland (1998: 42) «οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καταλύτης για τη δημιουργία ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος» περνώντας από τον ρόλο του ελεγκτή πληροφοριών, στον ρόλο του διαμεσολαβητή.

«Το σώμα αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον εαυτό και στο περιβάλλον» (Zimmer, 2007: 30).

1.4 Τα αναπτυξιακά και κινητικά χαρακτηριστικά των παιδιών στη μέση σχολική ηλικία

Η περίοδος της μέσης σχολικής ηλικίας που είναι από τα 8-11 και από τα 11-13 χρόνια, αποτελεί μια ιδιαίτερα ευνοϊκή περίοδο ανάπτυξης για τα παιδιά, όπου «όλες σχεδόν οι κλίμακες σωματικής απόδοσης δείχνουν τον μεγαλύτερο ρυθμό αύξησης» (Harre, 1991: 67). Η ταχύτητα, η αντοχή και η επιδεξιότητα βρίσκονται στην πιο παραγωγική τους περίοδο ενώ η ευλυγισία αρχίζει να μειώνεται κάτι που σημαίνει ότι πρέπει να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Η περίοδος αυτή είναι γνωστή ως «ειδική ηλικία απόδοσης» και ως «καλύτερη ηλικία για τη μάθηση κινητικών επιδεξιοτήτων» (Harre, 1991: 67). Τα κατάλληλα ερεθίσματα στις ευαίσθητες αυτές φάσεις όπως ονομάζονται, αναμένεται να αποδώσουν θετικότερα αποτελέσματα από ότι αν δοθούν σε μεγαλύτερη ηλικία. Η κινητική ανάπτυξη²⁴ του παιδιού δεν είναι απλά το αποτέλεσμα της φυσικής ανάπτυξης²⁵ από το πέρασμα του χρόνου. Ο παράγοντας περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο αν το παιδί θα καταφέρει να φτάσει τα όρια και τις δυνατότητες που καθορίζονται από την κληρονομικότητα. Η καλή τους ψυχοσωματική ανάπτυξη εξαρτάται άμεσα από τη συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής πραγματικότητας, ενώ το αίσθημα της επιτυχίας θα συμβάλλει ώστε να υιοθετήσουν θετική στάση συμμετοχής στο μέλλον (Gallahue, 2002).

²⁴ «Κινητική ανάπτυξη είναι μία περιοχή έρευνας που μελετά τις προσαρμοστικές αλλαγές της κινητικής ικανότητας και αποδοτικότητας σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης» (Τζέρτζης & Λόλα, 2015: 23).

²⁵ «Φυσική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη του σώματος ή των μελών του κατά τη διάρκεια της ζωής» (Τζέρτζης & Λόλα, 2015: 23).

Η σωματική ανάπτυξη²⁶ των παιδιών στην ηλικία των 9 ετών είναι λιγότερο ποσοτική και περισσότερο ποιοτική. Η σωματική αύξηση μειώνεται και πραγματοποιείται «μεγαλύτερος έλεγχος και σκόπιμος προσδιορισμός στις παντός είδους βιοσωματικές και ψυχοκινητικές διεργασίες» οι οποίες «αποκτούν σταθερότητα, ισχύ και χάρη» (Παρασκευόπουλος 1985: 11). Παρατηρείται βελτίωση στις κινητικές δεξιότητες και στον συντονισμό των κινήσεων και στα δύο φύλα, τα οποία δε διαφέρουν σημαντικά ως προς την σωματική ανάπτυξη (Slavin, 2006: 118)²⁷. Όμως τα αγόρια υπερτερούν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν μυϊκή δύναμη και τα κορίτσια σε δραστηριότητες που απαιτούν λεπτή κινητικότητα.²⁸ Το γεγονός αυτό επηρεάζεται σημαντικά και από τις προσδοκίες της κοινωνίας, που προσδίδει και αναμένει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από το κάθε φύλλο. (Παρούτσας, 1998). Την περίοδο αυτή, η πιο αργή ανάπτυξη των μυών σε σχέση με τον σκελετό και τα οστά, ενδέχεται σε ορισμένα παιδιά να προκαλεί πόνους, με τη μεγάλη παραμονή σε ακινησία να τους δυσκολεύει ακόμα περισσότερο (Slavin, 2006: 118). Η ανάγκη τους για έντονη κινητικότητα βρίσκει διέξοδο μέσω των αθλημάτων της άσκησης.

Μέχρι την ηλικία των 8 ετών τα παιδιά έχουν κατακτήσει την ανάπτυξη των βασικών κινήσεων²⁹ και είναι σε θέση να εκτελέσουν με επιτυχία πιο σύνθετες αθλητικές κινήσεις (Adams, 1997). Η Κουτσούκη (1997) επισημαίνει τη σημαντικότητα απόκτησης κινητικών εμπειριών για την ολοκλήρωση του ώριμου σταδίου ανάπτυξης³⁰ των παιδιών και την ομαλή εξέλιξή τους ως ενήλικες. Η Μοντεσσόρι, επίσης (1981: 55-57) τονίζει τη σημαντικότητα της κίνησης στην πνευματική ανάπτυξη «γιατί ο νους και η κίνηση ανήκουν στην ίδια ενότητα».

²⁶Στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού «με τον όρο σωματική ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία της αύξησης των συνολικών διαστάσεων του σώματος, της μάζας του και των διαστάσεων των κυριότερων μελών του» (Χατζηχαριστός, 1990: 74).

²⁷Στην ηλικία των δέκα ετών ορισμένα κορίτσια «αρχίζουν μία σημαντική εκτίναξη της ανάπτυξης η οποία ολοκληρώνεται στην εφηβεία». Τα άκρα είναι δυσανάλογα πιο ανεπτυγμένα από τον κορμό, οι μύες και οι χόνδροι λιγότερο ανεπτυγμένοι σε σχέση με τα οστά, κάτι το οποίο δημιουργεί αισθητική δυσαναλογία αλλά και λειτουργικές δυσκολίες στον συντονισμό των κινήσεων και απώλεια δύναμης (Slavin, 2006: 118).

²⁸Η λεπτή κινητικότητα αφορά κινήσεις που απαιτούν επιδεξιότητα, ακρίβεια και συντονισμό μικρών μυών του σώματος (Ζέρβας, 1994: 33).

²⁹Βασικές κινητικές δεξιότητες είναι το βάδισμα, το τρέξιμο, οι αναπηδήσεις, η ισορροπία, η αναρρίχηση και ο χειρισμός της μπάλας (Τσαπακίδου, 1997).

³⁰Οι περίοδοι ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας χωρίζονται σε τρεις ηλικιακές κατηγορίες. Από τα 4-6 (προσχολική ηλικία), από τα 6-9, (τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής), από τα 9-12 που είναι το τέλος της παιδικής ηλικίας και αποτελεί το ώριμο στάδιο ανάπτυξης του παιδιού (Κοσμόπουλος, 1999).

1.5 Η διδασκαλία του χορού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στόχος της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι μαθητές να αναπτυχθούν σωματικά, πνευματικά και ψυχικά, αναπτύσσοντας δεξιότητες ζωής³¹ που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική τους ένταξη.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ³² στο δημοτικό σχολείο ο χορός³³ περιλαμβάνεται ως αντικείμενο στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα³⁴, προβλέπονται η διδασκαλία ψυχοκινητικής³⁵ και μουσικοκινητικής αγωγής³⁶ για τις τέσσερις πρώτες τάξεις, και η διδασκαλία παραδοσιακών χορών³⁷ για όλες τις τάξεις. Ωστόσο το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί πρόταση και όχι δέσμευση και το τελικό περιεχόμενο του μαθήματος της φυσικής αγωγής επιλέγεται και σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος ανάλογα τα μέσα και τις γνώσεις που διαθέτει, έχει την αποκλειστική ευθύνη για τη διαμόρφωση του διδακτικού του περιεχομένου, με αποτέλεσμα ο χορός να κατέχει μια από τις τελευταίες θέσεις στον προγραμματισμό της φυσικής αγωγής (Λυκεσάς & Τυροβολά, 2007). Όπως επισημαίνει η Αλεξιάδη (2019: 56) στην πραγματικότητα ως διδακτικό αντικείμενο υπάρχει μόνο στα καλλιτεχνικά σχολεία.

Όπως προαναφέρθηκε σύμφωνα με εισήγηση που έχει κατατεθεί από το πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο³⁸, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προτείνεται ζώνη αισθητικής παιδείας ένα δίωρο την εβδομάδα για δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης στο οποίο

³¹ Δεξιότητες ζωής ονομάζονται οι επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στο άτομο για τις καθημερινές του λειτουργίες (Παπανικολάου & Πεδιάδης, 2019: 35, 36).

³² Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2003.

³³ Σύμφωνα με το παιδαγωγικό ινστιτούτο (2011α: 8) «χορός είναι ο συνειδητός έλεγχος της κίνησης του σώματος στον χωροχρόνο για δημιουργική έκφραση της εσωτερικής ευαισθησίας και διάνοιας».

³⁴ Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, 2003: 559, 559

³⁵ Ψυχοκινητική αγωγή: Αίσθηση του χώρου και του χρόνου, αναπνευστική αγωγή, οπτικοκινητικός συγχρονισμός και συντονισμός, δυναμική και στατική ισορροπία, ορθοσωματική αγωγή, πλευρική κίνηση, φαντασία και δημιουργικότητα, γυμναστική (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, 2003).

³⁶ Μουσικοκινητική αγωγή: Στοιχεία ρυθμού, ένταση ήχου, ρυθμική αγωγή, τραγούδια με κινητική συνοδεία, ρυθμικά μοτίβα, κινησιολογικός αυτοσχεδιασμός (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, 2003: 559, 560,).

³⁷ Παραδοσιακοί χοροί: Συρτός στα τρία, γρήγορο χασάπικο, Αι Γιώργης, караγκούνα, παλαμάκια, ποδαράκι, συρτός νησιώτικος, Τσακόνικος, Καλαματιανός, Τις, Τσάμικος, Έντεκα, Πεντοζάλη, Ζωναράδικος και τοπικοί χοροί (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, 2003: 559, 560, 561).

³⁸ «Το πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο αποτελεί πρόταση- εισήγηση εμπειρογνομόνων και προβλέπεται να λάβει την οριστική του μορφή μετά από σχετικές παρατηρήσεις που θα προκύψουν κατά την πιλοτική του εφαρμογή» (Παιδαγωγικό ινστιτούτο, 2011δ: 5).

προτείνεται και ο χορός - κίνηση.³⁹ Σύμφωνα με τις οδηγίες του οδηγού εκπαιδευτικού για τον χορό και την κίνηση⁴⁰, για το πρόγραμμα δεν προτείνεται συγκεκριμένη ύλη, αφού στόχος είναι ο μαθητής να ευαισθητοποιηθεί «βιωματικά σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και να αναπτύξει προσωπικές στάσεις για θέματα που αντιμετωπίζει ως μέλος μιας μικρής ομάδας» χωρίς να επιδιώκεται απαραίτητα «η κατάκτηση μιας γνωστικής ολότητας». Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με τον εκπαιδευτικό να περιορίζεται στον ρόλο του καθοδηγητή των δραστηριοτήτων ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται στην ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών⁴¹.

Η παραπάνω πρόταση δεν έχει εφαρμοστεί⁴² και ατυχώς ο χορός στο δημοτικό σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως μέσο φυσικής αγωγής και κατάκτησης κινητικών δεξιοτήτων, εστιάζοντας στην επαφή των παιδιών με τη λαογραφία και την παράδοση παραβλέποντας τη δημιουργική και αισθητική του δύναμη⁴³.

Ομοίως καταλήγει και η έρευνα της Capello (2008) σύμφωνα με την οποία στην Ελλάδα ο χορός στο ελληνικό σχολείο λειτουργεί ως μέσο επαφής με τη λαογραφία και την παράδοση παρά ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών (Παναγιωτοπούλου & Ζωγράφου, 2015: 55).

Σύμφωνα με έρευνα του Lykesas (2018: 109) η εκμάθηση των παραδοσιακών χορών μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργική μέθοδο, ενισχύοντας έτσι την πολιτιστική μας κληρονομιά και δημιουργώντας ταυτόχρονα κίνητρα στους μαθητές διασφαλίζοντας ένα ευχάριστο και ενδιαφέρον περιβάλλον διδασκαλίας. Πολλές φορές όμως οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής λόγω έλλειψης γνώσεων και κατάρτισης αποφεύγουν τη διδασκαλία του στερώντας από τους μαθητές τη χαρά της εξερεύνησης τους σώματός τους και της προσωπικής έκφρασης (Αλεξιάδη, 2019: 56-57).

Όπως αναφέρει η Μπαρμπούση, (2003) έχουν πραγματοποιηθεί θετικά βήματα εκσυγχρονισμού στη διδακτική του χορού στην εκπαίδευση, όμως ο δάσκαλος χορού που

³⁹Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011δ: 1).

⁴⁰Ο οδηγός για τον χορό και την κίνηση (στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης) συνοδεύει τις δραστηριότητες του Θεάτρου που περιέχονται στο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011α: 1).

⁴¹Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α: 2, 4.

⁴²«Το πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο αποτελεί πρόταση- εισήγηση εμπειρογνομόνων και προβλέπεται να λάβει την οριστική του μορφή μετά από σχετικές παρατηρήσεις που θα προκύψουν κατά την πιλοτική του εφαρμογή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011δ: 5).

⁴³Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011α: 9.

ξεφεύγει από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και ανταποκρίνεται στις καλλιτεχνικές ανησυχίες των μαθητών καλλιεργώντας τις δημιουργικές όψεις του χορού και τον αυτοσχεδιασμό αποτελεί εξαίρεση. Ο αυτοσχεδιασμός δεν αποτελεί μια ανοργάνωτη και χαώδη διαδικασία όπως πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται⁴⁴. Έχει κανόνες και πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντάς του τον ρόλο του δημιουργού και της ενεργής συμμετοχής (Παπαδόπουλος, 2010)⁴⁵.

Ο χορός αποτελεί μέσο κινητικής μάθησης, αλλά αναπτύσσει ταυτόχρονα και την κριτική σκέψη (Γιαννακοπούλου, Δεληγιάννης, Ζιώζιας & Χαδουλίτση, 2011). Δεν περιορίζεται στην εκμάθηση βημάτων και τεχνικής, είναι τέχνη και μάλιστα από τις αρχαιότερες και καθορίζεται από μία αισθητική⁴⁶ (Richard, 1980).

Ο χορός στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μια αυθόρμητη αισθητική εμπειρία που θα βοηθάει τον μαθητή να αντιλαμβάνεται όλες τις τέχνες και την ανθρώπινη ύπαρξη γενικότερα (Μπαρμπούση, 2003) και όπως τονίζει η Κουτσούμπα (2007) η εφαρμογή του στο σχολείο αποτελεί ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

1.6 Ο ρόλος του σχολείου στην ενίσχυση της συνεργατικότητας των μαθητών

Με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον τους διευρύνεται και οι γονείς που ως τότε αποτελούσαν τη βασική επιρροή στον κοινωνικό τους κόσμο αποκτούν ολοένα και λιγότερη σημασία. Ταυτόχρονα οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί, κερδίζουν συνεχώς έδαφος στα μάτια του παιδιού, αποτελώντας σημαντικό παράγοντα στην απόκτηση θετικής αυτοεικόνας⁴⁷ και αίσθησης επάρκειας (Slavin, 2006: 123). Στο σχολικό περιβάλλον η οικοδόμηση καλών διαμαθητικών σχέσεων, καθώς και η ανάπτυξη θετικού

⁴⁴Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011γ: 37.

⁴⁵Ο αυτοσχεδιασμός σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991) ανάλογα με τη μορφή και την ελευθερία που παρέχεται στον μαθητή για δράση διακρίνεται σε:

Κατευθυνόμενος: Το θέμα επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές καλούνται να δράσουν ατομικά ή ομαδικά.

Ελεύθερος: Τα παιδιά ατομικά ή ομαδικά επιλέγουν τα ίδια το θέμα που τους ενδιαφέρει. Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μπορεί να προκύψει ως συνέχεια ενός κατευθυνόμενου.

Αυθόρμητος: Είναι αποτέλεσμα ενός ατομικού ή ομαδικού παιχνιδιού και προβάλλεται από τα παιδιά συχνά με τη μορφή μιας «στάσης».

Σκηνικός: Είναι το αποτέλεσμα προηγούμενου αυτοσχεδιασμού «η σκηνική πραγμάτωση» (Κουρετζής, 1991: 56, 57).

⁴⁶Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α: 8, 9.

⁴⁷Αυτοεικόνα είναι η εικόνα που έχει το παιδί για το άτομό του και αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση (Χατζηχρήστου & Horf, 1992β: 253).

κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, περιορίζουν τις συγκρούσεις και τα φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας και μειώνουν το στρες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Hamre & Pianta, 2001).

Ο Slavin (2006) τονίζει τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο προσφέρουν την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να επιδείξει κοινωνική ικανότητα, να βιώσει την προσωπική επιτυχία και αίσθημα ικανότητας, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και το κλίμα συνεργασίας στην τάξη (Slavin, 2006). Η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, εκτός από σημαντική πηγή πληροφόρησης της σχολικής πορείας, αποτελεί για τον μαθητή σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης (Σωτηρίου, 2002)⁴⁸.

Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και Horf (1992β: 253) ο μαθητής διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του μέσα από τις εμπειρίες και την αλληλεπίδρασή του με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους του που αποτελούν το περιβάλλον το οποίο ζει. Επισημαίνουν δε ιδιαίτερα τον ρόλο του σχολείου, για τον γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό αλλά και σωματικό τομέα της αυτοαντίληψης⁴⁹ στη ζωή του παιδιού.

Ο σωματικός τομέας της αυτοαντίληψης είναι εξίσου σημαντικός και αφορά την αντίληψη του παιδιού σχετικά με τις σωματικές ικανότητές του και την εξωτερική του εμφάνιση (Χατζηχρήστου & Horf, 1992β: 254). Ο τομέας αυτός της αυτοεκτίμησης βρίσκει άμεση εφαρμογή στο αντικείμενο της φυσικής αγωγής στο σχολείο. Οι μαθητές στις αθλητικές δραστηριότητες εισπράττουν την κριτική από τους συμμαθητές, τους βιώνοντας το αίσθημα της επιτυχίας ή της αποτυχίας, με τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαχείριση των αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχολογία του παιδιού (Ferkany, 2008). Ο τρόπος που το παιδί αντιλαμβάνεται την εικόνα του στα μάτια των συμμαθητών του μετατρέπεται για αυτό σε *«αυτοεκπληρούμενη προφητεία»*⁵⁰ (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999: 76, 77). Στην ευάλωτη αυτή περίοδο όπου η

⁴⁸Αυτοαντίληψη είναι ο υποκειμενικός τρόπος που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998: 12).

⁴⁹Οι Shavelson, Hubner και Stanton (1976) χωρίζουν την αυτοαντίληψη σε ακαδημαϊκή (σχετίζεται με τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου) και σε μη-ακαδημαϊκή (αφορά κοινωνικούς, συναισθηματικούς και σωματικούς τομείς).

⁵⁰Αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι το φαινόμενο όπου οι αρχικές προσδοκίες ενός ατόμου, για τον εαυτό του ή για κάποιο άλλο άτομο, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του με τέτοιο τρόπο ώστε τελικά επιβεβαιώνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής που έχει χαρακτηριστεί υψηλών προσδοκιών να βοηθηθεί να αποδώσει το μέγιστο, ενώ το αντίθετο θα συμβεί στον μαθητή χαμηλών προσδοκιών (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999: 76, 77).

αθλητική επιτυχία και η κινητική απόδοση κατέχουν σημαντική θέση στη σχολική πραγματικότητα, ο μαθητής που βιώνει τα βλήματα απόρριψης και δεν επιλέγεται στις ομάδες των συμμαθητών, τελικά πιστεύει ότι είναι κατώτερος και εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά προσπαθώντας να καλύψει την ανικανότητα που αισθάνεται (Zimmer, 2007: 30). Το παιδί που βιώνει συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, μπροστά στον κίνδυνο της έκθεσης τείνει να περιορίζει κι άλλο τη φυσική δραστηριότητα (Dishman, Vandenberg, Molt & Nigg, 2010).

Ο ρόλος του σχολείου είναι ούτως ή άλλως καθοριστικός στη ζωή των μαθητών και γίνεται ακόμα σημαντικότερος όταν ο εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον οι οποίες καθιστούν τους μαθητές ακόμα πιο ευάλωτους (Χατζηχρήστου, 2011: 347). Κυρίως κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αυτοπεποίθηση των παιδιών, να βιώνουν στον χώρο του σχολείου την επιτυχία (Carnegie Corporation of New York, 1996). Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και το αίσθημα της ανεπάρκειας που ενδέχεται να βιώσουν, αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία της μάθησης (Slavin, 2006: 124). Έρευνα των Χατζηχρήστου και Hopf (1992β: 263) σε παιδιά δημοτικού σχολείου, διαπιστώνει τη σημασία της σχολικής επίδοσης από τα πρώτα χρόνια στη ζωή των μικρών μαθητών.

Το σχολείο οφείλει να προσφέρει δυνατότητες σε όλους τους μαθητές να βιώσουν τη σχολική επιτυχία, το αίσθημα της ικανότητας και της αξίας, διατηρώντας ταυτόχρονα τη χαρά της δημιουργικότητας και τον ενθουσιασμό τους σε υψηλό επίπεδο (Canfield & Siccon, 1995). Η αίσθηση της επιτυχίας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή και ταυτόχρονα διαμορφώνει την εικόνα που σχηματίζει για αυτόν το κοινωνικό περιβάλλον του (Αντωνοπούλου, Κουβαβά & Νικολακοπούλου, 2020: 4).

Η Γαλάνη (2010) αναφέρει πως ενώ πολλές φορές στο σημερινό σχολείο η τάξη-ομάδα λειτουργεί ανταγωνιστικά και καταναγκαστικά και όχι ως τάξη-ομάδα και δημιουργικό εργαστήρι, επιστήμονες, φιλόσοφοι και ποιητές υποστηρίζουν την αδιαμφισβήτητη της ισορροπημένης λειτουργίας των μαθητών σε ομάδα⁵¹ και τη σημαντική

⁵¹Λέγοντας ομάδα εννοείται το σύνολο των ατόμων που αλληλοεπιδρούν συμμετέχοντας συνειδητά, έχοντας ως κοινά κίνητρα «την εκτέλεση κοινού έργου και την ικανοποίηση κοινών συναισθηματικών αναγκών» (Κοσμόπουλος, 1999: 342).

συνεισφορά της στη διαμόρφωση τους σε ισορροπημένες προσωπικότητες⁵² (Γαλάνη, 2010). Οι Savin – Williams & Berndt (1990) σημειώνουν ότι παρά την αντίληψη που επικρατούσε στο παρελθόν, σύμφωνα με την οποία τονιζόταν η αρνητική επιρροή στις στάσεις και τις αξίες των παιδιών από την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή τους σε ομάδες, πλέον αναγνωρίζεται πως η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς αποτελεί την ισχυρότερη πηγή επιρροής (Αναστασόπουλος, 1998). Ο Gordon (1975) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «*αν όλος ο κόσμος είναι μία σκηνή θεάτρου, όπως ισχυρίστηκε ο Shakespeare, τα παιδιά και οι έφηβοι παίζουν κυρίως για ένα κοινό: τους συνομηλικούς τους*». Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς περνάνε πλέον στις τελευταίες σειρές, ενώ οι συνομήλικοι στις πρώτες σειρές και στα θεωρία (Gordon, 1975: 166).

Οι Prochaska & Norcross (1994) επισημαίνουν την ανάγκη των παιδιών για αποδοχή από το περιβάλλον και τους συνομηλικούς τους. Χρειάζονται να εισπράττουν την αγάπη και τον σεβασμό αποκτώντας έτσι το συναίσθημα της αυταξίας «*αισθάνονται δηλαδή ότι είναι σημαντικά πρόσωπα με αναμφισβήτητη αξία*» (Χατζηχρήστου 2011: 376).

Τα παιδιά μεγαλώνοντας διαμορφώνουν την εικόνα για τον εαυτό τους και την αυτοεκτίμησή τους⁵³ χρησιμοποιώντας την κοινωνική σύγκριση. Συγκρίνουν δηλαδή τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες με τις δεξιότητες των συνομηλικών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μαθητές που στον χώρο του σχολείου δε βιώνουν την επιτυχία, να οδηγούνται στη διαμόρφωση άσχημης εικόνας για τον ίδιο τους τον εαυτό (Borg, 1998: 109). Οι Χατζηχρήστου και Hopf (1992β: 253) τονίζουν τη σημαντικότητα της αποδοχής, αναφέροντας χαρακτηριστικά, πως τα παιδιά που τη στερούνται «*κινδυνεύουν*» (Slavin, 2006: 124). Ο Σωτηρίου (2002) συμπληρώνει πως ο μαθητής που βιώνει την απόρριψη από τους συμμαθητές του αλλάζει τη στάση του προς το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με έρευνα των Ma και Kishor (1997: 110), η σχολική αποτυχία δημιουργεί στον μαθητή αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης⁵⁴ και αρνητισμό οδηγώντας τον σε χαμηλές επιδόσεις ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο έναν φαύλο κύκλο.

⁵² Προσωπικότητα είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για τη συνολική περιγραφή ενός ατόμου και αφορά τις πεποιθήσεις, τον τρόπο που σκέφτεται, τα συναισθήματά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Μέλλον, 2010).

⁵³ Αυτοεκτίμηση σύμφωνα με τη Cigman είναι η εικόνα με την οποία αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας. Προϋπόθεση για τη σωστή αυτοεκτίμηση είναι η εικόνα αυτή να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Cigman, 2004: 93).

⁵⁴ Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι η αρνητική αντίληψη που έχει το άτομο για την αξία του και την εικόνα του (Cigman, 2004: 93, 94).

Οι έρευνες των Αντωνοπούλου, Κουβαβά και Νικολακοπούλου (2020) και Χατζηχρήστου και Hopf (1992α) κατέληξαν πως οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, επηρεάζει άμεσα τη διάθεση και τα κίνητρα τους για μάθηση. Επιπλέον μελέτη των Flook, Repetti, και Ullman (2005) σε μαθητές και μαθήτριες της τετάρτης δημοτικού, επιβεβαιώνει πως η μη αποδοχή των συνομηλίκων στον χώρο του σχολείου επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους και στη μετέπειτα σχολική τους πορεία, εμφανίζοντας επίσης χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και ψυχοσωματικά προβλήματα και στην επόμενη τάξη, με τελική κατάληξη τη χαμηλή σχολική επίδοση στην έκτη δημοτικού. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Rudolph, Caldwell, και Conley (2005) τονίζοντας την αρνητική συναισθηματική κατάσταση και την αντικοινωνική συμπεριφορά στην οποία οδηγούνται οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν την απόρριψη.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ο μαθητής να ενισχύεται θετικά και ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, όχι όμως ως μονάδα αλλά εστιάζοντας στη λειτουργία του σε ομάδες και την ένταξή του στη σχολικό περιβάλλον ενισχύοντας τις διαμαθητικές σχέσεις (Χατζηχρήστου, 2011).

Το σχολείο μπορεί και οφείλει να προσφέρει διεξόδους σε κάθε μαθητή να βιώσει την επιτυχία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του (Rosenholtz & Simpson, 1984), ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να εστιάζει σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού στην ενίσχυση του αλτρουισμού, της ανοχής και της κοινωνικής ικανότητας (Noddings, 1995).

1.7 Η επανάσταση στον χορό τον 20ό αιώνα

Ο 19ος αιώνας βρίσκει τον χορό στη Δύση περιθωριοποιημένο και επηρεασμένο από την αντίληψη που καθιστούσε το σώμα κατώτερο του πνεύματος και κατά συνέπεια «εχθρό του τεχνοκρατικού πολιτισμού. Το σώμα υπάγεται στη φύση, που είναι κατηγορία αντίθετη προς τον πολιτισμό, εφ' όσον ο τελευταίος ορίζεται ως μη φυσική, αλλά τεχνητή κατάσταση» (Γιαννόπουλος, 2011: 230).

Προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο χορός στην Ευρώπη και στην Αμερική αντιπροσωπευόταν από το ρομαντικό μπαλέτο, που αποτελούσε τη μόνη αποδεκτή σοβαρή

μορφή χορού και το ανάλαφρο καμπαρέ που είχε ψυχαγωγικό χαρακτήρα (Au, 2012: 59). Η εκπαίδευση του χορού βασιζόταν κυρίως στην τελειοποίηση της τεχνικής και πρωταρχικός της σκοπός ήταν η υπακοή και αναπαραγωγή προκατασκευασμένων κανόνων από τους χορευτές (Södöt & Viskus, 2014).

Την εποχή εκείνη η γυναίκα χορεύτρια *«ενσάρκωνε τη βικτωριανή αντίληψη της γυναίκας, ήταν μια αιθέρια μπαλαρίνα, γυναίκα-άγγελος ή γυναίκα-πόρνη»* (Μπαρμπούση, 2014: 20). Στο μπαλέτο οι χορεύτριες ήταν όμορφες, με αλάνθαστη τεχνική ενώ έπρεπε να έχουν πνευματικότητα και να αποπνέουν κάτι το απόκοσμο (Σαβράμη, 2010: 17). Οι παραστάσεις ήταν ακριβές και οι σκηνές τεράστιες, ενώ οι χορογράφοι ήταν πάντα άντρες (Μπαρμπούση, 2014: 20).

Από τέλος του 19^{ου} ως τα μέσα 20^{ου} αιώνα αρχίζουν να εμφανίζονται νέες τάσεις στην παιδαγωγική του χορού (Södöt & Viskus, 2014). Επικρατεί μια ρήξη με το παρελθόν και μια αναζήτηση από τους καλλιτέχνες για νέες μορφές έκφρασης με έντονο ενδιαφέρον στην ανακάλυψη της βαθύτερης ανθρώπινης φύσης (Τυροβολά, 2012: 11). Σύμφωνα με την Τσουβαλά (2008) ο 20ός αιώνας ήταν ο αιώνας των αλλαγών και των προβληματισμών στη διδασκαλία του χορού. Αυτό ήταν φυσική συνέπεια της γενικότερης επανάστασης, αμφισβήτησης και αναζήτησης που χαρακτήριζε τη συγκεκριμένη εποχή σε όλους τους τομείς. Οι επιστημονικές ανακαλύψεις, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η βιομηχανική επανάσταση, οι θρησκευτικές αμφισβητήσεις, οι κοινωνικές αντισυμβατικότητες, η αστικοποίηση, η επανάσταση στη λογοτεχνία, στην εικαστική τέχνη και στην αρχιτεκτονική είχαν το αντίκτυπό τους και στον τομέα του χορού (Τζαρτζάνη, 2008). Όλες οι τέχνες αναζήτησαν νέα γλώσσα αφήγησης και οι καλλιτέχνες νέες μορφές έκφρασης (Μπαρμπούση, 2004: 11) αμφισβητώντας την επικρατούσα άποψη για το ωραίο. Τον 19^ο αιώνα η δεξιοτεχνία αποτελούσε προϋπόθεση σε όλες τις τέχνες (Μπαρμπούση, 2009: 39).

Η αυστηρότητα και η αναζήτηση της τελειότητας που χαρακτήριζε το κλασικό μπαλέτο και τον χορό του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα έδωσε τη θέση της στο νέο κίνημα της πρωτοπορίας στον χώρο του χορού (Τυροβολά, 2012: 11). Σκοπός του πρωτοποριακού κινήματος δεν ήταν η λειτουργία του χορού ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ο προβληματισμός του θεατή, η αφύπνισή του για αμφισβήτηση στον συντηρητισμό της εποχής και η αναζήτηση ενός εναλλακτικού τρόπου ζωής και νέου συστήματος αξιών (Τυροβολά 2012: 11). Οι χορευτές δεν πρόσφεραν έτοιμες λύσεις. Αντίθετα, τοποθετούσαν *«σειρά αρνήσεων,*

υπαινιγμών, κωδικοποιημένων μηνυμάτων και εσωτερικών αντιφάσεων που ανάτρεπαν την κυρίαρχη φόρμα και το αντίστοιχο περιεχόμενο» (Τυροβολά 2012: 11, 12). Επιδίωκαν μέσα από τον χορό τους «να επανατοποθετήσουν τον άνθρωπο στη φύση», να απελευθερώσουν το σώμα από τα ηθικά δεσμά της εποχής, να συμβάλλουν στην αποδοχή της σεξουαλικότητας, «και να προτείνουν έναν άλλο τρόπο κοινοτικής ζωής βασισμένου στην ανθρώπινη έκφραση και επικοινωνία» (Τυροβολά, 2012: 11). Η διδασκαλία του δεν αποσκοπούσε πλέον στη δημιουργία τέλειων εκπαιδευμένων σωμάτων, αλλά επηρέαζε ολόπλευρα την ανάπτυξη των χορευτών (Sööt & Viskus, 2014).

Σύμφωνα με την Τυροβολά (2019: 78) η αισθητική αναγνώριση του χορού και η συζήτηση για το αν αποτελεί είδος τέχνης ξεκίνησε μετά το 1910. Η αρχή της αναζήτησης μιας νέας μορφής έκφρασης μέσω του χορού, πραγματοποιήθηκε από μερικές νέες δυναμικές γυναίκες, οι οποίες απογοητευμένες από την παρακμή του μπαλέτου και την αυστηρή του παιδαγωγική αναζήτησαν καινούργια είδη χορού. «*Επιθυμία τους ήταν να συνειδητοποιήσουν τους εαυτούς τους και την υπόσταση της γυναίκας μέσα από τον χορό*» (Σαβράμη, 2010: 60). Η αναζήτηση αυτών των γυναικών οδήγησε στη γέννηση ενός νέου είδους χορού, του «*αισθητικού χορού*» (Μπαρμπούση, 2014: 20).

Σύμφωνα με την Bremser (2005: 2) η Loie Fuller⁵⁵, η Ruth St Denis⁵⁶ και η Isadora Duncan οδηγήθηκαν σε αναζήτηση νέων κατευθύνσεων στον χορό τιμώντας τον και «*συνδέοντάς τον με την υψηλή τέχνη, με τη μουσική και με φιλοσοφικές ιδέες*»⁵⁷. Η πιο σημαντική εκπρόσωπος όμως του νέου κινήματος ήταν η Isadora Duncan (Κουρούπη, 1999). Η Φέσσα-Εμμανουήλ (2004: 36) την αποκαλεί μητέρα του ελεύθερου εκφραστικού χορού⁵⁸. Η Duncan είχε ασχοληθεί με το κλασικό μπαλέτο, το οποίο όμως αισθανόταν ότι την καταπίεζε και δεν λειτουργούσε απελευθερωτικά για την ίδια (Daly, 1994: 24). Αποχωρίστηκε τα παπούτσια, τα ακριβά σκηνικά, τα αυστηρά κοστούμια, τον κορσέ, έλυσε τα μαλλιά της και χορεύοντας φυσικά με απλές κινήσεις «*τόνισε την οργανική φύση του*

⁵⁵Η Loie Fuller στην Αμερική ήταν η πρώτη καλλιτέχνης που δε σχετίστηκε με το μπαλέτο (Σαβράμη, 2010: 60).

⁵⁶Σύμφωνα με τη Σαβράμη (2010: 64) η Ruth St Denis με τον Ted Shawn δημιούργησαν τις συνθήκες μέσα στις οποίες γεννήθηκε ο σύγχρονος χορός.

⁵⁷«*Αυτές οι δυναμικές γυναίκες καθώς και πολλές άλλες όπως η Maud Allan κατάφεραν να δημιουργήσουν μία μόδα στα καλλιτεχνικά σόλο ρεσιτάλ*» (Bremser, 2005: 3).

⁵⁸Ο εκφραστικός χορός πέταξε τα φανταχτερά κοστούμια και τα ακριβά σκηνικά «*υπέρ μιας διακόσμησης που εστιάζει στο σώμα τονίζοντας τον χορό*» (Servos, 1981: 441).

χορού» και τον «παρουσίασε ως προσωπική και βαθιά πνευματική έκφραση» (Σαβράμη, 2010: 61). Ο χορός της ήταν κάτι εντελώς καινούργιο και πρωτοποριακό. Ήταν αυθόρμητος και απελευθερωμένος από την τεχνική τελειότητα του μπαλέτου για την οποία υποστήριζε ότι συνιστούσε «αδίκημα ενάντια στη φυσική ομορφιά του ανθρώπινου σώματος» (Daly, 1994: 24, 28).

Η Duncan αγαπούσε πολύ την εκπαίδευση και τα παιδιά. Πίστευε πως οι μαθητές έως τα δώδεκα χρόνια τους δεν πρέπει να καταπιέζονται με κουραστικές λεκτικές διδασκαλίες. Η ίδια διακήρυττε πως «οι μόνοι δάσκαλοι που θα μπορούσα να έχω είναι ο Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, ο Ουόλτ Ουίτμαν και ο Νίτσε», (Μπαρμπούση, 2004: 35), ενώ «οι πρώτοι δάσκαλοί της του χορού ήταν ο άνεμος, το κύμα, το φτερούγισμα του πουλιού και της μέλισσας» (Μπαρμπούση, 2004: 35). Υποστήριζε πως η κίνηση, η ποίηση η μουσική και ο χορός, με εργαλείο την ίδια την ψυχή τους είναι όλα όσα χρειάζονται τα παιδιά για να είναι ευτυχισμένα και να ανθίσουν όπως τα λουλούδια (Μπαρμπούση, 2004: 42, 43). Το σώμα είναι «η πρωταρχική πραγματικότητα, η πηγή όλης της γνώσης». Είναι το μέσο για να δυναμώσει ο νους. «Το σώμα είναι ένα με το πνεύμα» (Μπαρμπούση, 2004: 45).

Για την Duncan ο χορός δεν είχε ψυχαγωγικό χαρακτήρα αλλά αποτελούσε μέσο κοινωνικής βελτίωσης. Η άρνησή της για το μπαλέτο ήταν ο τρόπος της για να αντισταθεί στον «υπερ-πολιτισμένο τρόπο ζωής του 19^{ου} αιώνα» και να ανατρέψει την παλιά τάξη (Daly, 1994: 25). Θεωρούσε ότι η χορευτική σκηνή θα μπορούσε να μετατραπεί σε πνευματικό χώρο που το σώμα του χορευτή θα αποτελούσε παράθυρο της ψυχής του (Μπαρμπούση, 2014: 28).

Όριζε τον χορό ως «όχι μόνο την τέχνη που εκφράζει την ανθρώπινη ψυχή μέσω της κίνησης, αλλά το θεμέλιο για την ολοκληρωτική σύλληψη της ζωής» (Daly, 1994: 26). Ο χορός της χαρακτηριζόταν από την «προώθηση της ελευθερίας ολόκληρου του σώματος» (Φέσσα-Εμμανουήλ, 2004: 39) και αποτέλεσε σύμβολο χειραφέτησης και απελευθέρωσης της γυναικείας σεξουαλικότητας (Μπαρμπούση, 2009: 40).

Η Duncan είχε επισκεφθεί την Ελλάδα και ήταν επηρεασμένη από τον αρχαίο πολιτισμό της. Μελετούσε την αρχαία ελληνική τέχνη και τα μνημεία της ενώ υιοθέτησε τον αρχαιοελληνικό χιτώνα ως ένδυμα στις παραστάσεις της (Φέσσα-Εμμανουήλ, 2004: 37). Όπως είχε η ίδια αναφέρει, η έμπνευσή της για τη σύνδεση του χορού με τη φύση και την

αρχαία Ελλάδα ήταν ένα αντίγραφο της Primavera του Μποτσιτσέλι. (Μπαρμπούση, 2014: 25).

Η Isadora Duncan δεν ήταν απλά άλλη μια χορεύτρια, ήταν επαναστάτρια. Ο χορός της ήταν τρόπος έκφρασης και αντίδρασης σε μία καταπιεστική κοινωνία. Επιθυμία της ήταν μέσω της τέχνης του χορού να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια και την κοινωνία γενικότερα. Χωρίς να ονομάζει τον εαυτό της φεμινίστρια, αγωνίστηκε για τα δικαιώματα της γυναίκας και έγινε σύμβολο χειραφέτησης και ελευθερίας (Μπαρμπούση, 2004: 39, 40).

Η Duncan κατάφερε να κερδίσει την αποδοχή και να καθιερώσει τον χορό της ως κάτι εντελώς καινούργιο για την εποχή της. Άλλαξε τα δεδομένα για την πρακτική και την πρόσληψη του χορού και του σώματος του χορευτή/χορεύτριας, χαράζοντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση του (Daly, 1994: 24, 29). «*Ανύψωσε τον χορό από το σεξουαλικό στο πνευματικό, από άσεμνο σε ιερό, από διασκέδαση σε τέχνη*» (Μπαρμπούση, 2004: 46).

1.8 Από τον δημιουργικό χορό του Rudolf Laban στο χοροθέατρο της Pina Bausch

Το χοροθέατρο αποτελεί ένα ξεχωριστό και καινοτόμο είδος χορού με μεγάλη απήχηση τα τελευταία εκατό χρόνια (Servos, 2012: 85). Σύμφωνα με τον Langer (1984) «*το χοροθέατρο αναφέρεται σε ένα είδος τεχνών του θεάματος που συνδυάζει τον χορό και το θέατρο με άλλα εικαστικά μέσα όπως οι εικαστικές τέχνες και η σκηνογραφία*» (Bujan, 2017: 220). Η Bausch (1995: 12) το περιγράφει ως «*έναν χορό εκφραστικό, ελεύθερο, που προβάλλει την αυτόματη συνείδηση του σώματος, χωρίς όρια ανάμεσα στον κλασικό και τον μοντέρνο χορό και σε μια διαλεκτική σχέση με τη μουσική*» (Αλεξιάδη, 2019: 52).

Οι ιστορικές αρχές του χοροθέατρου βρίσκονται στις δεκαετίες 1920 και 1930 και στο κίνημα του γερμανικού εκφραστικού χορού (Servos 1981: 435). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Rudolf Laban (1950) τη δεκαετία του 1920 (Bujan, 2017: 220).

Ο Laban (1950) ήταν ουγγρικής καταγωγής και ήταν χορογράφος και θεωρητικός της κίνησης (Lykesas et al., 2017: 229). Στην αρχή της καριέρας του ασχολήθηκε με την αρχιτεκτονική και τη ζωγραφική αλλά σταδιακά τον κέρδισε ο χορός. Επιθυμία του ήταν «*να καθιερώσει τον χορό ως αυτόνομη μορφή τέχνης*» και να τον αποδεσμεύσει από τη μιμική και

τα αυστηρά βήματα του μπαλέτου, αλλά και την εξάρτηση του από τη μουσική (Σαβράμη, 2010: 64). Ο Laban ήταν μαθητής του Emile-Jaques Dalcroze⁵⁹ και σύμφωνα με τον Ματέυ (1978) ήταν ο πρώτος που «εισήγαγε το εννοιολογικό πλαίσιο της δημιουργικής κίνησης» (Λυκεσάς, 2007).

Ο Laban (1950) προσέγγισε τον χορό παιδοκεντρικά, ανοιχτά και ελεύθερα, βασιζόμενος στο «εκπαιδευτικό μοντέλο» διδασκαλίας του (Τσουβαλά, 2008: 60). Μέχρι το 1970 ο όρος μοντέρνος δημιουργικός χορός που καθιέρωσε ο Laban, αντιπροσώπευε την αξία του χορού ως βιωματική, συνεργατική εμπειρία, στην οποία η διαδικασία και η απελευθέρωση των συναισθημάτων υπερτερούσε του τελικού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τον Laban (1950) ο χορός είναι έμφυτη ικανότητα όλων των ανθρώπων, δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και περαιτέρω εκπαίδευση. Πρέσβευε πως ο ίδιος ο χορευτής είναι δημιουργός του χορού (Τσουβαλά, 2008: 64). Υποστήριζε πως: «Δεν ενδιαφέρομαι τόσο για το πώς κινούνται οι άνθρωποι αλλά για το τί τους κινεί» (Dils & Albright 2001: 225).

Ο Laban (1950) εξέφρασε την άποψη ότι «η προσπάθεια του παιδιού να εκτελεί ενστικτωδώς χορευτικές κινήσεις οδηγεί στη ροή της κίνησης και στην εκφραστικότητα» και υποστήριζε πως ο ρόλος του σχολείου είναι να καλλιεργεί και να εμπλουτίζει αυτές τις αυθόρμητες κινήσεις χωρίς να εστιάζει στην αρτιότητά τους, ευαισθητοποιώντας το για τις αρχές που τις κατευθύνουν (Lykesas, Tsarakidou, Tsompanaki 2014: 212) Διαπίστωσε πως μέσω της κίνησης παρέχεται πληθώρα πληροφοριών σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά σε διάφορες περιστάσεις (Lykesas et al., 2017: 229). Πίστευε πως το χοροθέατρο αποτελούσε μία ολοκληρωμένη μορφή τέχνης που θα αποκαθιστούσε την αρμονία του ατόμου με τον κόσμο (Bujan, 2017: 220).

Ο Laban (1950) ήταν επίσης από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη θεωρία του χορού. Ανέπτυξε το δικό του σύστημα καταγραφής/σημειογραφίας και ανάλυσης του χορού, το γνωστό σήμερα Labanotation (Σαβράμη, 2010: 65). «Η σημειογραφία του χορού είναι η γραπτή μορφή του χορού, τα γραπτά τεκμήριά του μέσω της χρήσης ποικίλων αφαιρετικών σχημάτων» (Κουτσούμπα, 2007: 40). Όπως λειτουργούν οι λέξεις στην αποτύπωση του λόγου και οι νότες στη μουσική έτσι και η σημειογραφία λειτουργεί για τον χορό

⁵⁹Ο Dalcroze εισήγαγε ένα σύστημα μουσικοκινητικής αγωγής και ενθάρρυνε τους μαθητές με εργαλείο το ανθρώπινο σώμα, το οποίο θεωρούσε μουσικό όργανο, μέσα από νέες κινητικές δραστηριότητες να αναπτύχθουν κινητικά και διαπροσωπικά με τους συμμαθητές τους (Λυκεσάς, 2007).

καταγράφοντας τις κινήσεις του ανθρώπινου σώματος στον χώρο και τον χρόνο Η σημειογραφία του καταγράφει τη δομή (μέλος που κινείται, επίπεδο, χρόνος-κατεύθυνση-τρόπος μετακίνησης) αλλά και την ποιότητα-εκφραστικότητα της κίνησης (ανάλογα με το βάρος, τη ροή, τον χώρο και τον χρόνο) (Κουτσούμπα, 2007: 40).

Ο Laban (1950) «υποστήριζε ότι η διενέργεια οποιασδήποτε πράξης προϋποθέτει μια εσωτερική ώθηση, που αποτελεί το έναυσμα για την απαρχή της πράξης», την οποία ονόμασε effort (πηγαία προσπάθεια) (Σαβράμη, 1990: 15). «Για τον Laban η πηγαία προσπάθεια συνιστάται στη στάση που υιοθετεί κάθε άνθρωπος απέναντι σε τέσσερα συστατικά στοιχεία της ανθρώπινης κίνησης» (Κουτσούμπα, 2007: 42). Τη δύναμη/βάρος, τον χώρο, τον χρόνο και τη ροή (Σαβράμη, 1990: 18).⁶⁰

Για τον Laban (1950) «η κίνηση είναι αλλαγή και ο χώρος είναι ο τόπος που συμβαίνουν αλλαγές» (Μπαρμπούση, 2004: 128).

Ο Laban (1950) χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο χοροθέατρο, ωστόσο ένα όνομα έχει συνδυαστεί παγκόσμια με την καθιέρωση του ως ξεχωριστό φρέσκο είδος και αυτό είναι της Pina Bausch⁶¹ και του Tanztheater⁶² Wuppertal (Bujan, 2017: 222). Από την Pina Bausch και μετά ο όρος χοροθέατρο καθιερώθηκε στις παραστατικές τέχνες σηματοδοτώντας μια ιστορική στιγμή για την ιστορία του χορού και του θεάτρου (Γιαννόπουλος, 2011: 232).

Η Bausch (1995) ασχολήθηκε από μικρή με το μπαλέτο συνδυάζοντας την τεχνική με την ελεύθερη έκφραση (Bujan, 2017: 220). Παράλληλα, στο σχολείο ήρθε σε επαφή και με άλλες τέχνες όπως η όπερα, το δράμα, η γλυπτική, η φωτογραφία, κάτι που σαφώς επηρέασε την εξέλιξή της ως χορεύτρια (Bujan, 2017: 221). Σύμφωνα με τον de Moraes (2016: 1) «πήρε τον χορό σε μια νέα διάσταση αμφισβητώντας την ιδέα μιας αυστηρά κινούμενης τέχνης».

Ο χορός της Bausch απομακρύνθηκε από την αντίληψη του χορού όπως ίσχυε στο κλασικό μπαλέτο. «Δημιούργησε μια μικτή φόρμα που συνδυάζει τον γνήσιο χορό και το

⁶⁰Δύναμη / Βάρος (weight): Ελαφρύ –βαρύ/δυνατό (light –strong).

Χώρος (space): Άμεσος –έμμεσος (direct –indirect).

Χρόνος (time): Σύντομος –παρατεταμένος (quick –sustained).

Ροή (flow): Ελεύθερη –κρατημένη (free –bound) (Σαβράμη, 1990: 18),

⁶¹Ο Kurt Joss ήταν από τους πρώτους μαθητές του Laban που κέρδισαν παγκόσμια αναγνώριση ο οποίος έγινε αργότερα δάσκαλος της Pina Bausch.

⁶²Στη Γερμανία τη δεκαετία του 1960 οι πιθανές αντιδράσεις των χορευτών από την καταπίεση του φερμαλισμού του μπαλέτου ήταν αρχή για αυτό που αναγνωρίζουμε σήμερα ως Tanztheater (Bujan, 2017: 220).

θέατρο χρησιμοποιώντας τον όρο χοροθέατρο» (Servos, 1981: 435). Ένα μείγμα ακατέργαστου συναισθηματισμού, έντονης κίνησης, γήινων παθών και χιούμορ. Η εικόνα της αιθέριας μπαλαρίνας με την απεγάδιαστη εικόνα, έδωσε τη θέση της σε ένα μείγμα «ριζοσπαστικού διαδραστικού θεάτρου, σουρεαλιστικών εικόνων και χορευτικής γλώσσας σώματος» (Ashley, 2011).

Ο χορός της παραπέμπει τον θεατή κατευθείαν στην πραγματικότητα μακριά από την μέχρι τότε επικρατούσα αντίληψη του χορού ως ο τομέας της όμορφης εμφάνισης (Servos 1981: 437). Ο Servos (1998: 39) επισημαίνει πως *«ενώ ο χορός στο παρελθόν θεωρήθηκε ο τομέας των ελκυστικών ψευδαισθήσεων, ως καταφύγιο για όσους ικανοποιούνται με την τεχνική ή για την αφηρημένη αντιμετώπιση υπαρξιακών θεμάτων, τα έργα της Bausch παραπέμπουν στον θεατή κατευθείαν πίσω στην πραγματικότητα».*

Η Bausch (1995) υποστήριζε ότι δεν έβλεπε αυτό που κάνει ως χορογραφία αλλά ως έκφραση συναισθημάτων (Tashiro, 1999). Έλεγε χαρακτηριστικά: *«Δε με νοιάζει ο τρόπος με τον οποίο κινούνται οι χορευτές μου αλλά τι κινεί τους χορευτές μου»* (Bujan, 2017: 224). Τους ζητούσε να ανακαλέσουν εμπειρίες και συναισθήματα, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και να χρησιμοποιήσουν την κίνηση όχι για να την αποδώσουν, αλλά ως απάντηση ή αντίδραση (MacNeill, 2009: 304). Η Bausch (1995) είχε πάντα τους χορευτές της με απλά καθημερινά ρούχα θέλοντας να δείχνουν ανθρώπινοι και προσιτοί στους θεατές (Bujan, 2017: 224). Αποδέχτηκε χορευτές από όλες τις ηλικίες ενώ καινοτόμησε περιλαμβάνοντας στην ομάδα της και χορεύτριες με παραπάνω κιλά (Αλεξιάδη, 2012: 56).

Στη διδασκαλία της κυριαρχούσε ο αυτοσχεδιασμός και ζητούσε από τους χορευτές της να εκφραστούν ελεύθερα με όποιον τρόπο επιθυμούν. Με λόγια, σιωπή, κίνηση ή τραγούδι (Αλεξιάδη, 2019: 52). Δεν τους καλεί να αναπαράγουν έτοιμες χορογραφίες αλλά τους καθιστά ενεργά, δημιουργικά μέλη που αλληλοεπιδρούν με τον χορογράφο (Αλεξιάδη, 2012: 52). *«Ο χορευτής παύει να προσποιείται ή να αναπαριστάνει ονειρικές μυθοπλασίες και κόσμους μαγικούς, εκθέτει την προσωπική του ιστορία ως βιωμένη εμπειρία και γίνεται περφόρμερ, αυθεντική παρουσία»* (Γιαννόπουλος, 2011: 232).

«Με αυτή τη στάση η Pina Bausch κατόρθωσε να δημιουργήσει μια εντυπωσιακή μορφή παγκόσμιου θεάτρου, ελεύθερου από κάθε είδους ιδεολογία και διάθεση διδακτισμού.

Σαν να βρισκόμαστε όλοι στο εργαστήριο της ζωής, χωρίς κανείς να ξέρει, χωρίς κανείς να γνωρίζει την καταλυτική λύση για όλα τα προβλήματα» (Servos, 2012: 89).

Η ανοιχτή αντίληψη της Pina Bausch για τον χορό και τη σωματική κίνηση, αποτελεί έως σήμερα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο με μοναδικά οφέλη για τους μαθητές. Η ένταξή του στα σχολικά προγράμματα είναι το μέσο για να εξερευνηθούν τα παιδιά το σώμα τους και να ανακαλύψουν τις δικές τους μοναδικές πρωτότυπες κινητικές δυνατότητες (Αλεξιάδη, 2019).

1.9 Η αξία της διδασκαλίας χοροθεατρικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το σώμα αποτελεί το μέσο αντίληψης και ανάπτυξης σχέσεων με τον κόσμο. Είναι ο συνδετικός κρίκος με το πνεύμα, τη φύση και την κοινωνία (Plessner, Bock, Gruppe, Klafki & Fischer, 1967). Η κατανόηση της γλώσσας του σώματος είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής θα διερευνήσει τον εαυτό του, τις αδυναμίες του και τα δυνατά του σημεία. Θα διαμορφώσει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή του, ενώ ταυτόχρονα θα αναπτύξει συνεργατικές δεξιότητες, διαλλακτικότητα και δεξιότητες που θα βελτιώσουν την ψυχική του ανάπτυξη για να λειτουργήσει στο μέλλον ως ισορροπημένος ενήλικας (Ρούπα & Σακελλαρίου, 2014). Το παιδί επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και κατακτά αυτό που *«στην ψυχανάλυση αποκαλείται εικόνα του σώματος»* (Schott-Billmann, 1998: 113). Μέσα από τον χορό μαθαίνει το σώμα του (σωματογνωσία), και πως αυτό κινείται μέσα στον χώρο και τον χρόνο (κιναίσθηση) (Λυκεσάς & Τυροβολά 2007: 103) Σύμφωνα με τον Paul Schilder (1968) η εικόνα του ατόμου για το σώμα του είναι αποτέλεσμα της καθημερινής αλληλεπίδρασης με το ανθρώπινο περιβάλλον (Schott-Billmann, 1998: 114).

Οι Cornett και Smithrim (2001: 265) τονίζουν ότι η κίνηση είναι μια παγκόσμια γλώσσα που *«επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα που διαφορετικά θα ήταν ανεξήγητα »* (Aikat, 2015: 10). Ο Kraft (1986) τονίζει την ανάγκη του παιδιού για να εξωτερικεύσει να εκδηλώσει *«και να αναλώσει τις δυνάμεις που υπάρχουν μέσα και γύρω του»*, μέσω ρυθμικών εκδηλώσεων (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου 2004: 84). Με τον χορό, σώμα και πνεύμα συνδέονται ξυπνώντας συγκινήσεις στον χορευτή, ενώ έχοντας ως *«δηλωτικό μέσο»* το σώμα, συναντιόνται ο

εσωτερικός με τον εξωτερικό κόσμο. (Schott-Billmann, 1998: 270) Σύμφωνα με τους Lykesas, Tsapakidou, & Tsompranaki, (2014: 212) ο χορός εμπλέκοντας μυαλό και πνεύμα διευρύνει τη δημιουργική ευφυΐα των παιδιών. Οι Cornett και Smithrim (2001) επισημαίνουν ότι η συγκέντρωση, η ευθύνη και η αυτοπειθαρχία αποτελούν δεξιότητες απαραίτητες για τον χορό. Τονίζουν επίσης πως μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα στην τάξη λειτουργούν εντελώς αντίθετα σε ένα μάθημα τέχνης όπως ο χορός (Aikat, 2015: 8).

Η Schott-Billmann, (1998: 270) υποστηρίζει πως ο χορός μέσω του ρυθμού, της φωνής και της σωματικής δραστηριότητας, εκτός από καλλιτεχνική αξία, λειτουργεί και θεραπευτικά. Σύμφωνα με έρευνα των Παναγιωτοπούλου, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη & Λυδάκη, (2009: 13) όλα τα είδη χορού με κατάλληλη καθοδήγηση και συστηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων οδηγούν στη θεραπευτική αλλαγή, και *«ένα χορευτικό γεγονός μπορεί να είναι εν δυνάμει χοροθεραπεία»*⁶³. Η έρευνα των Παναγιωτοπούλου & Ζωγράφου (2015) αναφέρει πως η χοροθεραπεία έχει θέση όχι μόνο στα ειδικά αλλά και στα τυπικά ελληνικά σχολεία, καθώς αποδεδειγμένα ενισχύει και ευνοεί το έργο της αρωγής.

Ο δημιουργικός χορός συνδυάζει τη γνώση της κίνησης με την τέχνη της έκφρασης. Μέσω της δημιουργικής διδασκαλίας ο μαθητής καθοδηγείται συνειδητά σε έναν κόσμο διαφορετικών δυνατοτήτων όπου ο χορός δεν αποτελεί πλέον τον σκοπό αλλά το μέσο (Södt & Viskus, 2014). Τα προγράμματα δημιουργικής κίνησης και χορού ικανοποιούν την έμφυτη ανάγκη του παιδιού για κίνηση και θεωρούνται από τις πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας, της ελεύθερης έκφρασης συναισθημάτων μέσω του σώματος, της επικοινωνίας, της ομαδικής συνεργατικότητας και της ενίσχυσης της φυσικής κατάστασης ανεξάρτητα από τις προηγούμενες κινητικές εμπειρίες και τις ικανότητες των μαθητών (Lykesas, Tsapakidou, & Tsompranaki, 2014: 211). Υπάρχουν μαθητές που δεν είναι τόσο ικανοί στα αθλήματα και αυτό τους οδηγεί σε χαμηλή σωματική αυτοαντίληψη (Marsh & Craven, 2005). Το παιδί-χορευτής δε δεσμεύεται από δεδομένες κινητικές φόρμες, ενώ οι χορευτικές ικανότητες και τα σωματικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν προϋπόθεση. Όλοι μπορούν να χορέψουν και ας μη διαθέτουν το τέλειο σώμα και τις ιδανικές αναλογίες (Αλεξιάδη, 2009: 51).

⁶³Η χοροθεραπεία ως όρος έκανε την εμφάνισή του τον 20 αιώνα και περιλαμβάνει τη θεραπευτική μορφή του χορού σε σωματικές ψυχολογικές και ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες (Schott-Billmann, 1998: 13, 14).

Ο Capel (1986) επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός παρατηρώντας ακόμα και την πιο μικρή κίνηση των παιδιών, αντιλαμβάνεται στοιχεία της συμπεριφοράς τους (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου, & Παπαδοπούλου, 2004: 84) Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την κίνηση που είναι αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών μπορεί να θέσει και να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους (Λυκεσάς, 2007).

Το χοροθέατρο ως καινοτομία στον σύγχρονο δημιουργικό χορό μέσα από το σώμα του κάθε χορευτή, αποτυπώνει αξίες, συναισθήματα και οδηγεί στην αυτογνωσία αποδεχόμενο ατέλειες και λάθη (Αλεξιάδη, 2019: 56). Τα λάθη είναι απαραίτητα στη μάθηση (Servos, 2012: 4). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζακ Λεκκόκ, (2005: 45) μπορεί ένα μεγάλο λάθος να είναι μοιραίο, καταστροφικό, όμως το μικρό λάθος είναι απαραίτητο για την ουσιαστική ύπαρξη. *«Χωρίς λάθος δεν υπάρχει πλέον κίνηση. Ακολουθεί ο θάνατος».*

Το χοροθέατρο αμφισβητεί τις συμβάσεις και τις καθιερωμένες ρουτίνες στον χορό και *«διερωτάται για τους λόγους της κίνησης»* καθιστώντας το προσιτό από όλους τους ανθρώπους. Αποδέχεται κάθε προσωπικό στυλ και η αμφισβήτηση της πραγματικότητας συνυπάρχει με την αποδοχή της (Servos, 2012: 85). Ενσωματώνει πολιτισμικές διαφορές και ξεπερνάει γλωσσικά εμπόδια (Servos, 2012: 88).

Η ένταξη χοροθεατρικών πρακτικών στην εκπαίδευση και η σύνδεσή του με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί εργαλείο με πολλαπλά οφέλη για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Το χοροθέατρο δεν ενδιαφέρεται για την αποτύπωση μιας συγκεκριμένης τεχνικής, ούτε προϋποθέτει συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Αποδέχεται τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή-χορευτή. Ο κάθε ένας μπορεί να χορέψει δημιουργώντας τις δικές του συνθέσεις με απλές καθημερινές κινήσεις, καθιστώντας τον χορό προσιτό ως προσωπική δημιουργική έκφραση (Αλεξιάδη, 2019: 56).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας του χορού που υποστηρίζουν την ατομική έκφραση των παιδιών, συμβάλλουν στη γνωστική, κινητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, καλλιεργούν τις συνεργατικές δεξιότητες, βελτιώνουν τις διαμαθητικές σχέσεις και βιώνοντας το αίσθημα της επιτυχίας αυξάνονται οι πιθανότητες να ασχοληθούν με κινητικές δραστηριότητες και στο μέλλον (Δανιά, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2017: 86, 95). Το σχολείο οφείλει να προσφέρει στους μαθητές τις ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τη φαντασία, την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητά τους (Ματέυ, 1992).

Ο χορός θα έπρεπε να κατέχει μια κύρια θέση στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσω της κίνησης συνδυάζει τη λογική με το συναίσθημα και την ευαισθησία (Λυκεσάς, & Τυροβολά, 2007). Στην εκπαίδευση ο χορός θα πρέπει να είναι το μάθημα όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα (Λυκεσάς, & Τυροβολά, 2007).

«Η τέχνη του χορού αποτελεί ουσιώδες μέσον πολιτισμικής εκπαίδευσης» (Τσουβαλά, 2008: 68).

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας/Ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί το χοροθέατρο, ως επιπλέον εκπαιδευτικό εργαλείο, εξετάζοντας τη συμβολή του στην ανάπτυξη της διάθεσης για επικοινωνία και έκφραση μεταξύ των μαθητών του δημοτικού, μέσω στοχευμένων δράσεων.

Επιμέρους στόχοι

- Να διερευνηθεί το χοροθέατρο ως παράγοντας βελτίωσης της εικόνας και της σχέσης των μαθητών με το σώμα τους.
- Να διερευνηθεί αν η εισαγωγή επιλεγμένων δράσεων που αφορούν στο χοροθέατρο μπορεί να τροποποιήσει τη στάση των μαθητών ως προς τη δημιουργική έκφραση σε επίπεδο συμμετοχής/παρουσίας και πρόσληψης.
- Να διερευνηθεί το χοροθέατρο ως παράγοντας βελτίωσης των διαμαθητικών σχέσεων, μέσω της επεξεργασίας ποικίλων μέσων έκφρασης, της τόνωσης του προσωπικού στίγματος και της αποδοχής του στα πλαίσια μιας ομάδας.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως προκύπτουν από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και τον σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

1. Μπορεί το χοροθέατρο να συμβάλλει στη βελτίωση της σχέσης των μαθητών με το σώμα τους;
2. Μπορούν επιλεγμένες δράσεις χοροθέατρου να διευρύνουν την ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης των παραστατικών τεχνών;
3. Μπορεί το χοροθέατρο να συμβάλλει στην τόνωση και διαμόρφωση θετικών διαμαθητικών σχέσεων;
4. Μπορεί το χοροθέατρο να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής των σωματικών (πέραν των συναισθηματικών) ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αποβάλλοντας το αίσθημα ντροπής, και ενδυναμώνοντάς τους στην έκθεση σε κοινό;

Ως ερευνητική υπόθεση ορίζεται πως η εισαγωγή χοροθεατρικών πρακτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης και της συνεργατικότητας των παιδιών.

2.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία έρευνας αφορά τα εργαλεία και τις διαδικασίες που επιλέγει ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς του (Δημητρόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τον Creswell (2016: 3) «έρευνα είναι μία διαδικασία στα πλαίσια της οποίας ακολουθείται ένα μικρό σύνολο λογικών βημάτων» ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες και να κατανοηθεί ένα ζήτημα ή θέμα. Η εκπαιδευτική έρευνα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς λύσεις και απαντήσεις σε ερωτήσεις, αύξηση των γνώσεων, βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων ενώ ταυτόχρονα τους οπλίζει με εργαλεία που τους βελτιώνουν ως επαγγελματίες (Creswell, 2016).

Στην παρούσα μελέτη επιλέγεται η πειραματική έρευνα με στοιχεία έρευνας δράσης και χρήση της μεικτής μεθόδου, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων και ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης (Creswell, 2016). Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται ως εργαλείο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Τα δεδομένα που συλλέγονται κωδικοποιούνται, αναλύονται με τη χρήση στατιστικού λογισμικού και τα αποτελέσματα εκφράζονται ποσοτικά (Δημητρόπουλος, 2015). Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής μελετάει ποιοτικά φαινόμενα όπως είναι η ανθρώπινη συμπεριφορά⁶⁴. Η ποιοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική και συνήθως προτιμάται στις παιδαγωγικές επιστήμες (Εμβλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006).

Σύμφωνα με τον McNiff (1993) η έρευνα δράσης είναι το κατάλληλο μέσο για να δοκιμαστεί η αποτελεσματικότητα μιας πρακτικής με στόχο τη βελτίωσή της, ενώ όπως αναφέρει ο Creswell (2016) συχνά συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους και χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση πρακτικών και την εισαγωγή βελτιώσεων στην εκπαιδευτική τους διαδικασία.

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια σχεδιάζει και πραγματοποιεί σε τμήμα 23 μαθητών τετάρτης δημοτικού, δώδεκα παρεμβάσεις διάρκειας 80' βασισμένες σε

⁶⁴ «Η ποιοτική έρευνα είναι μία πλασιοθετημένη δραστηριότητα (*situated activity*), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο» (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

χοροθεατρικές πρακτικές που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικής εκφραστικότητας και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (παράρτημα 8). Εφαρμόζεται οιοονεί⁶⁵ πειραματικό σχέδιο πριν και μετά με σχέδιο ελέγχου (Mertler, 2012). Οι παρεμβάσεις υλοποιούνται μόνο στην μία ομάδα που αποτελεί την πειραματική ομάδα, ενώ η άλλη ομάδα που αποτελεί την ομάδα ελέγχου συνεχίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η εξαρτημένη μεταβλητή μετριέται την ίδια χρονική περίοδο στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου πριν από την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης. Η εξαρτημένη μεταβλητή μετριέται δεύτερη φορά και στις δύο ομάδες μετά την εισαγωγή της πειραματικής παρέμβασης μόνο στην πειραματική ομάδα (Εμβλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας αναλύονται με το λογισμικό SPSS 25, ενώ επίπεδο σημαντικότητας (p-value) ορίζεται από την ερευνήτρια το 5% ή 0,05.

Να σημειωθεί πως πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, οι γονείς ενημερώνονται εγγράφως για τον σκοπό και τη διαδικασία της και εξασφαλίζεται η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους (παράρτημα 1). Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και τηρούνται οι κώδικες δεοντολογίας (Robson, 2007).

2.4 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία είναι η διαδικασία με την οποία ο ερευνητής επιλέγει τον στατιστικό πληθυσμό που θα αποτελέσει την ερευνητική του ομάδα. Η σωστή και αντιπροσωπευτική επιλογή δείγματος είναι σημαντική στο να μπορέσει ο ερευνητής να εξάγει αποτελέσματα τα οποία χρησιμεύουν για να γίνουν αναφορές στον πληθυσμό (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Τα είδη της δειγματοληψίας είναι δύο. Η μη πιθανοτική η οποία *«βασίζεται σε τεχνικές κατά τις οποίες δε χρησιμοποιούνται οι νόμοι των πιθανοτήτων»* (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015: 41) και η πιθανοτική κατά την οποία κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει *«μία πιθανότητα συγκεκριμένη και μη-μηδενική να συμπεριληφθεί στο δείγμα»* (Παπαγεωργίου, 2015:4).

⁶⁵Το οιοονεί πειραματικό σχέδιο *«βρίσκεται πολύ κοντά στο αληθινό πείραμα , αλλά διαφέρει από αυτό ως προς αυτό ότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία»* (Κωστή, 2014: 5).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας ή σκοπιμότητας με βασικό κριτήριο την ευκολία πρόσβασης στις ομάδες από την ερευνήτρια (Τσιώλης, 2014). Στην έρευνα λαμβάνουν μέρος δύο τμήματα τετάρτης δημοτικού από δύο διαφορετικά σχολεία της Αχαΐας. Το πρώτο τμήμα αποτελεί την πειραματική ομάδα και το δυναμικό του είναι 23 μαθητές, 12 αγόρια και 11 κορίτσια. Το δεύτερο τμήμα αποτελεί την ομάδα ελέγχου και το δυναμικό του είναι 22 μαθητές, 12 αγόρια και 10 κορίτσια.

2.5 Ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής έρευνας

2.5.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων σε μία έρευνα. Η δημιουργία του απαιτεί σωστό σχεδιασμό και τήρηση των βασικών αρχών ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αξιοποιήσιμα. Οι ερωτήσεις που το απαρτίζουν πρέπει να είναι σύντομες, σαφείς, χωρίς διφορούμενο νόημα και να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σειρά που είναι τοποθετημένες, ενώ πρέπει να αποφεύγονται οι ερωτήσεις αρνητικού περιεχομένου (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015: 56, 57).

Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους συντάσσεται από την ερευνήτρια ένα ερωτηματολόγιο με κύριο στόχο να είναι κατανοητό, με απλές ερωτήσεις κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών της τετάρτης δημοτικού (το ερωτηματολόγιο όπως δόθηκε στους μαθητές παρουσιάζεται στο παράρτημα 7).

2.5.2 Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (παράρτημα 7) που δημιουργείται από τους ερευνητές για τον σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελείται συνολικά από 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αρχικά περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις που αφορούν το φύλλο και την προηγούμενη ενασχόληση των μαθητών με τον χορό. Στη συνέχεια στο κύριο μέρος ακολουθούν 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ λίγο, 3=δεν μπορώ να αποφασίσω, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 3 υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις (ερωτήσεις 1-4) και ερευνά τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά, κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα, έχω πολλούς φίλους,

μου αρέσει να εργάζομαι μόνος μου). Η δεύτερη περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις (ερωτήσεις 5-15) και ερευνά την αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό (με νοιάζει τι σκέφτονται οι άλλοι για το σώμα μου μου αρέσει να χορεύω, μου αρέσει να βλέπω χορό, θέλω να κάνουμε μαθήματα χορού στο σχολείο, υπάρχει έστω ένα είδος χορού που μου αρέσει, θα πήγαινα σε μαθήματα χορού, με τον χορό εκφράζω τα συναισθήματά μου, πιστεύω ότι ο χορός είναι μόνο για κορίτσια, πιστεύω ότι ο χορός είναι βαρετός, ο χορός είναι χάσιμο χρόνου, νιώθω άνετα όταν χορεύω μπροστά σε κόσμο). Τέλος η τρίτη υποκλίμακα περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις (ερωτήσεις 16-18) και ερευνά την αντίληψη των μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (γνωρίζω τί είναι το χοροθέατρο, θα παρακολουθούσα μαθήματα χοροθεάτρου, θα έπαιρνα μέρος σε μία παράσταση χοροθεάτρου).

2.5.3 Προέλεγχος ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται προέλεγχος για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα και η εγκυρότητα-αξιοπιστία του. Σύμφωνα με τους Χαλικιά, Μανωλέσου & Λάλου, (2015: 58) οι συντάκτες ενός ερωτηματολογίου πρέπει να πραγματοποιούν έναν προέλεγχο πριν τη δημοσίευσή του. Ένας προτεινόμενος τρόπος είναι το ερωτηματολόγιο να συμπληρωθεί από άτομα εκτός της έρευνας τα οποία θα διατυπώσουν τις απόψεις τους για αυτό.

Η ερευνήτρια αρχικά επιλέγει να δοθεί σε τέσσερις εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε ερευνητικές εργασίες (κάτοχοι μεταπτυχιακών, διδακτορικών τίτλων) καθώς και σε δύο καθηγητές πανεπιστημίου με ερευνητικό αντικείμενο τη στατιστική και τα στοχαστικά συστήματα. Στη συνέχεια δίνεται ατομικά σε μαθητές με επίβλεψη της ερευνήτριας ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών, ακολούθως σε μικρές ομάδες μαθητών και τέλος σε ένα τμήμα μαθητών τετάρτης δημοτικού. Ακολούθως πραγματοποιούνται οι κατάλληλες επισημάνσεις και διορθώσεις.

Στο τελικό στάδιο επιλέγονται με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας 15 μαθητές τετάρτης δημοτικού οι οποίοι συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο με σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2001) η δειγματοληψία σκοπιμότητας ή αλλιώς βολική δειγματοληψία είναι κατάλληλη για την πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου αρκεί το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό.

Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών εισάγονται στο SPSS 25 επανακωδικοποιημένα από τον αριθμό 1 έως 5, με 1 την επιλογή διαφωνώ απόλυτα και 5 την επιλογή συμφωνώ απόλυτα. Να σημειωθεί πως οι ερωτήσεις 4, 5, 12, 13 και 14 αντιστρέφονται στο SPSS γιατί παρουσιάζουν αρνητική έννοια. Στη συνέχεια πραγματοποιείται έλεγχος των απαντήσεων με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha (Cronbach, 1951). Αποδεκτό είναι το ερωτηματολόγιο όταν ο δείκτης έχει τιμή μεγαλύτερη από 0.7 (Ισέρης, 2016). Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιείται ξεχωριστά για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας είναι και για τις τρεις υποκλίμακες πάνω από 0,7 οπότε το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο.

Πίνακας 1. Προέλεγχος ερωτηματολογίου Cronbach's Alpha.

Υποκλίμακες	Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,716	4 (1 ^η - 4 ^η)
Αντίληψη σχετικά με τον χορό	0,818	11 (5 ^η - 15 ^η)
Αντίληψη σχετικά με το χοροθέατρο	0,794	3 (16 ^η - 18 ^η)

2.5.4 Διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Η έρευνα πραγματοποιείται το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2020-2021 από την εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής στο διδακτικό δίωρο της ευέλικτης ζώνης. Το ερωτηματολόγιο δίνεται στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στις αρχές του πρώτου τριμήνου. Ακολουθούν 12 παρεμβάσεις χοροθέατρου στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου συνεχίζει το συνηθισμένο πρόγραμμα του σχολείου της. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο δίνεται για δεύτερη φορά στους μαθητές και των δύο ομάδων στα τέλη του πρώτου τριμήνου.

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτεί περίπου 15 λεπτά. Πριν τη χορήγηση αφιερώνεται χρόνος για να δοθούν οδηγίες στους μαθητές και παραδείγματα καθώς από τον προέλεγχο έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες κατανόησης της διαδικασίας.

2.5.5 Στατιστική ανάλυση ευρημάτων

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις. Τα δεδομένα που συλλέγονται κωδικοποιούνται και επεξεργάζονται με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.

Αρχικά πραγματοποιείται έλεγχος αξιοπιστίας των απαντήσεων με τον δείκτη Cronbach's Alpha (Ανδριώτης, 2003). Ακολουθεί περιγραφική στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων που αντιστοιχούν στις τρεις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (φύλο και προηγούμενη ενασχόληση των μαθητών με τον χορό εντός και εκτός σχολείου) και η αποτύπωσή τους σε γραφικές παραστάσεις (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Στη συνέχεια πραγματοποιείται η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Υπολογίζονται οι μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις και για τις δύο ομάδες. Η ερευνήτρια θέτει το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που επιθυμεί $\alpha=0,05$ ή 5% και πραγματοποιείται για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο των Shapiro-Wilk κατάλληλο για δείγμα μικρότερο από 50. Διατυπώνονται οι μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις και ακολούθως ανάλογα την ύπαρξη κανονικής ή μη κανονικής κατανομής επιλέγεται το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο (παραμετρικό ή μη παραμετρικό) για τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων. Αν η τιμή p-value είναι μικρότερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχει επιλέξει ο ερευνητής τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση και υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων (προ-τεστ, μετά-τεστ) (Εμβαλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006).

2.6 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας

2.6.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ευρέως διαδεδομένη τεχνική στις ποιοτικές μεθόδους (Μαντζούκας, 2007). Αποτελεί μία ευέλικτη μέθοδο η οποία είναι η πλέον κατάλληλη για μικρές ομάδες (Κυριαζή, 2002).

Σύμφωνα με τους Adler & Adler (2002) οι τύποι συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή είναι τρεις. Ο πρώτος τύπος είναι του ερευνητή που ταυτόχρονα συμμετέχει πλήρως στις δράσεις ως μέλος της ομάδας επιδιώκοντας τη βιωματική μελέτη του

φαινομένου. Ο δεύτερος τύπος είναι του ερευνητή που συμμετέχει ενεργά χωρίς όμως να γίνεται μέλος της ομάδας που ερευνά διατηρώντας ισορροπία ανάμεσα στον ρόλο του ως παρατηρητής και συμμετέχον μέλος. Ο τρίτος τύπος είναι του περιφερειακού συμμετέχοντα ο οποίος συμμετέχει στο κοινωνικό πλαίσιο αλλά όχι στις δράσεις της ομάδας.

Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί τη μέθοδο της περιφερειακής συμμετοχής και της ενεργής συμμετοχής. Σε κάθε παρέμβαση συμμετέχει και παρατηρεί διακριτικά τους μαθητές χωρίς να επηρεάζει την διαδικασία καταγράφοντας τα γεγονότα και τις προσωπικές της εκτιμήσεις.

2.6.2 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης

Οι παράμετροι-συμπεριφορές τις οποίες μελετά η ερευνήτρια καθορίζονται από πριν και καταγράφονται στο φύλλο συστηματικής παρατήρησης. Σε κάθε παρέμβαση η ερευνήτρια επιδιώκει να έχει παρατηρήσεις για όλους τους μαθητές σχετικά με τη συμπεριφορά τους, τη συνεργατικότητα τους, τον αλληλοσεβασμό, τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργικότητα, την ανταπόκριση σε κινητικά καθήκοντα, τη σωματική εκφραστικότητα, την ανθεκτικότητα στην κριτική και την ύπαρξη σωματικών εκδηλώσεων συστολής και αμηχανίας (το φύλλο συστηματικής παρατήρησης παρατίθεται αναλυτικά στο παράρτημα 2).

2.6.3 Ατομικό ημερολόγιο ερευνήτριας

Το ατομικό ημερολόγιο είναι η προσωπική καταγραφή των γεγονότων κατά τη διάρκεια της έρευνας όπως τα βιώνει ο ερευνητής (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και χρονικά κοντά στην εφαρμογή των δράσεων ώστε να αποφεύγεται η έλλειψη στοιχείων (Schon, 1983).

Η ερευνήτρια με την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης και έχοντας ως οδηγό τα φύλλα συστηματικής παρατήρησης και τα φύλλα αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπληρώνει το προσωπικό της ημερολόγιο στο οποίο καταγράφει σχόλια, σκέψεις, προσωπικές εκτιμήσεις παρατηρήσεις και πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν.

2.6.4 Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμψυχώτριας

Η εμψυχώτρια με την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης πραγματοποιεί αξιολόγηση της διαδικασίας και αυτοαξιολόγηση για να διαπιστωθεί η επίτευξη των στόχων. Καταγράφει σε

ποιες δράσεις συμμετείχαν πιο ευχάριστα οι μαθητές, ποια δράση τους άρεσε λιγότερο ή τους δυσκόλεψε, αν ο χρόνος που αφιερώθηκε σε κάθε δράση ήταν επαρκής, αν οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικά με την εμπυχωτρία και μεταξύ τους και τέλος τις σκέψεις της για πιθανές βελτιώσεις της παρέμβασης (βλέπε παράρτημα 6).

2.6.5 Ατομικά ημερολόγια μαθητών

Η ερευνήτρια έχει προμηθεύσει τους μαθητές με τα δικά τους σημειωματάρια-ατομικά ημερολόγια στα οποία καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματά που αφορούν την πορεία των παρεμβάσεων.

2.6.6 Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών

Στο τέλος κάθε παρέμβασης, η εμπυχωτρία μέσα από την ολομέλεια και την συζήτηση με τους μαθητές συμπληρώνει το φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καταγράφει ποια ήταν η αγαπημένη τους δράση, τί τους δυσκόλεψε και τα πιθανά προβλήματα συνεργασίας που αντιμετώπισαν (βλέπε παράρτημα 5).

2.6.7 Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου

Ως επιπλέον εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου στο οποίο διερευνώνται οι γνώσεις και η στάση των μαθητών πριν την έναρξη του προγράμματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 7 ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση τους και την αντίληψή τους για τον χορό και το χοροθέατρο (το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αναλυτικά στο παράρτημα 4).

2.6.8 Συνεντεύξεις

Ένα από τα βασικά εργαλεία του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι καθοδηγούμενη από τον ερευνητή και διαφοροποιείται από την απλή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων που πραγματοποιείται σε μία απλή συζήτηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με τη συνέντευξη ο ερευνητής αποσπά πληροφορίες, γνώσεις, αξίες και σκέψεις από τα άτομα που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Η συνέντευξη μπορεί να είναι δομημένη (με ερωτήσεις σχεδιασμένες από τον ερευνητή στις οποίες ακολουθείται αυστηρά η

θεματολογία), ημιδομημένη (με προσχεδιασμένες ερωτήσεις αλλά μεγαλύτερη ευελιξία στη διάρκεια της συνέντευξης ή μη δομημένη (δεν υπάρχει σχεδιασμός των θεμάτων και των ερωτήσεων από πριν αλλά διαμορφώνονται στη διάρκεια της συνέντευξης). Η συνέντευξη μπορεί να γίνει ατομικά ή σε ομάδες (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Οι συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης⁶⁶ αποτελούν βασική πηγή ποιοτικών δεδομένων με τους συμμετέχοντες να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και τον ερευνητή να αποκτά τη δυνατότητα πρόσβασης στη σκέψη τους (Kitzinger, 1994).

Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα πραγματοποιεί μη δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις (ομάδες εστίασης) στους μαθητές που πλαισιώνουν την πειραματική ομάδα και ημιδομημένη ατομική συνέντευξη στη δασκάλα που διδάσκει στην πειραματική ομάδα.

2.6.9 Κριτικός φίλος

Στις παρεμβάσεις θα παρευρίσκεται η θεατρολόγος του τμήματος η οποία έχοντας τον ρόλο του κριτικού φίλου καταγράφει τις παρατηρήσεις της στο δικό της φύλλο συστηματικής παρατήρησης και συμβάλλει ουσιαστικά στην καταγραφή και αξιολόγηση των παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια και μετά τις δράσεις (Altrichter, Posch & Somekh, 2001) αλλά και στην εξασφάλιση της εγκυρότητας-αξιοπιστίας της έρευνας (Σαραφίδου, 2011).

2.6.10 Ηχογράφηση-Βιντεοσκόπηση

Η ηχογράφηση και η βιντεοσκόπηση είναι δύο εργαλεία που προσφέρουν ολοκληρωμένη καταγραφή στην ερευνητική διαδικασία. Λογχεύει όμως τον κίνδυνο να επηρεάσει αρνητικά τους συμμετέχοντες και απαιτείται προσοχή στη χρήση τους (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί τη μαγνητοφώνηση κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης με τη δασκάλα του τμήματος και τη βιντεοσκόπηση στις δημιουργίες-χορογραφίες που συνθέτουν οι μαθητές.

⁶⁶Σύμφωνα με τον Krueger (1988: 18), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «*μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον*».

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1. Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιούνται συνολικά 16 συναντήσεις με τους μαθητές του Δ1 τμήματος δημοτικού σχολείου του νομού Αχαΐας (πειραματική ομάδα). Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε 2 συναντήσεις και 12 παρεμβάσεις. Η διακοπή των μαθημάτων λόγω της πανδημίας covid 19 και η συνέχισή τους μέσω τηλεδιασκέψεων οδήγησε την εμψυχώτρια να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δυο ακόμα εξ' αποστάσεων συναντήσεις, ώστε οι μαθητές να διατηρήσουν την επαφή τους με την ομάδα.

Η ερευνήτρια είναι η εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής του σχολείου και διδάσκει για πρώτη χρονιά στο τμήμα το αντικείμενο της φυσικής αγωγής, όπως προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη φυσική αγωγή, τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα⁶⁷. Οι παρεμβάσεις για τον σκοπό της έρευνας πραγματοποιούνται από την ίδια, μια φορά την εβδομάδα στο διδακτικό δίωρο της ευέλικτης ζώνης.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 12 αγόρια και 11 κορίτσια της τετάρτης δημοτικού. Οι μαθητές είναι δεμένοι μεταξύ τους, συνεργάσιμοι και επικρατεί στο σύνολο θετικό κλίμα. Παρατηρούνται μεμονωμένες δυσκολίες συνεργασίας, συγκέντρωσης και αντοχής στην ήττα από συγκεκριμένους μαθητές σε δράσεις με ανταγωνιστική μορφή.

Οι μαθητές του τμήματος που απαρτίζει την πειραματική ομάδα είναι η πρώτη φορά που ασχολούνται με το αντικείμενο του χοροθεάτρου και γενικότερα με τον χορό στο σχολείο. Δεν έχουν διδαχθεί την ύλη των τριών πρώτων τάξεων στο μάθημα της φυσικής αγωγής (ψυχοκινητική αγωγή, μουσικοκινητική αγωγή, παραδοσιακοί χοροί)⁶⁸, οπότε οι παρεμβάσεις σχεδιάζονται περιλαμβάνοντας βασικές δεξιότητες στην αρχή, με σταδιακή αύξηση των απαιτήσεων.

Οι παρεμβάσεις χωρίζονται σε τρεις κύκλους. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει πέντε παρεμβάσεις (1^η – 5^η) και ως κύριο στόχο έχει οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με σώμα τους και τις δυνατότητές του για κίνηση και έκφραση στον χώρο. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τέσσερις παρεμβάσεις (6^η – 9^η) βασισμένες στις αρχές του δημιουργικού χορού

⁶⁷Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2003.

⁶⁸Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, 2003.

του Laban (1950). Ο τρίτος κύκλος περιλαμβάνει τρεις παρεμβάσεις (10^η – 12^η) με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται την περίοδο Σεπτέμβριος 2020 - Ιανουάριος 2021.

Να σημειωθεί ότι το σχολείο διαθέτει κλειστή αίθουσα εκδηλώσεων αλλά χρησιμοποιείται στη ζώνη του ολοήμερου και λόγω των οδηγιών για τον covid 19 δεν επιτρέπεται η χρήση του, οπότε οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Στις παρεμβάσεις αποφεύγονται δραστηριότητες που να απαιτούν έντονο πλησίασμα και σωματική επαφή μεταξύ των μαθητών, ενώ χρησιμοποιείται μάσκα όπου κρίνεται απαραίτητο.

Κατά τη διάρκεια κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια καθώς και η θεατρολόγος του τμήματος που συμμετέχει ως κριτική φίλη συμπληρώνουν από κοινού το φύλλο συστηματικής παρατήρησης (παράρτημα 2) και στο τέλος κάθε παρέμβασης συμπληρώνουν τα φύλλα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παράρτημα 5 & 6).

Το υλικό που συγκεντρώνεται αξιοποιείται από την ερευνήτρια για τη συμπλήρωση του προσωπικού της ημερολογίου, την αξιολόγηση των παρεμβάσεων και την ολοκλήρωση της ποιοτικής έρευνας.

3.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

3.2.1 Αξιολόγηση παρεμβάσεων

Ύστερα από επεξεργασία της ερευνήτριας των φύλλων συστηματικής παρατήρησης και των φύλλων αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας, συντάχθηκαν οι παρακάτω αξιολογήσεις των παρεμβάσεων.

1η συνάντηση με την ομάδα

Στόχος της πρώτης συνάντησης ήταν να συμπληρώσουν οι μαθητές τα ερωτηματολόγια, να ενημερωθούν για το πρόγραμμα, να φτιάξουν το συμβόλαιο της τάξης και να παραλάβουν τα προσωπικά τους ημερολόγια.

Οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στη σχολική τάξη. Η εμπυχωτέρα-εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής τους καλωσόρισε και τους εξήγησε τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου

Αρχικά οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 18 ερωτήσεις (παράρτημα 7). Η διαδικασία διήρκεσε 25 λεπτά. Η εμψυχώτρια εξήγησε στους μαθητές τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και αφιέρωσε χρόνο σε ερωτήσεις, παραδείγματα και σε επίλυση αποριών. Λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών (9 ετών) η εμψυχώτρια διάβαζε μία μία τις ερωτήσεις ενώ προχωρούσε στην επόμενη ερώτηση αφού ολοκλήρωνε όλη η ομάδα. Όλοι οι μαθητές ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη διαδικασία εκτός από τον μαθητή Γ. ο οποίος συμπλήρωσε μόνο τις τρεις πρώτες ερωτήσεις δίνοντας τρεις απαντήσεις στην κάθε μία (αντί για μία που έπρεπε). Η εμψυχώτρια σε μετέπειτα χρόνο τον βοήθησε να το συμπληρώσει για να μη νοιώθει αποκομμένος από τη διαδικασία και φρόντισε να τον καθησυχάσει καθώς ο μαθητής παρουσίασε έντονο στρες.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου

Ακολούθως οι μαθητές συμπλήρωσαν και ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου με 7 ερωτήσεις για να διαπιστωθεί η προηγούμενη γνώση τους για τον χορό και το χοροθέατρο καθώς και οι πρώτες τους σκέψεις για την εφαρμογή του προγράμματος (παράρτημα 4). Οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία στο να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους και στις περισσότερες ερωτήσεις απάντησαν με ελάχιστες λέξεις.

Ερώτηση 1^η : Ποιες ήταν οι σκέψεις σου όταν άκουσες ότι θα γίνουν μαθήματα χοροθεάτρου στο σχολείο σου;

Δεν ξέρω τί να πω, ότι θα κάνουμε θέατρο που θα έχει μέσα και χορό, γιούπι, δεν σκέφτηκα κάτι, δεν ξέρω, τέλεια, μου άρεσε πολύ, φανταστικά, δε μου άρεσε πολύ.

Ερώτηση 2^η : Τί σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς τη λέξη χορός;

Δεν ξέρω, χαρά, δε μου έρχεται κάτι, πάρτυ, καλαματιανό, μπαλέτο, ότι πρέπει να χορέψω, μουσική και πολλά άλλα, πάρτυ χορού, χιπ χοπ, ότι θα κάνουμε κάποιο χορευτικό.

Ερώτηση 3^η : Ποιος χορός σου έρχεται στο μυαλό πρώτος;

Όλοι, χιπ χοπ, μπάσκετ, κανέννας, μοντέρνος, μπαλέτο, τζαζ, καλαματιανός, δεν ξέρω.

Ερώτηση 4^η : Ποιο είναι το αγαπημένο σου είδος χορού;

Μου αρέσουν πολλοί αλλά δεν ξέρω πως λέγονται, δεν το έχω σκεφτεί ποτέ, τσιρ λίντιγκ, δεν έχω ιδέα, όλα τα είδη, δεν έχω ιδέα, το μοντέρνο, δεν ξέρω, χιπ-χοπ, κανένα.

Ερώτηση 5^η : Ονόμασε τα είδη χορού που γνωρίζεις

Χιπ-χοπ, παραδοσιακούς, δεν ξέρω, τάγκο, μοντέρνο, δε μου έρχεται κάτι στο μυαλό, καλαματιανός, δεν έχω ιδέα, δεν ξέρω.

Ερώτηση 6^η : Τί γνωρίζεις για το χοροθέατρο;

Δεν γνωρίζω και πολλά, δε γνωρίζω, ότι χορεύεις και κάνεις θέατρο, ότι είναι χοροί σε θέατρο, δε γνωρίζω κάτι, δεν ξέρω αλλά θα μάθω, δεν έχω ιδέα.

Ερώτηση 7^η : Σε ποιες στιγμές της ζωής σου χορεύεις;

Σε πάρτυ, όταν ακούω μουσική που μου αρέσει, μόνο με συγγενείς, σε γάμους, σε βαφτίσεις, στο μάθημα χορού που πάω, δεν νιώθω άνετα να χορεύω, δεν ξέρω.

Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν θετική στάση για την πραγματοποίηση μαθημάτων χοροθεάτρου στο σχολείο αν και στην πλειοψηφία τους δεν ήξεραν να περιγράψουν τί είναι το χοροθέατρο.

Οι απαντήσεις των μαθητών που αφορούσαν στον χορό έδειξαν ότι τα κορίτσια προτιμούν τους μοντέρνους, χιπ-χοπ και λάτιν χορούς ενώ έχουν περιορισμένες γνώσεις για τα υπόλοιπα είδη χορού. Τα αγόρια περιορίζουν τον χορό κυρίως στις κοινωνικές εκδηλώσεις σε οικογενειακό περιβάλλον (γάμοι, βαφτίσεις, πάρτυ κ.λ.π.) και οι γνώσεις τους σε είδη χορού περιορίζονται κυρίως στο κλασικό μπαλέτο και στους παραδοσιακούς χορούς.

Δημιουργία συμβολαίου τάξης

Στη συνέχεια η τάξη χωρίστηκε σε τρεις ομάδες. Η κάθε μία έγραψε σε ένα χαρτί τους δικούς της κανόνες που πίστευε ότι έπρεπε να ισχύουν στο πρόγραμμα. Όταν οι ομάδες ενώθηκαν, δημιούργησαν από κοινού το δικό τους συμβόλαιο και το κατέγραψαν σε χαρτί του μέτρου το οποίο αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Οι μαθητές ήταν πολύ συνεργάσιμοι και το κλίμα ήταν ιδιαίτερα θετικό ενώ ο ενθουσιασμός ήταν έκδηλος όταν παρέλαβαν από την εμψυχώτρια τα προσωπικά τους ημερολόγια στα οποία κατέγραψαν με προθυμία τις σκέψεις τους για τη σημερινή πρώτη συνάντηση.

Το συμβόλαιο της τάξης

Να παίζω με όλους όταν νοιώθουν μοναξιά

Όταν κάνω λάθη να μη στεναχωριέμαι

Θα γράφω κάθε μέρα κάτι στο ημερολόγιό μου

Δε θα δυσκολεύουμε την κυρία Μαρίνα

Δεν κοροϊδεύουμε τους μαθητές του σχολείου

Δεν τσακωνόμαστε με τα άλλα παιδιά χωρίς λόγο

Να κάνουμε ησυχία στο μάθημα

Να μη διακόπτουμε την κυρία

Να βοηθάμε τους άλλους

Να προσέχουμε στο μάθημα

Να είμαστε ενωμένοι

Να συνεργαζόμαστε

Δε βαράμε

Να είμαστε ομάδα με τους συμμαθητές μας

Καλή μας τύχη

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΩΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (1^η - 5^η) (βασικές δεξιότητες)

Στόχος του πρώτου κύκλου είναι οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το σώμα τους και τον τρόπο που αυτό κινείται στον χώρο.

Πρώτη παρέμβαση (γνωρίζω το σώμα μου)

Στόχος της πρώτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να μάθουν να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματός τους και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας τις κινήσεις με μουσική, συνθέτοντας στη συνέχεια τη δική τους σύνθεση-ροή.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και απουσίαζε ο μαθητής Κ. Οι μαθητές είχαν θετική στάση, με έκδηλη αμηχανία στην αρχή της παρέμβασης η οποία στην πλειοψηφία εξαφανίστηκε όσο κυλούσε το πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) υπήρξαν μεμονωμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα ο μαθητής Β. δε συνεργαζόταν (ξάπλωνε στο έδαφος και γελούσε), ενώ ο μαθητής ΣΤ. από πιθανή αμηχανία απευθυνόταν με γέλια προς τους συμμαθητές του λέγοντας χαρακτηριστικά τη φράση «*τί κάνουμε εδώ μπαλέτο*»; Η εμπυχώτρια τους θύμισε το συμβόλαιο και τους κανόνες της ομάδας και η παρέμβαση συνεχίστηκε με θετικό κλίμα και καλή συμπεριφορά από το σύνολο της τάξης.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), οι μαθητές ανακάλυψαν τις δυνατότητες κίνησης του σώματός τους και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε σε αγόρια (11) και κορίτσια (11), ώστε η ερευνήτρια να διαπιστώσει τον διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς, συνεργασίας, δημιουργικότητας και ανταπόκρισης σε κινητικά καθήκοντα σε σχέση με το φύλλο. Η κάθε ομάδα έπρεπε να διαλέξει τις αγαπημένες της κινήσεις και να συνθέσει τη δική της ροή-χορογραφία. Η ομάδα των αγοριών διάλεξε απλές κινήσεις στις οποίες έδωσε, ονομασίες (κύκλος, περιφορά, χέρια πλάι, κότα, σουτ-μπάσκετ, τερματοφύλακας, στροφή, βατραχάκι) και στη συνέχεια τις σύνθεσε παρουσιάζοντας στην ομάδα των κοριτσιών τη χορογραφία που προέκυψε. Η δράση ολοκληρώθηκε χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες από την πλειοψηφία της ομάδας των αγοριών. Ο μαθητής Ζ. στο μέρος της παρουσίασης της χορογραφίας, παρουσίασε δυσκολία στην έκθεση και στη σωματική εκφραστικότητα παρουσιάζοντας σωματικές εκδηλώσεις συστολής και αμηχανίας, ο μαθητής Δ. παρουσίασε ηγετικές τάσεις στην ομάδα παίρνοντας

συχνά τον ρόλο του αρχηγού, ενώ ο μαθητής Γ΄ δυσκολεύτηκε στη συγκέντρωση και στη δημιουργία πρωτότυπων κινητικών συνθέσεων.

Η ομάδα των κοριτσιών επέλεξε σύνθετες χορευτικές κινήσεις κάτι το οποίο τις δυσκόλεψε αργότερα στη σύνθεση και δημιουργία της χορογραφίας. Παρουσίασαν στα αγόρια με μουσική ατομικά τις κινήσεις τους διαδοχικά η μία μαθήτριά μετά την άλλη και δεν πρόλαβαν να φτιάξουν ομαδική σύνθεση.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού έγινε αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές και συζήτηση για το πώς τα πήγαν οι ομάδες. Το συμπέρασμα που προέκυψε με τη σύμφωνη γνώμη και των δύο ομάδων, ήταν πως οι γνώσεις και η άποψη για τον χορό όπως την αντιλαμβάνονται τα κορίτσια στο σύνολό τους, λειτούργησε αρνητικά στη σύνθεση που τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν. Σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία μη έχοντας προηγούμενη εμπειρία και γνώση χορού έκαναν αυτό ακριβώς που τους ζητήθηκε δημιουργώντας μία ολοκληρωμένη σύνθεση. Οι μαθητές αποτύπωσαν τα συναισθήματά τους σε χαρτιά Α3 με μικρές ομαδικές ζωγραφιές και λέξεις. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ομαδικής ζωγραφιάς ο μαθητής Β. παρουσίασε παραβατική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα μουτζούρωσε τη ζωγραφιά μιας συμμαθήτριάς του (η οποία αντέδρασε κλαίγοντας). Μετά από συζήτηση με την εμψυχώτρια ο μαθητής συμφώνησε να πάρει τη ζωγραφιά στο σπίτι και να την επιστρέψει διορθωμένη στο επόμενο μάθημα. Ο αναστοχασμός ολοκληρώθηκε με τους μαθητές να μοιράζονται στην ομάδα τις σκέψεις τους για το πρώτο τους μάθημα (ήταν τέλεια, μου άρεσε πολύ, ανυπομονώ για το επόμενο, θέλω να ξαναχορέψω).

Δεύτερη παρέμβαση (καμπύλες-ευθείες)

Στόχος της δεύτερης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να ανακαλύψουν τρόπους μετακίνησης προς διαφορετικές κατευθύνσεις στον γενικό χώρο συνδυάζοντάς τις με μουσική, συνθέτοντας στη συνέχεια τη δική τους σύνθεση-ροή.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80΄ και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, εκτός από μια μαθήτριά η οποία παρευρέθηκε ως παρατηρητής γιατί ήταν τραυματισμένη. Οι μαθητές είχαν θετική στάση, με έκδηλη την ανυπομονησία τους για την δράση που θα ακολουθούσε. Κατά την έναρξη της παρέμβασης η εμψυχώτρια έκανε μια σύντομη περιγραφή της πρώτης παρέμβασης στον μαθητή που απουσίαζε.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση), οι μαθητές έδειξαν πιο απελευθερωμένοι κινητικά από την πρώτη παρέμβαση και ανταποκρίθηκαν με προθυμία όταν η εμψυχώτρια τους μάγεψε με το μαγικό της ραβδάκι κινώντας μέλη του σώματός τους με ευρηματικότητα και αίσθηση του χιούμορ.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), οι μαθητές ανακάλυψαν την κίνηση στον γενικό χώρο, σεβόμενοι τον ατομικό χώρο, κάτι που στην αρχή τους δυσκόλεψε αφού η λήξη της δραστηριότητας τους έβρισκε συγκεντρωμένους στο ίδιο σημείο. Οι μαθητές πειραματίστηκαν με τις κατευθύνσεις στον χώρο σχηματίζοντας γράμματα και αριθμούς με ευθεία κίνηση και κίνηση σε καμπύλες. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια δημιούργησε 5 ομάδες ζητώντας από τους μαθητές να ενώσουν 4 ή 5 αγκώνες. Η πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να σχηματιστούν τυχαίες ομάδες κάτι που τελικά δεν πραγματοποιήθηκε γιατί οι μαθητές κατευθύνθηκαν γρήγορα στις φιλίες που έχουν ήδη δημιουργήσει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν 2 ομάδες κοριτσιών, 2 αγοριών και μία μεικτή. Η μία ομάδα μαθητών απαρτιζόταν από τρεις μαθητές με δυσκολίες διαχείρισης συμπεριφοράς και τον μαθητή Ζ. με δυσκολία στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Στις ομάδες δόθηκε χρόνος να προετοιμάσουν τη σύνθεσή τους. Η κάθε ομάδα παρουσίασε τη δική της σύνθεση με τον δικό της πρωτότυπο τρόπο σχηματίζοντας μια ομαδική παγωμένη εικόνα για φινάλε (μία ομάδα επέλεξε να παρουσιάσουν ένας ένας και όχι όλοι μαζί). Η δράση πραγματοποιήθηκε δύο φορές χωρίς διακοπή με μουσική επιλογή της ερευνήτριας και ακόμα μία φορά με μουσική επιλογή των μαθητών. Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν άψογα εκτός από μία ομάδα που παρουσίασε έντονες δυσκολίες.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού έγινε αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν την ανυπομονησία τους για το επόμενο μάθημα. Μοναδική εξαίρεση ένας μαθητής ο οποίος λόγω της ειδικότητας της εμψυχώτριας (εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής) και παρότι οι παρεμβάσεις γίνονται στο δίωρο της ευέλικτης ζώνης εξέφρασε την επιθυμία του την επόμενη φορά να κάνει φυσική αγωγή.

Τρίτη παρέμβαση (κινητική εκφραστικότητα)

Στόχος της τρίτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να ανακαλύψουν τρόπους μετακίνησης στον χώρο με διαφορετική έκφραση συνδυάζοντας τις κινήσεις με μουσική, συνθέτοντας στη συνέχεια τη δική τους σύνθεση-ροή.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80'. Απουσίαζε ένας μαθητής, ενώ δύο μαθήτριες ήταν τραυματισμένες και συμμετείχαν ως παρατηρητές.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση), οι μαθητές ήρθαν σε μία πρώτη επαφή με τη σωματικότητα στην έκφραση συναισθημάτων. Δύο μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην σωματική εκφραστικότητα, εμφανίζοντας έντονες σωματικές εκδηλώσεις συστολής και αμηχανίας.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), η εμπυχωτρία αρχικά έδωσε στους μαθητές διάφορες συνθήκες τις οποίες έπρεπε να δείξουν με το σώμα τους και την έκφρασή τους. Η συνθήκη ήταν: Μπαίνει η δασκάλα στην τάξη και σας βάζει απροειδοποίητο διαγώνισμα και είσαι αδιάβαστος. Η πρώτη ομάδα δυσκολεύτηκε αρκετά εμφανίζοντας έντονη αμηχανία. Οι επόμενες ομάδες μαθητών σταδιακά ξεπέρασαν τις αρχικές αναστολές και η δημιουργικότητα έδωσε τη θέση της στην αμηχανία με την ομάδα να το διασκεδάσει και την εμπυχωτρία να προχωράει με δυσκολία στην επόμενη δράση αφού όλοι οι μαθητές ήθελαν να δοκιμάσουν. Στην τελευταία δράση οι μαθητές έφτιαξαν ομάδες με διακριτική επέμβαση της εμπυχωτρίας για να υπάρχει ομοιογένεια καθώς παρατηρήθηκαν δυσκολίες στο προηγούμενο μάθημα. Παρουσίασαν τις ομαδικές συνθέσεις τους με τέσσερις διαφορετικές μουσικές και ανταποκρίθηκαν με ευρηματικότητα και ιδιαίτερη συναισθηματική εκφραστικότητα.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού οι μαθητές κατέγραψαν τις σκέψεις τους στο προσωπικό τους ημερολόγιο.

Να σημειωθεί πως οι μαθητές ΣΤ. και Ε. εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και ορίων.

Τέταρτη παρέμβαση (επίπεδα & σωματικά σχήματα)

Στόχος της τέταρτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να μάθουν τα επίπεδα κίνησης στον χώρο και τα σωματικά σχήματα.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80'. Όπως και στην τρίτη παρέμβαση απουσίαζε ένας μαθητής και δύο μαθήτριες ήταν τραυματισμένες και συμμετείχαν ως παρατηρητές.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση), οι μαθητές γνώρισαν τα επίπεδα και τα σωματικά σχήματα παίζοντας, διασκεδάζοντας ιδιαίτερα.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος) η εμπυυχώτρια κάλεσε τους μαθητές να συνεργαστούν στις ομάδες που σχηματίστηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Στόχος ήταν να προσθέσουν στις συνθέσεις της τρίτης παρέμβασης τα επίπεδα και τα σωματικά σχήματα της επιλογής τους. Η εμπυυχώτρια στο προηγούμενο μάθημα τοποθέτησε τους μαθητές που εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και δυσκολεύονται στη συνεργασία σε διαφορετικές ομάδες καθώς παρατηρήθηκε η μη συμπερίληψή τους από τις υπόλοιπες ομάδες και ο διαχωρισμός τους σε ξεχωριστή ομάδα, κάτι που τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα στο προηγούμενο μάθημα. Αυτό δημιούργησε αντιδράσεις από δύο ομάδες οι οποίοι είχαν στο δυναμικό τους λεγόμενους μη συνεργάσιμους και ζωνηρούς -όπως ειπώθηκε- μαθητές.

-Αυτό είναι άδικο. Εμείς έχουμε δύο μαθητές που δε συνεργάζονται, ενώ η πρώτη ομάδα έχει έναν και η δεύτερη κανέναν. Ενώ η τρίτη ομάδα πρόλαβε και διάλεξε όλους τους καλούς. Ο Β. κάνει ότι θέλει.

Ανέφερε ο μαθητής Κ. εκπρόσωπος της τέταρτης ομάδας.

Χρειάστηκε η επέμβαση της εμπυυχώτριας για να επανέλθει ηρεμία και να συνεχιστεί η προετοιμασία. Στην διάρκεια της παρουσίασης ο μαθητής Β επιβεβαίωσε τις αντιδράσεις της ομάδας του καθώς δε συνεργάστηκε και δεν ενσωματώθηκε στη ροή της ομάδας. Συγκεκριμένα περπατούσε με πίσω βήματα όταν οι άλλοι πήγαιναν μπροστά, ενώ καθόταν χωρίς λόγο κάτω κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής σύμφωνα με το φύλλο συστηματικής παρατήρησης και το ημερολόγιο της ερευνήτριας παρουσιάζει σε κάθε μάθημα δυσκολίες στη συνεργασία και στη συμμετοχή, καθώς και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Στην πρώτη ομάδα παρουσιάστηκαν επίσης δυσκολίες στη συνεργασία και αντιδράσεις με τον μαθητή Ε. Πάλι χρειάστηκε η επέμβαση της εμπυυχώτριας για να ηρεμήσει η ομάδα και να ολοκληρωθεί η δράση. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης η πρώτη ομάδα, χειροκροτήθηκε έντονα καθώς ενσωμάτωσε τον χιουμοριστικό χαρακτήρα του Ε. με πολύ επιτυχημένο τρόπο. Συγκεκριμένα η ομάδα αποφάσισε να χρησιμοποιήσει τον εύθυμο χαρακτήρα του συμμαθητή τους με εξαιρετικό τρόπο βάζοντάς τον στο κέντρο της δράσης και δίνοντάς του διαφορετικό ρόλο. Στις άλλες δύο ομάδες δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες και η συνεργασία κύλησε ομαλά.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού αφιερώθηκε λίγος χρόνος παραπάνω καθώς έγινε αξιολόγηση από την κάθε ομάδα ξεχωριστά ώστε να εντοπιστούν και να βρεθούν λύσεις για τα προβλήματα στη συνεργασία που προέκυψαν. Οι μαθητές κατανόησαν ότι η λύση δεν είναι να απορριφθούν οι χαρακτηρισμένοι «*δύσκολοι και μη συνεργάσιμοι*» από τις ομάδες αλλά να γίνει προσπάθεια η συμπερίληψή τους και η ενσωμάτωσή τους αναδεικνύοντας τα δυνατά τους σημεία. Σαν παράδειγμα δόθηκε η λύση που έδωσε η πρώτη ομάδα στην οποία ο «*δύσκολος*» συμμαθητής, έγινε το δυνατό τους σημείο κάνοντας τη διαφορά στην ομάδα.

Η αξιολόγηση έληξε με συζήτηση με τον μαθητή Β. ο οποίος δεσμεύτηκε στην ομάδα του να προσπαθήσει περισσότερο την επόμενη φορά.

Πέμπτη παρέμβαση (άλμα, στροφή, ισορροπία)

Στόχος της πέμπτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να πειραματιστούν σε διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης χρησιμοποιώντας άλματα, στροφές και ασκήσεις ισορροπίας.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και συμμετείχε όλο το τμήμα.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) οι μαθητές συμμετείχαν σε δύο παιχνίδια αλληλεπίδρασης με τα μέλη της ομάδας. Στην πρώτη δράση οι μαθητές κινήθηκαν ελεύθερα στον χώρο ανταλλάσσοντας διαφορετικά είδη χαιρετισμών μεταξύ τους. Τα παιδιά γέλασαν χαιρετώντας στρατιωτικά, με υπόκλιση, με χειραψία, με ένωση αγκώνων, πελμάτων, γοφών διασκεδάζοντας και απελευθερώνοντας τη φαντασία τους. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία τους ζήτησε να αραιώσουν στον χώρο και να κλείσουν τα μάτια. Η εμπυχωτρία κάλυψε έναν μαθητή με ένα ύφασμα και οι μαθητές έπρεπε παρατηρώντας την ομάδα να βρουν ποιος μαθητής είναι ο κρυμμένος. Τις πρώτες φορές η δράση δεν πέτυχε καθώς οι μαθητές αντί για την ομάδα παρατηρούσαν τον κρυμμένο μαθητή και τον αναγνώριζαν από τα παπούτσια. Τη λύση έδωσε η κριτική φίλη η οποία απομάκρυνε κάθε φορά τον κρυμμένο μαθητή σε μη ορατό μέρος. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η ομάδα ανακάλυπτε τον κρυμμένο μαθητή σε ελάχιστα δευτερόλεπτα.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), οι μαθητές με τις οδηγίες της εμπυχωτριάς και τους ήχους της μουσικής πειραματίστηκαν στις μετακινήσεις με στροφές, άλματα και ισορροπίες. (Να σημειωθεί πως η δράση λόγω ακραίων καιρικών συνθηκών

συνεχίστηκε στην τάξη). Στην τάξη οι μαθητές σχημάτισαν ζευγάρια και με τις γραπτές οδηγίες που τους μοίρασε η εμψυχώτρια σχημάτισαν σε χαρτί την προσωπική τους διαδρομή δημιουργώντας τον δικό τους χάρτη. Στη συνέχεια με τους ήχους της μουσικής της επιλογής τους παρουσίασαν τη διαδρομή τους στην ομάδα. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και μόνο σε δυο ζευγάρια χρειάστηκε περαιτέρω εμψύχωση της εκπαιδευτικού.

Το τρίτο μέρος ολοκληρώθηκε με τη δράση να καταλήγει σε ένα μικρό πάρτι με ελεύθερο χορό.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (6^η - 9^η) Τα στοιχεία της κίνησης (Laban, 1950)

Στόχος του δεύτερου κύκλου ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία της κίνησης (efforts) Rudolf Laban.

Έκτη παρέμβαση (Τα στοιχεία της κίνησης) Χρόνος

Στόχος της πέμπτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση σώματος, χώρου και χρόνου της κίνησης. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις έννοιες του χρόνου και καλλιέργησαν τον ρυθμό στην κίνηση.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και απουσίαζαν δύο μαθητές.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) οι μαθητές είπαν το όνομά τους με διαφορετικούς ρυθμούς και στη συνέχεια έπαιξαν σε ζευγάρια το παιχνίδι «1, 2, 3», διασκεδάζοντας ιδιαίτερα. Η εμψυχώτρια παρακολούθησε κάθε ζευγάρι ξεχωριστά για να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες. Παρατήρησε ότι το ζευγάρι Β. και Γ. εκτελούσαν διαφορετική δραστηριότητα. Ύστερα από συζήτηση με τους δύο μαθητές διαπιστώθηκε πως ο μαθητής Β δεν είχε αντίληψη του τί είχε ζητήσει από την τάξη η εμψυχώτρια παρότι είχε γίνει αναλυτικά εξήγηση και επίδειξη στην αρχή της δράσης. Ο μαθητής Γ. είχε επίγνωση του τί έπρεπε να κάνει αλλά υπέκυψε στις επιθυμίες του συμμαθητή του. Η εμψυχώτρια εξήγησε στον μαθητή Γ. ότι θα ήταν καλύτερα αν βοηθούσε τον συμμαθητή του να καταλάβει αντί να πάρουν την πρωτοβουλία να επιλέξουν διαφορετικό παιχνίδι.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος) στο παιχνίδι «ο χρόνος τρέχει» οι μαθητές μεταμορφώθηκαν σε οχήματα και πειραματίστηκαν με διαφορετικές ταχύτητες. Στη

συνέχεια μεταμορφώθηκαν σε ζωντανή ορχήστρα με ήχους της επιλογής τους καταφέροντας να κρατήσουν όλοι μαζί σταθερό τον ρυθμό. Η άσκηση δεν πέτυχε με την πρώτη φορά, καθώς οι μαθητές είχαν επιλέξει δύσκολους και σύνθετους ήχους ταυτόχρονα με κίνηση. Τη δεύτερη φορά όμως, με καθοδήγηση από την εμπυχωτρία, η δράση ολοκληρώθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία και οι μαθητές το διασκέδασαν πολύ. Στη συνέχεια σχημάτισαν τρεις τυχαίες ομάδες των 7 ατόμων με όποιον καθόταν κοντά τους στον κύκλο. Στους μαθητές δόθηκε χρόνος 25 λεπτά για να προετοιμάσουν μία ροή εμπνευσμένη από απλές καθημερινές τους συνήθειες και να την παρουσιάσουν με δύο αντίθετους τρόπους. Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών κύλησε ομαλά, αντιμετώπισαν όμως ιδιαίτερη δυσκολία στο να καταλήξουν στη συνθήκη που θα επιλέξουν και να την ολοκληρώσουν. Αυτό είχε ως συνέπεια ο προβλεπόμενος χρόνος να φτάσει μόνο για να παρουσιάσει μόνο η μία ομάδα.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού ακολούθησε συζήτηση. Οι μαθητές ανέφεραν τί τους άρεσε περισσότερο στο σημερινό μάθημα, αλλά και τι τους δυσκόλεψε στην τελευταία δράση. Από κοινού εμπυχωτρία και μαθητές συμφώνησαν πως ενώ στις καθοδηγούμενες δράσεις όλα κυλούν ομαλά, όταν πρέπει να συνεργαστούν και να πάρουν αποφάσεις για τη δημιουργία συλλογικού έργου, αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού ο μαθητής Ε. με παρότρυνση της εμπυχωτρίας απομακρύνθηκε για λίγο από το μάθημα για να χαλαρώσει καθώς αισθάνθηκε πίεση. Εντυπωσιακή ήταν και η θετική διάθεση από τον μαθητή Β. ο οποίος τήρησε τη δέσμευση που ανέλαβε στην προηγούμενη παρέμβαση και συνεργάστηκε άψογα με τους συμμαθητές του.

Έβδομη παρέμβαση (Τα στοιχεία της κίνησης Laban) Δύναμη/Βάρος και Ροή

Στόχος της έβδομης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση σώματος, χώρου, δυναμικής/βάρους και ροής της κίνησης ταξιδεύοντας στον χρόνο και στις εποχές.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και ήταν παρόντες όλοι οι μαθητές.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) η εμπυχωτρία εξήγησε στην ομάδα τη διαφορά της κίνησης ανάλογα με το βάρος της κίνησης και στη συνέχεια οι μαθητές είπαν το όνομά τους με τον τρόπο της επιλογής τους (βαριά, ελαφριά) ενώ οι συμμαθητές τους αναγνώριζαν και αποκάλυπταν τη συνθήκη (ελαφρύς σαν

πούπουλο/πετάω στα σύννεφα ή είμαι βαρύς σαν σίδηρο/είμαι δεμένος με σκοινί). Στη συνέχεια οι μαθητές έπαιζαν παραλλαγή του παιχνιδιού 1, 2, 3, κόκκινο φως (φύλακας). Η επιλογή τους ήταν να κλέψουν ένα πούπουλο ή ένα βαράκι και να κινηθούν με βαρύ ή ελαφρύ τρόπο. Η δράση πήρε λίγο χρόνο παραπάνω από τον προβλεπόμενο καθώς οι μαθητές δεν γνώριζαν το συγκεκριμένο παιχνίδι. Για ακόμα μια φορά οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και ήθελαν όλοι να περάσουν από τον ρόλο του φύλακα. Η εκπαιδευτικός τους κάλεσε να προχωρήσουν στην επόμενη δραστηριότητα με τη δέσμευση πως όταν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα θα επαναλάβουν τις αγαπημένες τους δράσεις.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), οι μαθητές κινήθηκαν στον χώρο με διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τις οδηγίες της εμπυχωτριάς (σαν να κρυώνουν, σαν να χαλαρώνουν στον ζεστό ήλιο, σαν να φυσάει δυνατός αέρας, σαν να τους χτυπάει δυνατή βροχή, ανάλαφρα σαν πεταλούδα κ.λ.π.). Στη συνέχεια οι μαθητές σε διαφορετικά ζευγάρια κάθε φορά πραγματοποίησαν τη δράση «μάγος» ή «κολομβιανή ύπωση». Άφησαν τη μουσική να τους συνεπάρει και κινήθηκαν στον χώρο με χαρακτηριστική θεατρικότητα και «μαγεία».

Στην επόμενη δράση, οι μαθητές έφτιαξαν 4 ομάδες ανάλογα την εποχή που έχουν γεννηθεί. Η εμπυχωτρία ζήτησε κάποιους μαθητές να αλλάξουν εθελοντικά ομάδα καθώς η ομάδα της άνοιξης είχε μόνο ένα μέλος. Οι μαθητές με αφορμή την κατάλληλη μουσική για την κάθε εποχή, δημιούργησαν μία παγωμένη εικόνα την οποία στη συνέχεια ζωντάνεψαν. Στην ομάδα του χειμώνα τρεις μαθητές, χρησιμοποιώντας ένα ύφασμα δημιούργησαν μια καταιγίδα, ενώ άλλοι τρεις έπαιζαν χιονοπόλεμο. Στην ομάδα της άνοιξης ένας μαθητής πετούσε χαρταετό, δύο τσουγκρίζανε πασχαλινά αυγά και δύο φτιάχνανε Πασχαλινό στεφάνι. Στην ομάδα του καλοκαιριού ένα παιδί απολάμβανε ένα παγωτό, άλλο κολυμπούσε και οι υπόλοιποι μαθητές συμμετείχαν σε παιχνίδι beach volley. Στην ομάδα του Φθινοπώρου οι μαθητές μάζεψαν πραγματικά φύλλα και αφού δημιούργησαν με τα σώματά τους ένα δέντρο τα έριζαν σιγά σιγά.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού οι μαθητές μοιράστηκαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους άφησε η σημερινή ημέρα με το σύνολο των μαθητών να δηλώνουν ενθουσιασμένοι.

Όγδοη παρέμβαση (Τα στοιχεία της κίνησης Laban) Άμεση-έμμεση κίνηση

Στόχος της όγδοης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά στην ποιότητα της κίνησης σχετικά με την κατεύθυνσή της (άμεση-έμμεση) και να δημιουργήσουν τις δικές τους συνθέσεις.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) οι μαθητές πραγματοποίησαν δύο ασκήσεις ρυθμού και συντονισμού στις οποίες συνεργάστηκαν άψογα. Η πρώτη δράση ζητούσε από τους μαθητές να συνεργαστούν σε ζευγάρια μετρώντας εναλλάξ μέχρι το τρία. Στη συνέχεια το κάθε ζευγάρι έπρεπε να αντικαταστήσει σταδιακά τα νούμερα με κινήσεις της επιλογής τους. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Εντυπωσιακό ήταν το αποτέλεσμα σε αρκετά ζευγάρια τα οποία κατάφεραν να αντικαταστήσουν και τα τρία νούμερα με κινήσεις χεριών, ποδιών, παλαμάκια ή στροφή.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), οι μαθητές διασκέδασαν ιδιαίτερα με παιχνίδι αλλαγής θέσεων στον κύκλο, κατά το οποίο πλησίαζαν με έμμεσο τρόπο (πραγματοποιώντας μια μικρή διαδρομή και προσποιήσεις στο κέντρο του κύκλου), διατηρώντας οπτική επαφή, έναν συμμαθητή της επιλογής τους ο οποίος τους παραχωρούσε τη θέση του. Στη συνέχεια οι μαθητές δημιούργησαν σε ζευγάρια τις δικές τους συνθέσεις και με μουσική της επιλογής τους τις παρουσίασαν στην ομάδα. Κατά τη δημιουργία των ζευγαριών μια μαθήτρια εξέφρασε τη δυσαρέσκειά της για το ζευγάρι της αλλά μετά από συζήτηση με την ομάδα όλα κυλήσαν ομαλά.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού η ομάδα πραγματοποίησε δράση σε κύκλο με ήρεμες αναπνοές και όλοι έδωσαν ένα μεγάλο μπράβο στον εαυτό τους.

Ένατη παρέμβαση (κινόςφαιρα του Laban)

Στόχος της ένατης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να δημιουργήσουν τον δικό τους «*χάρτη*» μετακίνησης στον χώρο (mapping).

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) οι μαθητές μετακινήθηκαν στον χώρο και διασκέδασαν με παιχνίδι συντονισμού.

Στο κύριο μέρος οι μαθητές ζωγράφισαν στον αέρα τη δική τους φανταστική κινόςφαιρα και με τους ήχους της μουσικής εξερεύνησαν τον χώρο τους προς όλες τις

κατευθύνσεις. Η φαντασία των μαθητών λειτούργησε μοναδικά τόσο κατά τη φάση της δημιουργίας του κύβου όσο και κατά τη φάση της εξερεύνησης. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν για τον σχεδιασμό και το γέμισμα του φανταστικού τους κύβου πινέλα, σπρέι και ρολό βαψίματος κάτι που έφερε γέλια στην ομάδα. Στη συνέχεια οι μαθητές είχαν 15' λεπτά να σχεδιάσουν τον δικό τους χάρτη μετακίνησης στον χώρο και να το παρουσιάσουν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα ήταν σε ρόλο παρατηρητή και οι άλλοι εκτελούσε τη δράση. Οι μαθητές είχαν διαφορετικά σημεία εκκίνησης στον χάρτη τους και ταξίδεψαν σε όλα τα σημεία του προαυλίου χώρου. Συναντήθηκαν με δέντρα, λουλούδια, αλληλοεπίδρασαν μεταξύ τους και παρασύρθηκαν από τους ήχους της μουσικής. Οι μαθητές ζήτησαν να επαναλάβουν τη δράση με μουσική της επιλογής τους.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού η ομάδα μοιράστηκε τις σκέψεις της στην ολομέλεια με εκφράσεις ενθουσιασμού και χαράς. Αξιοσημείωτη ήταν η πρόταση που χρησιμοποίησε ο μαθητής Ε. για να εκφράσει τα συναισθήματά του. Είπε με σταθερή φωνή: *«Νιώθω αυτοπεποίθηση»*.

ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ

Από τις 16 Νοεμβρίου 2020 τα σχολεία παρέμειναν κλειστά λόγω των περιοριστικών μέτρων για τον covid 19. Η εμπνευστή συνέχισε τα μαθήματα με την πειραματική ομάδα μέσω τηλεδιάσκεψεων, εστιάζοντας στην προβολή οπτικοακουστικού υλικού. Οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν μετά τη λήξη των μέτρων στις 11 Ιανουαρίου 2021.

Πρώτη τηλεδιάσκεψη

Στόχος της πρώτης τηλεδιάσκεψης ήταν οι μαθητές να παρακολουθήσουν μία παράσταση χοροθεάτρου, να αναγνωρίσουν τεχνικές που έχουν διδαχτεί, να ανακαλύψουν καινούργιες και να αναπτύξουν κριτική σκέψη ανακαλύπτοντας και αναλύοντας το νόημα της παράστασης. Η διάρκεια της τηλεδιάσκεψης ήταν 30'. Παρόντες ήταν 20 από τους 23 μαθητές ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος ένας μαθητής αποχώρησε λόγω προβλημάτων σύνδεσης.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καλοδέχθηκε τους μαθητές στην ηλεκτρονική τάξη και τους ενημέρωσε ότι θα δουν ένα βίντεο με μία παράσταση, στην οποία συμμετέχει η ίδια. Η παράσταση πραγματοποιήθηκε από ομάδα φοιτητών του μεταπτυχιακού τμήματος

θεατρικών σπουδών Πελοποννήσου και πραγματεύεται την έννοια της ελευθερίας όπως οι ίδιοι οι φοιτητές την αντιλαμβάνονται. Κεντρικός τίτλος του δρώμενου είναι «ελευθεριάζουμε» και ο τίτλος της παράστασης «μη με μαρτυρήσεις».

Οι μαθητές παρακολούθησαν το βίντεο διάρκειας 10'λεπτών και με την ολοκλήρωσή του εκφράσανε τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους για την παράσταση. Στη συνέχεια οι μαθητές αναφέρθηκαν στις τεχνικές που αναγνώρισαν ότι είχαν και εκείνοι χρησιμοποιήσει στις προηγούμενες παρεμβάσεις ενώ εκδήλωσαν την επιθυμία τους να γνωρίσουν τις υπόλοιπες τεχνικές. Ακολούθησε συζήτηση για την ελευθερία και πως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται.

Δεύτερη τηλεδιάσκεψη

Στόχος της δεύτερης τηλεδιάσκεψης ήταν οι μαθητές να παρακολουθήσουν μία παράσταση χοροθεάτρου, να αναγνωρίσουν τεχνικές που έχουν διδαχτεί, να ανακαλύψουν καινούργιες και να αναπτύξουν κριτική σκέψη ανακαλύπτοντας και αναλύοντας το νόημα της παράστασης. Η διάρκεια της τηλεδιάσκεψης ήταν 30'. Παρόντες ήταν 22 από τους 23 μαθητές.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καλοδέχθηκε τους μαθητές στην ηλεκτρονική τάξη και τους ενημέρωσε ότι θα δουν ένα βίντεο με μία παράσταση, στην οποία συμμετέχει η ίδια. Η παράσταση πραγματοποιήθηκε από ομάδα φοιτητών του μεταπτυχιακού τμήματος θεατρικών σπουδών Πελοποννήσου και πραγματεύεται την έννοια της ελευθερίας όπως οι ίδιοι οι φοιτητές την αντιλαμβάνονται. Κεντρικός τίτλος του δρώμενου είναι «ελευθεριάζουμε» και ο τίτλος της παράστασης «ποιος τραβάει το σκοινί».

Οι μαθητές παρακολούθησαν το βίντεο διάρκειας 9'λεπτών και με την ολοκλήρωσή του εκφράσανε τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους για την παράσταση. Η συγκεκριμένη παράσταση πραγματεύεται την ελευθερία που στερούμε εμείς οι ίδιοι από τον ίδιο μας τον εαυτό. Οι μαθητές μοιράστηκαν με την ομάδα τις σκέψεις τους για τα λόγια που ακούστηκαν στην παράσταση.

«Ο άνθρωπος είναι ελεύθερος από τη στιγμή που αποφασίσει να είναι».

«Κανείς δεν είναι ελεύθερος αν δεν είναι κύριος του εαυτού του»

«Δεν ήξερε ο καθένας κρατάει το κλειδί της φυλακής του στην τσέπη του»

«Το μέλλον και το παρόν ανήκουν μόνο σε σένα»

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΡΙΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (10^η – 12^η)

Στόχος του τρίτου κύκλου παρεμβάσεων ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές συνεργατικές δεξιότητες και να ενδυναμώσει η ομάδα με ασκήσεις ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης.

Δέκατη παρέμβαση

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και ήταν παρόντες όλοι οι μαθητές. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα καθώς ήταν το πρώτο μάθημα του νέου έτους μετά από δύο μήνες συνεχόμενης παραμονής τους στο σπίτι λόγω των περιοριστικών μέτρων για τον covid 19.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) η ομάδα σχημάτισε κύκλο και συμμετείχε σε δραστηριότητα ενσυναίσθησης. Το πρώτο παιχνίδι είχε στόχο να μπουκ στην θέση του συμμαθητή τους και να μαντέψουν τί αισθάνεται. Η ομάδα στην πλειοψηφία της ήταν χαρούμενοι που άνοιξαν τα σχολεία και ήταν πάλι μαζί.

Η διπλανή μου είναι η Ευγενία και αισθάνεται μάλλον αμήχανα.

Η διπλανή μου είναι η Σοφία και είναι χαρούμενη που είμαστε πάλι σχολείο.

Ο διπλανός μου είναι ο Δημήτρης και γελάει και λίγο λυπάται που ανοίξαμε.

Ο διπλανός μου είναι ο Χρήστος και χαίρεται που είδε πάλι τους φίλους του.

Το δεύτερο παιχνίδι όπως αποδείχτηκε ήταν το αγαπημένο τους. Η εμπυχώτρια δίνοντας έτοιμες συνθήκες στους μαθητές τους καλούσε να διαλέξουν βουνό ή θάλασσα.

Όποιος αγαπάει τη σοκολάτα να πάει στο βουνό

Όποιος αγαπάει το σχολείο να πάει στη θάλασσα

Όποιος αγαπάει το μαγείρεμα να πάει στο βουνό.

Το παιχνίδι τους άρεσε πάρα πολύ και ζήτησαν να λάβουν και οι ίδιοι τον ρόλο της εμπυχώτριας με αποτέλεσμα το χιούμορ και τα γέλια να κυριαρχήσουν στην ομάδα.

Όποιος αγαπάει τη φασολάδα να πάει στο βουνό.

Όποιος αγαπάει το fortnite να πάει στη θάλασσα.

Όποιος αγαπάει την κ. Μαρίνα να πάει στη θάλασσα.

Όποιος θέλει να έχουμε του χρόνου την ίδια δασκάλα να πάει στο βουνό.

Το δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), ξεκίνησε με το παιχνίδι παίρνω δίνω άγγιγμα και δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους μαθητές. Οι μαθητές βρισκόμενοι σε κύκλο έπρεπε να αγγίξουν τον μπροστινό τους με τον τρόπο που τους άγγιζε ο μαθητής που βρισκόταν ακριβώς πίσω τους. Η δράση ολοκληρωνόταν με επιτυχία όταν το άγγιγμα ταξίδευε όλο τον κύκλο χωρίς να αλλάξει μορφή. Το άγγιγμα δεν κατάφερε να φτάσει ποτέ σωστά στον προορισμό του και αυτό έφερε εκνευρισμό στην ομάδα και σε ορισμένες περιπτώσεις κατηγορίες από ορισμένους για τον υπαίτιο της αποτυχίας.

Τα επόμενα δύο παιχνίδια ήταν «ο καθρέφτης» και «ο χαλασμένος καθρέφτης». Οι μαθητές δημιουργώντας διαφορετικά ζευγάρια γινόντουσαν ο ένας ο καθρέφτης του άλλου.

Το δεύτερο μέρος ολοκληρώθηκε με τους μαθητές να σχηματίζουν τετράδες σε σχήμα ρόμβου με κοινό μέτωπο για όλα τα μέλη και τον μαθητή που βρίσκεται κάθε φορά στην κορυφή να οδηγεί την κίνηση. Δημιουργήθηκαν 6 ομάδες των τεσσάρων μαθητών ενώ στην μία ομάδα συμμετείχε και η εμψυχώτρια. Αφιερώθηκε χρόνος στο να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του ρόμβου και το ποιος οδηγεί την κίνηση κάθε φορά. Με τους ήχους της μουσικής όλες οι ομάδες ταυτόχρονα πραγματοποίησαν τη δράση με όλους τους μαθητές να περνάνε από τον ρόλο του οδηγού της κίνησης. Στη συνέχεια η δράση επαναλήφθηκε με τη μια ομάδα να εκτελεί και τις υπόλοιπες να περνάνε σε ρόλο θεατή. Οι μαθητές επέλεξαν τη μουσική που επιθυμούσαν και το αποτέλεσμα ήταν συναρπαστικό καθώς κυριάρχησε η πρωτοτυπία και η απόλυτη ελευθερία των κινήσεων. Οι μαθητές απόλαυσαν τη δραστηριότητα και το πρώτο μέρος έληξε με χορό τρενάκι σε όλο το προαύλιο.

Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε τελευταία ώρα του σχολικού προγράμματος στον εξωτερικό χώρο του σχολείου με τους γονείς να έχουν ήδη συγκεντρωθεί έξω από το σχολείο για την παραλαβή και αποχώρηση των μαθητών. Τα παιδιά παρέμειναν συγκεντρωμένα, ενώ αισθάνονταν απόλυτη άνεση στην έκθεση τους στο συγκεντρωμένο πλήθος.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο και με απόλυτη ησυχία έκλεισαν τα μάτια και πραγματοποίησαν τη δράση «οι χτύποι της καρδιάς». Η εμψυχώτρια έστειλε ένα απαλό άγγιγμα στον μαθητή που βρίσκεται δεξιά της στον κύκλο, το οποίο ταξίδεψε δεξιόστροφα περνώντας από όλη την ομάδα και επέστρεψε πάλι σε εκείνη.

Ενδέκατη παρέμβαση

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και απουσίαζε μια μαθήτρια.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο και συμμετείχαν σε δραστηριότητα γνωριμίας λέγοντας το όνομά τους και τί πιστεύουν ότι χαρακτηρίζει τον καθένα.

Μου αρέσει ο χορός

Θέλω να παίζω play station

Μου αρέσει να παίζω basket

Αγαπώ τη γυμναστική

Είμαι ντροπαλός

Έχω χιούμορ

Δε μου αρέσει να χάνω

Είμαι ευγενικός

Αγαπώ τα σκυλιά

Είμαι ανταγωνιστικός

Θέλω να κάνω τους άλλους χαρούμενους

Μου αρέσει να βλέπω ταινίες με αγωνία

Στη συνέχεια οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητα συνεργασίας στην οποία συντονίστηκαν και συνεργάστηκαν με επιτυχία.

Το δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος), ξεκίνησε με τη δράση «ο γλύπτης και το γλυπτό». Όλοι οι μαθητές μπήκαν στον ρόλο του γλύπτη και του γλυπτού με

διαφορετικό ζευγάρι κάθε φορά. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με επιτυχία και οι μαθητές δημιούργησαν μοναδικές παγωμένες εικόνες με τα σώματά τους. Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν η «*τυφλότητα*». Οι μαθητές έκαναν ζευγάρια. Ο ένας μαθητής έκλεισε τα μάτια με μία μάσκα και ο άλλος τον οδήγησε σε ένα ταξίδι εξερεύνησης του χώρου. Η δράση πραγματοποιήθηκε με ελάχιστες «*συγκρούσεις*» και τα ανάλογα γέλια. Οι μαθητές το διασκέδασαν ιδιαίτερα και ζήτησαν να επαναλάβουν τη δράση και σε επόμενο μάθημα. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια με τους μαθητές να μοιράζονται τα συναισθήματά τους για το πώς βίωσαν τον εαυτό τους σε ρόλο τυφλού και οδηγού. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν φοβήθηκαν στο ρόλο του τυφλού και έδειξαν εμπιστοσύνη στο ζευγάρι τους, ενώ τους άρεσε περισσότερο ως ρόλος σε σχέση με του οδηγού.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού οι μαθητές έφτιαξαν έναν στενό κύκλο με μέτωπο στη φορά του και έδειξαν απόλυτη εμπιστοσύνη όταν τους ζητήθηκε να καθίσουν ο ένας στα γόνατα του άλλου.

Δωδέκατη παρέμβαση

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 80' και όλοι οι μαθητές ήταν παρόντες.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης (προθέρμανση) οι μαθητές πραγματοποίησαν ασκήσεις συντονισμού, ρυθμού και συνεργασίας της ομάδας. Ξετυλίγοντας ένα κουβάρι, κρατώντας την άκρη του και πετώντας το σε έναν συμμαθητή τους, δημιούργησαν έναν ιστό που έδενε όλη την ομάδα. Οι μαθητές παρασύρθηκαν από τους ήχους της μουσικής και χόρεψαν ανάμεσα στον ιστό κατά τη διαδικασία τυλίγματος του κουβαριού.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης (κύριο μέρος) οι μαθητές συμμετείχαν σε ασκήσεις εμπιστοσύνης. Δημιούργησαν τριάδες και αφέθηκαν με επιτυχία στα χέρια των συμμαθητών τους καθώς το σώμα τους ταλαντευόταν ανάμεσά τους.

Η επόμενη δράση περιλάμβανε άσκηση εμπιστοσύνης σε ομάδες. Πέντε μαθητές βρίσκονταν σε στενό κύκλο ενώ ένας στο κέντρο έπρεπε να μεταφέρει το σώμα του χαλαρό στα χέρια τους. Όταν χαλάρωνε τελείως η ομάδα του τον σήκωνε ψηλά. Η συγκεκριμένη δράση απαιτεί απόλυτη συγκέντρωση και συνεργασία. Η εκπαιδευτικός για λόγους χρόνου διάλεξε 5 μαθητές τους οποίους οι συμμαθητές τους σήκωσαν ψηλά και δεσμεύτηκε να δοκιμάσουν με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και οι υπόλοιποι μαθητές αφού όλοι

ενθουσιάστηκαν και δήλωσαν επιθυμία να δοκιμάσουν. Να σημειωθεί ότι στη δράση για λόγους ασφαλείας συμμετείχε και η εμψυχώτρια, ενώ λόγω του έντονου πλησιάζματος χρησιμοποιήθηκε μάσκα.

Στο τρίτο μέρος του αναστοχασμού οι μαθητές έκαναν ζευγάρια και χρησιμοποιώντας ειδικά εργαλεία, έκαναν σιωπηλά μασάζ ο ένας στον άλλο.

Τελευταία συνάντηση με την ομάδα

Στην τελευταία συνάντηση οι μαθητές συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που είχαν συμπληρώσει στην αρχή του προγράμματος. Στη συνέχεια δημιούργησαν ομαδικό κολλάζ από αυτοκόλλητα χαρτάκια στα οποία έγραψαν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για το πρόγραμμα.

Η κ. Μαρίνα κάνει το πιο καλό χοροθέατρο

Ελπίζω να σας έχουμε και του χρόνου

Στο χοροθέατρο περνάμε τέλεια

Πίστευα ότι το χοροθέατρο ήταν χάλια αλλά τώρα είναι τέλεια

Μου αρέσουν πολύ τα παιχνίδια που κάνουμε

Μου αρέσει πολύ το χοροθέατρο

Θέλω να σας έχουμε σε όλο το δημοτικό και να κάνουμε χοροθέατρο κάθε μέρα

Κάνουμε τα καλύτερα παιχνίδια

Το χοροθέατρο μου φάνηκε πολύ ωραία εμπειρία

Θέλω να κάνω και του χρόνου.

Κυρία το σχολείο χωρίς εσάς είναι άδειο

Μου αρέσει πολύ το χοροθέατρο

Στο χοροθέατρο περνάμε τέλεια

Η κυρία Μαρίνα μας εξηγεί πολύ ωραία τα πράγματα και έτσι μας βοηθάει περισσότερο

Μου αρέσουν πολύ τα παιχνίδια και αγαπώ πολύ την κυρία

3.2.2 Αποτελέσματα από συνέντευξη στην εκπαιδευτικό του τμήματος

Η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τη δασκάλα της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου των παρεμβάσεων, ώστε να έχει ήδη διαμορφώσει εικόνα για την τάξη. Σκοπός ήταν να διασταυρώσει τα ευρήματά της με τη δασκάλα που τους

διδάσκει για δεύτερη χρονιά και εντοπίζοντας τις αδυναμίες και ανάγκες της ομάδας να προχωρήσει στον σχεδιασμό των δύο επόμενων κύκλων.

Ερώτηση 1^η: Πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές όταν πρέπει να συνεργαστούν σε ομάδες;

Το συγκεκριμένο τμήμα το έχω για δεύτερη χρονιά. Στο σύνολό του θα το χαρακτηρίζα συνεργάσιμο τμήμα. Η πλειονότητα του τμήματος επιθυμεί να δουλεύει ομαδικά. Υπάρχουν δυο τρεις μαθητές οι οποίοι περιορίζονται στο να συναναστρέφονται με συγκεκριμένες παρέες και δυσκολεύονται στις ομαδικές δράσεις.

Ερώτηση 2^η: Υπάρχουν μαθητές στο τμήμα για τους οποίους να μην υπάρχει προθυμία να συμπεριληφθούν στις ομάδες γιατί θεωρούνται πιο δύσκολοι στη συνεργασία ή όχι τόσο δυνατοί;

Στο τμήμα το κλίμα συνεργασίας γενικά είναι καλό. Υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται στην οργάνωση και στη συγκέντρωση και όντως έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο να μην επιλέγονται σε ομάδες.

Ερώτηση 3^η: Πώς αντιδρούν οι μαθητές όταν τυχαίνουν στην ομάδα τους οι χαρακτηρισμένοι πιο αδύναμοι ή δύσκολοι μαθητές;

Με εξαίρεση δυο τρεις μαθητές οι οποίοι είναι πιο ανταγωνιστικοί οι περισσότεροι δε δημιουργούν προβλήματα.

Ερώτηση 4^η: Πώς αντιδρούν οι μαθητές στην επιλογή τη δική σας να τοποθετήσετε τους πιο αδύναμους ή μαθητές σε κάποια ομάδα;

Είναι παιδιά που έχουν έτσι κι αλλιώς πιο δυναμικό χαρακτήρα και αυτό βγαίνει στις αντιδράσεις τους. Είναι παιδιά που διεκδικούν περισσότερο τη θέση τους στην ομάδα και άλλα που δεν ενδιαφέρονται και είναι πιο αθόρυβα και ήσυχα. Έχουν παρατηρηθεί σχόλια όπως «γιατί να πάρουμε εμείς τον Γ. δεν συνεργάζεται». Θεωρώ ότι τους έχει βοηθήσει πολύ το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Ερώτηση 5^η: Πώς αντέδρασαν οι μαθητές όταν τους ανακοινώσαμε ότι το τμήμα τους θα συμμετέχει στο πρόγραμμα χοροθεάτρου;

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν όταν το άκουσαν. Είναι η πρώτη φορά που θα έκαναν κάτι παρόμοιο στη ζώνη της ευέλικτης ζώνης. Αγαπούν ιδιαίτερα τα μαθήματα με τις ειδικότητες και φυσικά η μεγάλη τους αγάπη είναι το μάθημα της θεατρικής αγωγής και της γυμναστικής.

Ερώτηση 6^η: Τί αντίκτυπο θεωρείτε πως έχει το πρόγραμμα χοροθέατρου στους μαθητές;

Είναι πραγματικά ενθουσιασμένοι και περιμένουν με λαχτάρα θα έλεγα το κάθε μάθημα. Θυμάμαι την απογοήτευσή τους όταν είχατε λείψει μια φορά.

Ερώτηση 7^η: Σύμφωνα με τις αντιδράσεις των παιδιών θεωρείτε ότι τέτοιες δράσεις και ο χορός γενικότερα έχουν θέση στο σχολείο;

Φυσικά και έχουν θέση και μάλιστα σημαντική σε αυτές τις μικρές ηλικίες.

3.3 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί το χοροθέατρο, ως επιπλέον εκπαιδευτικό εργαλείο, εξετάζοντας τη συμβολή του στην ανάπτυξη της διάθεσης για επικοινωνία και έκφρασης μεταξύ των μαθητών του δημοτικού, μέσω στοχευμένων δράσεων.

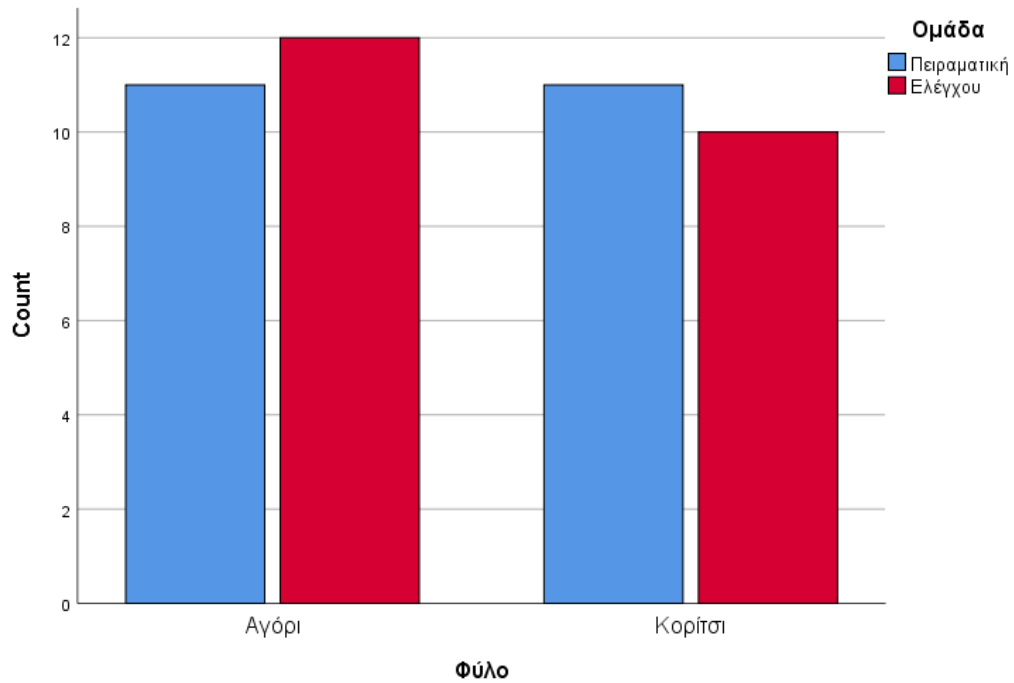
Ως εργαλείο της ποσοτικής έρευνας, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και δόθηκε στους μαθητές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας, ερωτηματολόγιο με 21 ερωτήσεις. Οι 3 πρώτες ερωτήσεις αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο και την προηγούμενη ενασχόληση των μαθητών με τον χορό εντός και εκτός σχολείου. Οι υπόλοιπες 18 ερωτήσεις έχουν στόχο την ανάλυση τριών παραγόντων. Τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την αντίληψή τους σχετικά με τον χορό και την αντίληψή τους σχετικά με το χοροθέατρο.

Τα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κωδικοποιούνται από τον αριθμό 1 – 5 (1 διαφωνώ απόλυτα – 5 συμφωνώ απόλυτα) και εισάγονται στο στατιστικό λογισμικό SPSS 25.

3.3.1 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Αρχικά αναλύονται τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος που αντιστοιχούν στις τρεις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στην έρευνα συμμετέχουν 22 μαθητές, 11 αγόρια και 11 κορίτσια που απαρτίζουν την πειραματική ομάδα και 22 μαθητές, 12 αγόρια και 10 κορίτσια που απαρτίζουν την ομάδα ελέγχου (εικόνα 1).



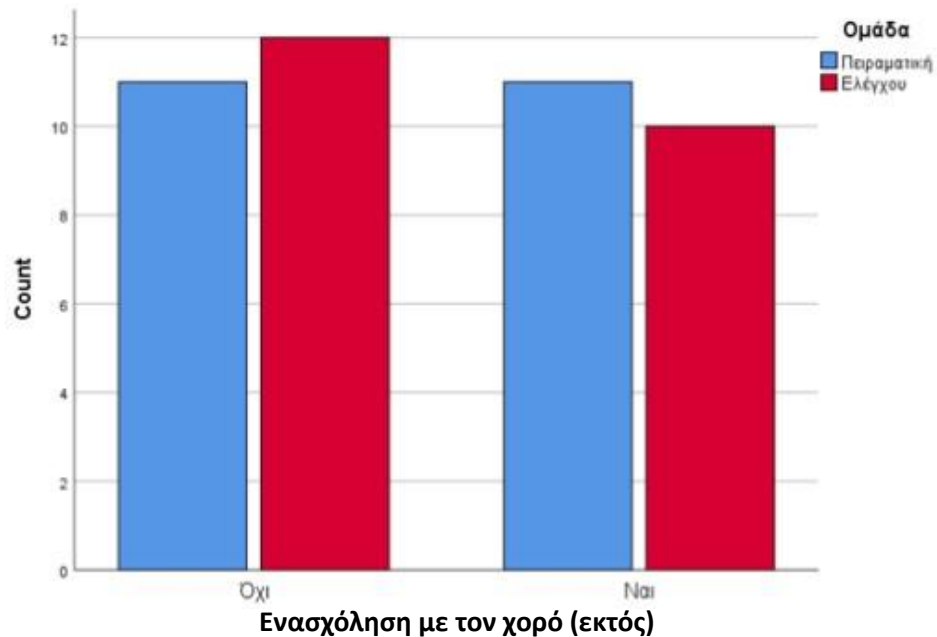
Εικόνα 1. Κατανομή δείγματος (πειραματική και ομάδα ελέγχου).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι μαθητές τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, δεν έχουν προηγούμενη ενασχόληση με τον χορό στον χώρο του σχολείου.

Πίνακας 2. Ενασχόληση με τον χορό εντός σχολείου (πειραματική & ομάδα ελέγχου).

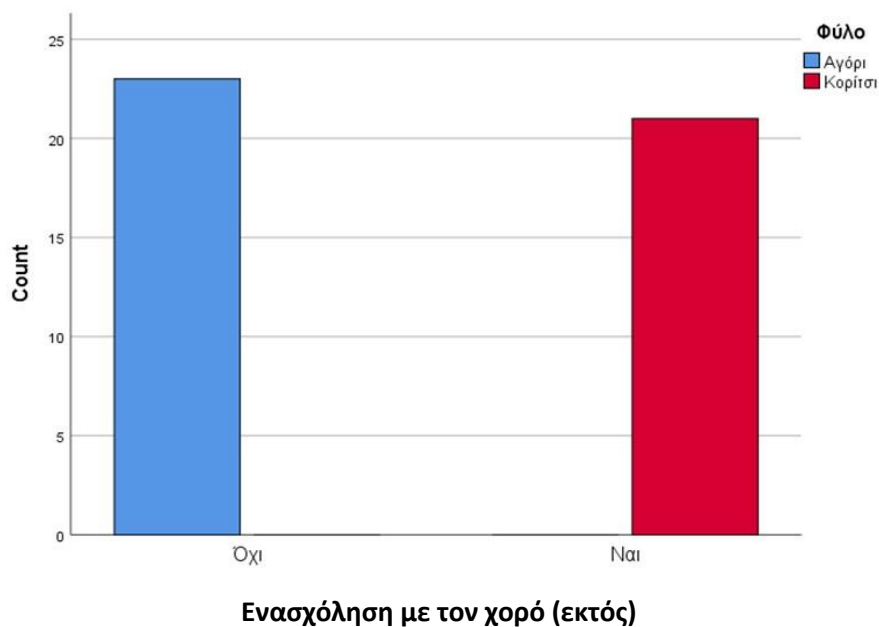
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Όχι	22	100.0	100.0	100.0
Ελέγχου	Valid	Όχι	22	100.0	100.0	100.0

Στην πειραματική ομάδα το 50% των μαθητών έχει ασχοληθεί με τον χορό εκτός σχολείου, ενώ στην ελέγχου έχει ασχοληθεί το 45,5% (βλ. εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ενασχόληση με τον χορό εκτός σχολείου (σύγκριση πειραματικής και ομάδας ελέγχου).

Τα αγόρια στο σύνολό τους δεν έχουν προηγούμενη ενασχόληση με τον χορό εκτός σχολείου, σε αντίθεση με τα κορίτσια, που στο σύνολό τους έχουν ασχοληθεί με τον χορό (βλ. εικόνα 3).



Εικόνα 3. Ενασχόληση των μαθητών με τον χορό εκτός σχολείου ως προς το φύλο.

3.3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha

Πραγματοποιείται έλεγχος εγκυρότητας – αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά, με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Αποδεκτό είναι το ερωτηματολόγιο όταν ο δείκτης έχει τιμή μεγαλύτερη από 0.7 (Ισέρης, 2016). Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, ο δείκτης είναι αρκετά υψηλός για τον παράγοντα αντίληψη σχετικά με τον χορό (0,866) και ικανοποιητικός για τον παράγοντα αντίληψη σχετικά με το χοροθέατρο (0,722). Ο παράγοντας διαπροσωπικές σχέσεις ενώ στον προέλεγχο του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικός (0,716), στον τελικό έλεγχο είναι 0,548.

Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach's Alpha.

Υποκλίμακες	Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,548	4 (1 ^η – 4 ^η)
Αντίληψη σχετικά με τον χορό	0,866	11 (5 ^η – 15 ^η)
Αντίληψη σχετικά με το χοροθέατρο	0,722	3 (16 ^η – 18 ^η)

3.3.3 Αξιολόγηση αρχικών αποτελεσμάτων

Πριν την πραγματοποίηση των στατιστικών ελέγχων υποθέσεων, παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών για κάθε παράγοντα (υποκλίμακα του ερωτηματολογίου) ξεχωριστά, για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Αρχικά από τους μέσους όρους παρατηρείται βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας και στους τρεις παράγοντες (διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών, αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό, αντίληψη των μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο) στη μέτρηση μετά τις παρεμβάσεις, ενώ παρατηρείται σταθερότητα των απαντήσεων πριν και μετά τις παρεμβάσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Descriptive Statistics						
Ομάδα		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν)	22	2.25	4.75	3.9091	.67940
	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	22	3.00	5.00	4.4205	.56372
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	22	1.36	5.00	3.4050	.98382
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά)	22	3.18	5.00	4.1983	.53573
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)	22	1.67	5.00	3.1818	.95799
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά)	22	3.67	5.00	4.5758	.46213
	Valid N (listwise)	22				
Ελέγχου	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν)	22	2.00	4.75	3.7159	.71670
	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	22	2.00	5.00	3.6818	.80246
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	22	1.45	4.82	3.8430	.77910

Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά)	22	1.36	4.82	3.8140	.83766
Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)	22	1.00	4.00	1.9545	.95560
Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά)	22	1.00	4.33	2.0606	1.05227
Valid N (listwise)	22				

3.3.4 Έλεγχος κανονικότητας

Πραγματοποιείται έλεγχος κανονικότητας για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου ώστε να επιλεγεί στη συνέχεια το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο για τις συγκρίσεις των μεταβλητών. Χρησιμοποιείται το κριτήριο Shapiro – Wilk κατάλληλο για δείγμα μικρότερο από 50 (βλ. πίνακα 5).

Για κάθε παράγοντα ξεχωριστά διατυπώνεται η μηδενική (H_0) και η εναλλακτική (H_1) υπόθεση.

H_0 : Τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή.

H_1 : Τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Αν η τιμή p-value είναι μεγαλύτερη από 0,05 ή 5% δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Αν η τιμή p-value είναι μικρότερη ή ίση από 0,05 ή 5% δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση. Αν η μία από τις δύο μεταβλητές ακολουθεί κανονική κατανομή και η άλλη όχι επιλέγεται μη παραμετρικό κριτήριο. Όταν η τιμή p-value=0,00 αποδεχόμαστε ότι είναι μικρότερη από 0,05 ή 5% άρα μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας και απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro – Wilk.

Tests of Normality							
	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν)	Πειραματική	.147	22	.200*	.927	22	.105
	Ελέγχου	.136	22	.200*	.948	22	.289
Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	Πειραματική	.120	22	.200*	.957	22	.430
	Ελέγχου	.168	22	.107	.892	22	.021
Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)	Πειραματική	.166	22	.117	.938	22	.176
	Ελέγχου	.205	22	.017	.867	22	.007
Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	Πειραματική	.283	22	.000	.817	22	.001
	Ελέγχου	.124	22	.200*	.972	22	.764
Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά)	Πειραματική	.157	22	.170	.929	22	.120
	Ελέγχου	.141	22	.200*	.904	22	.036
Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά)	Πειραματική	.230	22	.004	.831	22	.002
	Ελέγχου	.170	22	.096	.866	22	.007
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

3.3.5 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων ισότητας των δυο ομάδων

Πραγματοποιείται για κάθε παράγοντα (υποκλίμακα του ερωτηματολογίου) σύγκριση μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας για να διαπιστωθεί η ομοιογένεια μεταξύ των δύο ομάδων. Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το $\alpha = 0,05$ ή 5%.

Διατυπώνονται οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και επιλέγεται το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο ανάλογα με την ύπαρξη ή μη κανονικότητας (βλ. πίνακα 5).

Για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις οι τιμές p-value και για τις δύο μεταβλητές στον έλεγχο κανονικότητας (πειραματική και ομάδα ελέγχου) είναι πάνω από 0,05 άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή (βλ. πίνακα 5). Συνεπώς επιλέγεται το παραμετρικό κριτήριο t test και ορίζονται οι υποθέσεις. Για την επιλογή της κατάλληλης εκδοχής του t test πραγματοποιείται πρώτα έλεγχος Levene για να διαπιστωθεί η ισότητα των διασπορών.

Υποθέσεις ισότητας διασπορών:

H_0 : Έχω ισότητα διασπορών

H_1 : Δεν έχω ισότητα διασπορών

Υποθέσεις ισότητας μέσων όρων:

H_0 : Δεχόμαστε την ισότητα μεταξύ των μέσων όρων (οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν)

H_1 : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων (οι δύο ομάδες διαφέρουν).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 6, ο έλεγχος ισότητας διασπορών είναι p-value (sig) = 0,827 > 0,05 οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και έχουμε ισότητα διασπορών. Η τιμή p-value για τον έλεγχο ισότητας είναι 0,364 > 0,05 άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση. Η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα στις αρχικές μας μετρήσεις πριν την εισαγωγή των παρεμβάσεων είναι ισοδύναμες. Δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 6. Έλεγχος σύγκρισης των δυο ομάδων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις.

Independent Samples Test								
Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
.049	.827	.918	42	.364	.19318	.21055	-.23172	.61808
		.918	41.881	.364	.19318	.21055	-.23175	.61811

Για τον παράγοντα σχέση των μαθητών με τον χορό και σχέση των μαθητών με το χοροθέατρο δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και επιλέγεται το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney. Διατυπώνονται και πάλι οι υποθέσεις.

H_0 : Δεχόμαστε την ισότητα μεταξύ των μέσων όρων (οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν)

H_1 : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων (οι δύο ομάδες διαφέρουν).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, η τιμή p-value για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό είναι $0,97 > 0,05$ άρα αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση. Για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο, η τιμή p-value είναι $0,00 < 0,05$ συνεπώς δεν ισχύει η ισότητα των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, με τους μέσους όρους, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει υψηλότερη τιμή (3,1818) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (1,9545), στην μέτρηση πριν την έναρξη των παρεμβάσεων.

Πίνακας 7. Έλεγχος σύγκρισης των δυο ομάδων για τους παράγοντες αντίληψη σχετικά με τον χορό και το χοροθέατρο.

Test Statistics ^a		
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)
Mann-Whitney U	171.500	93.000
Wilcoxon W	424.500	346.000
Z	-1.657	-3.525
Asymp. Sig. (2-tailed)	.097	.000
a. Grouping Variable: Ομάδα		

3.3.6 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα

Πραγματοποιείται για κάθε παράγοντα (υποκλίμακα του ερωτηματολογίου) σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις (πριν και μετά τεστ). Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το $\alpha = 0,05$ ή 5%. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και επιλέγεται το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο ανάλογα με την ύπαρξη ή μη κανονικότητας (βλ. πίνακα 5).

Για τον πρώτο παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις η μια μεταβλητή δεν ακολουθεί κανονική κατανομή (βλ. πίνακα 5) οπότε πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank για εξαρτημένα δείγματα. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι υποθέσεις:

H_0 : Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H_1 : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, η τιμή p-value είναι $0,01 < 0,05$ άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 9, με τους μέσους όρους,

διαπιστώνεται ότι υπάρχει βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις για τη μεταβλητή διαπροσωπικές σχέσεις.

Πίνακας 8. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Test Statistics	
Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν)
Z	-3.280
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

Πίνακας 9. Έλεγχος μέσων όρων.

Ομάδα		Mean	Std. Deviation	Διαφορά
Πειραματική	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν)	3.9091	.67940	13%
	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	4.4205	.56372	
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	3.4050	.98382	23%
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά)	4.1983	.53573	
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)	3.1818	.95799	44%
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά)	4.5758	.46213	
Ελέγχου	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν)	3.7159	.71670	
	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	3.6818	.80246	-1%
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	3.8430	.77910	-1%
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά)	3.8140	.83766	
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)	1.9545	.95560	5%
	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά)	2.0606	1.05227	

Για τον δεύτερο παράγοντα, αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν κανονική κατανομή (βλ. πίνακα 5) άρα χρησιμοποιείται ο παραμετρικός έλεγχος t test paired. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι υποθέσεις:

H₀: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H₁: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10, η τιμή p-value είναι $0,00 < 0,01 < \alpha = 0,05$ άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 9, με τους μέσους όρους, διαπιστώνεται ότι υπάρχει βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις για τη μεταβλητή αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό.

Πίνακας 10. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό (paired t test).

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν) - Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά)	-.79339	.57645	.12290	-1.04897	-.53780	-6.456	21	.000

Για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο η μια μεταβλητή δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή (βλ. πίνακα 4) άρα χρησιμοποιείται το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon signed rank. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι υποθέσεις:

H₀: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H₁: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10, η τιμή p-value είναι $0,00 < 0,01 < \alpha = 0,05$ άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 9, με τους μέσους όρους, διαπιστώνεται ότι υπάρχει βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις για τη μεταβλητή αντίληψη των μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο.

Πίνακας 11. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό και το χοροθέατρο (Wilcoxon signed rank).

Test Statistics ^a	
Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά)	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)
Z	-3.940 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on negative ranks.	

3.3.7 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου

Πραγματοποιείται για κάθε παράγοντα (υποκλίμακα του ερωτηματολογίου) σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις. (πριν και μετά τεστ). Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το $\alpha = 0,05$ ή 5%. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και επιλέγεται το κατάλληλο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο ανάλογα με την ύπαρξη ή μη κανονικότητας (βλ. πίνακα 5).

Για τον πρώτο παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις και οι δύο μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή (βλ. πίνακα 5) οπότε πραγματοποιείται ο παραμετρικός έλεγχος test paired. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι υποθέσεις:

H_0 : Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H_1 : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 12, η τιμή p-value είναι $0,750 > 0,05$ άρα αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 12. Έλεγχος υπόθεσης για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις για την ομάδα ελέγχου (paired t test).

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (πριν) - Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών (μετά)	.03409	.49579	.10570	-.18573	.25391	.323	21	.750

Για τον δεύτερο και τρίτο παράγοντα, αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό και αντίληψη των μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής (βλ. πίνακα 4) οπότε πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι υποθέσεις:

H_0 : Έχουμε ισότητα μέσω των όρων

H_1 : Δεν έχουμε ισότητα μέσω των όρων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 13, η τιμή p-value για τον παράγοντα αντίληψη σχετικά με τον χορό είναι $0,516 > 0,05$ και η τιμή για τον παράγοντα αντίληψη σχετικά με το χοροθέατρο είναι $0,230 > 0,05$ άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 13. Αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό και το χοροθέατρο (*Wilcoxon signed rank*).

Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (μετά) - Αντίληψη μαθητών σχετικά με τον χορό (πριν)	Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (μετά) - Αντίληψη μαθητών σχετικά με το χοροθέατρο (πριν)
-.649	-1.199
.516	.230

Η μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στην ομάδα ελέγχου είναι φανερή και στον πίνακα 9, όπου παρουσιάζονται πολύ χαμηλές διαφοροποιήσεις των μέσων.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία ερευνάται κατά πόσο η εισαγωγή χοροθεατρικών πρακτικών επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης και συνεργατικότητας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πραγματοποιείται πειραματική έρευνα με εφαρμογή μικτών μεθόδων και οιονεί πειραματικού σχεδίου με έλεγχο πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου.

Συγκεκριμένα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συμμετέχουν σε 12 παρεμβάσεις όπου χρησιμοποιούνται δράσεις χοροθεάτρου με σκοπό την ανάπτυξη της διάθεσης για επικοινωνία και έκφρασης μεταξύ τους. Οι 22 μαθητές της ομάδας ελέγχου συνεχίζουν το συνηθισμένο πρόγραμμα του σχολείου.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων είναι η συμμετοχική παρατήρηση, το φύλλο συστηματικής παρατήρησης, τα ατομικά ημερολόγια, τα φύλλα αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, οι συνεντεύξεις και ο κριτικός φίλος.

Το εργαλείο που χρησιμοποιείται για την ποσοτική έρευνα είναι ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 21 ερωτήσεις. Οι 3 πρώτες ερωτήσεις αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο και την προηγούμενη ενασχόληση των μαθητών με τον χορό εντός και εκτός σχολείου. Οι υπόλοιπες 18 ερωτήσεις είναι σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και έχουν στόχο την ανάλυση τριών παραγόντων. Τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την αντίληψη τους σχετικά με τον χορό και την αντίληψή τους σχετικά με το χοροθέατρο.

Ύστερα από επεξεργασία των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Οι μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) πριν την έναρξη των παρεμβάσεων δεν έχουν διδαχθεί ποτέ χορό στο σχολείο. Στην πειραματική ομάδα το 50% των μαθητών έχει ασχοληθεί με τον χορό εκτός σχολείου, ενώ στην ελέγχου έχει ασχοληθεί το 45,5%. Τα αγόρια στο σύνολό τους δεν έχουν προηγούμενη ενασχόληση με τον χορό σε αντίθεση με τα κορίτσια που στο σύνολό τους έχουν ασχοληθεί με τον χορό σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους στατιστικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν πριν την

έναρξη των παρεμβάσεων, οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ομοιογένεια στους παράγοντες διαπροσωπικές σχέσεις και αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον χορό. Στον παράγοντα αντίληψη σχετικά με το χοροθέατρο η πειραματική ομάδα εμφανίζει υψηλότερο σκορ (μέσος όρος πειραματικής ομάδας = 3.1818, μέσος όρος ομάδας ελέγχου = 1,9545).

Στην πειραματική ομάδα στις πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε άγνοια του χοροθεάτρου και του χορού γενικότερα, ενώ μεγάλο μέρος της τάξης (κυρίως τα αγόρια) εκδήλωσε αρνητική διάθεση για συμμετοχή σε οποιοδήποτε αντικείμενο του χορού στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Να σημειωθεί πως η στάση τους έγινε θετικότερη απέναντι στο πρόγραμμα όταν ενημερώθηκαν ότι θα πραγματοποιηθεί στο δίωρο της ευέλικτης ζώνης. Οι μαθητές εμφάνισαν έντονη διστακτικότητα στην έκθεση στους συμμαθητές τους και δυσκολία έκφρασης ακόμα και σε απλές ασκήσεις παντομίμας, κάτι το οποίο οδήγησε ορισμένους σε αρνητικές συμπεριφορές κυρίως λόγω αμηχανίας και συστολής. Η δυσκολία στην ανάληψη πρωτοβουλιών ήταν έκδηλη και τα φαινόμενα ομαδοποιημένων συμπεριφορών με έλλειψη καινοτόμων δράσεων και δημιουργικότητας έντονη.

Το τμήμα αν και είναι ήδη τέταρτη χρονιά μαζί παρουσίασε έντονες δυσκολίες στη δημιουργία και τη λειτουργία των ομάδων με φαινόμενα ηγετικών χαρακτήρων να δημιουργούν εντάσεις και (χαρακτηρισμένων από μέρος της τάξης) «αδύναμων» ή «ζωηρών» μαθητών να βιώνουν την απόρριψη της ομάδας. Στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια προθέρμανσης με ανταγωνιστική μορφή ορισμένοι μαθητές παρουσίασαν δυσκολία στην αντοχή στην ήττα και αποστροφή για οποιοδήποτε μορφή κριτικής από συμμαθητή τους.

Στο σύνολό τους οι μαθητές ήταν συνεργάσιμοι και κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Η συνεργασία και το θετικό κλίμα αναπτύχθηκαν σταδιακά στην ομάδα και η αρνητική στάση τους απέναντι στον χορό μετατράπηκε σε ενθουσιασμό και αναμονή για την επόμενη παρέμβαση. Οι «ηγετικοί» χαρακτήρες κατάφεραν να ελέγξουν τον ενθουσιασμό τους και οι χαρακτηρισμένοι (από ορισμένους συμμαθητές τους) «λιγότερο δυνατοί» μαθητές βρήκαν τη θέση τους στην ομάδα. Η διαφορετικότητα αποτέλεσε πρόκληση για τις ομάδες και με πολλή δουλειά και θετική διάθεση μετατράπηκε στο δυνατό τους σημείο. Η δημιουργικότητα στις συνθέσεις των μαθητών έδωσε τη θέση της στην αμηχανία των πρώτων παρεμβάσεων και οι μαθητές στην πλειονότητά τους δήλωσαν ενθουσιασμένοι από

τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και επιθυμία να συνεχίσουν τα μαθήματα με την εκπαιδευτικό και με το πέρας του προγράμματος.

Οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα έδειξε στατιστικά σημαντικά ευρήματα και στους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα τα στατιστικά τεστ ελέγχου υποθέσεως επιβεβαίωσαν τις εναλλακτικές υποθέσεις. Από τον έλεγχο των μέσων όρων (βλ. πίνακα 9), προκύπτει ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση στο σκορ των απαντήσεων μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα οι μαθητές με τη συμμετοχή τους σε δράσεις χοροθεάτρου βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και ανέπτυξαν θετικότερη στάση απέναντι στον χορό και στο χοροθέατρο.

Οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου έδειξαν μη στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Το σκορ των μαθητών στις αρχικές και τις τελικές μετρήσεις παραμένει σταθερό, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ομάδα δεν βελτιώθηκε.

4.2 Συζήτηση – Σχετικές έρευνες

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί αν η συμμετοχή των μαθητών της τετάρτης δημοτικού σε στοχευμένες δράσεις χοροθεάτρου ενισχύει θετικά τη διάθεση τους για επικοινωνία και δημιουργική έκφραση. Για τους σκοπούς της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική έρευνα και συνδυασμός των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση ότι η εισαγωγή χοροθεατρικών πρακτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης και της συνεργατικότητας των παιδιών.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η ερευνήτρια, η έρευνα κατέληξε πως επιλεγμένες δράσεις χοροθεάτρου:

- Μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχέσης των μαθητών με το σώμα τους.
- Μπορούν να διευρύνουν την ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης των παραστατικών τεχνών.
- Συμβάλλουν στην τόνωση και διαμόρφωση θετικών διαμαθητικών σχέσεων.

- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής των σωματικών (πέραν των συναισθηματικών) ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αποβάλλοντας το αίσθημα ντροπής, και ενδυναμώνοντάς τους στην έκθεση σε κοινό.

Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών.

Οι Lykesas, Tsapakidou & Tsompanaki (2014) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός κινητικού προγράμματος με κεντρικό άξονα τον δημιουργικό χορό σε μαθητές στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Το πρόγραμμα περιλάμβανε δημιουργικές χορευτικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη και βελτίωση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της κινητικής δημιουργικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως ένα σωστά σχεδιασμένο και οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας δημιουργικού χορού μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, να ενισχύσει την εκφραστικότητα, τη δημιουργικότητα και την επιθυμία για επικοινωνία των μαθητών.

Οι Theocharidou et al. (2018) διερεύνησαν τον αντίκτυπο που έχει στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, ένα πρόγραμμα βασισμένο στον δημιουργικό χορό και στη θεωρία κίνησης του Rudolf Laban. Τα συμπεράσματα έδειξαν πολύ καλά αποτελέσματα στον τομέα του αυτοσχεδιασμού, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της αυτοεκτίμησης, του συντονισμού, της κιναισθητικής αντίληψης και των μουσικών δεξιοτήτων.

Η Αλεξιάδη (2019: 51) πραγματοποιώντας μια βιβλιογραφική αναδρομή στο χοροθέατρο της Pina Bausch και στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές στην εφηβεία από την ένταξη χοροθεατρικών πρακτικών στα σχολικά προγράμματα, καταλήγει πως η ένταξη του χορού στα σχολεία με τον τρόπο που η Bausch τον αντιλαμβάνεται, θα προσφέρει στα παιδιά *«την ευκαιρία να αισθανθούν τη μοναδικότητά τους, να εκφραστούν άμεσα μέσα από την προσωπική τους κίνηση, έξω από νόρμες και συγκεκριμένες φόρμες, να ανακαλύψουν το σώμα τους και τις δυνατότητές του, να μπορέσουν να συνυπάρξουν με τη διαφορετικότητα»*.

Η έρευνα της Aikat (2015) είχε σκοπό να ερευνήσει την παιδαγωγική του χορού σε όλες τις θεματικές ενότητες και το αντίκτυπο που έχει στους μαθητές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση χορού παρέχει πολλά οφέλη στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

4.2.1 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, παρότι η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους τα αποτελέσματά της δε δύναται να γενικευθούν καθώς υπόκεινται σε αρκετούς περιορισμούς.

Πρώτος σημαντικός περιορισμός είναι πως για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο⁶⁹ στο οποίο το δείγμα της έρευνας είναι αποτέλεσμα μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας και κατά συνέπεια όχι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Να σημειωθεί πως η πανδημία με τον covid 19 έθεσε σωρό περιορισμών για την είσοδο των ερευνητών στα σχολεία και η επιλογή του δείγματος με τη μέθοδο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας αποτέλεσε τη μόνη επιλογή της ερευνήτριας.

Δεύτερος σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε το μικρό μέγεθος του δείγματος (23 για την πειραματική ομάδα και 22 για την ομάδα ελέγχου) καθώς και ο μικρός αριθμός των παρεμβάσεων (12 παρεμβάσεις).

Τρίτος περιοριστικός παράγοντας αποτέλεσαν οι συνθήκες διεξαγωγής των παρεμβάσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική περίοδο 2020-2021 που παρουσιάστηκε έξαρση της πανδημίας του ιού covid 19. Αυτό είχε ως συνέπεια οι παρεμβάσεις να μην πραγματοποιηθούν στην κλειστή αίθουσα του σχολείου για αποφυγή διασποράς του ιού και να υλοποιηθούν στον τσιμεντένιο προαύλιο χώρο. Δε δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με το έδαφος, αλλά ούτε σε στενή επαφή μεταξύ τους, ενώ οι ελάχιστες δράσεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε κοντινή επαφή μεταξύ των μαθητών, υλοποιήθηκαν με χρήση μάσκας. Τα περιοριστικά μέτρα για την πανδημία οδήγησαν τελικά στο κλείσιμο των σχολείων στις 16 Νοεμβρίου και στη συνέχιση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Η ερευνήτρια διατήρησε την επαφή της με την πειραματική ομάδα εστιάζοντας στο θεωρητικό μέρος και οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν μόλις έληξαν τα μέτρα τον Ιανουάριο του 2021.

Τέταρτος σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε η έλλειψη προηγούμενων ερευνών και εργασιών στο αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Από τη μελέτη της ερευνήτριας στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. 1^ο κεφάλαιο), αλλά και από τα αποτελέσματα της παρούσας

⁶⁹Τα αποτελέσματα του οιονεί πειραματικού σχεδίου βασίζονται σε μη πιθανοθεωρητική δειγματοληψία και για αυτό τα αποτελέσματα δεν γενικεύονται, «αλλά είναι δυνατό να παράσχει μια περιγραφή όσων συμβαίνουν στην περίπτωση, στην οποία εφαρμόζεται» (Κωστή, 2014: 5).

έρευνας, η εφαρμογή πρακτικών χοροθεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Η αναζήτηση όμως παρόμοιων εργασιών από την ερευνήτρια για διασταύρωση των αποτελεσμάτων της είχε ελάχιστα αποτελέσματα. Να σημειωθεί πως στην ελληνική γλώσσα βρέθηκαν ελάχιστες πηγές που να αφορούν στην εφαρμογή πρακτικών χοροθεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην αγγλική το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στον δημιουργικό χορό γενικότερα, με χρήση όμως εκπαιδευτικών εργαλείων που είναι κοινά με τις πρακτικές χοροθεάτρου (Ιορδανίδου, 2012: 165).

4.2.2 Μελλοντικές προτάσεις

Πρώτη και κύρια πρόταση είναι η εισαγωγή πρακτικών χοροθεάτρου στην εκπαίδευση και η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δημιουργικές μεθόδους. Οι μαθητές όπως αποδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία (βλέπε 1^ο κεφάλαιο) αλλά όπως παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, έχουν ανάγκη από κινητικές δημιουργικές δραστηριότητες και καινοτόμες δράσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Δεύτερη εξίσου σημαντική πρόταση είναι η πραγματοποίηση ανάλογων ερευνών σε περισσότερα σχολεία με μεγαλύτερη διάρκεια των παρεμβάσεων, ώστε να προκύψουν αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού και να είναι δυνατή η διασταύρωση των αποτελεσμάτων.

Επίσης θεωρείται απαραίτητο να ενισχυθεί η βιβλιογραφία κυρίως στην ελληνική γλώσσα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μετά την οικογένεια στην οποία το παιδί αναπτύσσει τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες (πρωτογενής κοινωνικοποίηση) (Piaget, 1979), το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης. Εκεί ο μαθητής θα αποκτήσει νέες γνώσεις, εμπειρίες και θα αναπτύξει φιλίες και σχέσεις που θα καθορίσουν σημαντικά την εξέλιξη της προσωπικότητάς του (σχολική κοινωνικοποίηση) (Χατζηδήμου, 2000). Είναι ευθύνη του σχολείου να καθοδηγήσει τους μαθητές να κατακτήσουν δεξιότητες ζωής με τις οποίες θα αντιμετωπίσουν τις αυριανές προκλήσεις (Callagher, 1994).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης (δευτερογενής κοινωνικοποίηση) αποτελούν οι θετικές διαμαθητικές σχέσεις και η συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες οι οποίες διαδραματίζουν εξίσου σοβαρό παράγοντα της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών (Αυγερινός, 1989).

Ο χορός αποτελεί ένα *«από τα πρώτα μέσα επικοινωνίας και γνωριμίας με τον κόσμο»* (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου 2004: 85). Δεν είναι απλά ένα μέσο σωματικής αγωγής και συνδέεται άμεσα με όλες τις αισθήσεις χωρίς να διαχωρίζει το σώμα από το πνεύμα (Schott-Billmann, 1998: 28, 29). Ο χορευτής δε χορεύει μόνο με το σώμα αλλά και με τον εγκέφαλο, *«το υπόστρομα»* το οποίο επηρεάζει άμεσα τον ψυχισμό (Schott-Billmann, 1998: 29). Μέσω του χορού πυροδοτείται και οργανώνεται ο ενθουσιασμός, ενώ το σώμα κυριεύεται από μία δύναμη, υπερπηδώντας τα προσωπικά όρια του ατόμου (Schott-Billmann, 1998: 110). Το παιδί χορεύοντας θα βιώσει το αίσθημα της επιτυχίας σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, νιώθοντας υπερήφανο για τις ικανότητές του (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου 2004). Ο Capel (1986) ειδικότερα επισημαίνει πως ο χορός συντελεί παράλληλα στην πνευματική και φυσική καλλιέργεια του παιδιού (Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου 2004: 84).

Στο χοροθέατρο δεν έχει σημασία αν ο χορευτής διαθέτει ιδανικές σωματικές αναλογίες, ούτε χρειάζεται να υπακούει σε τυποποιημένες φόρμες. Ο καθένας μπορεί να χορέψει με τον δικό του μοναδικό τρόπο (Αλεξιάδη, 2019: 51). Όπως αναφέρει η Αλεξιάδη (2019: 51) *«η άσκηση είναι πάντα απαραίτητη, γιατί ένα καλά εκγυμνασμένο σώμα μπορεί να εκφραστεί και να αυτοελεχθεί καλύτερα, όμως δεν είναι απαγορευτικό και σε ένα λιγότερο*

καλά ασκημένο σώμα να χορέψει». «Στον σύγχρονο χορό υπάρχει μόνο ένας αληθινός χορός: ο χορός του κάθε ατόμου» (Loupre, 1997: 23).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο χορός όταν διδάσκεται μέσα από δημιουργικές μεθόδους προάγει την ολιστική μάθηση (κινητική, γνωστική, συναισθηματική). Στην πράξη αποδεικνύεται ότι οι δάσκαλοι χορού στην πλειονότητά τους, αναπαράγουν τον τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο οι ίδιοι διδάχτηκαν τον χορό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιλέγουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, επιδεικνύοντας στους μαθητές κινητικές φόρμες τις οποίες ζητούν να αντιγράψουν μετατρέποντας τη μάθηση σε παθητική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο καταπιέζεται η αυθόρμητη παιδική ενέργεια και περιορίζονται οι ευκαιρίες για βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων (Δανιά, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2017).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός χορού να αναγνωρίζει τις ατομικές ικανότητες του κάθε μαθητή εξασφαλίζοντας τη ενεργή συμμετοχή του και το αίσθημα της επιτυχίας το οποίο θα βοηθήσει να καλλιεργήσει θετική αυτοεκτίμηση και στάση απέναντι στις κινητικές δεξιότητες στο μέλλον (Δανιά, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2017).

Η ένταξη του χοροθεάτρου στην εκπαίδευση δύναται να προσφέρει στους μαθητές μια δημιουργική διέξοδο από το δασκαλοκεντρικό και γνωσιοκεντρικό σχολείο, συμβάλλοντας παράλληλα στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε μαθητή ως μοναδική ύπαρξη (Αλεξιάδη, 2009: 51).

βιβλιογραφικές παραπομπές

- Adams, R. D. (1997). *Principles of neurology*. McGraw-Hill, Health Professions Division.
- Adler, P. A., & Adler, P. (2002). The reluctant respondent. *Handbook of Interview Research: Context and method*, 2, 515-536.
- Adshead, J., Hodgens, P., Briginshaw, V., & Huxley, M. (1998). *Dance analysis: Theory and practice*. (Greek trans: V. Tyrovola & M. Koutsouba). Athens, Greece: Pasxalidis Publications.
- Aikat, R. (2015). *The successes and challenges of implementing dance education into elementary classrooms*. Master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Αλεξιάδη, Α. (2019). Σύγχρονος χορός και χοροθέατρο: Η σημασία της ένταξής τους στα σχολικά προγράμματα. (Πίνα Μπάους και Άκραμ Καν: σπουδή στη διαφορετικότητα). Στο Μ. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (επιμ.). *Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;* (σσ.51-58). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αναστασόπουλος, Δ. (1998). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Εφηβεία, βασική παιδοψυχιατρική* (σσ.30-73). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανδριώτης, Κ. (2003). *Ποσοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αντωνοπούλου, Α., Κουβαβά, Σ., & Νικολακοπούλου, Μ. (2020). Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρά τους για μάθηση. *Ψυχολογία*, 9(1), 1-21.
- Ashley, E. (2011) *The ongoing Influence of Pina Bausch*. Dance Informa Australian Edition. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2020 από, <https://dancemagazine.com.au/2011/06/the-ongoing-influence-of-pina-bausch/>
- Αυγερινός, Θ. (1989). *Κοινωνιολογία του αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Au, S. (2012). *Ballet and modern dance*. London: Thames and Hudson.
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in sneakers, postmodern dance*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Bausch, P. (1995). *Parlez-moi d'amour. Un colloque*. (Elisa Vaccarino. Bausch, un monde, un langage, tant de questions). Paris: L'Arche.
- Borg, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 102-110.
- Bremser, M. (2005). *Fifty contemporary choreographers*. London, N.Y.: Taylor & Francis.
- Bujan, O. V. (2017). Tanztheater, Pina Bausch and the ongoing influence of her legacy. *AusArt*, 5(1), 219, 228.

- Γαβριηλίδου, Μ. (1998). Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων-εκπαιδευτικών. Στο Ι. Τσιάντης (επιμ.), *Εφηβεία, βασική παιδοψυχιατρική* (σσ.83-215). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Έλλην.
- Γεωργοπούλου, Ε. & Αρμάος, Ρ. (2017). Ποίηση, μουσική και τεχνολογία ως εργαλεία ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων υπο-θεραπεία εξαρτημένων ατόμων: Μελέτη περίπτωσης στο εναλλακτικό σχολείο του ΚΕΘΕΑ Έξοδος. *Εξαρτήσεις*, 28, 33-52.
- Γιαννακοπούλου, Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζιας, Α., & Χαδουλίτση, Β. (2011). Εκπαιδευτικοί πειραματισμοί στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ Έξοδος: Η ποίηση ως καταλύτης για την απόδραση από την επιφάνεια της καθημερινότητας. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ.138-158). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννόπουλος, Κ., (2011), *Παραστασιογραφίες: Πραγματεία για τη σύγχρονη σκηνή*. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από, <https://bit.ly/3atG2rO>
- Γκαρωντύ, Ρ. (1972). *Ο χορός στη ζωή*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Callagher, J.J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 171-195.
- Canfield, J., & Siccone, F. (1995). *101 ways to develop student self-esteem and responsibility*. Boston: Allyn and Bacon.
- Capel, S. (1986). Educational gymnastics meeting physical education goals. *Journal of Education, Recreation & Dance*, 57(2), 34-38.

- Capello, P. P. (2008). Dance/movement therapy with children throughout the world. *American Journal of Dance Therapy, 30*, 24-36.
- Carnegie Corporation of New York. (1996). *Years of promise: A comprehensive learning strategy for America's children*. New York: Author.
- Cigman, R. (2004). Situated self-esteem. *Journal of Philosophy of Education, 38*(1), 91-105.
- Cleland, F. E. (1994). Young children's divergent movement ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education, 13*(3), 228-241.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). (5η έκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, W. (2005). Benefits of dance in the middle school setting. *Journal of Dance Education, 5*(1), 28-30.
- Cornett, E. C., & Smithrim, K. L. (2001). *Arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. North York, ON: Pearson Canada.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός. Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.
- Cuellar-Moreno, M. (2016). Methodology and beliefs in primary school dance education. *Journal of Physical Education and Sport, 16*(3), 743, 751.
- Δανιά, Α. Κουτσούμπα, Μ., & Τυροβολά, Β. (2017). Προς μία παιδαγωγική του Χορού στην εκπαίδευση μαθητών σχολικής ηλικίας. *Choros International Dance Journal, 6*, 85-99.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Θεάτρου ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2020 από, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2020 από, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2020 από, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Διεύθυνση σπουδών προγραμμάτων & οργάνωσης ΠΕ. (2018). *Υψηλή και οδηγίες για την Αισθητική Αγωγή όλων των τάξεων*. ΦΕΚ 20/139457/Δ1. Ανακτήθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2020 από, <https://diavgeia.gov.gr/doc/%CE%A993%CE%924653%CE%A0%CE%A3-%CE%A3%CE%9E%CE%A8?inline=true>

Daly, A. (1994). Isadora Duncan's dance theory. *Dance Research Journal*, 26(2), 24-31.

Davis, G. A. (1992). *Creativity is forever*. Kendall: Hunt Pub.

de Moraes, P. D. J. M. (2016). Some notes on the work of Pina Bausch. *Revista Belas Artes* 10(28), Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2021 από, <http://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=some-notes-on-the-workshops-of-pina-bausch>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Dils, A. & Albright, A.C. (2001) *Moving history/dancing cultures: A dance history reader*. Connecticut, USA: Wesleyan University Press.
- Dishman, R. K., Vandenberg, R. J., Motl, R. W., & Nigg, C. R. (2010). Using constructs of the transtheoretical model to predict classes of change in regular physical activity: a multi-ethnic longitudinal cohort study. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 150-163.
- Downey, V. W. (1995). Expressing ideas through gesture, time, and space. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(9), 18-21.
- Dragon, D. A. (2015). Creating cultures of teaching and learning: Conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of Dance Education*, 15(1), 25-32.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζέρβας, Γ. (1994). *Εισαγωγή στην κινητική συμπεριφορά. Κινητικός έλεγχος και μάθηση*. Αθήνα: Ι. Ζέρβα.
- Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 119-132.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of académie performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά* (μεταφρ. Χ. Ευαγγελινού – επιμ. Α. Παππά). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Gordon, I. (1975). *Human development: A transactional perspective*. New York: Harper & Row.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-371.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hanna, J.L. (1988). *Dance and stress: Resistance, reduction, and euphoria*. New York, NY: AMS Press Inc.
- Harre, D. (1991). *Προπονητική. Μεγιστοποίηση της αθλητικής απόδοσης*. (μετφρ. Σ. Κλεισούρα) Αθήνα: Συμμετρία.
- Ιορδανίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών σε ψυχοκοινωνικές μεταβλητές, που αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας, 7 ετών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τομέας Ανθρωπιστικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ισέρης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του Ci Greece (επιμ. Ε. Δαγορίτη & Θ. Βυζάς). *International Journal of Language, Translation and Communication*. 5, 175-189.

- Janssen, I., & Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-16.
- Joyce, M. (1980). *First steps in teaching creative dance to children*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Karff, J. (1969). Dance in the urban school. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 50, 43-44.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Κοσμόπουλος, Α. (1999). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρούπη, Ε. (1999). *Χορός, σώμα, κίνηση πτυχές της χορευτικής τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κουτσούκη, Δ. (1997). *Ειδική φυσική αγωγή. Θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Κουτσούμπα, Μ. (2007). Η συμβολή της σημειογραφικής κίνησης και χορού του Laban στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού σήμερα. *Επιστήμη του Χορού*, 1, 39-52.
- Kraft, R. E. (1986). Modern programs-current practices in Britain. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57(8), 75-78.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups: Focus group v. 3*. London: Sage.
- Κυριαζή, Ν., (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kurnaedy, K. (2008). Dance artists, dance education, and society. *SFU Educational Review*, 1(1), 24-38.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2014). Η δημιουργικότητα στη φυσική αγωγή: *Η έμφαση και η εξέλιξή της. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12(2), 52-61.
- Κωνσταντινίδου, Ε., Πολλάτου, Ε., & Ζαχοπούλου, Ε. (2005). Η επίδραση των λεκτικών οδηγιών στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών προσχολική ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(1), 90-97.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές επιλογές. *Iridium Ερευνών*, 1, 1-12.
- Λεκός, Ζ. (2005). *Το ποιητικό σώμα*. Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυκεσάς, Γ. (2004). *Μεθοδολογία διδακτικής των παραδοσιακών χορών*. (No. IKEEBOOKCH-2015-024, pp. 111-123). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λυκεσάς, Γ. (2007). *Εφαρμογή των μουσικοκινητικών συστημάτων στη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού. Dancers without Frontiers*. 21^ο Παγκόσμιο Συνέδριο CID UNESCO. Αθήνα Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2020 από, <http://ikee.lib.auth.gr/record/266869?ln=en>
- Λυκεσάς, Γ., Θωμαΐδου, Ε., Τσομπανάκη, Θ., Παπαδοπούλου, Σ., & Τσαπακίδου, Α. (2003). Η Ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας-ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο νηπιαγωγείο. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 1(3), 211 – 220.

- Λυκεσάς, Γ. & Κουτσούμπα Μ. (2008). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σχολική εκπαίδευση με την υιοθέτηση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 6(3), 37-49.
- Λυκεσάς, Γ., Κωνσταντινίδου, Μ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2004). Δημιουργικό μάθημα παραδοσιακού χορού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. *Μουσικοπαιδαγωγική*, 1, 84-96.
- Λυκεσάς, Γ., Σίσκος, Β. & Ζαχαριάδου, Ζ. (2010). Η επίδραση ενός προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών στη βελτίωση του κλίματος της τάξης και στην ικανοποίηση μαθητών γυμνασίου από το μάθημα της φυσικής αγωγής. *Επιστήμη του Χορού*, 5, 18-36.
- Λυκεσάς, Γ., & Τυροβολά, Β. (2007) Η θέση του παραδοσιακού χορού στο αναλυτικό πρόγραμμα της δημοτικής εκπαίδευσης και η εφαρμογή του στην πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 102-116.
- Laban, R. (1950). *The Mastery of Movement*. Plymouth: McDonald & Evans.
- Langer, R. (1984) *Tanztheater*. Ανάκτηση στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από <http://prelectur.stanford.edu/lecturers/bausch/tanzdef.html> .
- Loupe, L. (1997). *Poetics of contemporary dance*. Brussels: Dance Books Alton.
- Lykesas, G. (2018). The transformation of traditional dance from its first to its second existence: The effectiveness of music-movement education and creative dance in the preservation of our cultural heritage. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 104-112.
- Lykesas, G., Dania, A., Koutsouba, A., Nikolaki, E. & Tyrovola, B. (2017). The effectiveness of a music and movement program for traditional dance teaching on

- primary school students' intrinsic motivation and self-reported patterns of lesson participation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(1), 227-236.
- Lykesas, G., Tsapakidou, A., & Tsompanaki, E. (2014). Creative dance as a means of growth and development of fundamental motor skills for children in first grades of primary schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies (ISSN: 2321–2799)*, 2(01), 211-218.
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 9(2), 89-120.
- MacNeill, K. (2009). Pina Bausch, creative industries and the materiality of artistic labour. *International Journal of Cultural Policy*, 15(3), 301-313.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInemey (Eds.), *International Advances in Self Research* (2), 17-51. Greenwich, CT: Information Age.
- Ματέυ, Π. (1978). *Ρυθμική*. Αθήνα: Γ. Νακας.
- Ματέυ, Π. (1992) *Ρυθμός* (εκδ.) Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff. Αθήνα., 13 -14.
- Myers, T. (2008). *Anatomy Trains*. Talks at Google. Ανάκτηση στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από (βίντεο), <https://www.youtube.com/watch?v=FOzsDIW7Bs>

- McBride, R.E. (1991). Critical thinking - An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 112-125.
- Mc Bride, R.E. & Cleland, F. (1998). Critical thinking in physical education: Putting theory where it belongs: In gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(7), 42-46.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Μέλλον, Ρ. (2010). *Κλινική ψυχομετρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ. (2015). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, τόμος β' (σσ 842-847). Πρακτικά του 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (19-21/6/2015) Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Εκπαίδευση για έναν καινούργιο κόσμο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (μεταφρ. Κ. Μουντάκης) Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Μπαρμπούση, Β. (2003). Προτάσεις για την ανανέωση της παιδαγωγικής του χορού. *Χορός*, 47, 24-28.
- Μπαρμπούση, Β. (2004). *Ο χορός στον 20ό αιώνα σταθμοί και πρόσωπα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μπαρμπούση, Β. (2009). *Ο χορός στον 20ό αιώνα: μια άλλη ανάγνωση*. Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας, «Χορός και αφηγηματικότητα», Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπαρμπούση, Β. (2014). *Η τέχνη του χορού στην Ελλάδα τον 20ό αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο.
- Μπουρνέλλη, Π. (1998). Επίδραση ενός ειδικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών δημοτικού σχολείου. *Κινησιολογία*, 3(1), 67-82.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2002). *Κινητική δημιουργικότητα. Ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κινητικής δημιουργικότητας για παιδιά*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Νημά, Ε. Α. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοι Α.Ε..
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76, 675-679.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Οδηγός εκπαιδευτικού για τον Χορό-Κίνηση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ανακτήθηκε στις 23 Δεκεμβρίου 2020 από, <https://bit.ly/35fNVMX>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011β). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό - Τόμος Α: Γενικό μέρος*. Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 14 Απριλίου 2020 από, www.epimorfosi.edu.gr
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011γ). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2020 από: <https://bit.ly/3bZWQ9i>.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011δ). *Πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο. Πεδίο: Πολιτισμός – δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση (πρόταση β΄)*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από, <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/2014>.
- Παναγιωτοπούλου, Ε. & Ζωγράφου, Μ. (2015). Επισκόπηση εφαρμοσμένων ερευνών της θεραπείας μέσω των τεχνών στο σχολικό περιβάλλον. Μια πρόταση ένταξης της χοροθεραπείας στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμη του Χορού*, 8, 45-61.
- Παναγιωτοπούλου, Ε., Ζωγράφου, Μ. Μπουρνέλλη, Π. & Λυδάκη, Α. (2009). Χοροθεραπεία και παραδοσιακές χορευτικές πρακτικές. *Επιστήμη του Χορού*, 3, 1-15.
- Πανδρακλάκη, Μ. & Μπουρνέλλη, Μ. (2013). Η συμβολή του έργου του Merce Cunningham στην Εφαρμογή της Τεχνολογίας στο Σύγχρονο Χορό. *Επιστήμη του Χορού*, 6, 41-54.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελλήνων Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 28 Οκτωβρίου 2020 από, <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2004). *Παίζοντας με την τέχνη: Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (1999). *Για μία καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Παπανικολάου, Ι. & Πεδιαδίτης, Α. (2019). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης: Διερεύνηση των δεξιοτήτων ζωής στα

- ελληνικά σχολεία. Η περίπτωση δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα: diathesis*, 1(1), 34-57.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Σχολική ηλικία* (3). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Παρούτσας, Δ. Κ. (1998). *Γνωστικές αλλαγές στη Μέση Παιδική Ηλικία και ο ρόλος της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου από, https://paroutsas.jmc.gr/chld_chg.htm
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Η τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρούπα, Α., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). Η επίδραση αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας Τον Κόσμο Του Παιδιού*, 13, 416-427.
- Piaget, J. (1979). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Υποδομή
- Plessner, H., Bock H-E., Gruppe, O., Klafki, W. & Fischer W., (1967). *Sport und Leibeserziehung*. Munchen: Piper
- Prochaska, J. O. & Norcross, J. C. (1994). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pullman, P. (2012). *Grimm tales: for young and old*. London: Penguin
- Richard, K. (1980). *Η ιστορία του χορού*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Robinson, K. (1996). *Culture, creativity and the young: Arts education in Europe. A Survey*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54(1), 31-63.
- Rudolph, K. D., Caldwell, M. S., & Conley, C. S. (2005). Need for approval and children's well-being. *Child Development*, 76(2), 309–323.
- Σαβράμη, Κ. (1990). *Κινησιογραφικά*. Αθήνα: Αφοι Ρόη.
- Σαβράμη, Κ. (2010). *Εισαγωγή στην ιστορία του χορού*. Συνοδευτικές σημειώσεις. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από, <http://www.savrami.gr/educ.asp?lang=gr&articleID=5>
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρροπούλου, Κ. (1993). Ο Hermann Regner και η Ελλάδα. *Ρυθμός*, Ελληνικός σύλλογος μουσικοκινητικής αγωγής, Carl Orff”, 8. Αθήνα, 9.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Έ. (2011). *Δημιουργική σκέψη–παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2020 από, http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1008&bitstream=1008_01#page/24/mode/2up

- Σωτηρίου, Α. (2002). *Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβαση του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Safta, A. M. (2017). Dance theater in notes. *Colocvii Teatrale*, 24, 273-281.
- Sanderson, P. (2001). Age and gender issues in adolescent attitudes to dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 117-136.
- Savin – Williams, R. & Berndt, T. (1990). Friendship and peer relations. In S. Feldman, & G. Elliott, (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (σσ.277-307). Cambridge: Harvard university press.
- Schilder, P. (1968). *L' image du corps*. Paris: Gallimard.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schott-Billman, F. (1998). *Όταν ο χορός θεραπεύει*. (μεταφρ. Λ. Χρυσικοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Servos, N. (1981). The emancipation of dance: Pina Bausch and the Wuppertal dance theatre. *Modern Drama*, 23(4), 435-447.
- Servos, N. (1998). Pina Bausch: Dance and Emancipation. In A. Carter (Ed.) *The routledge dance studies reader* (pp. 36-45). London: Routledge.
- Servos, N. (2012). Το χοροθέατρο της Pina Bausch: χορεύοντας την πραγματικότητα (μτφ. Κ. Κοσμόπουλος). *Choros International Dance Journal*, 1, 85-95.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Sheets-Johnstone, M. (1966). *The phenomenology of dance*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία θεωρία και πράξη* (μτφ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy—The challenges of the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112(2014), 290-299.
- Stinson, S. (1998). Creative dance for preschool children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(7), 52-56.
- Tashiro, M. (1999). *Pina Bausch. Life and works*. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2020 από, <http://prelectur.stanford.edu/lecturers/bausch/life.html>
- Τζαρτζάνη, Ι. (2008). Δυτικές απεικονίσεις της «ελληνικότητας» στο γύρισμα του 20ού αιώνα: εξυψώνοντας το χορό. *Χορός Plus*, 055, 4-10.
- Τζέρτζης, Γ., & Λόλα, Α. (2015). *Εισαγωγή στην κινητική μάθηση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου από, www.kallipos.gr
- Theocharidou, O., Lykesas, G., Giossos, I., Chatzopoulos, D., & Koutsouba, M. (2018). The positive effects of a combined program of creative dance and braindance on health-related quality of life as perceived by primary school students. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 79(1), 42-52.
- Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*, σσ.43-75. Cambridge: Cambridge University Press.

- Τρίμη, Έ. (1992). Χώρος και αισθητική αγωγή: Εικαστικές δραστηριότητες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 63, 31-36.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε., Αλεξίου, Β., & Τσομπανάκη, Θ. (2003). Σχέση της κινητικής ευχέρειας και της κινητικής ευελιξίας κατά την εκτέλεση δημιουργικής κίνησης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 175-183.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσουβαλά, Μ. (2008). Η «Τέχνη του χορού» στην εκπαίδευση: Το ενδιάμεσο μοντέλο διδασκαλίας και η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη. *Επιστήμη του Χορού*, 2, 58-69.
- Τυροβολά, Β. (2012). Πρωτοπορία και R. Von Laban: Οι αθέατες πλευρές της γέννησης του δημιουργικού- εκφραστικού χορού. Κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική κατεύθυνση* 5(1), 7-22.
- Τυροβολά, Κ.Β. (2019). Αισθητική και Χορός. Από τη "Φιλοσοφία του Ωραίου" στη Νευροαισθητική. *Επιστήμη του Χορού*, 11, 69-116.
- Φέσσα-Εμμανουήλ, Ε. (2004). *Χορός και θέατρο*. Αθήνα: Έφεσος.
- Φύκαρης, Ι. (2005). Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101,102, 164-175.
- Walkuski, J. J. (1997). Critical thinking in physical education. *Teaching and Learning*, 18(1), 83-92.

- Werner, P. (1995). Moving out of the comfort zone to address critical thinking. *Teaching Elementary Physical Education*, 6(5), 6-9.
- Wolff, J. (1993). *The social production of art, second edition*. London: Macmillan.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική-θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηχαριστός, Δ. (1990). *Σύγχρονο σύστημα φυσικής αγωγής*. Αθήνα: Α.Ν. Σακκούλα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011) *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992α). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 141-161.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992β). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ι. Θεοδώρου (μτφ.), Α. Καμπάς (επιμ.) Αθήνα: Αθλότυπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1. Ενημερωτικό σημείωμα-Υπεύθυνη δήλωση γονέων

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες

Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής με τίτλο «Εισάγοντας χοροθεατρικές πρακτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης και συνεργατικότητας των παιδιών» μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο της Πάτρας, οι μαθητές του Δ1 τμήματος, θα έρθουν σε επαφή με την τέχνη του χοροθεάτρου με σκοπό να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες και να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης και θα έχει διάρκεια 12 εβδομάδες. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα τηρηθεί ανωνυμία και θα προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Κυπριανίδου Μαρίνα-Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση»

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η

γονέας του/της

μαθητή της τάξης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στο τέκνο μου να λάβει μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Εισάγοντας χοροθεατρικές πρακτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης και συνεργατικότητας των παιδιών» μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο της Πάτρας, που πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής Κυπριανίδου Μαρίνα.

Ημερομηνία:/...../2020

.....Δηλ.....

Παράρτημα 2. Φύλλο συστηματικής παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
Συμπεριφορά	
Συνεργασία	
Αλληλοσεβασμός	
Συμμετοχή	
Αυτοπεποίθηση	
Σωματικές εκδηλώσεις συστολής και αμηχανίας	
Δημιουργικότητα	
Ανταπόκριση σε κινητικά καθήκοντα	
Σωματική εκφραστικότητα	
Ανθεκτικότητα στην κριτική	

Παράρτημα 3. Ερωτήσεις συνέντευξης από εκπαιδευτικό τμήματος

1. Πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές όταν πρέπει να συνεργαστούν σε ομάδες;
2. Υπάρχουν μαθητές στο τμήμα για τους οποίους να μην υπάρχει προθυμία να συμπεριληφθούν στις ομάδες γιατί θεωρούνται πιο δύσκολοι στη συνεργασία ή όχι τόσο δυνατοί;
3. Πώς αντιδρούν οι μαθητές όταν τυχαίνουν στην ομάδα τους οι χαρακτηρισμένοι πιο αδύναμοι ή δύσκολοι μαθητές;
4. Πώς αντιδρούν οι μαθητές στην επιλογή τη δική σας να τοποθετήσετε τους πιο αδύναμους ή μαθητές σε κάποια ομάδα;
5. Πώς αντέδρασαν οι μαθητές όταν τους ανακοινώσαμε ότι το τμήμα τους θα συμμετέχει στο πρόγραμμα χοροθεάτρου;
6. Τί αντίκτυπο θεωρείτε πως έχει το πρόγραμμα χοροθεάτρου στους μαθητές;
7. Σύμφωνα με τις αντιδράσεις των παιδιών, θεωρείτε ότι τέτοιες δράσεις και ο χορός γενικότερα έχουν θέση στο σχολείο;

Παράρτημα 4. Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τους μαθητές

1. Ποιες ήταν οι σκέψεις σου όταν άκουσες ότι θα γίνουν μαθήματα χοροθεάτρου στο σχολείο σου;
2. Τί σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς τη λέξη χορός;
3. Ποιος χορός σου σου έρχεται στο μυαλό πρώτος
4. Ποιο είναι το αγαπημένο σου είδος χορού.
5. Ονόμασε τα είδη χορού που γνωρίζεις.
6. Τί γνωρίζεις για το χοροθέατρο;
7. Σε ποιες στιγμές της ζωής σου χορεύεις;

Παράρτημα 5. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	
Ποια ήταν η αγαπημένη σας δραστηριότητα	
Ποια δραστηριότητα σας άρεσε λιγότερο ή σας δυσκόλεψε	
Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη συνεργασία με τους συμμαθητές σας;	

Παράρτημα 6. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπνευστήριας

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΜΠΝΕΥΣΤΗΡΙΑΣ	
Σε ποιες δράσεις συμμετείχαν πιο ευχάριστα οι μαθητές;	
Ποια δράση έδειξαν να τους αρέσει λιγότερο;	
Ποια δράση τους δυσκόλεψε;	
Ο χρόνος ήταν επαρκής για τις δράσεις;	
Πώς συνεργάστηκαν οι μαθητές με την εμπνευστήρια;	
Πως συνεργάστηκαν οι μαθητές μεταξύ τους;	
Τί θα άλλαζες στη σημερινή παρέμβαση;	

Παράρτημα 7. Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας

Οι απαντήσεις σου είναι **αυστηρά ανώνυμες**.

Είναι σημαντικό **να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις**, γι' αυτό σε παρακαλούμε πολύ πρόσεχε μην ξεχάσεις καμία.

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Απάντησε ειλικρινά.

Ημερομηνία.....

Ψευδώνυμο:

Τάξη:

Φύλλο: Αγόρι

Κορίτσι

Έχεις ασχοληθεί ποτέ με τον χορό εκτός σχολείου; (Βάλε σε κύκλο): Ναι Όχι

Έχεις διδαχθεί χορό στο μάθημα της φυσικής αγωγής; (Βάλε σε κύκλο): Ναι Όχι

Παρακάτω θα βρεις μερικές ερωτήσεις. Πόσο συμφωνείς ή πόσο διαφωνείς; Βάλε \surd σε **μία** μόνο από τις πιθανές απαντήσεις

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Δεν μπορώ να αποφασίσω	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά					
2.	Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα					
3.	Έχω πολλούς φίλους					
4	Μου αρέσει να εργάζομαι μόνος μου					
5.	Με νοιάζει τι σκέφτονται οι άλλοι για το σώμα μου					
6.	Μου αρέσει να χορεύω					
f7.	Μου αρέσει να βλέπω χορό					
8.	Θέλω να κάνουμε μαθήματα χορού στο σχολείο					
9.	Υπάρχει έστω ένα είδος χορού που μου αρέσει					
10.	Θα πήγαινα σε μαθήματα χορού					
11.	Με τον χορό εκφράζω τα συναισθήματά μου					
12.	Πιστεύω ότι ο χορός είναι μόνο για κορίτσια					
13.	Πιστεύω ότι ο χορός είναι βαρετός					
14.	Ο χορός είναι χάσιμο χρόνου					
15.	Νιώθω άνετα όταν χορεύω μπροστά σε κόσμο					
16.	Γνωρίζω τί είναι το χοροθέατρο					
17.	Θα παρακολουθούσα μαθήματα χοροθεάτρου					
18.	Θα έπαιρνα μέρος σε μία παράσταση χοροθεάτρου					

Παράρτημα 8. Σχεδιασμός παρεμβάσεων

ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ (εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά)

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου (εκτιμώμενος χρόνος 20')

Στην πρώτη συνάντηση οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που ερευνά τη στάση τους απέναντι στον χορό, την σχέση με το σώμα τους και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (παράρτημα 7).

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου (εκτιμώμενος χρόνος 20')

Η ερευνήτρια ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν σε 7 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (παράρτημα 4).

Ενημέρωση των μαθητών για το πρόγραμμα (εκτιμώμενος χρόνος 15')

Οι μαθητές ενημερώνονται για το πρόγραμμα και μοιράζονται με την ομάδα τις σκέψεις και τις γνώσεις τους για το χοροθέατρο.

Συμβόλαιο ομάδας (εκτιμώμενος χρόνος 20')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυκώτρια απλώνει στο κέντρο ένα μεγάλο χαρτόνι και χρωματιστούς μαρκαδόρους. Καλεί τους μαθητές να συντάξουν το συμβόλαιο της ομάδας, το οποίο θα περιλαμβάνει τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις, τα όρια, τις ελευθερίες, τις συμπεριφορές και τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Ακολουθεί παρουσίαση του συμβολαίου στην ομάδα και ενυπόγραφη συναίνεση των μαθητών.

Αναστοχασμός (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Κάνουν ένα βήμα μπροστά και μοιράζονται με την ομάδα μία λέξη που αντανακλά τα συναισθήματά τους για τη σημερινή πρώτη ημέρα του προγράμματος.

Η εμπυκώτρια δίνει σε κάθε μαθητή το προσωπικό του σημειωματάριο και χρωματιστό στυλό και τους παροτρύνει μετά από κάθε μάθημα να γράφουν ή να ζωγραφίζουν ότι τους αφήνει ως αίσθηση.

Υλικά - μέσα: Ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, λευκό χαρτόνι, μαρκαδόρους, χρωματιστά στυλό, σημειωματάρια.

ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ 1^η-4^η (βασικές δεξιότητες)

Στόχος του πρώτου κύκλου είναι οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το σώμα τους και τον τρόπο που αυτό κινείται στον χώρο.

ΠΡΩΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (γνωρίζω το σώμα μου)

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματός τους και τις κινητικές του δυνατότητες.

Επιμέρους στόχοι

Να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματός τους.

Να ανακαλύψουν τις δυνατότητες που έχει το σώμα τους να κινείται.

Να συνδυάσουν την κίνηση με τη μουσική

Να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τον χορό και να ανακαλύψουν πόσο εύκολα μπορούν να χορέψουν με απλές κινήσεις.

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Παιχνίδι γνωριμίας: Από πού πήρα το όνομά μου (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και η εμψυχώτρια τους καλεί να κοιταχτούν για λίγο σιωπηλά. Στη συνέχεια λένε ένας ένας το όνομά τους και μοιράζονται με τους συμμαθητές τους την προέλευσή του (είμαι η Σόνια, με βαφτίσανε Ασημίνα και πήρα το όνομά μου από τη γιαγιά μου).

Σωματικό ζέσταμα: Το σώμα μου ξυπνάει (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές σε όρθια θέση, με τους ήχους της μουσικής ακολουθώντας τις κινήσεις της εμψυχώτριας ενεργοποιούν σταδιακά όλο τους το σώμα. Η κίνηση ξεκινάει από το κεφάλι και κατεβαίνει στους ώμους, στα χέρια, στον κορμό, στους μηρούς και καταλήγει στα δάχτυλα του ποδιού.

(Μουσική «Solento» του Rene Aubry)

2^η Μέρος: Το σώμα μου κινείται (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

Ανακαλύπτω τις δυνατότητες κίνησης των μελών του σώματός μου σε στάση (εκτιμώμενη διάρκεια 15' λεπτά)

Η εμπυχωτρία ζητάει από τους μαθητές να κάνουν κύκλο. Ξεκινώντας από το κεφάλι, τους καλεί να ονομάσουν τα μέρη του σώματός τους και να ανακαλύψουν μαζί τις κινήσεις που μπορούν να γίνουν. Κάποια μέρη μπορούν να κάνουν μόνο κάμψη όπως για παράδειγμα ο αγκώνας, ενώ κάποια άλλα και περιφορά όπως ο ώμος. Η εμπυχωτρία παροτρύνει τους μαθητές να πειραματιστούν με το σώμα τους και να δουν τί προκαλεί μία κίνηση στο υπόλοιπο σώμα (για παράδειγμα έχει ενδιαφέρον να δουν τί κάνει το πόδι όταν στηριζόμαστε σε αυτό και όταν είναι ελεύθερο).

Διαλέγω την αγαπημένη μου κίνηση (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές διαλέγουν ένα σημείο του σώματός τους και τον τρόπο που θέλουν να το κινήσουν. Ένας ένας μαθητής δείχνει την κίνησή του στην ομάδα (πχ. διαλέγω τους ώμους και εκτελώ περιφορές)

Σε ομάδες (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές φτιάχνουν δύο ομάδες. Τα μέλη της κάθε ομάδας δείχνουν την κίνησή τους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Όλοι μαζί διαλέγουν τις αγαπημένες τους κινήσεις και δημιουργούν μία ροή.

Παρουσίαση με μουσική (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Η κάθε ομάδα με τους ήχους της μουσικής παρουσιάζει στην άλλη ομάδα τη σύνθεση που έχει δημιουργηθεί (η εμπυχωτρία τους θυμίζει ότι μπορούν να κάνουν επαναλήψεις).

(Μουσική «*The sleepless*» Red snapper)

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Οι μαθητές σε κύκλο χαλαρώνουν με ήρεμες κινήσεις το σώμα τους και με τις οδηγίες της εμπυχωτρίας κάνουν αργές αναπνοές. Στη συνέχεια λένε ο καθένας μία λέξη για το πώς ένοιωσε για τη συγκεκριμένη παρέμβαση και ακολουθεί συζήτηση.

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, ηχείο, προσωπικό ημερολόγιο-σημειωματάριο, χρωματιστά στυλό.

Μουσική: «*Solento*» του Rene Aubry, «*The sleepless*» Red snapper

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (καμπύλες-ευθείες)

Εκτιμώμενος χρόνος 80' λεπτά

Σκοπός

Να ανακαλύψουν τα παιδιά τρόπους μετακίνησης στον χώρο (κατευθύνσεις).

Επιμέρους στόχοι

Να μάθουν να κινούνται στον προσωπικό τους χώρο, στον μερικό χώρο και στον γενικό χώρο.

Να μάθουν να κινούνται με διαφορετικά σχήματα στον χώρο

Να συνδυάσουν τη μετακίνηση στον χώρο με τη μουσική

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 20')

Όνομα με κίνηση (εκτιμώμενη διάρκεια 10') (Γκόβας, 2003)

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Ένας ένας λέει δυνατά το όνομά του και το συνοδεύει με μία κίνηση. Οι υπόλοιποι μαθητές επαναλαμβάνουν ομαδικά το όνομα και την κίνηση του συμμαθητή τους.

Σωματικό ζέσταμα το μαγικό ραβδάκι (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο εκτός από έναν που βρίσκεται στο κέντρο. Η εμπυχώτρια αγγίζει με ένα «μαγικό ραβδάκι» ένα σημείο του σώματος του μαθητή το οποίο ενεργοποιείται και κινείται. Οι υπόλοιποι καλούνται να μιμηθούν την κίνηση.

Παιχνίδι: Κυνηγάει όποιος ακούει το όνομά του (εκτιμώμενη διάρκεια 5'λεπτα)

Οι μαθητές κινούνται με γρήγορο βάδισμα στον χώρο. Ένας μαθητής ορίζεται κυνηγός. Όποιος μαθητής κινδυνεύει να πιαστεί φωνάζει το όνομα ενός συμμαθητή του ο οποίος με τη σειρά του γίνεται ο καινούργιος κυνηγός

2η Μέρος: Το σώμα μου κινείται στον χώρο σε διαφορετικές κατευθύνσεις (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 50')

Ανακαλύπτω τις δυνατότητες κίνησης του σώματός μου στον γενικό χώρο και σέβομαι τον ατομικό χώρο των άλλων: «Το σπίτι και τα δωμάτια» (εκτιμώμενη διάρκεια 10' λεπτά).

Η εμπυχωτρία σχηματίζει στον χώρο ένα φανταστικό σπίτι. Εξηγεί στους μαθητές ότι το συγκεκριμένο σπίτι είναι ο χώρος που καλούνται να εξερευνήσουν (γενικός χώρος) και έχει όσα δωμάτια είναι και ο αριθμός των παιδιών της ομάδας (μερικός χώρος). Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο και με το παράγγελμα της εμπυχωτριάς καλούνται να μείνουν ακίνητοι βρίσκοντας τον δικό τους ατομικό χώρο. Η οδηγία είναι ότι το σταμάτημα πρέπει να βρει το κάθε παιδί σε ξεχωριστό δωμάτιο. Αν αυτό δε συμβεί θα ακουστεί η οδηγία διόρθωση και η ομάδα πρέπει να καλύψει τα κενά.

Η άσκηση επαναλαμβάνεται με την εμπυχωτρία να κρατάει ένα τυμπανάκι. Με κάθε χτύπημα οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν απότομα κατεύθυνση

Κίνηση στον χώρο με ευθείες και καμπύλες: «Γράμματα και αριθμοί» (εκτιμώμενη διάρκεια 15΄)

Η εμπυχωτρία ζητάει από τους μαθητές να κινηθούν στον χώρο μόνο με ευθείες, μόνο με καμπύλες και στη συνέχεια με συνδυασμό και των δύο. Τους καλεί να φανταστούν ότι τα παπούτσια τους είναι πινέλα και πρέπει να γράψουν στο έδαφος γράμματα με αυτά. Ψάχνουν μαζί να βρουν ποια γράμματα σχηματίζονται μόνο από ευθείες, ποια μόνο από καμπύλες και ποια συνδυάζουν και τα δύο. Τέλος «γράφουν» ο καθένας το όνομά του στον χώρο.

Σε τετράδες (εκτιμώμενη διάρκεια 15΄)

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Με το χτύπημα από το τύμπανο καλούνται να ενώσουν τέσσερις αγκώνες σχηματίζοντας τετράδες. Κάθε τετράδα σχηματίζει μία ομάδα η οποία διαλέγει ένα όνομα που θέλει να σχηματίσει στον χώρο ή ότι άλλο αποφασίσει και προετοιμάζει τη δική της ροή με μετακινήσεις στον χώρο.

Παρουσίαση με μουσική (εκτιμώμενη διάρκεια 15΄)

Η κάθε τετράδα με τους ήχους της μουσικής παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες τη ροή με τις μετακινήσεις στον χώρο που έχει ετοιμάσει (η εμπυχωτρία τους θυμίζει ότι μπορούν να κάνουν επαναλήψεις).

(Μουσική: «*Noël Aux Balkans*» René Aubry)

3^ο Μέρος: Αναστογασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Οι μαθητές σε κύκλο χαλαρώνουν με τον ήχο της μουσικής. Η εμπυχώτρια τους δίνει το προσωπικό τους σημειωματάριο και τους καλεί να γράψουν τις σκέψεις τους από τη σημερινή παρέμβαση και ακολουθεί συζήτηση.

(Μουσική: «*Cristofori's Dream*» David Lanz)

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, ηχείο, «μαγικό ραβδάκι», τυμπανάκι, προσωπικό ημερολόγιο-σημειωματάριο, χρωματιστά στυλό.

Μουσική: «*Noël Aux Balkans*» René Aubry, «*Cristofori's Dream*» David Lanz

ΤΡΙΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (κινητική εκφραστικότητα)

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Να ανακαλύψουν οι μαθητές τρόπους μετακίνησης στον χώρο με διαφορετική έκφραση (κινητική εκφραστικότητα).

Επιμέρους στόχοι

Να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω της κίνησης (κινητική εκφραστικότητα)

Να συνειδητοποιήσουν το σώμα τους στον χώρο και τη δυνατότητα που αυτό έχει να «μιλά» και να εκφράζεται (σωματικότητα στην έκφραση).

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Όνομα «με συναίσθημα» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυχώτρια τους μοιράζει κάρτες που έχουν πάνω τους γραμμένο ένα διαφορετικό συναισθήματα (είμαι χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος, φοβισμένος, πονεμένος, ξαφνιασμένος, βαριεστημένος). Τους ζητάει να πουν το όνομά τους εκδηλώνοντας το ανάλογο συναίσθημα.

Η άσκηση επαναλαμβάνεται με τους μαθητές να παίρνουν διαφορετική κάρτα-συναίσθημα.

Δώσε μου τη θέση σου (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Παραμένοντας σε κύκλο ένας από την ομάδα κινείται με το βλέμμα προς κάποιον της επιλογής του ζητώντας αποδοχή με τα μάτια, περιμένοντας να του παραχωρήσει τη θέση του αναζητώντας με τη σειρά του καινούργια.

2^η Μέρος: Το σώμα μου κινείται στον χώρο με εκφραστικότητα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 60΄)

«Κουκλοθέατρο»: Άσκηση εκφραστικότητας (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Τρεις μαθητές κρύβονται πίσω από ένα ύφασμα που κρατάνε όρθιο δύο άλλοι μαθητές. Η εμπυχωτρία ψιθυρίζει στους τρεις μαθητές μία συνθήκη (π.χ σήμερα το πρωί θυμήθηκες ότι έχεις διαγώνισμα και δεν έχεις διαβάσει). Οι μαθητές καλούνται να ανέβουν σιγά σιγά και ταυτόχρονα σαν παγωμένη εικόνα εκφράζοντας το ανάλογο συναίσθημα

Διαφορετικά βήματα (εκτιμώμενη διάρκεια 15΄)

Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες της εμπυχωτρίας περπατούν ελεύθερα στον χώρο προς διάφορες κατευθύνσεις:

- Με διάφορα είδη βημάτων: Στα δάχτυλα των ποδιών, στις φτέρνες, με μεγάλα βήματα, με μικρά βήματα, με κουτσό, με χόπλα, με γκαλόπ, σαν ξυλοπόδαρος, με πλάγια και πίσω βήματα.
- Με διάφορα είδη βημάτων μιμούμενοι κάποιο ζώο: Ελέφαντα, αρκούδα, γάτα, φίδι, καγκουρό, χελώνα
- Με διάφορα είδη βημάτων μιμούμενοι κάποια κατάσταση: Σαν να βιάζονται, σαν να τρέχουν στη βροχή που μόλις άρχισε, σαν να κρύβονται, σαν να κάνουν ισορροπία σε τετωμένο σκοινί, σαν να περπατούν με γυμνά πέλματα στην καυτή άμμο, σαν να κουτσαίνουν, σαν να φυσάει, σαν γέρος.
- Με διάφορα είδη βημάτων βασισμένα σε κάποιο συναίσθημα: Χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα, φοβισμένα, πονεμένα, ξαφνιασμένα, βαριεστημένα.

Μετακινήσεις στον χώρο σε διαφορετικές κατευθύνσεις (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Οι μαθητές θυμούνται τη ροή με τις κατευθύνσεις στον χώρο που είχαν δημιουργήσει στο δεύτερο μάθημα και τις προετοιμάζουν στις ομάδες τους.

Σύνθεση με τις αγαπημένες κινήσεις των μαθητών (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές θυμούνται τη σύνθεση με τις αγαπημένες τους κινήσεις που είχαν δημιουργήσει στο πρώτο μάθημα και την προετοιμάζουν στις ομάδες τους.

Παρουσίαση με διαφορετικές μουσικές (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Η εμπυλωτρία βάζει διαδοχικά διαφορετικές μουσικές και οι μαθητές εκτελούν τις δύο συνθέσεις που έχουν προετοιμάσει αλλά με διαφορετικό ύφος ανάλογα τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η μουσική.

- Φόβος: Johann Strauss «*Βροντές και αστραπές*» Opus 324
- Beautiful Waltz music-Sleeping Beauty
- Circus-Theme Song
- «*The sleepless*» Red snapper
- The Pink Panther Theme Song

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Ένας ένας μοιράζονται με μία λέξη το συναίσθημα που τους άφησε η σημερινή μέρα.

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, κάρτες με συναισθήματα, ύφασμα.

Μουσική: Φόβος: Johann Strauss «*Βροντές και αστραπές*» Opus 324, Beautiful Waltz music-Sleeping Beauty, Circus-Theme Song, The Pink Panther Theme Song, «*The sleepless*» Red snapper.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (επίπεδα & σωματικά σχήματα)

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Να μάθουν τα παιδιά τα επίπεδα κίνησης στον χώρο και τα σωματικά σχήματα

Επιμέρους στόχοι

Να μάθουν το ψηλό, μεσαίο και χαμηλό επίπεδο

Να μάθουν το ανοιχτό και κλειστό σωματικό σχήμα

Να συνδυάσουν διαφορετικά σωματικά σχήματα με διαφορετικά επίπεδα κίνησης στον χώρο

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Παιχνίδι γνωριμίας: «Βότσαλο στη λίμνη» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Ένας ένας λέει το όνομά του με τρόπο που να ακούγεται σαν ένα βότσαλο που πέφτει στη λίμνη.

Παιχνίδι προθέρμανσης: «Μέρα-Μεσημέρι-Νύχτα» (πρώτη επαφή με τα επίπεδα) (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία δίνει το παράγγελμα στους μαθητές μέρα, μεσημέρι, νύχτα. Αντίστοιχα οι μαθητές παίρνουν ψηλή στάση με τα χέρια ψηλά, πιο χαμηλή στάση με τα πόδια ανοιχτά και τα χέρια στο πλάι, χαμηλή στάση με λυγισμένα γόνατα και χέρια στο έδαφος. Όποιος μπερδεύεται βγαίνει από τον κύκλο μέχρι να μείνει ένας νικητής.

2^η Μέρος: Το σώμα μου κινείται στα επίπεδα με διαφορετικά σχήματα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

Άσκηση επικοινωνίας της ομάδας (εκτιμώμενη διάρκεια 15' λεπτά)

Η ομάδα κάνει ελεύθερο περπάτημα στον χώρο με τους ήχους της μουσικής: «Ο μικρός Πρίγκηπας» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα. Ένα οποιοδήποτε μέλος της, αποφασίζει να σταματήσει. Οι υπόλοιποι πρέπει να το αντιληφθούν και να σταματήσουν και εκείνοι. Ένα άλλο μέλος της ομάδας ξεκινάει το περπάτημα. Πρέπει όλοι να το αντιληφθούν και να περπατήσουν.

Η εμπυχωτρία εξηγεί στους μαθητές τα επίπεδα στον χώρο. Η δράση επαναλαμβάνεται με τον μαθητή που σταματάει να μένει σε παγωμένη εικόνα στον χώρο στο επίπεδο της επιλογής του.

Εναλλακτικά μπορούν να ξεκινάνε τη μετακίνηση από το επίπεδο που επέλεξε ο τελευταίος μαθητής για το σχήμα του.

Η κίνηση μπορεί να απλώνεται στον χώρο σε σχέση με το σώμα τους ή περιορίζεται κοντά στον κορμό τους.

Ανοιχτό κλειστό σωματικό σχήμα (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Η εμπυχωτρία καλεί τους μαθητές να αραιώσουν στον χώρο και με τους ήχους της μουσικής να φανταστούν ότι το σώμα τους είναι ένα κλειστό μπουμπούκι ή ένα δέντρο με κλειστά

κλαδιά. Τους καλεί να ανοίξουν σταδιακά τα «φύλλα» και τα «κλαδιά» τους, πιάνοντας όσο πιο πολύ χώρο μπορούν χωρίς να φύγουν από τον ατομικό τους χώρο και ακολούθως να κλείσουν με τον ίδιο τρόπο. Στη συνέχεια τους ζητάει να κάνουν το ίδιο σε διαφορετικά επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό). (Μουσική: «Ο μικρός Πρίγκηπας» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα)

Οι μαθητές σχηματίζουν 4 ομάδες (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές θυμούνται τις διαδρομές που δημιούργησαν στο προηγούμενο μάθημα. Η εμψυχώτρια τους ζητάει να προσθέσουν στη σύνθεσή τους τρεις παγωμένες εικόνες (μία στην αρχή, μία στη μέση και μία στο τέλος) με τα τρία επίπεδα στον χώρο και τα δύο σωματικά σχήματα.

Παρουσίαση με μουσική (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Η κάθε ομάδα με τους ήχους της μουσικής της επιλογής της παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες τη σύνθεση που έχει ετοιμάσει.

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Κάνουνε ένας ένας ένα βήμα μπροστά και με μία λέξη λένε τί τους άφησε η σημερινή ημέρα. Στη συνέχεια ακούγοντας απαλή μουσική γράφουν τις σκέψεις τους στα ημερολόγια τους.

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής.

Μουσική: «Ο μικρός Πρίγκηπας» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα, φόβος: Johann Strauss «*Βροντές και αστραπές*» Opus 324, Beautiful Waltz music-Sleeping Beauty, Circus-Theme Song, The Pink Panther Theme Song, «*The sleepless*» Red snapper.

ΠΕΜΠΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (άλμα, στροφή, ισορροπία)

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Να ανακαλύψουν οι μαθητές διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης στον χώρο.

Επιμέρους στόχοι

Να μάθουν να παρακολουθούν τις δράσεις των άλλων.

Να εξασκηθούν σε επιπλέον δεξιότητες μετακίνησης (ισορροπία, στροφές, άλματα).

Να μάθουν τη δύναμη της ακινησίας.

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

«Βρείτε ποιος λείπει» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται αραιωμένοι καθιστοί στον χώρο με κλειστά μάτια. Η εμπυχωτρία σκεπάζει με ένα ύφασμα έναν μαθητή. Με το σήμα της όλοι οι μαθητές ανοίγουν τα μάτια και σηκώνονται. Κοιτάζονται προσεχτικά μεταξύ τους προσπαθώντας να βρουν ποιος μαθητής λείπει.

«Διαφορετικοί χαιρετισμοί» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Κάθε φορά που συναντούν έναν συμμαθητή τους εκτελούν ένα διαφορετικό είδος χαιρετισμού.

2^η Μέρος: Δεξιότητες μετακίνησης (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 60')

Ακινησία - ισορροπία (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές αραιώνουν στον χώρο. Η εμπυχωτρία τους καλεί να πάρουν μια χαλαρή άνετη θέση και να μείνουν ακίνητοι. Στη συνέχεια τους ζητάει να ισορροπήσουν με όποιον τρόπο θέλουν και να προσπαθήσουν να μείνουν ακίνητοι και τέλος να επανέλθουν στην αρχική τους θέση. Οι μαθητές καλούνται για ένα λεπτό με τους ήχους της μουσικής να επαναλάβουν με απόλυτη ησυχία τη ροή (από την χαλαρή θέση να περάσουν στην θέση ισορροπίας που επιλέγουν).

Στροφές (εκτιμώμενη διάρκεια 7')

Οι μαθητές με τις οδηγίες της εμπυχωτρίας εκτελούν στροφές με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα (στο ένα πόδι, στα δύο πόδια, με άλμα, με γλίστρημα, από γονατιστή θέση κ.λ.π.). Στη συνέχεια εκτελούν για ένα λεπτό με μουσική στροφές της επιλογής τους.

Άλματα (εκτιμώμενη διάρκεια 8')

Η μαθητές με τις οδηγίες της εμπυχωτρίας εκτελούν άλματα με διαφορετικούς τρόπους και κατευθύνσεις (από δύο πόδια προσγείωση σε ένα, από ένα πόδι προσγείωση σε δύο, από δύο πόδια σε δύο, από δεξί σε αριστερό κ.λ.π.). Στη συνέχεια εκτελούν για ένα λεπτό με μουσική άλματα της επιλογής τους.

Mapping (εκτιμώμενη διάρκεια 35') (Από μάθημα της κ. Τζαρτζάνη στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»).

Η εμπυχωτρία μοιράζει στους μαθητές μια κόλλα Α4 και πάνω έχει σχεδιάσει έναν χάρτη. Ο χάρτης περιλαμβάνει οδηγίες για μια καθορισμένη διαδρομή καθώς και τις δεξιότητες που θα εκτελέσουν.

«Σημείο εκκίνησης, μετακίνηση με 5 αργά βήματα μπροστά, στάση και ισορροπία της επιλογής τους,, μετακίνηση με 8 μικρά γρήγορα βήματα και άλμα της επιλογής τους, αργά μεγάλα βήματα προς τα πίσω, στροφή της επιλογής τους και φινάλε με παγωμένη εικόνα της επιλογής τους.».

Οι μαθητές έχουν 15' λεπτά να προετοιμαστούν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν στην ομάδα.

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε όρθια θέση στον κύκλο. Κλείνουν τα μάτια και με τις οδηγίες της εμπυχωτρίας εκτελούν ασκήσεις αναπνοής.

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, ηχείο, χαρτί λευκό Α4, μολύβι, ύφασμα.

Μουσική: Επιλογές των μαθητών

ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ 6^η - 8^η (Laban, 1950)

Στόχος του δεύτερου κύκλου είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία της κίνησης (efforts) Rudolf Laban.

ΕΚΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (Τα στοιχεία της κίνησης Laban) Χρόνος

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Η κατανόηση της σχέσης σώματος, χώρου και χρόνου της κίνησης

Επιμέρους στόχοι

Να μάθουν τα παιδιά να κινούν το σώμα τους στον ατομικό και γενικό χώρο: Αργά-γρήγορα, με κοφτή-συνεχόμενη κίνηση, με επιτάχυνση-επιβράδυνση, με ταυτόχρονη διαδοχική κίνηση.

Να κατακτήσουν την έννοια του χρόνου.

Να γνωρίσουν οι μαθητές και να καλλιεργήσουν τον ρυθμό στην κίνηση.

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Λέω το όνομά μου συλλαβιστά (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές είναι σε κύκλο. Ένας ένας λένε το όνομά τους σύμφωνα με τη συνθήκη που τους δίνει η εμψυχώτρια. Ο πρώτος μαθητής το λέει αργά, ο δεύτερος γρήγορα, ο τρίτος συλλαβιστά σαν ρομπότ, ο τέταρτος συνεχόμενα, ο πέμπτος, επιταχυνόμενα και ο έκτος επιβραδυνόμενα.

«Όνομα-κλιπ-κλαπ» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Ο πρώτος μαθητής (Α) ξεκινάει λέγοντας το όνομά του. Ο δεύτερος (Β) που βρίσκεται δεξιά του λέει «κλιπ». Ο τρίτος (Γ) λέει «κλαπ» και ο τέταρτος λέει πάλι το όνομά του. Το ίδιο συνεχίζεται στη φορά του κύκλου από όλους τους μαθητές. Π.χ. Μαρίνα-κλιπ-κλαπ-Γιάννης (Γκόβας, 2002: 78). Η άσκηση επαναλαμβάνεται με διαφορετική σειρά ώστε τα παιδιά να αλλάξουν ρόλους.

«1, 2, 3» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές κάνουν ζευγάρι με όποιον είναι δεξιά τους στον κύκλο. Τα ζευγάρια στέκονται αντικρυστά και μετρούν εναλλάξ: Ένα, δύο, τρία. Η άσκηση γίνεται με ταχύτητα.

2^η Μέρος: Ρυθμός, γώρος, χρόνος (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

«Ο χρόνος τρέχει» (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Η εμψυχώτρια ζητάει από τους μαθητές να σηκωθούν και να ξανακαθίσουν πραγματοποιώντας 6 διαδοχικές κινήσεις. Στη συνέχεια ορίζει 6 τέμπο: 0 (ακινησία) 1 (πολύ αργό), 2 (αργό), 3 (κανονικό), 4 (γρήγορο), 5 (πολύ γρήγορο). Καλεί τους μαθητές να σκεφτούν ότι είναι ένα αυτοκίνητο που είναι σταματημένο, επιταχύνει και επιβραδύνει μέχρι να σταματήσει. Όταν εξοικειωθούν με τα διαφορετικά τέμπο, η εμψυχώτρια λέει ανακατεμένα τα νούμερα που αντιστοιχούν στην αντίστοιχη ταχύτητα.

Από τον προσωπικό στον ομαδικό ρυθμό (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές αραιώνουν στον χώρο μακριά ο ένας από τον άλλον. Διαλέγουν έναν προσωπικό ρυθμικό ήχο (μπορεί να είναι φωνή, χτύπος ποδιών, δαχτύλων κ.λ.π.). Όσο κάνουν τον προσωπικό τους ήχο, πλησιάζουν μεταξύ τους προσπαθώντας οι ρυθμοί τους να συναντηθούν και να δημιουργηθεί ένας ενιαίος και ισχυρός ρυθμός. (Γκόβας, 2002: 75)

Διατηρώντας τον ομαδικό ρυθμό (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές διαλέγουν τέσσερις στίχους από ένα τραγούδι. Το σιγοτραγουδούν μαζεμένοι στο κέντρο. Σιγά σιγά απομακρύνονται χαμηλώνοντας τον ήχο της φωνής τους αλλά εξακολουθώντας να τραγουδούν χαμηλόφωνα διατηρώντας τον ρυθμό. Στη συνέχεια πλησιάζουν πάλι στο κέντρο δυναμώνοντας τον ήχο της φωνής τους διαπιστώνοντας αν κατάφεραν να διατηρήσουν τον ρυθμό (Γκόβας, 2002: 75).

«Τα αντίθετα» (εκτιμώμενη διάρκεια 25')

Οι μαθητές σχηματίζουν τρεις ομάδες τυχαία με όποιον είναι πιο κοντά τους. Η εμπυχωτρία τους καλεί να ανακαλέσουν μία από τις καθημερινές τους ρουτίνες (π.χ. την πρωινή τους διαδικασία, κινήσεις κάποιο άθλημα κ.λ.π.) και να την παρουσιάσουν με την ανάλογη μουσική με έναν ή και περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους.

Αργά: Saint-Saens Le Cygne- Carnival of the Animals

Γρήγορα: Flight of the bumblebee-Rimsky-Korsakov

Με κοφτή κίνηση: Grieg-In the Hall of the Mountain King

Με επιταχυνόμενη κίνηση: Overwark-daybreak (GoPro Hero3 Edit)

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

«Κύμα»

Οι μαθητές και η εμπυχωτρία στέκονται στον κύκλο. Η εμπυχωτρία κάνει μία κίνηση και καλεί τους μαθητές να την επαναλάβουν διαδοχικά δημιουργώντας ένα κύμα.

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής.

Μουσική: Saint-Saens Le Cygne- Carnival of the Animals, Flight of the bumblebee-Rimsky-Korsakov, Grieg-In the Hall of the Mountain King, Overwark-daybreak (GoPro Hero3 Edit).

ΕΒΔΟΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (Τα στοιχεία της κίνησης Laban) Δύναμη/Βάρος και Ροή

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Η κατανόηση της σχέσης σώματος, χώρου, δυναμικής/βάρους και ροής της κίνησης.

Επιμέρους στόχοι

Να εξερευνήσουν τις δυνατότητες κίνησης του σώματός τους σε σχέση με τη δύναμη/βάρος (κίνηση με δυνατό/βαρύ ή ελαφρύ τρόπο).

Να εξερευνήσουν τις δυνατότητες κίνησης του σώματός τους σε σχέση με την ροή (εσωστρεφής- συγκεντρωτικές κινήσεις με κρατημένο τρόπο ή εξωστρεφής-αποκεντρωτικές κινήσεις με ελεύθερο τρόπο).

Να ταξιδέψουν στον χρόνο και στις εποχές.

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Λέω το όνομά μου με διαφορετικούς τρόπους (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυγχώτρια τους μοιράζει κάρτες που έχουν πάνω τους γραμμένη μία διαφορετική συνθήκη (είμαι ανάλαφρος σαν πούπουλο, είμαι βαρύς σαν σίδερο, είμαι δεμένος με σκοινί, πετάω στα σύννεφα). Τους ζητάει να πουν το όνομά τους εκδηλώνοντας το ανάλογο συναίσθημα.

1, 2, 3 κόκκινο φως με κλοπή αντικειμένου (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Ένας μαθητής που κάνει τη μάνα είναι στον τοίχο με γυρισμένη την πλάτη. Οι υπόλοιποι μαθητές στέκονται παραταγμένοι σε γραμμή αρκετά μέτρα μακριά του. Ο μαθητής που τα φυλάει λέει: 1, 2, 3 κόκκινο φως και γυρίζει απότομα μπροστά. Όσο η μάνα έχει γυρισμένη την πλάτη και μιλάει οι υπόλοιποι μαθητές κινούνται γρήγορα προς το μέρος του. Όταν η μάνα γυρίσει και τα βλέμματά τους συναντηθούν πρέπει να μείνουν ακίνητοι. Όποιος μαθητής κινηθεί η μάνα τον στέλνει τρία βήματα πίσω. Η μάνα έχει κοντά της δύο αντικείμενα, ένα ελαφρύ και ένα βαρύ (π.χ. πούπουλο και βαράκι). Ο μαθητής που θα φτάσει πρώτος κοντά στη μάνα κλέβει ένα από τα δύο αντικείμενα. Αν επιλέξει το ελαφρύ όλοι οι μαθητές τρέχουν γρήγορα προς την αρχική γραμμή να μην τους πιάσει η μάνα. Αν επιλέξουν βαρύ κάνουν το ίδιο σε αργή κίνηση προσποιούμενοι ότι κουβαλούν ένα αβάσταχτο βάρος.

2^η Μέρος: Δυναμική και βάρος της κίνησης (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

Διάφορα περπατήματα (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Η εμπυχωτρία καλεί τους μαθητές να περπατήσουν στον χώρο: Σαν να κρυώνουν, σαν να χαλαρώνουν στον ζεστό ήλιο, σαν να φυσάει δυνατός αέρας, σαν να τους χτυπάει δυνατή βροχή, ανάλαφρα σαν πεταλούδα, προσεχτικά σαν να κρατάνε στα χέρια τους ένα μωρό, σαν να έχουν πέτρες στις τσέπες, , σαν να προσπαθούν να βγουν από κινούμενη άμμο, σαν να είναι στην καυτή αμμουδιά, σαν να είναι άρρωστοι, σαν να φτιάχνουν ένα γλυπτό από σκληρό ή μαλακό υλικό, σαν να προσπαθούν να ξεφορτωθούν κάτι βαρύ, σαν να παίζουν με ένα μπαλόνι, σαν να είναι πούπουλο που πετάει στον ουρανό, σαν να είναι φτιαγμένοι από τσιμέντο.

Κολομβιανή ύπνωση (εκτιμώμενος χρόνος 20')

Η εμπυχωτρία μοιράζει τυχαία κάρτες με νούμερα στους μαθητές από το 1-10. Σκοπός είναι να δημιουργηθούν τυχαία ζευγάρια. Ο ένας μαθητής παίρνει τον ρόλο του μάγου και ο άλλος του μαγεμένου. Ο μάγος κρατώντας την παλάμη του σε σταθερή απόσταση από το ζευγάρι του οδηγεί με την κίνηση του χεριού του τις κινήσεις του. Ο μάγος επιλέγει ανάλογα την κίνηση του χεριού του το ύφος με το οποίο θα κατευθυνθεί ο μαγεμένος (με σκληρές ή απαλές κινήσεις). Στη συνέχεια οι δύο μαθητές καλούνται να κάνουν και μικρές μετακινήσεις στον χώρο παραμένοντας συνδεδεμένοι δημιουργώντας στο τέλος μια αυτοσχέδια χορογραφία. Η μουσική θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εμπνευστούν την κίνησή τους (Noel aux Balkans). Η εμπυχωτρία χτυπάει ένα καμπανάκι και οι ρόλοι εναλλάσσονται. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με καινούργια ζευγάρια.

Οι εποχές (εκτιμώμενος χρόνος 20')

Η εμπυχωτρία καλεί τους μαθητές να φτιάξουν 4 ομάδες ανάλογα με την εποχή που έχουν γεννηθεί. Φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη καλοκαίρι. Τους ζητάει να δημιουργήσουν μία παγωμένη εικόνα ανάλογη με την εποχή στην οποία ανήκουν και στη συνέχεια να τη ζωντανέψουν. Κατά την παρουσίαση κάθε ομάδας παίζει και η ανάλογη μουσική.

Άνοιξη: Ήχοι της φύσης

Καλοκαίρι: «Θάλασσα» Σπανουδάκης

Φθινόπωρο: «Το τραγούδι του φθινοπώρου» Τζίμης Πανούσης

Χειμώνας: «Το τραγούδι του χειμώνα» Τζίμης Πανούσης

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

Οι μαθητές μοιράζονται τις εντυπώσεις τους για τη σημερινή ημέρα.

Το μάθημα κλείνει με ελεύθερο χορό Σε όλες τις εποχές.....

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, πούπουλο, βαράκι.

Μουσική: Noel aux Balkans, «Θάλασσα» Σπανουδάκης, φθινόπωρο: «Το τραγούδι του φθινοπώρου» Τζίμης Πανούσης, χειμώνας: «Το τραγούδι του χειμώνα» Τζίμης Πανούσης, ήχοι της φύσης:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#all/KtbxLwGnRqLkrcWRqPfWwdRtpNlpPDdPTg>

ΟΓΔΟΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (Τα στοιχεία της κίνησης Laban) Άμεση-έμμεση κίνηση

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Να κατανοήσουν τα παιδιά τη διαφορά στην ποιότητα της κίνησης σχετικά με την κατεύθυνση της (άμεση-έμμεση).

Επιμέρους στόχοι

Να μάθουν να παρακολουθούν τις δράσεις των άλλων.

Να ακολουθούν τις προτάσεις των συμμαθητών τους.

Να ασκούν καλοπροαίρετη κριτική στις δημιουργίες των συμμαθητών τους.

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Χτύπα μαζί μου (Άσκηση συντονισμού) (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Σε όρθια θέση στον κύκλο χτυπάω το δεξί μου πόδι ενώ ταυτόχρονα κάνει το ίδιο ο διπλανός μου από τα δεξιά με το αριστερό του πόδι. Επαναλαμβάνεται από όλους στον κύκλο με φορά προς τα δεξιά και αντίθετα.

«1 ,2 ,3» (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές κάνουν ζευγάρι με όποιον είναι δεξιά τους στον κύκλο. Τα ζευγάρια στέκονται αντικρουστά και μετρούν εναλλάξ: Ένα, δύο, τρία. Η άσκηση γίνεται με ταχύτητα. Εναλλακτικά μπορούν να αντικαταστήσουν ένα νούμερο με μία κίνηση (παλαμάκι, χτύπημα ποδιού, χτύπημα δαχτύλων).

2^η Μέρος: Άμεση-έμμεση κίνηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

Άσκηση επικοινωνίας: Άμεση, έμμεση κίνηση (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία εξηγεί στους μαθητές τη διαφορά της άμεσης και της έμμεσης κίνησης.

Ένας μαθητής περπατάει με ευθεία κίνηση στον κύκλο προς κάποιον συμμαθητή της επιλογής του με βλέμμα αποδοχής, περιμένοντας να του παραχωρήσει τη θέση του, αναζητώντας εκείνος με τη σειρά του καινούργια. Μόλις οι μαθητές αισθανθούν άνετα με αυτό συνεχίζουμε με δύο άτομα μαζί κάνουν το ίδιο.

Η άσκηση επαναλαμβάνεται με τους μαθητές να κατευθύνονται προς τους συμμαθητές τους μετά από ένα μικρό ταξίδι στο εσωτερικό του κύκλου.

Άσκηση σε ζευγάρια (εκτιμώμενη διάρκεια 35')

Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρι με κάποιον που να μην έχουν συνεργαστεί ξανά. Η εμπυχωτρία τους ενθαρρύνει να κάνουν μεικτά ζευγάρια (αγόρι-κορίτσι). Στη συνέχεια ζητάει από το κάθε ζευγάρι να ενωθεί με άλλο ένα και να γίνουν τετράδα παραμένοντας όμως με το ζευγάρι τους. Στόχος είναι το ένα ζευγάρι να εκτελεί και το άλλο να παρατηρεί. Καλεί τους μαθητές να εκτελέσουν μία κίνηση πάνω και μία κάτω, μία δεξιά και μία αριστερά, μία στην οποία να απομακρύνονται και μία στην οποία να έρχονται κοντά, χρησιμοποιώντας άμεσες και έμμεσες κινήσεις. .

Όταν το ένα ζευγάρι εκτελεί το άλλο γίνεται παρατηρητής. Στη συνέχεια οι παρατηρητές μοιράζονται τις σκέψεις και τα σχόλιά τους με την υπόλοιπη τάξη. Τα ζευγάρια περνάνε και από τους δύο ρόλους. Του χορευτή και του παρατηρητή.

Αφήνω τη μουσική να με οδηγήσει (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Η εμπυχωτρία καλεί τα ζευγάρια να αραιώσουν στον χώρο και βάζει διαφορετικούς ήχους και μουσικές και οι μαθητές εκτελούν ανάλογα με το συναίσθημα που τους δημιουργεί η μουσική.

3^ο Μέρος: Αναστογασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

«Μπράβο»

Η εμπυχωτρία σηκώνει το χέρι ψηλά, αγγίζει το στήθος της και λέει στους μαθητές.

- Πείτε μπράβο στον εαυτό σας

Οι μαθητές μιμούνται την κίνησή της και λένε ένα δυνατό μπράβο στον εαυτό τους ταυτόχρονα

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής.

Μουσική: Επιλογές των μαθητών

ΕΝΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (κινόσφαιρα του Laban)

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

Σκοπός

Να δημιουργήσουν οι μαθητές τον δικό τους «χάρτη» (mapping)

Επιμέρους στόχοι

Να εξερευνήσουν όλες τις δυνατότητες κίνησης του σώματός τους

Να αναπτύξουν ικανότητες για δημιουργική έκφραση

Να συνηθίσουν την έκθεση

Να συνεργαστούν σε ζευγάρια

Να αυτοσχεδιάσουν κινητικά

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

«Πιο ψηλά» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές περπατάνε ελεύθερα στον χώρο και με το σήμα της εμπυχωτρίας μένουν ακίνητοι διατηρώντας ποιο ψηλά το σημείο του σώματος που τους υποδεικνύει (π.χ. πιο ψηλά ο αγκώνας, το γόνατο, η μύτη, η πατούσα, η πλάτη).

Κάνε ότι κάνω (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο με την οδηγία να καλύπτουν τα κενά. Η εμπυχωτρία κρατάει ένα καπέλο, που έχει όνομα. Το λένε «Πάμπλο». Το φοράει και εκτελεί

μια κίνηση, την οποία πρέπει όλοι να μιμηθούν. Όταν βγάζει το καπέλο πρέπει η ομάδα να το αντιληφθεί και να περπατάει κανονικά. Όταν η δράση εκτελεστεί με οδηγό την εμπυγχώτρια μερικές φορές και κρίνει η ίδια ότι η ομάδα έχει χαλαρώσει αρκετά, φοράει το καπέλο σε όποιον συμμετέχοντα θέλει, ο οποίος επιλέγει αυτός τώρα να κάνει κάτι που θα το μιμηθούν οι υπόλοιποι.

2^η Μέρος: Κινόςφαιρα - Mapping (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 60')

Άσκηση εξερεύνησης του χώρου (Laban, 1947) (εκτιμώμενη διάρκεια 15') (Από μάθημα της κ. Τζαρτζάνη στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»).

Η ερευνήτρια καλεί τους μαθητές να αραιώσουν στον χώρο. Τους ζητάει να ζωγραφίσουν στον αέρα με το χέρι τους μπροστά, πλάι δεξιά, πλάι αριστερά και πίσω, τέσσερα φανταστικά τετράγωνα τα οποία στη συνέχεια θα γεμίσουν με φανταστικό χρώμα της επιλογής τους σχηματίζοντας έναν κύβο. Με τους ήχους της μουσικής παροτρύνονται οι μαθητές να ανακαλύψουν όσες δυνατότητες κίνησης τους δίνονται στον φανταστικό τους κύβο.

(Μουσική «River Flows in you» του Yiruma)

Mapping (εκτιμώμενη διάρκεια 35') (Από μάθημα της κ. Τζαρτζάνη στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»).

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Με το σήμα της εμπυγχώτριας ενώνουν 4 αγκώνες. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζοντα 5 ομάδες των τεσσάρων παιδιών. Η εμπυγχώτρια μοιράζει σε κάθε ομάδα μια λευκή κόλα Α4 και μία που περιλαμβάνει τις εξής οδηγίες.

«Φτιάξε τον δικό σου προσωπικό χάρτη με τη διαδρομή της επιλογής σου από τα αντικείμενα που έχεις διδαχθεί στα προηγούμενα μαθήματα. Ο χάρτης σου πρέπει να περιλαμβάνει τρεις μετακινήσεις σε ευθεία, δυο μετακινήσεις σε καμπύλη, μία συνάντηση με άτομο ή αντικείμενο, δύο αλλαγές επιπέδου, μία στροφή, ένα άλμα και δύο παγωμένες εικόνες».

Οι μαθητές έχουν 15' λεπτά να προετοιμαστούν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν στην ομάδα με μουσική τους χάρτες τους.

3^ο Μέρος: Αναστογασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Κάνουνε ένας ένας ένα βήμα μπροστά και με μία λέξη λένε τί τους άφησε η σημερινή ημέρα.

Υλικά - μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, ηχείο, χαρτί λευκό Α4, μολύβι, χαρτί με οδηγίες.

Μουσικές: «Solento» του Rene Aubry, «River Flows in you» του Yiruma, «The sleepless» Red snapper

ΤΡΙΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ 10^η – 12^η (Συνεργατικές δεξιότητες)

Σκοπός

Να αναπτύξουν οι μαθητές συνεργατικές δεξιότητες

Επιμέρους στόχοι

Ενδυνάμωση ομάδας

Κινητικός αυτοσχεδιασμός

Ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας

Να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη στην ομάδα

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

ΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Παιχνίδι γνωριμίας: Μπαίνω στη θέση του άλλου (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται καθιστοί στον κύκλο. Ένας λέει το όνομα του διπλανού του και τί πιστεύει πως εκείνος αισθάνεται (π.χ. δίπλα μου κάθεται η Σοφία η οποία είναι κουρασμένη).

Σωματικό ζέσταμα: Όσοι αγαπούν.....(εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές στέκονται στο κέντρο του προαυλίου. Η εμψυχώτρια ορίζει τη μία μεριά βουνό και την άλλη θάλασσα. Στη συνέχεια τους καλεί ανάλογα με το τί αγαπάνε να διαλέξουν βουνό ή θάλασσα (π.χ. όποιος αγαπάει τη σοκολάτα να πάει στο βουνό, όποιος αγαπάει τα μαθηματικά να πάει θάλασσα).

2η Μέρος: Εγώ, εσύ, εμείς (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55΄)

Παίρνω δίνω άγγιγμα (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄ λεπτά)

Η ομάδα φτιάχνει δύο κύκλους. Τα μέλη κάθε ομάδας είναι καθισμένα με κλειστά μάτια σε κύκλο με μέτωπο δεξιά. Ένας αρχίζει και δίνει στον μπροστινό του ένα ρυθμό-άγγιγμα, αυτός το δίνει στον μπροστινό του κ.ο.κ. μέχρι να φτάσει και πάλι στον πρώτο, ο οποίος λέει στην ομάδα αν ο ρυθμός-άγγιγμα έφτασε σ' αυτόν. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με διαφορετικό μαθητή να ξεκινάει την δράση.

Καθρέφτης (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Οι μαθητές περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Όταν ακουστεί ο ήχος της μουσικής κάνουν ζευγάρι με όποιον είναι δίπλα τους. Τα ζευγάρια στέκονται αντικριστά. Ο ένας μαθητής εκτελεί κινήσεις σε όλα τα επίπεδα και προς όλες τις κατευθύνσεις και ο άλλος γίνεται ο καθρέφτης του άλλου. Με το σήμα της εμψυχώτριας οι ρόλοι αλλάζουν. Όταν η μουσική σταματήσει οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο αναζητώντας και η δράση επαναλαμβάνεται με καινούργια ζευγάρια.

Χαλασμένος καθρέφτης (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Η άσκηση επαναλαμβάνεται όπως προηγουμένως αλλά αυτή τη φορά οι μαθητές εκτελούν την αντίθετη κίνηση του ζευγαριού τους.

«Ρόμβος» (εκτιμώμενη διάρκεια 25 ΄)

Τα παιδιά χωρίζονται σε τετράδες και στέκονται στον χώρο σχηματίζοντας έναν ρόμβο. Το κάθε μέλος της τετράδας στέκεται στις άκρες του ρόμβου με μέτωπο μπροστά. Με τους ήχους της μουσικής Voukefalas του Σταμάτη Σπανουδάκη, ο μαθητής που είναι πρώτος χορεύει οδηγώντας την ομάδα η οποία αντιγράφει τις κινήσεις του. Με το σήμα της ομάδας οι μαθητές στρίβουν 90⁰ μοίρες δεξιά. Ο μαθητής που βρίσκεται εκείνη τη στιγμή μπροστά οδηγεί με τη σειρά του την τετράδα. Η δράση επαναλαμβάνεται μέχρι να γίνουν οδηγοί και υπόλοιποι μαθητές. (Η δράση επαναλαμβάνεται με τους μισούς μαθητές να είναι σε ρόλο παρατηρητή).

3^ο Μέρος: Αναστογασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Οι χτύποι της καρδιάς

Οι μαθητές και η εμψυχώτρια βρίσκονται σε κύκλο πιασμένοι χέρι χέρι. Η εμψυχώτρια σφίγγει απαλά το χέρι του παιδιού που βρίσκεται δεξιά της (στέλνοντας τους χτύπους της καρδιάς της). Ο χτύπος πρέπει να ταξιδέψει από χέρι σε χέρι μέχρι να επιστρέψει πίσω στην εμψυχώτρια.

Υλικά- μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, ηχείο, προσωπικό ημερολόγιο-σημειωματάριο, χρωματιστά στυλό.

Μουσική: Σταμάτης Σπανουδάκης «Voukefalas».

ΕΝΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 15')

Παιχνίδι γνωριμίας: Τι με χαρακτηρίζει (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές βρίσκονται καθιστοί στον κύκλο. Ένας ένας λέει το όνομά του και τί πιστεύει πως τον χαρακτηρίζει (είμαι η Μαρίνα και αγαπάω τις γάτες, είμαι η Σοφία και μιλάω γρήγορα).

Σωματικό ζέσταμα: Συνάντηση (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές στέκονται όρθιοι σε κύκλο. Ένας μαθητής λέει το όνομα όποιου συμμαθητή του θέλει. Οι δύο μαθητές πρέπει να κινηθούν προς το κέντρο του κύκλου, να συγχρονιστούν, να σηκωθούν στον αέρα και να χτυπήσουν τα χέρια τους. Οι μαθητές πρέπει να διατηρούν επαφή με όλη την ομάδα και να ξεκινάνε όταν υπάρχει κενό.

2^η Μέρος: Εγώ, εσύ, εμείς (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

Ο γλύπτης και το γλυπτό (εκτιμώμενη διάρκεια 25')

Οι μαθητές περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Όταν ακουστεί ο ήχος της μουσικής κάνουν ζευγάρι με όποιον είναι δίπλα τους. Τα ζευγάρια στέκονται αντικριστά. Ο ένας μαθητής παίρνει τον ρόλο του γλύπτη και ο άλλος του γλυπτού. Ο γλύπτης με απαλά αγγίγματα δίνει στο γλυπτό του το σχήμα που επιθυμεί. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με την οδηγία οι γλύπτες αυτή τη φορά να μην αγγίζουν τα γλυπτά. Το γλυπτό αλλάζει μορφή ακολουθώντας

τις κινήσεις του γλύπτη. Όταν οι γλύπτες ολοκληρώσουν παρατηρούν όλα τα γλυπτά από διάφορες οπτικές (Η δράση επαναλαμβάνεται με τους μισούς μαθητές να είναι σε ρόλο παρατηρητή).

Σημείωση: Όταν ο γλύπτης πλάθει δεν μιλάει, μόνο δίνει στάση στο σώμα του γλυπτού το οποίο πρέπει να είναι χαλαρό. Στη συνέχεια όλοι οι γλύπτες παρατηρούν όλα τα γλυπτά από διάφορες οπτικές.

Τυφλότητα (εκτιμώμενη διάρκεια 25' λεπτά)

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Με το σήμα της εμπυχωτριάς οι μαθητές φτιάχνουν ζευγάρια. Ένας μαθητής από κάθε ζευγάρι καλύπτει τα μάτια του με ένα μαντήλι. Τότε η εμπυχωτρία ζητάει από τους βλέποντες να αλλάξουν ζευγάρια ξανά. Οι τυφλοί δεν γνωρίζουν το ζευγάρι τους. Οι βλέποντες με πολύ προσοχή καθοδηγούν τους τυφλούς σε μία εξερεύνηση στον χώρο. (Αγγίζουν αντικείμενα και έρχονται σε επαφή με μυρωδιές και διαφορετικές υφές). Όλο αυτό πρέπει να γίνει στη σιωπή. Στη συνέχεια μόνο με το άγγιγμα των χεριών ο τυφλός προσπαθεί να αισθανθεί στοιχεία του χαρακτήρα του οδηγού του. Τα μάτια ανοίγουν και το ζευγάρι κοιτάζεται στα μάτια. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με καινούργια ζευγάρια και τους τυφλούς να γίνονται οδηγοί.

Μετά τη δράση η ομάδα μοιράζεται σε ολομέλεια τις σκέψεις και τα αισθήματά της βρισκόμενος στη θέση του οδηγού και του τυφλού.

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Κάτσε πάνω μου

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο πλησιάζοντας πολύ μεταξύ της μέχρι ο κύκλος να στενέψει πολύ και γυρίζουν με μέτωπο στη φορά του. Με το σήμα της εμπυχωτριάς οι μαθητές κάθονται ταυτόχρονα ο ένας πάνω στα πόδια του άλλου στηρίζοντας ο ένας τον άλλο.

Υλικά- μέσα: Μέσο αποθήκευσης μουσικής, ηχείο.

Μουσικές: Σταμάτης Σπανουδάκης «η μουσική της ζωής μου».

<https://www.youtube.com/watch?v=WyyA003PsHQ>

ΔΩΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Εκτιμώμενος χρόνος: 80' λεπτά

1^η Μέρος: Επικοινωνία-Ζέσταμα (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Άσκηση συντονισμού της ομάδας: Οι μαθητές φτιάχνουν δύο κύκλους και βρίσκονται σε γονατιστή θέση. Τοποθετούν τις παλάμες στο έδαφος σταυρωτά με τους διπλανούς μας. Η οδηγία είναι: «*Ανάμεσα στα χέρια μου έχω δύο ζένα*». Χτυπούν τα χέρια τους με τη σειρά που είναι τοποθετημένα στο έδαφος με φορά προς τα δεξιά. Αν θέλουμε να δυσκολέψει τους ζητάμε να αλλάζουν φορά ή να κάνουν δύο χτυπήματα.

2^η Μέρος: Εγώ, εσύ, εμείς (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 55')

Κουβαράκι (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές και η εμψυχώτρια στέκονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατάει ένα τυλιγμένο κουβάρι και με τους ήχους της μουσικής (La Valse d' Amelie – Theme Amelie) ξετυλίγει ένα μέρος του και κρατώντας την άκρη το στέλνει σε έναν μαθητή. Εκείνος με τη σειρά του το ξετυλίγει λίγο ακόμα και κρατώντας το από το σημείο που το έπιασε το στέλνει σε έναν μαθητή της επιλογής του. Η δράση συνεχίζεται μέχρι να ολοκληρώσουν όλοι οι μαθητές. Η εμψυχώτρια καλεί όποιον μαθητή θέλει να μπει στο κέντρο του κύκλου και να κινηθεί ανάμεσα στον ιστό που έχει δημιουργηθεί. Η δράση ολοκληρώνεται με τους μαθητές να ξανατυλίγουν το κουβάρι.

Ζωγραφίζω το όνομά μου στον αέρα (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Όταν ακούγεται ο ήχος της μουσικής ζωγραφίζουν με ένα μέλος του σώματός τους το όνομά τους στον αέρα. (Με το χέρι, με την πλάτη, με το κεφάλι). Η δράση επαναλαμβάνεται με έναν μαθητή να οδηγεί την κίνηση γράφοντας το όνομά του και τους υπόλοιπους να ακολουθούν την κίνησή του.

Πιάσε με (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές σχηματίζουν τριάδες. Οι δύο μαθητές στέκονται αντικριστά ενώ ο τρίτος ανάμεσά τους. Με τα μάτια κλειστά αφήνεται να πέσει εναλλάξ μπροστά και πίσω στα χέρια των συμμαθητών του που τον συγκρατούν. Η άσκηση επαναλαμβάνεται μέχρι να περάσουν όλοι οι μαθητές από το κέντρο.

Σήκωσέ με ψηλά (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές σχηματίζουν εξάδες και σχηματίζουν μικρούς κύκλους. Ένας μαθητής στέκεται στο κέντρο του κύκλου. Με τα μάτια κλειστά αφήνει το σώμα του να ταλαντευτεί στα χέρια των συμμαθητών του οι οποίοι τον συγκρατούν και οδηγούν την κίνηση του σπρώχνοντάς τον απαλά. Όταν ο μαθητής χαλαρώσει τελείως οι συμμαθητές του απόλυτα συγκεντρωμένοι τον σηκώνουν ψηλά.

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Ομαδικό μασάζ (εκτιμώμενη διάρκεια 10') Οι μαθητές βρίσκονται σε καθιστή χαλαρή στάση ο ένας πίσω από τον άλλο. Η εμψυχώτρια τους δίνει μία συσκευή μασάζ με την οποία κάνουν απαλές κινήσεις στην πλάτη του μπροστινού τους. Με το σήμα της εμψυχώτριας ο τελευταίος μαθητής της γραμμής περνάει πρώτος.

Υλικά - μέσα: Κουβάρι, συσκευή για μασάζ, μέσο αποθήκευσης για μουσικές, ηχείο, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόρους.

Μουσική: La Valse d' Amelie – Theme Amelie, Babo Koro «Γέλα μου»,

ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ

ΠΡΩΤΗ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ

Εκτιμώμενος χρόνος: 30' λεπτά

Σκοπός

Να παρακολουθήσουν οι μαθητές παράσταση χοροθεάτρου

Επιμέρους στόχοι

Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τεχνικές που έχουν διδαχθεί.

Να ανακαλύψουν καινούργιες τεχνικές.

Να γίνουν κριτικοί θεατές ενός ολοκληρωμένου έργου.

Να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

Να ανακαλύψουν το μήνυμα της παράστασης

1^η Μέρος: Επικοινωνία (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

Καλωσόρισμα μαθητών.

2^η Μέρος: Παρουσίαση βίντεο (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Παρουσίαση video από την παράσταση του δρώμενου δρόμου των μεταπτυχιακών φοιτητών από το τμήμα θεατρικών σπουδών στο Ναύπλιο με θέμα την ελευθερία και τίτλο Ελευθεριά-Ζουμε «Μη με μαρτυρήσεις».

Βίντεο από ArgolidaPortal.gr Ναύπλιο-«ελευθερία-ZOYME» από το τμήμα Θεατρικών σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

<https://www.youtube.com/watch?v=HlzShjYSxls>

3^ο Μέρος: Αναστοχασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Συζήτηση, απορίες και σκέψεις των μαθητών.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΤΗΛΕΔΙΑΣΚΕΨΗ

Εκτιμώμενος χρόνος: 30' λεπτά

Σκοπός

Να παρακολουθήσουν οι μαθητές παράσταση χοροθεάτρου

Επιμέρους στόχοι

Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τεχνικές που έχουν διδαχθεί.

Να ανακαλύψουν καινούργιες τεχνικές.

Να γίνουν κριτικοί θεατές ενός ολοκληρωμένου έργου.

Να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

Να ανακαλύψουν το μήνυμα της παράστασης

1^η Μέρος: Επικοινωνία (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 5')

Καλωσόρισμα μαθητών.

2^η Μέρος: Παρουσίαση βίντεο (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Παρουσίαση video από την παράσταση του δρώμενου δρόμου των μεταπτυχιακών φοιτητών από το τμήμα θεατρικών σπουδών στο Ναύπλιο με θέμα την ελευθερία και τίτλο Ελευθεριά-Ζουμε «Ποιος κρατάει το σκοινί».

Βίντεο από ArgolidaPortal.gr Ναύπλιο-«ελευθεριά-ZOYME» από το τμήμα Θεατρικών σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

<https://www.youtube.com/watch?v=HlzShjYSxls>

3^ο Μέρος: Αναστογασμός-Συζήτηση (συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 10')

Συζήτηση, απορίες και σκέψεις των μαθητών.