



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση ενός Παρεμβατικού Ψυχοπαιδαγωγικού Προγράμματος Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Συμβολή στην Κινητική και Κοινωνική Ανάπτυξη και στην Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

υπό

Ιωάννης Σ. Λίτος

A.M. 61

υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση στην κατεύθυνση: «Τέχνη και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Χαρίλαος Ζάραγκας
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
(Επιβλέπων)

Θεοχάρης Ράπτης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
(Μέλος)

Φωτεινή Βενετσάνου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
(Μέλος)

© Λίτος, Ιωάννης 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτητή/Φοιτήτριας

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το τεράστιο αίσθημα ανάγκης που πρέπει να αποδώσουν οι παρούσες ευχαριστίες αφορά το κλείσιμο ενός προσοδοφόρου κύκλου σπουδών και γνωριμίας με ανθρώπους και πτυχές της παιδαγωγικής επιστήμης. Θα πρέπει να εκφραστούν ευχές, λοιπόν, για συγκεκριμένα πρόσωπα που δίχως την πολύτιμη βοήθεια τους το παρακάτω πόνημα αλλά και η επιτυχής έκβαση των μεταπτυχιακών μου σπουδών δε θα είχε καταστεί εφικτή.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω για την καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθεια, τη συνεχή ενθάρρυνση αλλά και τις τόσο ουσιώδεις και πολύτιμες συζητήσεις και συμβουλές τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Χαρίλαο Ζάραγκα, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωάννινων. Για το χρόνο που αφιέρωσαν καθώς και για τις δικιές τους επισημάνσεις, προτροπές και ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια οφείλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα υπόλοιπα μέλη της επιστημονικής επιτροπής, τον κύριο Θεοχάρη Ράπτη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωάννινων και την κυρία Φωτεινή Βενετσάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ειδικό ευχαριστώ αξίζουν οι νηπιαγωγοί του σχολείου για την αξιόλογη συνεργασία τους κατά την εκπόνηση της έρευνάς μου όπως και οι φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωάννινων Στέφου Βασιλική, Παναγιώτου Αικατερίνη, Αθανασοπούλου Μαρία και Χούσκογλου Κιουμπρά για την εθελοντική τους συνεισφορά στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Τέλος, τις πιο εγκάρδιες ευχές μου για τη συναισθηματική και ηθική υποστήριξη, για την αδιάκοπη συμπαράσταση και ζήλο που επέδειξαν καθώς και για τη βοήθεια που πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα των σπουδών μου, αξίζουν οι γονείς μου, Σταύρος και Θεοδώρα, και οι αγαπητοί και ακούραστοι συνοδοιπόροι μου στα εύκολα και στα δύσκολα, στα ωραία και στα άσχημα: Αγγελική, Άγγελος, Αρτεμίσα, Βάσω, Ειρήνη, Θοδωρής, Λένα, Νικόδημος, Παύλος, και Σοφία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από διαδικασίες παιγνιώδους μάθησης, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του και εξοικειώνεται με έννοιες, ρόλους και καταστάσεις της καθημερινότητας αναπτύσσοντας δεξιότητες σε ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Με έναυσμα τον πλούτο της ελληνικής μουσικοχορευτικής παράδοσης τίθεται ως σκοπός της παρούσας εργασίας η αξιοποίησή του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη διδακτική πράξη μέσα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση ενός παρεμβατικού ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή και επίδραση του στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 38 μαθητές (18 αγόρια και 20 κορίτσια) προσχολικής ηλικίας (4 ½ έως 6 ½ ετών) οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία και ισόποσα στην πειραματική (N=19), που παρακολούθησε το παρεμβατικό πρόγραμμα, και στην ομάδα ελέγχου (N=19), που παρακολούθησε το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε, συνολικά, για δέκα εβδομάδες, με συχνότητα επίσκεψης δύο φορές την εβδομάδα ενώ ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν το «Εργαλείο Μέτρησης της Επίδοσης των Κινητικών Δεξιοτήτων MOT 4-6» καθώς και η «Κλίμακα Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς» και η «Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης». Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ομάδων για το MOT-TEST, την κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση και, στη συνέχεια, ανάλυση παλινδρόμησης για την ύπαρξη κάποιας σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως στην κινητική ανάπτυξη υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης, στην κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση παρόλο που παρουσίασαν μια σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής δε μπορεί να θεωρηθεί ως στατιστικά σημαντική ενώ μόνο η ανάλυση παλινδρόμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς με την αυτοεκτίμηση δηλώνει μία θετική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συμπερασματικά, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση παραγόντων που μπορεί να ενισχύσει η δυναμική του ελληνικού παραδοσιακού χορού καθώς και προτάσεων για την ουσιαστική επικοινωνία του με την παιδική ηλικία.

Λέξεις Κλειδιά: Ελληνικός παραδοσιακός χορός, κινητικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση

ABSTRACT

Through the playful learning process, the student is connecting with his/her environment and becomes familiar with concepts, roles and situations of everyday lifetime developing skills at a psychomotor, emotional and cognitive level. Stimulated by the wealth of Greek music and dancing tradition, the purpose of this work is to design, apply and evaluate an interventional psycho-pedagogical Greek traditional dance teaching program to examine its contribution and impact on kinetic development, social skills and the self-esteem of preschool children. In this research 38 pupils (18 boys and 20 girls) of pre-school age (4 ½ to 6 ½ years) randomly and equally divided into experimental (N = 19), who attended the interventional program, and control group (N = 19) who attended the kindergarten program. The interventional program was applied for ten weeks, with twice a week frequency of visits while for the evaluation of the program the « MOT 4-6» was used and the "Evaluation Scale of Social Behavior" and "Evaluation Scale of Self-Esteem" was also used. Initially, an analysis of variance between the groups for MOT-TEST, social skills and self-esteem was used, and, then, a regression analysis for the relationship between the variables was used. The results showed that in the kinetic development there was a statistically significant difference between initial and final measurement. Although, social behavior and self-esteem presented a significant difference between the control and the experimental group, it cannot be considered as statistically significant. The analysis of regression between the social behavior and self-esteem indicates a positive linear relationship between the two variables. In conclusion, it is proposed that factors that can enhance the dynamics of Greek traditional dance has to be a part of further investigate and also suggestions have to be proposed for the better interaction between Greek traditional dance and childhood.

Keywords: Greek traditional dance, kinetic skills, social skills, self-esteem

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1. Εισαγωγή.....	12
1.2. Έκθεση του Προβλήματος.....	14
1.3. Σκοπός της Έρευνας.....	15
1.4. Υποθέσεις της Έρευνας.....	15
1.5. Σημασία της Έρευνας	16
1.6. Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	17
1.7. Όρια και Προϋποθέσεις της Έρευνας.....	17
1.8. Εννοιολογικοί Ορισμοί.....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Στοιχειώδης Παράμετροι στη Μελέτη της Κινητικής Συμπεριφοράς και η Σχέση του Παιδιού με την Κίνηση	21
2.1.1. Κινητική Ανάπτυξη	22
2.1.2. Κινητική Μάθηση.....	23
2.1.3. Κινητική Απόδοση	24
2.1.4. Κινητικός Έλεγχος.....	25
2.1.5. Κινητικές Δεξιότητες.....	25
2.1.6. Ψυχοκινητική Αγωγή.....	27
2.1.7. Κίνηση και Παιδί.....	29
2.2. Βασικές Έννοιες και Παράμετροι στην Κοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού.....	32
2.2.1. Κοινωνικές Δεξιότητες, Κοινωνική Επάρκεια και ο Ρόλος των Τεχνών και της Κίνησης	34
2.3. Ανακαλύπτοντας την Έννοια της Αυτοεκτίμησης και ο Ρόλος της Κίνησης στη Δημιουργία της	37
2.4. Έρευνες για την Κινητική, Κοινωνική και Ανάπτυξη Αυτοεκτίμησης των Νηπίων.....	41
2.5. Η Μουσικοκινητική Θεώρηση.....	49
2.5.1. Η Συμβολή των Dalcroze και Orff στη Σύγχρονη Μουσικοκινητική Θεώρηση	53
2.6. Η Λειτουργικότητα και η Δυναμική της Τέχνης του Χορού στην Εννοιολογική Αποσαφήνιση του: Προς μια Παιδαγωγική του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού	60
2.6.1. Κατανοώντας Βασικές Πτυχές του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού	65
2.6.2. Ο Χορός στην Εκπαίδευση.....	69
2.6.3. Η Έρευνα για τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό στην Προσχολική και Πρωτοσχολική ηλικία.....	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Δείγμα-Δειγματοληψία.....	89
3.2. Εργαλεία Μέτρησης	90
3.2.1. Εργαλείο Μέτρησης της Επίδοσης των Κινητικών Δεξιοτήτων MOT 4-6	90
3.2.2. Κλίμακα Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς	91
3.2.3. Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης	92
3.3. Διαδικασία Μετρήσεων	93
3.4. Περιεχόμενο του Προγράμματος Παρέμβασης	94
3.5. Στατιστική Ανάλυση	96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αξιοπιστία μεταξύ των Μεταβλητών	98
4.2. Περιγραφική Στατιστική	103
4.3. Αποτελέσματα για την Κινητική Ανάπτυξη	105
4.4. Αποτελέσματα για την Αυτοεκτίμηση	107
4.5. Αποτελέσματα για την Κοινωνική Συμπεριφορά	109
4.6. Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης	111
4.7. Ανάλυση Παλινδρόμησης	114
4.7.1. Ανάλυση Παλινδρόμησης Κινητικής Ανάπτυξης και Αυτοεκτίμησης	114
4.7.2. Ανάλυση Παλινδρόμησης Κινητικής Ανάπτυξης και Κοινωνικής Συμπεριφοράς.....	116
4.7.3. Ανάλυση Παλινδρόμησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Αυτοεκτίμησης	118
4.8. Έλεγχος Υποθέσεων	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

122

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

127

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....

141

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά ανά φύλο και ηλικία του δείγματος	89
Πίνακας 2. Χρονοδιάγραμμα παρεμβατικού προγράμματος.....	94
Πίνακας 3. Δείκτες Cronbach A των κλιμάκων για κινητικές δεξιότητες, κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση	99
Πίνακας 4. Βαθμός συσχέτισης των απαντήσεων 1 ^η και 2 ^{ης} μέτρησης στα ερωτηματολόγια της Αυτοεκτίμησης και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς.....	100
Πίνακας 5. Ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των 10 ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης.....	101
Πίνακας 6. Ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των 11 ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	102
Πίνακας 7. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης.....	104
Πίνακας 8. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τα σκορ των παιδιών στο MOT-TEST	105
Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τις επιδόσεις στο MOT-TEST	106
Πίνακας 10. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τα σκορ των παιδιών στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης	107
Πίνακας 11. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τα σκορ των παιδιών στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης	109
Πίνακας 12. Ανάλυσης Διακύμανσης για το MOT-TEST.....	111
Πίνακας 13. Ανάλυσης Διακύμανσης για την Αυτοεκτίμηση	112
Πίνακας 14. Ανάλυσης Διακύμανσης για την Κοινωνική Συμπεριφορά	113
Πίνακας 15. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση.....	115
Πίνακας 16. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και την κοινωνική συμπεριφορά.....	117
Πίνακας 17. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση.....	118

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Χώρος και υλικά για τη διεξαγωγή του ΜΟΤ-4-6.....	93
Σχήμα 2. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση.....	118
Σχήμα 3. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητικής ανάπτυξης και την Αυτοεκτίμηση.....	119
Σχήμα 4. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την για την κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση.....	121

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1. Εισαγωγή

Η κίνηση αποτελεί για τα παιδιά μια αβίαστη, φυσική δραστηριότητα και ανάγκη από τη στιγμή που γεννιούνται για να γνωρίσουν, να επικοινωνήσουν και να επιδράσουν στο νέο κόσμο που βρέθηκαν. Είναι η μόνη γνώση που μπορεί να αποτυπωθεί στον εγκέφαλο, είναι παρούσα σε όλες τις πλευρές της ζωής τους, μια ζωή που επιζητά τη συνεχόμενη δράση και είναι αντίθετη με όποια μορφή ακινησίας ή στασιμότητας. Αυτό γίνεται έντονα φανερό στην επιθυμία για τρέξιμο παρά για περπάτημα (Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα "Ελάτε να Παίξουμε", 1994· Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Gallahue, 2002· Jorge, 2003· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010· Ζάραγκας, 2011· Παυλίδου, 2012· Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013). Για τους Haibach-Beach, Reid & Collier (2018:21): «όποιο κι αν είναι το περιβάλλον, το επίπεδο δεξιοτήτων μας ή η ηλικία μας, δε μπορούμε να ξεφύγουμε από την κίνηση, η οποία και αποτελεί ζωτικό κομμάτι της ζωής μας και μας επηρεάζει συνολικά στο επίπεδο της σωματικής ευεξίας μας, της πνευματικής λειτουργίας μας και της ανάπτυξης των κοινωνικών μας δεξιοτήτων. Τα φαινόμενα αυτά είναι πανταχού παρόντα – και συνήθως μεταβαλλόμενα – και συντελούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας». Επιτρέπει, έτσι, στα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες, να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες, να δοκιμάσουν τη φυσική κατάστασή τους, να πειραματιστούν με δημιουργικούς τρόπους, να γνωρίσουν το σώμα τους και να επιλύσουν κινητικά και μη προβλήματα (Zimmer, 2007a,b). Από τη στιγμή που τα μικρά παιδιά δε μπορούν να είναι ήσυχα, χρειάζονται ελευθερία και ευκαιρίες για κίνηση, θα πρέπει να τους παρασχεθούν ερεθίσματα και υλικό. Ο χορός, η ρυθμική κίνηση και τα παιχνιδοτρόγυδα για τους Edwards, Bayless & Ramsey (2010) παρέχουν αρκετές ευκαιρίες για δράση. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί από έρευνες ότι ο αριθμός των παιδιών που δεν είναι επαρκώς δραστήρια αυξάνεται συνεχώς και ανησυχητικά δημιουργώντας αναπτυξιακά και κινητικά προβλήματα στην μετέπειτα πορεία της ζωής τους (Giagazoglou et al., 2011· Kambas et al., 2015). Επομένως, από τις πρώτες επιδιώξεις της εκπαίδευσης των παιδιών θα πρέπει να είναι η πρόληψη τέτοιων περιστατικών και η δημιουργική αξιοποίηση της έντονης ανάγκης τους για κίνηση ώστε να μετατραπούν σε συνεισφορά στην προσωπικότητά τους. Για τη Μαντζαρή (2006:22-23): «η εκπαίδευση του αύριο οφείλει πρώτα απ' όλα να μαθαίνει στα παιδιά να βλέπουν καθαρά μέσα τους, έπειτα να συνειδητοποιούν τις πνευματικές και φυσικές τους ικανότητες, συγκρίνοντας με σύνεση τις

προσπάθειές τους με αυτές των προκατόχων τους, να εκτιμούν τις προσωπικές τους δυνάμεις, να ισορροπούν και να τις προσαρμόζουν στις ανάγκες της ατομικής και της ομαδικής ύπαρξης... πρώτα απ' όλα ότι πρέπει να μάθουμε στα παιδιά μας να συνειδητοποιούν την προσωπικότητά τους, να αναπτύσσουν το χαρακτήρα τους και να ελευθερώνουν από κάθε αντίδραση το ρυθμό της προσωπικής τους ζωής. Περισσότερο από ποτέ, πρέπει να τους διδάξουμε τις σχέσεις μεταξύ της ψυχής και του πνεύματος, μεταξύ του υποσυνείδητου και του συνειδητού, μεταξύ της φαντασίας και της πραγματικότητας. Η σκέψη πρέπει να ταυτίζεται με την πράξη – μια παιδεία η οποία ορίζει τις σχέσεις μεταξύ των νευρικών και των πνευματικών μας δυνάμεων επιβάλλεται». Για τον εκπαιδευτικό η κίνηση αποτελεί το ευκολότερο προσβάσιμο υλικό διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν καλλιεργώντας θεμελιώδεις έννοιες που τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν και να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων (Trouli, 2008· Παυλίδου, 2012). Ο σωστός σχεδιασμός προγραμμάτων που θα συμβάλει στην ομαλή κινητική ανάπτυξη, στην ενίσχυση γνωστικών ικανοτήτων, στη διαχείριση κοινωνικών και συναισθηματικών καταστάσεων και στην προώθηση της αυτοεκτίμησης, κρίνεται επιτακτικός για μια ποιοτικότερη παιδεία. Επίσης, τα συγκεκριμένα προγράμματα συνεισφέρουν στην έγκαιρη αναγνώριση πιθανών παραγόντων κινδύνου που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών και να προλάβουν έγκαιρα μειονεξίες και προβλήματα (Giagazoglou et al., 2011· Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013).

Για την Haselbach (2018), μια εκπαίδευση που μπορεί να συνεισφέρει στα παραπάνω είναι αυτή που θα περιλαμβάνει τα μέσα της μουσικής, της κίνησης και του χορού ως δημιουργική και επικοινωνιακή προοπτική γεφύρωσης του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου. Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός ως σημαντικό κομμάτι της ιστορικής συνέχειας αλλά και ως πλούσιο ακατέργαστο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς μια παιδαγωγική εκμετάλλευση στην κατεύθυνση αυτή. Περιέχει μέσα του όλα τα απαραίτητα εφόδια της κίνησης, του ρυθμού, της μουσικής, της εξερεύνησης, της κοινωνικοποίησης που επιζητάει διακαώς ο μαθητής και έχει ανάγκη να του προσφέρει η σύγχρονη εκπαίδευση (Edwards, Bayless & Ramsey, 2010), παρόλο, που η γνώση για αυτόν στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα είναι μικρή και η έρευνα για την προώθηση των χαρακτηριστικών του δε μετράει πάνω από 20-30 χρόνια¹.

¹ Από τις πρώτες για την εκπαίδευση ήταν αυτή του Σερμπέζι (1995).

1.2. Έκθεση του Προβλήματος

Ο χορός αποτελεί συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών ήδη από την εποχή του Σωκράτη και του Πλάτωνα, που του αποδίδεται ιδιαίτερη μνεία (Γαλάνη, 2010). Ωστόσο, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η θεώρηση της επιστήμης σύμφωνα με δυτικά πρότυπα, άφησαν το χορό να περάσει σε μια δεύτερη μοίρα στη μόρφωση των ατόμων. Σύμφωνα με τη Savrami (2012:102), με μια προσεκτική ματιά στην εφαρμογή του χορού στη σχολική εκπαίδευση της Ελλάδας, παρατηρούμε ότι: «δεν αποτελεί μέρος του ενεργού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, με την προϋπόθεση ότι δεν περιλαμβάνεται στα θέματα που συνεισφέρουν επισήμως στο συνολικό βαθμό των σπουδαστών» και «δεν υπάρχει ακριβής ορισμός του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών ή της αξιολόγησης της χορευτικής δραστηριότητας» με αποτέλεσμα να υιοθετούνται ανεπίσημα κριτήρια και πρότυπα στην καθημερινή πρακτική και εφαρμογή από όσους θελήσουν να τον εφαρμόσουν στην πράξη. Η Hanna–Lynne (2008:491) σχολιάζει πως «οι αποσπασματικές θεάσεις του χορού και οι λίγοι πόροι για την ανάπτυξη και την επιστημονική αξιολόγηση των χορευτικών προγραμμάτων, γενικά, έχουν κρατήσει την εκπαίδευση του χορού έξω από τα προγράμματα σπουδών».

Ενταγμένος, δε, μέσα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση, ο χορός όχι μόνο λησμονείται μέσα στο ευρύ φάσμα που καλείται να καλύψει το γνωστικό αντικείμενο αλλά παραγκωνίζεται, πολλές φορές, και από τους μαθητές, που προτιμούν κάποιο πιο δημοφιλές «άθλημα», με εντονότερη κίνηση, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Διαπιστώνεται, επίσης, πως η συνηθέστερη διδακτική πρακτική αφορά περισσότερο κινησιολογικά, μορφολογικά και τεχνικά χαρακτηριστικά και λιγότερο πολιτισμικά, μουσικά, ιστορικά, παρέχοντας μόνο ένα αποσπασματικό μέρος από το σύνολο φάσμα του χορού (Μπούνα & συν., 2016). Οι Δανιά, Κουτσούμπα και Τυροβολά (2017:91), συμπληρώνουν, σχετικά με τη διδασκαλία του χορού, ότι η προσέγγιση του οργανώνεται συνήθως με βάση μια ιεραρχική τμηματοποίηση των κινητικών δεξιοτήτων (π.χ. διδασκαλία σε μέρη, από τα εύκολα στα δύσκολα κ.ά.) ενώ δίνεται έμφαση στην προσοχή και στην «τυφλή» μίμηση του προτύπου του δασκάλου. Παρατηρείται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν συστηματικά χρόνο για την εκμάθηση συγκεκριμένων παραδοσιακών χορών μόνο για να μπορέσουν τα παιδιά να πάρουν μέρος σε εθνικές γιορτές και επετείους (Παυλίδου & Στύλου, 2006· Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010:11), αφαιρώντας τους έτσι τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικό μέσο. Δεν υπάρχει αμφιβολία, τονίζουν οι Βενετσάνου και Λεβέντης

(2010:26) πως: «και αυτή η πλευρά τους είναι σημαντική, έτσι, όμως, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αυτομάτως αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό ως ένα κειμήλιο που πρέπει να σωθεί. Και κειμήλιο συνήθως είναι κάτι χωρίς ζωντάνια, άρα και κάτι που δεν είναι ελκυστικό για τα παιδιά ή που δεν έχει να τους προσφέρει τίποτα παραπάνω από τη γνώση του ένδοξου παρελθόντος του».

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι στο σχολείο που έχει ως σκοπό την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και την ολιστική ψυχοπαιδαγωγική του ανάπτυξη, ο χορός, και συγκεκριμένα, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, δε συνεισφέρει παρά ελάχιστα μέσα από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται, ενώ, έχει γίνει, μέσα από ενδελεχείς μελέτες, φανερός ο σημαντικός ρόλος που δύναται να διαδραματίσει στην εκπαίδευση, τη θρησκεία, την εθνική ταυτότητα, τη διάκριση των φύλων, την κοινωνική και πολιτική οργάνωση διάφορων πολιτισμών (Hanna–Lynne, 2008) καθώς και την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού.

1.3. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και αξιολόγηση ενός παρεμβατικού ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος με έμφαση στον ελληνικό παραδοσιακό χορό συμβάλλει στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη, και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1.4. Υποθέσεις της Έρευνας

Για τη διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος θα δημιουργηθούν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται ότι η πειραματική ομάδα θα βελτιώσει το βαθμό απόδοσης των κινητικών της δεξιοτήτων
2. Αναμένεται ότι η πειραματική ομάδα θα ενισχύσει την αυτοεκτίμησή της
3. Αναμένεται ότι η πειραματική ομάδα θα ενδυναμώσει τις κοινωνικές της δεξιότητες
4. Αναμένεται ότι θα υπάρξει σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης των κινητικών δεξιοτήτων με την αυτοεκτίμηση
5. Αναμένεται ότι θα υπάρξει σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης των κινητικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες

6. Αναμένεται ότι θα υπάρξει σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης της αυτοεκτίμησης με τις κοινωνικές δεξιότητες

1.5. Σημασία της Έρευνας

Σκοπός τους νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες όπου τα νήπια θα μπορούν να αναπτυχθούν ολόπλευρα σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011:1). Εντάσσοντας και την έμφυτη περιέργεια τους για γνωριμία του κόσμου που τους περιβάλλει και για εμπειρίες μάθησης και βίωσης του, ο χορός έρχεται να καλύψει σε άρτιο βαθμό την ανάγκη αυτή. Ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, με έντονη και ζωντανή λειτουργικότητα και παρουσία σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, καλείται να μυήσει το μαθητή σε φαινόμενα και καταστάσεις του πραγματικού κόσμου. Συνδεδεμένος διαθεματικά και με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διαπραγματεύεται το νηπιαγωγείο, επικουρεί προς τον τελικό σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης: την ένταξη του μαθητή στην κοινωνία του αύριο και την ουσιαστική συμβολή του σ' αυτήν ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Η σημασία, δε, της συγκεκριμένης εργασίας, στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης, πέρα από την προαναφερθείσα συνεισφορά στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή και στη γεφύρωση του κενού που επικρατεί, πολλές φορές, μεταξύ της ένταξης του χορού, και συγκεκριμένα του ελληνικού παραδοσιακού χορού και λαϊκού πολιτισμού, στη διδασκαλία των μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης από τους νηπιαγωγούς, έρχεται να συμβάλει και στο ερευνητικό κενό που υπάρχει σχετικά με το χορό στην εκπαίδευση των νηπίων. Από τις έρευνες της δεκαετίας του 1990, που παρουσιάζουν συγκεκριμένους χορούς για εκμάθηση στο νηπιαγωγείο (Μωραΐτη & Καϊάφα, 1994) και την άποψη ότι κάτω από την ηλικία των 7 ετών δε μπορούμε να διδάξουμε παραδοσιακό χορό (Σερμπέζης, 1995), η συνεισφορά στο ερευνητικό πεδίο είναι ελάχιστη. Τρεις μόνο ερευνητές έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με ερευνητικές προτάσεις ένταξης και ενσωμάτωσης του χορού στο νηπιαγωγείο. Από τον Λυκεσά (2001· 2002· 2004· 2007) που προτείνει τη μουσικοκινητική αγωγή στην προσέγγιση των παιδιών², και τις Παυλίδου και Στύλου (2006·2012), από τη μία, και τη Βενετσάνου (2003·2004·2010), από την άλλη, να προσθέτουν παραμέτρους για την ένταξη του χορού στα νηπιαγωγεία (κατάλληλες αναπτυξιακές συνθήκες, μουσικοκινητικές και ρυθμολογικές), και προτείνουν θεατροπαιδαγωγικές και ψυχοκινητικές προσεγγίσεις.

² Τα περισσότερα, βέβαια, άρθρα του αφορούν μαθητές δημοτικού.

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι πέρα από τον μικρό αριθμό ερευνών, απουσιάζει ένα ολιστικό πρόγραμμα γνωριμίας με πτυχές του λαϊκού πολιτισμού, χορών, τραγουδιών και παιδαγωγικών εφαρμογών τους.

1.6. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Τις παραπάνω ανησυχίες επιβεβαιώνουν και τα πρόσφατα αποτελέσματα της έρευνας των Παπαθανασίου, Καραδημητρίου και Φαλέκα (υπό έκδοση) που δηλώνουν πως οι μαθητές αισθάνονται ευχάριστα με τον εαυτό τους που συμμετέχει σε μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού σε ποσοστό μόλις 6% ενώ, παράλληλα, δε βρίσκουν τίποτα δημιουργικό στον ελληνικό παραδοσιακό χορό (0%). Επιπλέον, παρατηρούν ότι ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχει σε εξωσχολικά μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού είναι μόλις 13,6% του συνολικού δείγματος.

Η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία για την εξέταση του βαθμού που ένα στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να συνεισφέρει στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των νηπίων, προσφέροντας γνώσεις και αξίες που πρεσβεύει ο ελληνικός παραδοσιακός χορός. Παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία η σχέση μεταξύ κοινωνικής δράσης και ομαδικής κινητικής δραστηριότητας στην παιδική ηλικία εξακολουθεί να αποτελεί θέμα έρευνας (Ζάραγκας, 2012), πόσο μάλλον στον ελληνικό παραδοσιακό χορό που δεν εντοπίζονται, ερευνητικά, παρόμοιες συσχετίσεις αλλά ούτε και συσχετίσεις μεταξύ ομαδικής κινητικής δραστηριότητας και αυτοεκτίμησης ή κοινωνικής δράσης και αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, με τις κινητικές δεξιότητες να καταλαμβάνουν μεγάλο κομμάτι της ανθρώπινης απόδοσης και της καθημερινότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου, θα πρέπει αυτές να εξεταστούν με περισσότερα ερευνητικά εργαλεία και ο χορός μέσα από τον αντιληπτικοκινητικό και οπτικοακουστικό συντονισμό θα προσφέρει ευκαιρία για τον εντοπισμό κινητικών δυσκολιών και προβλημάτων.

1.7. Όρια και Προϋποθέσεις της Έρευνας

Η έρευνα μας εστιάζει στην κινητική, κοινωνική και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Επομένως, στη συγκεκριμένη έρευνα δε λαμβάνονται υπόψιν παράγοντες όπως το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και η

ενασχόληση των παιδιών με χορευτικές δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο. Επιπλέον, σημαντικός περιορισμός στην παρούσα έρευνα αποτελούν η ώρα διεξαγωγής της έρευνας του ελληνικού παραδοσιακού χορού που έγινε κατά τη διάρκεια του ολοήμερου νηπιαγωγείου, 15:00 με 16:30, όπως και το μικρό σε μέγεθος δείγμα 38 νηπίων που συμμετείχαν από ένα συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Επομένως, η παρούσα έρευνα χαρτογραφεί την τάση που επικρατεί παρόλο που αδυνατεί να αποδώσει γενικεύσεις, καθώς υστερεί εξωτερικής εγκυρότητας. Τέλος, η συμπλήρωση των κλιμάκων αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης από τις νηπιαγωγούς του σχολείου, ως τα άτομα που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά, τα παρατηρούν και μπορούν αξιόπιστα να εκφράσουν αντικειμενικά συμπεράσματα για τις ενέργειες τους, αποστερεί την οπτική συμπεριφορών που εκδηλώνονται εκτός νηπιαγωγείου αλλά θέτει και την εύλογη προϋπόθεση της πλήρους εμπιστοσύνης εκ μέρους του ερευνητή.

1.8. Εννοιολογικοί Ορισμοί

- **Κινητική Ανάπτυξη:** η προοδευτική, διαδοχική και συνεχιζόμενη μεταβολή της κινητικής συμπεριφοράς, που πραγματοποιείται δια βίου, καθώς και οι διαδικασίες με τους παράγοντες που επηρεάζουν και πραγματοποιούν τις αλλαγές αυτές (Gallahue & Ozmun, 1998· Gallahue, 2002· Βενετσάνου, 2003· Ζάραγκας, 2011· Ramachandran, 2012· Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Τσαπακίδου & Στεφανίδου, 2016· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018· Ζάραγκας & Λίτος, 2018).
- **Κινητική Μάθηση:** ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κατακτούν κινητικές δεξιότητες ως αποτέλεσμα εξάσκησης, εμπειρίας και στοχευμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού ή μιας σειράς γεγονότων και συμβάντων (Τραυλός, 1998· Gallahue, 2002· Ζάραγκας, 2011· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).
- **Κινητική Απόδοση:** η εκτέλεση μιας κινητικής δεξιότητας, με προσωρινή διάρκεια, που επανέρχεται στο προηγούμενο στάδιο έπειτα από το πέρας ενός εύλογου χρονικού διαστήματος, καθώς είναι ευάλωτη σε διακυμάνσεις που οφείλονται στην παροδική επίδραση ποικίλων παραγόντων (Τραυλός, 1998· Ζάραγκας 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Ζάραγκας, 2016· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).

- **Κινητικός Έλεγχος:** η επικεντρωμένη στις νευρολογικές, σωματικές και συμπεριφορικές πλευρές, μελέτη και περιγραφή στάσεων, κινήσεων και μηχανισμών του ανθρώπινου σώματος, προκειμένου να παραχθεί μια συντονισμένη κίνηση κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας νέας δεξιότητας ή βελτίωσης μιας ήδη αποκτημένης (Τραυλός, 1998· Ζάραγκας 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).
- **Κινητική Δεξιότητα:** οργανωμένη σειρά από βασικές κινήσεις που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή δύο ή περισσότερων μελών του σώματος ώστε να επιτευχθεί το τελικό κινητικό αποτέλεσμα με τη μεγαλύτερη δυνατή σιγουριά, ακρίβεια και ορθότητα και τη λιγότερη φυσική και πνευματική κατανάλωση χρόνου και ενέργειας (Gallahue, 2002· Βενετσάνου, 2003· Ζάραγκας, 2011).
- **Ψυχοκινητική Αγωγή:** η εκπαιδευτική προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει τους αισθητηριακούς, αντιληπτικούς, γνωστικούς, ψυχικούς και συναισθηματικούς μηχανισμούς που συμμετέχουν στον έλεγχο και τη λειτουργία της στάσης και της κίνησης ώστε, από τη μια πλευρά, να αναπτύξει μια σταθερή προσωπικότητα στο παιδί, μέσα από τα κινητικά βιώματα (προσφέροντας ευκαιρίες για τη δόμηση της αυτοπεποίθησης και της θετικής αυτοεκτίμησης), και από την άλλη πλευρά, να καταστήσει δυνατή την εξισορρόπηση των κινητικών αδυναμιών και προβλημάτων. Περιλαμβάνει ειδικές δυνατότητες ενίσχυσης, κυρίως της αντίληψης, των σωματικών βιωμάτων και εμπειριών, καθώς επίσης και της κοινωνικής μάθησης, που μπορούν να βοηθήσουν ειδικά τα κινητικά αδύναμα παιδιά να ενσωματωθούν στην ομάδα και να εντάξουν πάλι την κίνηση στη ζωή τους (Zimmer, 2007a· Ζάραγκας 2011· 2012· Παυλίδου, 2012· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).
- **Κοινωνική Ανάπτυξη:** η μετάδοση βασικών στοιχείων της κοινωνικής συμβίωσης (αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς, γνώση της κοινωνίας) και η δημιουργία και διατήρηση υγιών σχέσεων με άλλους, ώστε το άτομο να αποκτήσει την ικανότητα να προσαρμόζεται και να απαντά, κάθε φορά, στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Elliot et al. 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Χατζηχρήστου, 2011b· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Σκοπελίτη 2017).
- **Κοινωνική Δεξιότητα:** συνιστώσα της συμπεριφοράς που περιγράφει τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μια ποικιλία τρόπων που είναι κατάλληλοι σε μια δεδομένη διαπροσωπική σχέση ώστε να κατανοεί τους

άλλους και να γίνεται, με τη σειρά του, κατανοητός από αυτούς ενώ θα προάγονται θετικές και θα αποφεύγονται μη κοινωνικά αποδεκτές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Ακόμη, αποτελεί την κατανόηση και προσαρμογή σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και κανόνων όπως και την ικανότητα ελέγχου εγωκεντρικών ή παρορμητικών συμπεριφορών σε αυτές (Denham et al., 2006· Steedly et al., 2008· Ζάραγκας, 2012· Riley et al., 2018).

- **Κοινωνική Επάρκεια:** ο βαθμός στον οποίο το άτομο κρίνει και αξιολογεί ότι πέτυχε το επιθυμητό κοινωνικό αποτέλεσμα που επεδίωκε (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Χατζηχρήστου, 2011b).
- **Αυτοεκτίμηση:** η ενδόμυχη κρίση της αξίας, η αξιολόγηση των επιδόσεων και ικανοτήτων, ο βαθμός αποδοχής, εμπιστοσύνης, σεβασμού, αποδοκιμασίας ή ικανοποίησης, που εκφέρει το άτομο για τον εαυτό του (Zimmer, 2007a· Elliot et al., 2008· Γιαβρίμης, 2010· Hogg & Vaughan 2010· Αγγελακοπούλου, 2015).
- **Μουσικοκινητική:** η θεώρηση πως μουσική και κίνηση βρίσκονται σε μια αδιάκοπη συνεργασία και προσπάθεια προκειμένου το άτομο να αναπτυχθεί μουσικά, κινητικά και ολιστικά (Αγαλιανού, 2008· Παυλίδου, 2012· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016).
- **Χορός:** η κινητική ανθρώπινη συμπεριφορά που υποτάσσεται στο ρυθμό και τη μελωδία της μουσικής, εκφράζοντας βαθύτερα νοήματα, σκέψεις και συναισθήματα της ανθρώπινης ψυχής (Kealiinohomoku, 2001· Gough, 2008· Γαλάνη, 2010).
- **Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός:** «μια σειρά από κινητικές, ακουστικές, λεκτικές και κοινωνικές φόρμες δομημένες σε μια ενότητα. Αυτές οι ενότητες δημιουργήθηκαν, διατηρούνται και αναπτύσσονται μέσα από μια οργανωμένη ομάδα ανθρώπων, απευθείας συνδεδεμένη με την υλική, κοινωνική και πνευματική τους ζωή και είναι μία έκφραση της νοητικής τους κατάστασης, των ηθικών και κοινωνικών αξιών και των αισθητικών τους αντιλήψεων» (Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018:267). Ο προσδιορισμός ελληνικός αναφέρεται στην ταυτότητα της ομάδας ανθρώπων που εκφράζονται μέσα από το χορό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Στοιχειώδης Παράμετροι στη Μελέτη της Κινητικής Συμπεριφοράς και η Σχέση του Παιδιού με την Κίνηση

«Η κίνηση αποτελεί το συνοδευτικό κρίκο του εσωτερικού με τον εξωτερικό κόσμο και αντίστροφα»

Παυλίδου, 2012:39

Η κίνηση αποτελεί το πρώτο στοιχείο επιβεβαίωσης της ύπαρξης μας. Η ανάπτυξή της ξεκινάει για τον άνθρωπο ήδη από την εμβρυακή ηλικία, στην κοιλιά της μητέρας, και σταματάει την εμφάνιση της μόνο με το θάνατο (Zimmer, 2007b) ή με κάποιον ακραίο ανασταλτικό παράγοντα (ατύχημα ή χειρουργική επέμβαση). Επομένως, ως έμφυτο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, συγκλίνουν για όλα τα όντα της, και απαλλαγμένη από κάθε φορμαλισμό (Μαντζαρλή, 2006), δε γνωρίζει φυλετικές και πολιτισμικές διακρίσεις αλλά δύναται να δημιουργηθεί από τον κάθε ένα με διαφορετικό τρόπο (Ρήγα, 2017). Το ανθρώπινο σώμα αποτελεί τη δίοδο για την αποτύπωση της κίνησης στο χώρο. «Επικοινωνεί με χειρονομία και μετακίνηση (από τόπο σε θέση) χρησιμοποιώντας την εγγύτητα, την αφή, το βλέμμα, την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τη φυσική εμφάνιση, τη μυρωδιά και το συναίσθημα» (Hanna-Lynne, 2008:493). Η Μαντζαρλή (2006:26) συμπληρώνει πως η κίνηση αποτελεί «προνομίχιο μέσο» συνειδητοποίησης του χρόνου, της ενέργειας και του χώρου ως προς την απόσταση, τη θέση, την πορεία και τη μορφή που θα χαράξει ενώ, επιπρόσθετα, επιφέρει αλλαγές στην ταχύτητα, στην κατεύθυνση και στο κέντρο βάρους (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001). Το εντυπωσιακό με την κίνηση είναι ότι υπάρχει μέσα μας ακόμα και όταν το σώμα βρίσκεται σε κατάσταση πλήρους ακινησίας αφού η καρδιά συνεχίζει να χτυπάει, το αίμα κυλάει στο σώμα και οι πνεύμονες αναπνέουν αδιάκοπα (Zimmer, 2007b).

Ωστόσο, αποτελεί λάθος να θεωρείται πως η αυτοματοποιημένη αυτή διαδικασία δεν επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες (περιβάλλον, σχέση με άλλους ανθρώπους) αλλά και ότι δεν τους καθορίζει με την παρουσία της. Η επίλυση κινητικών προκλήσεων απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό, ισορροπία και συνδιαλλαγή με τα περιβαλλοντικά δεδομένα (Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). «Η διαδικασία του σχεδιασμού μιας κίνησης ξεκινάει με την απόφαση ή την πρόθεση για κίνηση η οποία μπορεί να

είναι αποτέλεσμα ενός στόχου που δημιουργήθηκε εσωτερικά ή μιας απάντησης σε τυχόν αλλαγές του άμεσου περιβάλλοντος» (Ζάραγκας, 2011:89). Δια μέσω του σώματος, προσλαμβάνονται ερεθίσματα από τον εξωτερικό κόσμο τα οποία, αφού δεχθούν την ανάλογη επεξεργασία από το άτομο, τους προσδίδεται προσωπικό νόημα και επιστρέφονται πίσω, μέσω της κίνησης, στη νέα μορφή που σχηματίστηκε (π.χ. το πέταγμα μιας μπάλας, προς εμάς και πίσω στο συμπαίκτη) (Μικιόζος, & Παπαγεωργίου, 2001). Η επιτυχής ή όχι έκβαση ενός κινητικού προβλήματος ενδείκνυται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη φυσική, πνευματική και κοινωνική ευημερία του ανθρώπου (Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).

Η κίνηση, με άλλα λόγια, είναι αυτή που θα επιτρέψει την εξερεύνηση του κόσμου και την καλύτερη γνωριμία του ατόμου με τον εαυτό και τα όριά του (Gallahue, 2002). Όσο καλύτερα γνωρίζω το σώμα μου και τις δυνατότητες του τόσο καλύτερα μπορεί και η παραγόμενη κίνηση να με κατευθύνει προς το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Έτσι, κάθε κινητική εμπειρία, βάση και της αρχής της επανοικοδόμησης κατά τη στρουκτουραλιστική θεωρία, «συνομιλεί» με την προηγούμενη της και την επηρεάζει προκειμένου να αποκτηθούν νέες κινητικές δεξιότητες και να βελτιωθούν οι ήδη κατεκτημένες (Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). «Η σωματική ενέργεια είναι, ταυτόχρονα, η πρώτη συνθήκη και η πηγή κάθε επόμενης γνώσης» μας υπενθυμίζει η Μαντζαρλή (2006:26).

Μια καλύτερη, όμως, κατανόηση της κινητικής συμπεριφοράς του ανθρώπου απαιτεί εξέταση των επιμέρους πεδίων που την αποτελούν. Ως ένας όρος ομπρέλα περικλείει μέσα του τα γνωστικά πεδία της κινητικής ανάπτυξης, της κινητικής μάθησης και του κινητικού ελέγχου (Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018) ενώ σημαντικές έννοιες αποτελούν εξίσου οι κινητικές δεξιότητες, η κινητική απόδοση αλλά και ο τομέας της Ψυχοκινητικής Αγωγής. Τέλος, καθώς η πρόσφατη επιστημονική έρευνα τονίζει την ιδιαίτερη σημασία των κινητικών δραστηριοτήτων για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ρήγα, 2017), θα αποτελούσε παράλειψη του κεφαλαίου να μη συζητηθεί το δίπολο παιδί-κίνηση.

2.1.1. Κινητική Ανάπτυξη

Ως υποκατηγορία της κινητικής συμπεριφοράς, η κινητική ανάπτυξη μελετάει τις προοδευτικές, διαδοχικές και συνεχιζόμενες μεταβολές που πραγματοποιούνται δια βίου

στη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής καθώς και τις διαδικασίες με τους παράγοντες που επηρεάζουν και πραγματοποιούν τις αλλαγές αυτές όπως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ κινητικού έργου του ατόμου, περιβαλλοντικών συνθηκών και γενετικών δυνατοτήτων (Gallahue & Ozmun, 1998· Gallahue, 2002· Βενετσάνου, 2003· Ζάραγκας, 2011· 2013· Ramachandran, 2012· Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Τσαπακίδου & Στεφανίδου, 2016· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018· Ζάραγκας & Λίτος, 2018). Σύμφωνα με τον Χατζηχαριστό (2018:196) αφορά: «το σύνολο των αυθόρμητων αλλά και των σκόπιμων μεταβολών που συντελούνται στον οργανισμό του ανθρώπου και έχουν ως αποτέλεσμα την προώθηση των ορίων της δυνατότητάς του να πραγματοποιεί κινήσεις με ψηλότερους δείκτες ταχύτητας, δύναμης, αντοχής ευκαμψίας και επιδεξιότητας». Πρόκειται, δηλαδή, για μια αέναη προσπάθεια διατήρησης του κινητικού ελέγχου και της κινητικής επιδεξιότητας (Gallahue, 2002) που αξιολογείται ανάλογα με το προϊόν (το αποτέλεσμα, η απόδοση της εκτέλεσης της κίνησης) ή τη διαδικασία (τους υποκείμενους μηχανισμούς αλλαγής) (Τραυλός, 1998· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018· Ζάραγκας & Λίτος, 2018). Επιπρόσθετα, η κινητική ανάπτυξη σχετίζεται με την ωρίμανση ή τη βιολογική ανάπτυξη των δεξιοτήτων και όχι με την πρακτική εξάσκηση ή την εμπειρία ενώ, παράλληλα, μπορεί να συνδέεται με την ηλικία αλλά δεν καθορίζεται από αυτήν (Ζάραγκας, 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018')

2.1.2. Κινητική Μάθηση

Η κινητική μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη υποκατηγορία της κινητικής συμπεριφοράς καθώς μόλις το 1950 ο Franklin Henry, που θεωρείται ο πατέρας της, ήταν ο πρώτος που μέτρησε: «τις κινητικές δεξιότητες και ικανότητες χρησιμοποιώντας ψυχολογικές παραμέτρους και επιστημονικές, εργαστηριακές μετρήσεις... και συσχέτισε τον χρόνο αντίδρασης με την πολυπλοκότητα των διαδικασιών απάντησης» (Τζέτζης & Λόλα, 2015:20). Αντίθετα από την κινητική ανάπτυξη, εδώ εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κατακτούν κινητικές δεξιότητες ως αποτέλεσμα εξάσκησης, εμπειρίας και στοχευμένου σχεδιασμού ή μια σειράς γεγονότων και συμβάντων (Τραυλός 1998· Gallahue, 2002· Ζάραγκας, 2011· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). «Κινητική μάθηση είναι η ικανότητα διατήρησης ή προσαρμογής και αναπαραγωγής των μαθημένων κινήσεων στο μέλλον» (Τζέτζης & Λόλα, 2015:21). Για παράδειγμα, η μετακίνηση

μέσω του περπατήματος, ως κινητική δεξιότητα, αποκτιέται από όλους τους ανθρώπους ως αποτέλεσμα βιολογικής ωρίμανσης (κινητική ανάπτυξη) ενώ η οδήγηση ενός αυτοκινήτου απαιτεί συγκεκριμένες και συστηματοποιημένες ενέργειες προς το άτομο που πρέπει να τις επαναλάβει για μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε να αυτοματοποιήσει τη δεξιότητα (κινητική μάθηση). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως η κινητική μάθηση, ως ένα σύνολο εσωτερικών νοητικών διεργασιών, επιδιώκει σταθερότητα και μονιμότητα στο χρόνο ώστε να διατηρήσει αμετάβλητη την αλλαγή στο παραγόμενο αποτέλεσμα της (Τραυλός 1998· Ζάραγκας, 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Ζάραγκας, 2016· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). Συνήθως, επιφέρει βελτιώσεις στην ομαλότητα και ακρίβεια της ικανότητας εκτέλεσης μιας κινητικής δεξιότητας, διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην εκτέλεση σύνθετων και δεξιοτεχνικών κινήσεων ενώ δε φαίνεται να επηρεάζεται από τους παράγοντες της παρακίνησης και της ωρίμανσης. Ωστόσο, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κινητικής μάθησης είναι ότι τόσο η διαδικασία όσο και το τελικό αποτέλεσμα της δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα αλλά συμπεραίνονται βάσει της παρακολούθησης μακροπρόθεσμων και επαναλαμβανόμενων αλλαγών στην απόδοση της κίνησης (Ζάραγκας 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).

2.1.3. Κινητική Απόδοση

Πολλές είναι οι επισημάνσεις ερευνητών σχετικά με τη σύγχυση που προκαλείται μεταξύ της κινητικής μάθησης και κινητικής απόδοσης (Ζάραγκας 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Ζάραγκας, 2016· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). Σύμφωνα με τον Buininks (Ζάραγκας, 2016), η κινητική απόδοση αποτελεί δείκτη της κινητικής ανάπτυξης αφού όπως τονίζουν οι Haibach-Beach, Reid και Collier (2018) οι επαναλήψεις της κινητικής απόδοσης είναι αυτές που απαιτούνται ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα επίπεδα της κινητικής μάθησης. Συνεπώς, η σημαντικότερη διαφορά τους εντοπίζεται στο γεγονός πως η κινητική απόδοση αποτελεί την εκτέλεση μιας κινητικής δεξιότητας, της οποίας, όμως, η διάρκεια είναι προσωρινή και επανέρχεται στο προηγούμενο επίπεδο έπειτα από το πέρας ενός εύλογου χρονικού διαστήματος, καθώς είναι ευάλωτη σε διακυμάνσεις που οφείλονται στην παροδική επίδραση ποικίλων παραγόντων (Τραυλός, 1998· Ζάραγκας 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Ζάραγκας, 2016· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). Η εξάσκηση αφού θα επιφέρει προσωρινές επιδράσεις στην απόδοση, αυτές με το πέρασμα του χρόνου, θα εξαφανιστούν

(Ζάραγκας, 2016). Με ένα εύστοχο παράδειγμα οι Τζέτζης και Λόλα (2015) παρομοιάζουν την κινητική απόδοση με το νερό όπου άμα το ψύξεις θα γίνει πάγος αλλά εφόσον ζεσταθεί μπορεί να επανέλθει στην προηγούμενη μορφή του. Πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν και μεταβάλλουν την παραγωγή μιας κινητικής δεξιότητας είναι η παρακίνηση, η διέγερση, η κούραση, η συγκέντρωση προσοχής και η φυσική κατάσταση (Ζάραγκας & Λίτος, 2018).

2.1.4. Κινητικός Έλεγχος

Μέσα από τον κινητικό έλεγχο μελετώνται, περιγράφονται και εκφράζονται οι στάσεις, κινήσεις και μηχανισμοί του ανθρώπινου σώματος, ανεξάρτητα από την ποιότητά τους. Με επικέντρωση στις νευρολογικές, σωματικές και συμπεριφορικές πλευρές της ανθρώπινης κίνησης, εξετάζεται η κινητική συμπεριφορά από την πλευρά των συστημάτων που ελέγχουν την κίνηση, προκειμένου, να παραχθεί μια συντονισμένη κίνηση κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας νέας δεξιότητας ή βελτίωσης μιας ήδη αποκτημένης (Τραυλός, 1998· Ζάραγκας 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). «Οι θεωρίες του κινητικού ελέγχου εκφράζουν το τι τελικά ελέγχεται και το πως είναι οργανωμένες οι διάφορες διαδικασίες που διέπουν τον κινητικό έλεγχο» (Ζάραγκας 2011:143). Για αυτό, είναι σε θέση να περιγράψει από την κίνηση ενός χορευτή μέχρι την κίνηση ενός μωρού να σταθεί στα πόδια του (Ζάραγκας 2011). Για τους Haibach-Beach, Reid και Collier (2018), τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης κίνησης τα οποία διέπουν τον κινητικό έλεγχο είναι τέσσερα: ευελιξία, μοναδικότητα, σταθερότητα και προσαρμοστικότητα της κίνησης. Επίσης, ο συγχρονισμός της αντίληψης με την κίνηση, οι βαθμοί ελευθερίας/απελευθέρωσης και η ακολουθία με τον χρονισμό των κινητικών συμπεριφορών (Τζέτζης & Λόλα, 2015) παρουσιάζουν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη του κινητικού ελέγχου.

2.1.5. Κινητικές Δεξιότητες

«Κάθε δεξιότητα είναι μοναδική σε σχέση με τη δομή του έργου, τους στόχους του έργου και τα εμπόδια» μας αναφέρουν οι Haibach-Beach, Reid και Collier (2018:42). Οι κινητικές δεξιότητες είναι υπεύθυνες για κάθε μορφή κίνησης. Τα πρώτα χρόνια ζωής ενός ατόμου (2 έως 7 ετών στο στάδιο προλογικής νόησης του Piaget) χαρακτηρίζονται από προσπάθειες απόκτησης στοιχειωδών κινητικών ικανοτήτων (Τζέτζης & Λόλα, 2015· Ζάραγκας & Λίτος, 2018). Ως βασικές κινητικές δεξιότητες ο Gallahue

(2002) ορίζει μια οργανωμένη σειρά από βασικές κινήσεις που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή δύο ή περισσότερων μελών του σώματος ώστε να επιτευχθεί το τελικό κινητικό αποτέλεσμα με τη μεγαλύτερη δυνατή σιγουριά, η ακρίβεια και ορθότητα και τη λιγότερη φυσική και πνευματική κατανάλωση χρόνου και ενέργειας (Βενετσάνου, 2003· Ζάραγκας, 2011). Απαιτούν από ισόρροπη ανάπτυξη των αντανακλαστικών και εθελοντικών κινήσεων των βρεφών μέχρι το γενικότερο συντονισμό και έλεγχο μεγαλύτερων (τετρακέφαλοι, ιγνυακοί τένοντες, μεγάλος γλουτιαίος μυς) και μικρότερων (λεπτές και ακριβής χειριστικές κινήσεις) μυϊκών ομάδων (Ζάραγκας, 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015). Με το πέρασμα των χρόνων στόχος αποτελεί η ανάπτυξη πιο σύνθετων, περίπλοκων και εξειδικευμένων κινητικών δεξιοτήτων που συναντώνται σε διάφορες καταστάσεις και κατηγορίες αθλημάτων, παιχνιδιών, χορών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων (Gallahue, 2002· Τζέτζης & Λόλα, 2015). «Η επαρκής απόκτηση μιας δεξιότητας μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη επάρκεια σε μια άλλη» μας υπενθυμίζουν οι Haibach-Beach, Reid και Collier (2018:42). Η μετάβαση, ωστόσο, από τις βασικές στις ειδικές κινητικές δεξιότητες γίνεται σταδιακά και ο ρυθμός ανάπτυξης εξαρτάται από νευρομυϊκούς, γνωστικούς και αντιληπτικούς παράγοντες (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Ορισμένες από τις βασικές κινητικές δεξιότητες αποτελούν η ισορροπία/σταθεροποίηση³, η μετακίνηση⁴ και ο χειρισμός⁵ (Gallahue, 2002· Τζέτζης & Λόλα, 2015). Συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής για κάθε κατηγορία αποτελούν η στροφή, η περιστροφή, διάταση, αιώρηση, ταλάντωση, το περπάτημα, το τρέξιμο, το άλμα, κουτσό, χόπλα, πλάγια μετατόπιση, το σκαρφάλωμα, το σπρώξιμο, το τράβηγμα, κλωτσιά, το χτύπημα και η ρίψη αντικειμένου (Gallahue, 2002· Zimmer, 2007b· Edwards, Bayless & Ramsey, 2010).

³ Περιλαμβάνει την ικανότητα διατήρησης της θέσης του σώματος ενάντια στις βαρυτικές δυνάμεις. Δίνεται έμφαση στη στατική και τη δυναμική ισορροπία όπου το σώμα καταβάλλει προσπάθεια να παραμείνει σταθερό κινούμενο γύρω από οριζόντιους ή κάθετους άξονες. Αποτελεί τη βάση για όλες τις δεξιότητες μετακίνησης και χειρισμού αντικειμένου (Gallahue, 2002· Ζάραγκας, 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).

⁴ Περιλαμβάνει κινήσεις στις οποίες το σώμα μετακινείται από ένα σημείο Α σε ένα σημείο Β, με οριζόντια ή κάθετη κατεύθυνση (Gallahue, 2002· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010· Ζάραγκας, 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).

⁵ Περιλαμβάνει κινήσεις στις οποίες δίνεται/λαμβάνεται δύναμη σε/από αντικείμενα. Χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα όπου η πρώτη προηγείται της δεύτερης. Οι δεξιότητες αδρού χειρισμού απαιτούν συντονισμό και έλεγχο μεγάλων μυϊκών ομάδων του σώματος ενώ οι δεξιότητες λεπτού χειρισμού τον έλεγχο μικρών μυϊκών ομάδων όπως ο σχηματισμός ενός αριθμού τηλεφώνου και το παίξιμο πιάνου (Gallahue, 2002· Ζάραγκας, 2011· Τζέτζης & Λόλα, 2015· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018).

2.1.6. Ψυχοκινητική Αγωγή

Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σύγχυση του όρου της Ψυχοκινητικής με έννοιες όπως κινησιοπαιδαγωγική ή κινησιοθεραπεία, άλλοι πιστεύουν ότι πρόκειται για μια μοντερνοποίηση του όρου «κινητικός» τοποθετώντας δίπλα τη λέξη «ψυχο-», ενώ έχει εκφραστεί η προτίμηση στη χρήση των εννοιών της κινητικής μάθησης και της κινητικής συμπεριφοράς ή των όρων αντιληπτικοκινητικός και αισθησιοκινητικός συντονισμός (Zimmer, 2007a,b· Ζάραγκας 2011). Η αρχή της Ψυχοκινητικής χρονολογείται στο 1955 όπου ο «πατέρας» της Ernst Johnny Kiphard, μέσω της μεθόδου που επινόησε, στην προσπάθεια του να θεραπεύσει παιδιά με ειδικές κινητικές ανάγκες, με ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά και με αναπτυξιακές ανωμαλίες, κατέληξε πως οι σωματικές εμπειρίες αποτελούν τον καθρέφτη της ψυχικής κατάστασης του ατόμου (Zimmer, 2007a). Με τον τρόπο αυτό, η προσθήκη του όρου «ψυχο-» δίπλα στη λέξη κινητικός προσπαθεί να αποδώσει επαρκέστερα την αληθινή φύση της ανθρώπινης συμπεριφοράς ενώ προσδιορίζει επιθετικά και συμπεριλαμβάνει τους αισθητηριακούς, αντιληπτικούς, γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχικούς μηχανισμούς που συμμετέχουν στον έλεγχο και τη λειτουργία της στάσης και της κίνησης καθώς θεωρείται ότι σπάνια κάποια σωματική κίνηση εκδηλώνεται αυτόματα από τους μύες χωρίς να υπάρχει κάποια εντολή από τον εγκέφαλο ή κάποιο περιβαλλοντικό ή συναισθηματικό ερέθισμα (Zimmer, 2007a· Ζάραγκας 2011· 2012· Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). Η σύνδεση και αμοιβαία εξάρτηση ανάμεσα σε σωματικές, κινητικές και ψυχικές, συγκινησιακές λειτουργίες φανερώνεται έκδηλα σε περιπτώσεις όπου η δυσαρμονία στη σωματική ωρίμανση έχει επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και αντίστροφα όταν εκδηλώνεται ένα συναίσθημα χαράς υπάρχει και η αντίστοιχη κινητική αντίδραση (Μικιόζος & Παπαγεωργίου, 2001· Ζάραγκας, 2011). Για την Zimmer (2007b), στόχος της ψυχοκινητικής αγωγής αποτελεί, από τη μια πλευρά, η σταθεροποίηση της προσωπικότητας, μέσα από τα κινητικά βιώματα (ενίσχυση αυτοπεποίθησης, καλλιέργεια θετικής αυτοεκτίμησης) ενώ από την άλλη η ανίχνευση και εξισορρόπηση κινητικών αδυναμιών και προβλημάτων. Ο αντίκτυπος αυτός στην καθημερινή απόδοση, στην παραγωγικότητα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής επιβάλλει την ανάπτυξη των αντίστοιχων ψυχοκινητικών ικανοτήτων. Περιλαμβάνονται, γενικότερα, ειδικές δυνατότητες ενίσχυσης της αντίληψης, των συναρμοστικών ικανοτήτων, των σωματικών βιωμάτων και εμπειριών ενώ, ειδικότερα, στον τομέα της ψυχοκινητικής εντάσσονται το

γνωστικό σχήμα του σώματος, η αμφιπλευρικότητα⁶, η λεπτή και αδρή κινητικότητα, η αντίληψη του χώρου, η ισορροπία, η κιναισθητική διαφοροποίηση, ο χρόνος και ρυθμός, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου, η φυσική αγωγή, η δημιουργικότητα και η ταχύτητα αντίδρασης (Zimmer, 2007a,b· Ζάραγκας 2011· Παυλίδου, 2012).

Η αντιμετώπιση της ψυχοκινητικής όχι μόνο ως θεραπεία-παρέμβαση αλλά και προληπτικά, ως μια συνειδητοποιημένη αγωγή, εμπίπτει στο χώρο της παιδαγωγικής λειτουργώντας προς την ολιστική υποστήριξη του ατόμου ήδη από την παιδική ηλικία (Βενετσάνου & Λεβάντης & Καμπάς, 2003· Zimmer, 2007a,b). Με βάση τις αυθόρμητες κινήσεις και συνήθειες του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν εξατομικευμένα προγράμματα, με δραστηριότητες, όπου κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδική περίπτωση για να αποκτήσει ικανότητες και δεξιότητες που θα του προσφέρουν προσαρμογή, φυσικά και διανοητικά, στις ποικίλες συνθήκες που δημιουργεί η εξερεύνηση του περιβάλλοντος (Troulí, 2008· Ζάραγκας 2011). Ακόμη, η ψυχοκινητική αγωγή προάγει τον ηθικό χαρακτήρα και την αυτενέργεια του παιδιού, μέσα από τις ομαδικές κινητές δράσεις, ενώ η συνειδητοποίηση της ατομικότητάς του καθώς και της ατομικότητας των άλλων γύρω του, του επιτρέπει να αντιπαραβάλλει τις νέες με τις παλιές του κινητικές συμπεριφορές, τις δυνατότητες και απόψεις του με τους υπόλοιπους. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να βιώσει και να δημιουργήσει την εικόνα του σώματός του, καθώς και το τι μπορεί να καταφέρει με αυτό, να επικοινωνήσει, να κοινωνικοποιηθεί, να συνδιαλλαχτεί με το συναισθηματικό του κόσμο και να ισορροπήσει με το εξωτερικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι πληροφορίες που εκφράζονται για την ψυχική του κατάσταση μέσα από την κίνηση και δε μπορούν να γίνουν αντιληπτές με άλλον τρόπο από τον εκπαιδευτικό αφού το παιδί, ενδεχομένως, να μη μπορεί ή να μη θέλει να τις εκφράσει λεκτικά (Τσιαντζή, 1995· Zimmer, 2007a,b· Ζάραγκας 2011).

⁶ Περιλαμβάνει την: «ικανότητα του ατόμου να προκαλεί αυτόματα την ενεργοποίηση των δύο πλευρών του σώματός του με δυνατότητα επιλογής της μιας ή της άλλης πλευράς (αριστερό ή δεξί χέρι, πόδι, μάτι)... παίζει σημαντικό ρόλο η αμφιπλευρικότητα στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού γιατί το βοηθάει να προσανατολιστεί στο περιβάλλον, να συντονίσει και να οργανώσει τις κινητικές του δραστηριότητες» (Ζάραγκας, 2011:28-29).

2.1.7. Κίνηση και Παιδί

Τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού μέχρι και την προσχολική ηλικία χαρακτηρίζονται από μια έντονη προτίμηση της κίνησης για την κατανόηση και διαπραγμάτευση του κόσμου, για δοκιμή, πειραματισμό, για έκφραση σκέψεων, επιθυμιών, συναισθημάτων, αναγκών και εξωτερίκευση της ενεργητικότητας σωματικά παρά λεκτικά (Lorenzo-Lasa & Ideishi & Ideishi, 2007· Zimmer, 2007b· Αρβανιτίδου & Ράπτου, 2012· Παυλίδου 2012). Παρόλο που, στα 2 πρώτα έτη σπάνε τα δεσμά της βαρύτητας και η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων είναι ραγδαία, περνώντας άμεσα από το στάδιο της στασιμότητας και των αντανάκλαστικών κινήσεων στην ανακάλυψη της μετακίνησης (Τζέτζης & Λόλα, 2015), επικρατεί μια γενικότερη σύγχυση στη γνώση του σώματος, των κατευθύνσεων, του χώρου και του χρόνου (Gallahue, 2002). Αρχικά, αναπτύσσονται οι βασικές κινητικές δεξιότητες όπως περπάτημα, ισορροπία του κορμού, κάθισμα – σήκωμα, χειρισμός αντικειμένων με τα χέρια (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Τζέτζης & Λόλα, 2015) ενώ, φτάνοντας στην ηλικία των 3-4 ετών, αρχίζει η ενδυνάμωση του μυϊκού συντονισμού και η πλειοψηφία των παιδιών ανακαλύπτει και μιμείται νέες κινήσεις όπως περπάτημα μπρος, πίσω, πλάι, στις μύτες, βασικό τρέξιμο, ανεβαίνει κατεβαίνει σκάλες, να στηρίζεται στο ένα πόδι, τούμπα, αναπήδηση, πήδημα, στροφή, τριποδισμό (Wetton 1997· Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001). «Καθώς εξελίσσεται η φυσική τους κατάσταση από τον έλεγχο μεγάλων μυϊκών ομάδων στον έλεγχο μικρών μυϊκών ομάδων, οι τυχαίες κινήσεις της βρεφικής ηλικίας εξελίσσονται στο σημείο όπου το παιδί αποκτά τον έλεγχο συγκεκριμένων μελών του σώματος και βελτιώνει τη χρήση τους» (Edwards & Bayless & Ramsey, 2010:191). Στα 5 έτη η κίνηση τους από αργή ξεκινάει να βελτιώνεται και να επεκτείνεται προς όλες τις κατευθύνσεις όπου τα παιδιά, πλέον, μπορούν να πιάνουν αντικείμενα, να ελέγχουν πότε ξεκινούν και πότε σταματούν, να ισορροπούν τα διάφορα μέλη του σώματός τους, όπως κεφάλι, πόδια και χέρια, χτυπούν ρυθμικά παλαμάκια, αλλάζουν κατεύθυνση και σταματούν επιτόπου κατά βούληση και μέχρι τα 6 έτη εκτελούν με άνεση αναπηδήσεις στο ίδιο πόδι ή στα δύο πόδια εναλλάξ (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001). Η γενικότερη εμμονή τους για ταχύτητα σχετίζεται με το μη αναπτυγμένο και περιορισμένο σε όγκο μυϊκό τους σύστημα (Παυλίδου 2012). Η Ρήγα (2017:255-256) επισημαίνει πως στην ηλικία μεταξύ 6 με 7 ετών: «θα πρέπει να έχουν αποκτήσει πολλές και διαφορετικές κινητικές εμπειρίες, να έχουν βελτιώσει την ποιότητα στην εκτέλεση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, έλεγχο του σώματος, συνείδηση του χώρου, ισορροπία, ρυθμό και

συντονισμό των κινήσεων όπως και θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν με ασφάλεια τον εξοπλισμό».

Βέβαια, η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και η ανάγκη του παιδιού για κατάκτηση του περιβάλλοντος μέσω του σώματος και των αισθήσεων, δεν καθορίζεται μόνο από έμφυτους μηχανισμούς, αλλά είναι και το αποτέλεσμα πολλαπλών μαθησιακών προσφερόμενων εμπειριών (Haibach-Beach & Reid & Collier, 2018). Εφόσον, οι στιγμές αυτές δεν περιέχουν δημιουργικό, γνωστικό, κοινωνικό, ηθικό και συναισθηματικό περιεχόμενο μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στην ανάπτυξη του⁷. Ως υπεύθυνος για την κινητική ανάπτυξη του μαθητή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής. Μέσω της Φυσικής Αγωγής επιδιώκεται η ανάπτυξη φυσιολογικών λειτουργιών με την απόκτηση βασικών και εξειδικευμένων δεξιοτήτων⁸ («μαθαίνω να κινούμαι») καθώς και η πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών («μαθαίνω μέσω της κίνησης») (Gallahue, 2002· Καρτασίδου, 2004). Ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι όλων των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης των παιδιών όπου σκοπός δεν είναι η ανάπτυξη μεμονωμένων μυϊκών ομάδων ή η πρόωπη προετοιμασία για αθλητικές δραστηριότητες αλλά η υγιής και η αρμονική διαμόρφωση της προσωπικότητας του νηπίου και η γενική ανάπτυξη των βασικών κινητικών ικανοτήτων που θα εισάγουν το παιδί ομαλότερα σε μία πιο σύνθετη κινητική απαίτηση, όπως είναι το παιχνίδι (Zimmer, 2007b· Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013). Χρέος της κινητικής αγωγής για την Zimmer (2007b) αποτελεί η παροχή ευκαιριών για κινητικές δραστηριότητες σε κάθε μαθητή ώστε να καλυφθεί η εγγενής ανάγκη για κίνηση, να προωθηθεί η σφαιρική σωματική και αισθητηριακή κατάκτηση του περιβάλλοντος, να βιωθούν σωματικές καταστάσεις όπως κούραση ή εξουθένωση ώστε να εκτιμήσει τις κινητικές του ικανότητες και να μάθει τα ατομικά σωματικά του όρια, να αντιμετωπίσει ρεαλιστικά τον εαυτό του, να

⁷ Ενδεικτικά, οι Μικιόζος και Παπαγεωργίου (2001) αναφέρουν ότι η μη κυριαρχία στο σώμα επιφέρει προβλήματα στη συμπεριφορά και στην ανάληψη ευθυνών, γεγονός που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ισορροπία της προσωπικότητας του ατόμου ενώ για τους Zaragka et al. (2017) η αδυναμία ανάπτυξης και τελειοποίησης των βασικών δεξιοτήτων οδηγεί τα παιδιά στην απελπισία και την αποτυχία κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση.

⁸ Για τους Graham και Buschner (Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013) τα απαιτούμενα κινητικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει ένα παιδί για να εκτελέσει πιο σύνθετες δεξιότητες είναι οι έννοιες της κίνησης όπως γνωριμία με το χώρο και το σώμα και απλές κινητικές δεξιότητες όπως τρέξιμο, κλπ.

εκφράζεται μέσω της κίνησης και να αποκτήσει το αίσθημα της χαράς, περιέργειας και ετοιμότητας για δράση. Η μετάδοση κινητικών εμπειριών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή μπορεί να επιτευχθεί μέσω «επίβλεψης, παροχής ερεθισμάτων, παρακίνησης και διατύπωσης προβλημάτων» και με «μετάδοση μέσω της διδασκαλίας, οδηγιών, καθοδήγησης, διόρθωσης» (Zimmer (2007b:156). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν για την κατασκευή των δραστηριοτήτων συγκεκριμένες μεθοδικές και διδακτικές αρχές όπως η καταλληλότητα για παιδιά, η ελεύθερη, αυτόβουλη και αυτενεργή συμμετοχή τους, ο βιωματικός προσανατολισμός και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Zimmer, 2007).

2.2. Βασικές Έννοιες και Παράμετροι στην Κοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού

«Η σημαντικότερη λειτουργία που έχει να επιτελέσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι η μετάδοση των στοιχείων του πολιτισμού μιας κοινωνίας στην επόμενη γενιά. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η συνέχεια των επιτευγμάτων της, η διατήρηση της ταυτότητάς της, καθώς και η συνοχή της μέσω μετάδοσης κοινών πολιτισμικών στοιχείων στα νέα της μέλη.

Η διαδικασία αυτή αποδίδεται με τον όρο κοινωνικοποίηση».

Νόβα-Καλτσούνη, 2010:158

Η ανθρώπινη ζωή είναι γεμάτη από στιγμές που επιζητούν την κοινωνική συνδιαλλαγή με άλλα άτομα και την προσαρμογή του εαυτού μας σε ποικίλες καταστάσεις. Η πρώτη συνειδητοποίηση για κοινωνική επαφή ξεκινάει από τους πρώτους μήνες ζωής του ατόμου όταν ανταποκρίνεται στα πρώτα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και εκδηλώνει δειλά δειλά, στους γονείς, την ανάγκη για ικανοποίηση των απαιτήσεών του (Χατζηχρήστου, 2011b· Sharma & Goswami & Gupta, 2016). Το αίσθημα της κοινωνικότητας, ωστόσο, δεν αποτελεί μια ενιαία και ομοιογενή ιδιότητα που υπάρχει απλά μέσα σε κάθε άτομο αλλά συντίθεται από ένα: «σύμπλεγμα σκέψεων, συναισθημάτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ποικίλουν από τη μια κατάσταση στην άλλη» (Χατζηχρήστου, 2011b:10) και διανθίζονται, εξελικτικά, σύμφωνα με τη βιολογική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί έναν περίπλοκο μηχανισμό που στοχεύει από τη μια μεριά στη μετάδοση βασικών στοιχείων της κοινωνικής συμβίωσης (αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς, γνώση της κοινωνίας) και από την άλλη στη δημιουργία και διατήρηση υγιών σχέσεων με άλλους ώστε το άτομο να αποκτήσει την ικανότητα να προσαρμόζεται και να απαντά, κάθε φορά, στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Elliot et al. 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Χατζηχρήστου, 2011b· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Σκοπελίτη 2017). Ο πρώτος φορέας κοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί η οικογένεια του, οι γονείς του, που λειτουργούν ως πρότυπο μίμησης και αρχή της μετέπειτα κοινωνικής του ζωής μέσω των επιλογών, των ερεθισμάτων, της φροντίδας και των συγκινήσεων που θα του προσφέρουν (Χατζηχρήστου, 2011b· Riley et al., 2018). Ωστόσο, σχολιάζει η Τσιαντζή (1995:44), το παιδί δεν είναι απλός αποδέκτης των κοινωνικών σχέσεων, πεποιθήσεων, στάσεων και κανόνων αλλά: «τις αφομοιώνει συνειδητά, τις κατανοεί και είναι σε θέση με τη σειρά του να επιδράσει στην παραπέρα εξέλιξή» ή και απόρριψή τους. Καθώς τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, αποκτάνε ξεχωριστό και συστηματικό τρόπο να αισθάνονται και να κατανοούν ποια συμπεριφορά

τους γίνεται αποδεκτή και ποια όχι⁹, απαλλαγμένοι από τα όρια του όποιου εγωκεντρισμού που τους θέτει η πραγματικότητα των άλλων (Gallahue, 2002· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Σκοπελίτη 2017). Σε ηλικία, περίπου, 4 ετών τα παιδιά θεωρούνται έτοιμα να γνωρίσουν τον έξω κόσμο, να κάνουν παρέες, να μείνουν για ορισμένο χρονικό διάστημα σε καινούργιο περιβάλλον, να μάθουν πρωτόγνωρα και θαυμαστά πράγματα ενώ στην ηλικία των 6 ετών, περίπου, οι μεταξύ τους σχέσεις γίνονται όλο και πιο σταθερές αφού αποκτούν όλο και περισσότερη πείρα στη δημιουργία τους και, επιπλέον, εμφανίζουν ψήγματα κοινωνικής γνώμης, οικειοποιούμενοι χαρακτηριστικά ή κοινά ενδιαφέροντα της ομάδας (Τσιαντζή, 1995· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017).

Μετά την οικογένεια, καθοριστική επίδραση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού έχει το σχολείο (Riley et al., 2018). Στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, η αλληλεπίδραση με συνομήλικους στρέφει το ενδιαφέρον των παιδιών από τους γονείς στην ομάδα. Τα γνωστικά, βιολογικά και ψυχολογικά επιτεύγματα των προηγούμενων ετών επιτρέπουν στο μαθητή τη διεκδίκηση της αυτονομίας του και τη σύναψη σχέσεων με όμοιούς του (αρχικά ανά δύο άτομα και αργότερα ανά ομάδες) (Χατζηχρήστου, 2011b). Περνώντας μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στο σχολείο, τα παιδιά έρχονται αρκετά συχνά αντιμέτωπα με ένα μεγάλο αριθμό προκλήσεων και δύσκολων καταστάσεων που θα πρέπει να ανακαλύψουν τρόπους να επιλύσουν. Ενδεικτικά, θα πρέπει να μάθουν να υπαναχωρούν, να συμφωνούν, να διαφωνούν, να αντιπαρατίθενται, να διαπραγματεύονται, και να επικρατούν, να συνεργάζονται, να εξετάζουν τις προοπτικές και τα συναισθήματα των άλλων, να αισθάνονται άνετα στην επαφή με τους άλλους, να επικοινωνούν με σαφήνεια ανταλλάσσοντας πληροφορίες και να διευκρινίζουν τα μηνύματά τους όταν δεν έχουν γίνει κατανοητά, να κρατάνε ικανοποιητικούς φιλικούς δεσμούς, να κινούνται ανεξάρτητα, να μαλώνουν και να συμφιλιώνονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να ξεχωρίζουν τους αδύναμους από τους δυνατούς (Yovanka & Winsler, 2006· Zimmer 2007b· Χατζηχρήστου, 2011b· Ζάραγκας, 2012· Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017· Mathieson 2018). Μέσα από μεθόδους όπως η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας και η παροχή ευκαιριών για εκτόνωση και κοινωνική λειτουργία¹⁰ βοηθάτε, σύμφωνα με τους Lynch και Simpson (2010), η δημιουργία και

⁹ «Μια συμπεριφορά κρίνεται ως προβληματική όταν δεν αντιστοιχεί στον τρόπο που αντιδρούν τα περισσότερα άτομα της ίδιας ηλικίας, στο συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον» (Κοντοπούλου, 2007:15).

¹⁰ Η από κοινού εκδήλωση μορφών κοινωνική συμπεριφοράς (συζήτηση, εργασία) (Zimmer, 2007b).

αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων. Ειδικότερα, το παιχνίδι και η κινητική αγωγή προσφέρουν πολυάριθμες ευκαιρίες για αντιπαράθεση με τους συμπαίκτες μέσα από τη λήψη συγκεκριμένων ρόλων και αποφάσεων, αναγνώριση, αποδοχή ή απόρριψη των κανόνων, εκφορά συναισθημάτων με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς, ενσυναίσθηση και αναπτύξουν την αντίληψη του ορθού από το λάθος (Zachoroulou, Tsarakidou & Derri, 2004· Zimmer 2007b· Lynch & Simpson, 2010· Ζάραγκας, 2012). Επιπλέον, η καθοριστική σημασία του σχολείου στην κοινωνική ανάπτυξη φανερώνεται στην ηθική διάπλαση των παιδιών, στη συνεργατικότητα και στο ομαδικό πνεύμα, στην ενίσχυση της ψυχική αυθεντικότητα των παιδιών καθώς και στην επιτυχή αντιμετώπιση εκδηλώσεων βίας, παραβατικότητας και επιθετικότητας, προβλημάτων προσαρμογής, στην εκτόνωση της ενεργητικότητα και του άγχους (Wetton 1997· Yovanka & Winsler, 2006· Χατζηχρήστου, 2011b· Παυλίδου, 2012· Mathieson 2018). Σύμφωνα με τη Σκοπελίτη (2007:267): «η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με τους τρόπους ανάπτυξης των ατομικών χαρακτηριστικών, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων με τελικό σκοπό τη χρησιμοποίησή τους για την ένταξη και την συμμετοχή του παιδιού στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο».

2.2.1. Κοινωνικές Δεξιότητες, Κοινωνική Επάρκεια και ο Ρόλος των Τεχνών και της Κίνησης

Ο όρος κοινωνική δεξιότητα αποτελεί μια συνιστώσα της συμπεριφορά που περιγράφει τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μια ποικιλία τρόπων που είναι κατάλληλες σε μια δεδομένη διαπροσωπική σχέση ώστε να κατανοεί τους άλλους και να γίνεται κατανοητός από αυτούς ενώ θα προάγονται θετικές και θα αποφεύγονται μη κοινωνικά αποδεκτές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Ακόμη, αποτελεί την κατανόηση και προσαρμογή σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και κανόνων όπως και την ικανότητα ελέγχου εγωκεντρικών ή παρορμητικών συμπεριφορών σε αυτές (Denham et al, 2006· Steedly et al., 2008· Ζάραγκας, 2012· Riley et al., 2018). Μέσω χρήσης της κατάλληλης γλώσσας, επαφής με τα μάτια και σχετικών ερωτήσεων, οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν στην απόκτηση νέων εμπειριών, στην ανάπτυξη των πραγματικών δυνατοτήτων, ώστε βελτιωθεί η απόδοση σε διάφορους τομείς, και στη λήψη σωστών αποφάσεων για τη ζωή (επαγγελματική και προσωπική), ενισχύοντας την ποιότητά και την επιτυχία της. Παράλληλα, συμβάλουν στην αέναη αναζήτηση της θέσης του ατόμου στην κοινωνία, στην προετοιμασία των νέων για τη

μετέπειτα ανάληψη ρόλων στην οικογένεια, στο χώρο εργασίας και την κοινότητα, ενώ αποτελούν βασικό συντελεστή στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Sharma & Goswami & Gupta, 2016· Mathieson, 2018). Για την Zimmer (2007b), βασικά προσόντα που πρέπει να κατέχει το άτομο για να δράσει κοινωνικά είναι κοινωνική ευαισθησία, ικανότητα επαφής και συνεργασίας, ανεκτικότητα στην απογοήτευση και ανεκτικότητα και σεβασμός.

Μια λανθασμένη χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι όταν χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τον όρο κοινωνική επάρκεια αφού οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν επιμέρους διάσταση της κοινωνικής επάρκειας. Η διαφορά τους έγκειται, σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011b:14), στο ότι: «οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που υιοθετεί το άτομο για να επιτύχει ένα αποτέλεσμα σε κοινωνικό επίπεδο, με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, ενώ η κοινωνική επάρκεια αποτελεί κρίση ή αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο το άτομο επιτυγχάνει το αποτέλεσμα αυτό». Ο βαθμός διαμορφώνεται από το κατά πόσο τα παιδιά αναγνωρίζουν την επίδραση της συμπεριφοράς τους στους άλλους, γενικεύουν ή διακρίνουν τη μια κοινωνική κατάσταση από την άλλη, κατανοούν τα συναισθήματα των συνομηλίκων, εκφράζουν και ρυθμίζουν τα δικά τους, έχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο εναλλακτικών κοινωνικών αντιδράσεων, γνωρίζουν τι είναι κοινωνικά σωστό σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και να αντιδρούν με τρόπο αποδεκτό από τους άλλους (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Χατζηχρήστου, 2011b).

Μέσα από τις τέχνες και το κινητικό παιχνίδι, το παιδί έρχεται σε επαφή με μια πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων τις οποίες μπορεί να εξασκήσει και να βελτιώσει πριν τις εφαρμόσει στην πραγματική ζωή. Η δημιουργία μουσικής, ενισχύει την καλύτερη κατανόηση άλλων ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, την ομαδική και αρμονική συνεργασία όπου το τελικό προϊόν που θα παραχθεί από όλους μαζί θα αποτελέσει λιθαράκι και συνεισφορά του καθενός ενώ παρέχει μια πληθώρα ευκαιριών για συναισθηματικές εξερευνήσεις και κοινωνικές αλληλοδράσεις (Καραδήμου-Λιάτσου 2003· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010). Από την άλλη, η Γκαρτζονίκα (2016) υπενθυμίζει τη θέση που κατείχε ο χορός στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Στις παραδοσιακές κοινωνίες, δεν απαιτούνταν, απαραίτητα, η παρέμβαση του σχολείου για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αλλά αυτό γινόταν συνεχόμενα μέσα από την καθημερινή πρακτική, τα ταχταρίσματα, τα χορευτικά παιχνίδια, τα παραδοσιακά τραγούδια καθώς και τους άγραφους κανόνες που λειτουργούσαν κατά τη

διάρκεια του πανηγυριού και του χορού (σεβασμός προς τους μουσικούς και συγχορευτές, ποιος μπορεί να χορέψει μπροστά κ.τ.λ.). «Η ένταξη στην κοινωνία απαιτούσε την κατάκτηση γνώσεων σχετικών με τα κανονιστικά πολιτισμικά πρότυπα, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες γύρω από το σώμα» (Γκαρτζονίκα, 2016:54). Ο χορός επιδρά κινητικά στο περιβάλλον του, δημιουργεί σχέσεις με το χώρο, αποτελεί αφορμή για γνωριμία και ανταλλαγή ενέργειας με ένα άλλο σώμα και απαιτεί συνεργασία και ανάληψη ευθυνών (Γαλάνη, 2010) ενώ δύσκολες κοινωνικά καταστάσεις όπως χωρισμός, άγχος, φόβος δύναται, μέσω της αφήγησης του χορού, να απομυθοποιηθούν, να συγκρατηθούν, να γίνουν θέμα διασκέδασης και χαράς, να αποστασιοποιηθούν και να απειλήσουν λιγότερο την εξέλιξη της προσωπικότητάς μας (Hanna – Lynne, 2008). Μέσα από τη σωματική εμπειρία, η κίνηση προάγει τη θετική στάση για τη μάθηση, τη διάπλαση του χαρακτήρα, την εντιμότητα, την αντιπαράθεση με τον εαυτό, τους συνανθρώπους τους, το χωροταξικό κι υλικό περιβάλλον, την κοινωνική αποδοχή, την ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων και την αξιοποίησή τους μέσα σε ένα νέο περιβάλλον νέων ανθρώπων και νέων καταστάσεων, την ανεξαρτητοποίηση, την επιτυχία και την αποτυχία με βάση το μπορεί και τι δε μπορεί να κάνει το άτομο και τη γενικότερη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών (Gallahue, 2002· Zimmer 2007b· Skoning, 2008· Τσαπακίδου & Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013· Καπνίση, 2017· Ρήγα, 2017· Pavlidou et al., 2018). Για την Παυλίδου (2012), η κινητική και ρυθμική αγωγή αμβλύνει τον ανταγωνισμό και όποιο αίσθημα μειονεξίας που πιθανόν να νιώθουν ορισμένα παιδιά ενώ εστιάζει στην εξωτερίκευση συναισθημάτων με το πρόσωπο και το σώμα καθώς αποτελεί αδιάψευστος δείκτης ειλικρίνειας, διάθεσης για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των παιδιών¹¹.

¹¹ Την ανάγνωση και αντιμετώπιση συναισθηματικών και ζητημάτων επικοινωνίας μέσω της κίνησης επισημαίνει και η Skoning (2008).

2.3. Ανακαλύπτοντας την Έννοια της Αυτοεκτίμησης και ο Ρόλος της Κίνησης στη Δημιουργία της

«Η αυτοεκτίμηση αντιστοιχεί στη μεταχείριση που δεχόμαστε. Αυτή είναι μια από τις βασικές αιτίες για τη διαφορά που παρατηρείται στην αυτοεκτίμηση ανάμεσα στα δύο φύλλα. Οι γυναίκες είναι πιθανότερο να βιώσουν απαξίωση και διάκριση, συγκριτικά με τους άνδρες»

Baron & Branscombe & Byrne, 2012:147

Δύο έννοιες που έχει αναδείξει η βιβλιογραφία ότι συγγέονται πολύ εύκολα μεταξύ τους είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη. Μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεξαρτώνται, όμως, δε θα πρέπει να ταυτίζονται αφού ο δεύτερος όρος αποτελεί βάση και υποσύνολο του πρώτου (Παπάνης 2011· Χατζηχρήστου, 2011a· Αγγελακοπούλου 2015). Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά περνούν από το είδωλο του εαυτού τους στον καθρέφτη, στο σχηματισμό της πρώτης άποψης για αυτόν, για τους υπόλοιπους ανθρώπους και τον κόσμο (Elliot et al., 2008· Riley et al., 2018). Η γνώμη των γονιών τους χάνει όλο και περισσότερο έδαφος, καθώς, θεωρούνται εξίσου σημαντικοί οι συνομήλικοι και οι υπόλοιποι ενήλικοι (εκπαιδευτικοί). Αντιπαραβάλλοντας τις ενέργειές τους και την άποψη για τον εαυτό τους, συγκριτικά, με αυτό που πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτήν, υπεισέρχονται σε πιο ηθικά ζητήματα και, πιθανώς, εφόσον, οι δύο απόψεις δε συγκλίνουν, να υπάρξει αμφισβήτηση που θα μετουσιωθεί σε επιπτώσεις στην υγεία, από κακή διατροφή μέχρι καθιστικό τρόπο ζωής και κατάθλιψη (Τσιαντζή, 1995· Γιαβρίμης, 2010· Kieff & Casbergue, 2017). Επομένως, μπορούν να διακριθούν 2 επιμέρους διαστάσεις σε σχέση με τον εαυτό¹²: η γνωστική-ψυχολογική, που σχετίζεται με το πως αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του, και αναφέρεται ως αυτοαντίληψη, και στην αξιολογική – συναισθηματική, που σχετίζεται με το πώς νιώθει κάποιος γι' αυτό που είναι και αναφέρεται ως αυτοεκτίμηση (Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Παπάνης 2011· Χατζηχρήστου, 2011a· Αγγελακοπούλου 2015).

Εστιάζοντας στην αυτοεκτίμηση, ο Γιαβρίμης (2010) παρατηρεί ότι αυτή αποκτά όλο και περισσότερη βαρύτητα και σημασία στη μελέτη της ανθρώπινης

¹² Παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αίσθηση του εαυτού είναι φυσικοί (εμφάνιση), γνωστικοί (επίλυση προβλημάτων), γλωσσικοί (λόγος), ψυχοκοινωνικοί (σχέσεις-αποκλεισμός), Φυλετικοί (ταυτότητα-στερεότυπα) (Elliot et al., 2008).

συμπεριφοράς. Αυτοεκτίμηση είναι η ενδόμυχη κρίση της αξίας, η αξιολόγηση των επιδόσεων και ικανοτήτων, ο βαθμός αποδοχής, εμπιστοσύνης, σεβασμού, αποδοκίμασias ή ικανοποίησης, που εκφέρει το άτομο για τον εαυτό του (Zimmer, 2007a· Elliot et al., 2008· Γιαβρίμης, 2010· Hogg & Vaughan 2010· Αγγελακοπούλου, 2015). Συνδέεται, άρρηκτα, και συμβαδίζει με τα γεγονότα της ζωής, την ερμηνεία της πραγματικότητας, την ποιότητα των βιωμάτων και εμπειριών, τις απαιτήσεις που μεταφέρονται από το περιβάλλον, την ηλικία, τον τρόπο σκέψης, την αντίληψη των προσωπικών ικανοτήτων και κατά πόσο το άτομο έχει πετύχει τους στόχους που έχει θέσει (Gallahue, 2002· Γιαβρίμης, 2010· Zimmer, 2007a· Baron & Branscombe & Byrne, 2012· Αγγελακοπούλου, 2015· Ζάραγκας 2016). Για το Ζάραγκα (2016:106): «βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης είναι η επίγνωση από μέρος του παιδιού της ταυτότητάς του, του εαυτού του» με τους Elliot et al. (2008) να συμπληρώνουν στα διάφορα στοιχεία που συνηγορούν στην τελική κρίση της αυτοεκτίμησης, το αίσθημα της ασφάλειας, της συναισθηματικής σιγουριάς, του ανήκειν και της επάρκειας.

Στα πρώτα χρόνια της ζωής, η αυτοεκτίμηση κρίνεται από την εσωτερίκευση των συμβολισμών, των ουτοπικών παραστάσεων και την ταύτιση των παιδιών με γνωστούς ήρωες των παραμυθιών και των μέσων μαζικής διασκέδασης (Παπάνης, 2011). Επιπλέον, η εγωκεντρική τους φύση δεν επιτρέπει την αντικειμενική θέαση των δυνατοτήτων και αδυναμιών αλλά και ούτε την πιθανότητα να συνυπάρχουν διαφορετικές και πολλές εκδοχές, οπτικές και πιθανότητες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αιωρούνται ανάμεσα σε 2 αντίθετα άκρα, το καλό και το κακό (Gallahue, 2002). Αντίστοιχα, δημιουργείται και η θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση για τον εαυτό μας (Ekeland & Heian & Hagen, 2005· Zimmer, 2007a· Baron & Branscombe & Byrne, 2012· Αγγελακοπούλου, 2015· Κανακάρη, 2017). Υψηλή αυτοεκτίμηση κατέχουν τα παιδιά με θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους που ενεργοποιούν μηχανισμούς άμυνας σε κάθε αρνητική ενίσχυση, αντιμετωπίζουν με επιτυχία καινούργιες και δύσκολες απαιτήσεις καθώς μέσα από ηθικές πράξεις λύνουν προβλήματα και ελέγχουν καταστάσεις ενώ άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν ένα ισχυρό φροϋδικό υπερεγώ, κατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, έχουν λιγότερες προσδοκίες, ζουν σε ένα απαιτητικό περιβάλλον και κάθε στρεβλή εικόνα που θα τους αποτυπωθεί, ενδέχεται, να ανατρέψει τη συναισθηματική τους ισορροπία και να οδηγήσει σε αντίστοιχες άλογες πράξεις (Zimmer, 2007a· Παπάνης 2011· Αγγελακοπούλου, 2015). Η αυτοαξιολόγηση που κάνει το άτομο, προκειμένου να ενταχθεί σε κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες,

ποικίλει ανάλογα με το κατά πόσο θεωρεί ότι είναι τομέας πρωτεύουσας σημασίας γι' αυτόν ή δεν εντάσσεται στον κεντρικό άξονα των δραστηριοτήτων του, όπως ποια είναι η πρωτεύουσα του νομού Βέροιας (Παπάνης, 2011).

Επιπλέον, οι μικρότερες ηλικίες παιδιών είναι σχεδόν αδύνατο να αντιληφθούν την αντικειμενική τους αξία, με αποτέλεσμα, να αποδέχονται, χωρίς αμφισβήτηση, κάθε κριτική που τους απευθύνεται και να πιστεύουν, πολλές φορές, ότι έχουν εξωπραγματικές ικανότητες που δε μπορούν συμβαδίσουν με την πραγματικότητα (Gallahue, 2002· Αγγελακοπούλου, 2015). Υπό αυτή την έννοια, «κάποιος που έχει την εντύπωση ότι τα καταφέρνει καλύτερα από ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα, δεν εκτιμά σωστά τον εαυτό του. Με τον ίδιο τρόπο κάποιος που πιστεύει ότι δεν τα καταφέρνει καλά ή δεν τα καταφέρνει καθόλου κι αυτό δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα κάνει επίσης λανθασμένη εκτίμηση του εαυτού του» (Αγγελακοπούλου, 2015:13). Σε όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, τίθενται τα κριτήρια προσδιορισμού της αυτοεκτίμησης και αποδίδεται τεράστια σημασία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην κριτική και τη γνώμη των σημαντικών άλλων (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί). Ειδικότερα για τον εκπαιδευτικό, αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την αυτοεικόνα και την περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία του παιδιού μέσα από την κρίση για τη συμπεριφορά και την εργασιακή του απόδοση που αποδίδει. Η στάση και η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές, με το να δέχεται το μαθητή, έτσι όπως είναι, με τις δυνατότητές και τις αδυναμίες του, συμβάλει στη δόμηση και ανάπτυξη του αισθήματος της θετικής αυτοεκτίμησης του παιδιού (Zimmer, 2007a· Κανακάρη, 2017). Αναλυτικότερα, οι Kieff, και Casbergu (2017) παρουσιάζουν το ρόλο και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού στην προαγωγή ή καταστολή της αυτοεκτίμησης. Στην προσπάθεια του για πλήρη έλεγχο και επιβολή του τρόπου, των υλικών και των μέσων που θα υλοποιηθεί ένα παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός περιορίζει την αίσθηση ελέγχου και κυριαρχίας στο περιβάλλον που χρειάζεται να αισθάνονται τα παιδιά ώστε να το εξερευνήσουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Από την άλλη, μέσω της ενθάρρυνσης των ενεργειών των μαθητών του, ακόμη και αν δεν είναι αυτές που ο ίδιος προσδοκεί απόλυτα, ο δάσκαλος κάνει τα παιδιά να νιώθουν ότι αξίζουν και, με τον τρόπο αυτό, να εκτιμήσουν ακόμη πιο πολύ τον εαυτό τους. Ωστόσο, η παραπάνω ενέργεια μπορεί να διαστρεβλωθεί εφόσον δεν χαίρει της ίδιας αποδοχής και από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επομένως, χρειάζονται βοήθεια, από τον εκπαιδευτικό, ως προς την αποδοχή ότι ο καθένας μπορεί να ερμηνεύει και να ενεργεί διαφορετικά από τον άλλον

χωρίς αυτός ο τρόπος να επιφέρει διαφορετικό αποτέλεσμα ή να είναι καλύτερος. Επιπρόσθετα, η επανάληψη κατεκτημένων δεξιοτήτων, από τα παιδιά, δε βοηθάει στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης τους. Θα πρέπει να επενδύουν στην κατεκτημένη δεξιοότητα μέσω της φαντασίας και της παιγνιώδους εξερεύνησης ώστε να όχι μόνο να εξευγενιστεί αλλά και να ανακύψουν νέες. Η εκπαίδευση στην αυτοεκτίμηση και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο παιδαγωγός κρίνεται από το ότι η αυτοεκτίμηση, άπαξ και δημιουργηθεί, παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, σταθερή και ανθεκτική στις αλλαγές και δε μεταβάλλεται εύκολα από εξωτερικές καταστάσεις και παράγοντες¹³ (Zimmer, 2007a· Γιαβρίμης, 2010· Παπάνης 2011). Από τις πρώτες μόνιμες εικόνες που σχηματίζει το παιδί για την αυτοεκτίμησή του, είναι αυτή του σώματος.

Μέσα από κινητικές δραστηριότητες, εξερευνάται ο κόσμος, παρέχονται γνώσεις και οι πληροφορίες, διαμορφώνονται αντιλήψεις και πεποιθήσεις, ανατροφοδοτείται το τελικό προϊόν, βιώνεται ο εαυτός ως δημιουργός πράξεων και αποτελεσμάτων (Gallahue, 2002· Zimmer, 2007a· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010). Οι σωματικές και κινητικές εμπειρίες, χαρακτηρίζονται από μια εσωτερική παρακίνηση και αυτενέργεια, καθόσον είναι επιλογή του μαθητή, προσφέρουν χαρά και ικανοποίηση, είναι προσωπικά επιτεύγματα, δίνουν ευκαιρία για αυτοέκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση, Επιπλέον τα παιδιά, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, δοκιμάζουν τις ικανότητές τους και επιβεβαιώνουν όσα μπορούν να καταφέρουν, βιώνουν την επιτυχία, την αποτυχία, τη μειονεξία, το φόβο και την αβεβαιότητα, νιώθουν σημαντικά μέλη μιας ομάδας καθώς θεωρούνται ικανά, έμπιστα, χαιρόντας εκτίμησης από το κοινωνικό τους περιβάλλον, και αναγνωρίζουν ότι φέρουν ευθύνη για αυτήν (Μικιόζος & Παπαγεωργίου, 2001· Zimmer, 2007a· Παυλίδου 2012· Γκαρτζονίκα, 2016· Καπνίση 2017) Ο χορός, για τη Hanna – Lynne (2008), μπορεί να κάνει κάποιον να αισθανθεί ικανοποιημένος, σίγουρος και υπερήφανος για τον εαυτό του.

¹³ Η Zimmer (2007a:55) σχολιάζει: «Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν την τάση να διατηρούν μια συγκεκριμένη αντίληψη σχετικά με το άτομο τους και να ρυθμίζουν τις μετέπειτα εμπειρίες, έτσι ώστε να υπάρχει μια συμφωνία μεταξύ της αυτοεκτίμησης, της ατομικής συμπεριφοράς και των απαιτήσεων των άλλων».

2.4. Έρευνες για την Κινητική, Κοινωνική και Ανάπτυξη Αυτοεκτίμησης των Νηπίων

Οι έρευνες που θα παρουσιαστούν στο παρακάτω υποκεφάλαιο αποσκοπούν, ως ένα ελάχιστο δείγμα, στο να αναδείξουν μια γενικότερη ερευνητική τάση που επικρατεί στα επιστημονικά ενδιαφέροντα των ερευνητών για την κινητική, κοινωνική και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, να συστήσει ερευνητικά εργαλεία και τα αποτελέσματα της κάθε πρότασης καθώς να συσχετίσει και να αντιπαραβάλει την κάθε κατηγορία μεταξύ της. Για τον Ζάραγκα (2016), αποτελεί σημαντικό στοιχείο ότι μέσα από σχετικές έρευνες είναι δυνατό να γίνει μια πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών και προσδιορισμού των ιδιαίτερων αναπτυξιακών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών.

Ξεκινώντας από την κινητική ανάπτυξη, η Βενετσάνου (2003) τοποθετεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη φυσική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών στη δεκαετία του 1960. Η μελέτη της Wang (2004), αποτελούσε η διερεύνηση των αδρών κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από ένα δημιουργικό πρόγραμμα κίνησης. Συμμετείχαν 60 παιδιά μεταξύ 3 και 5 ετών από ένα νηπιαγωγείο στο Taichung της Ταϊβάν που χωρίστηκαν στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης δύο φορές την εβδομάδα για 30 λεπτά κάθε φορά. Η μέτρηση των δεξιοτήτων έγινε πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος με το εργαλείο Peabody Developmental Motor Scale-Second Edition (PDMS -2). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά υψηλότερες επιδόσεις για την πειραματική ομάδα. Υπήρξε, επίσης, σημαντική διαφορά στη δεξιότητα της μετακίνησης ενώ δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στην διαχείριση αντικειμένων.

Η έρευνα της Trouli (2008), παρουσιάζει τα αποτελέσματα εφαρμογής και αξιολόγησης ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος για μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 116 παιδιά, μεταξύ 58 με 69 μηνών, στην περιοχή του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου με βασική ερευνητική υπόθεση κατά τα παιδιά που ακολουθούν αυτό το πρόγραμμα θα επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση των εννοιών του σώματος, του χώρου και του χρόνου από εκείνους που ακολουθούν το τυπικό πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές στην ομάδα που ακολούθησε το ερευνητικό πρόγραμμα.

Μέσα από τη μελέτη των Σπανάκη, Σκορδίλης και Βενετσάνου (2010) εξετάζεται η επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής σε παιδιά 7- 9 ετών και σε μαθητές με χαμηλή κινητική απόδοση. 148 μαθητές δημοτικού σχολείου συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίστηκαν στην πειραματική ομάδα, που ακολούθησε πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής 8 εβδομάδων προσαρμοσμένο στις ελλείψεις των μαθητών, και στην ομάδα ελέγχου, που αντίστοιχα παρακολούθησε το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, και αξιολογήθηκαν με το εργαλείο Bruininks Oseretsky Test of Motor Proficiency- Short Form. Η τελική μέτρηση των επιδόσεων φανέρωσε ότι η πειραματική ομάδα είχε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από την ομάδα ελέγχου ως προς τις αδρές, αδρές- λεπτές και λεπτές κινητικές δεξιότητες για το σύνολο των μαθητών δείχνοντας ευεργετικές τις επιδράσεις του παρεμβατικού προγράμματος. Θετικά ήταν και τα επιμέρους αποτελέσματα και για τους μαθητές με χαμηλή κινητική απόδοση, όπου η πειραματική ομάδα είχε σημαντικά υψηλότερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου κατά τη δεύτερη μέτρηση.

Σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας των Giagazoglou et al. (2011), ήταν η εξέταση των διαταραχών στον κινητικό συντονισμό των ελληνικών παιδιών ηλικίας προσχολικής ηλικίας και η ανίχνευση των διαφορών στις κινητικές επιδόσεις όσον αφορά την ηλικία, το φύλο, τη συμμετοχή στον αθλητισμό και τη σειρά γεννήσεων στην οικογένεια. Στο σύνολο 412 παιδιών ηλικίας 4-6 ετών που συμμετείχαν το 5,4% (22 παιδιά) παρουσίασαν κάποια συγκεκριμένη κινητική δυσκολία ενώ σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σε όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές εκτός από τη σειρά γέννησης στην οικογένεια.

Στο άρθρο των Linoven, Saakslahiti και Nissisen (2011), το δείγμα ομαδοποιήθηκε σε πειραματική και ομάδα ελέγχου για να μελετήσουν τις επιπτώσεις ενός οκτάμηνου προγράμματος προσχολικής φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Δύο εβδομαδιαία μαθήματα φυσικής αγωγής διάρκειας 45 λεπτών προκειμένου να προωθηθεί η γραμμική εξέλιξη της δεξιότητας του άλματος των κοριτσιών και της μη γραμμικής εξέλιξης της ταχύτητας των αγοριών, σε σύγκριση με την ομάδα που δεν ακολούθησε ένα συγκεκριμένο δομημένο πρόγραμμα. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι δεξιότητες ισορροπίας των κοριτσιών, η ταχύτητα των αγοριών και το άλμα και οι ικανότητες χειρισμού και των δύο φύλων προχώρησαν γραμμικά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το πρόγραμμα που συμμετείχαν.

Μέσα από την έρευνα των Kambas et al. (2012b), εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της κινητικής ικανότητας και φυσικής/σωματικής δραστηριότητας σε παιδιά ηλικίας 5 με 6 ετών. Το δείγμα 232 παιδιών επιλέχθηκε τυχαία από 30 νηπιαγωγεία στη Βόρεια Ελλάδα. Η κινητική ικανότητα αξιολογήθηκε μέσω του BOTMP-SF ενώ η φυσική δραστηριότητα με το βηματομετρητή OMRON. Η βασική υπόθεση που εξετάστηκε ήταν ότι τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα κινητικότητας θα παρουσίαζαν υψηλότερες τιμές των μεταβλητών φυσικής δραστηριότητας που καθορίζονται από το βηματομέτρο, σε αντίθεση με τα παιδιά με χαμηλότερη κινητικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σύνδεση μεταξύ κινητικής και φυσικής δραστηριότητας σε μεταβλητές όπως ο χρόνος αερόβιας γυμναστικής (λεπτά- ημέρα), καθημερινά και αερόβια βήματα ενώ τα παιδιά που έκαναν περισσότερα βήματα παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες κινητικότητας.

Οι Piek et al. (2012) μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, που περιελάμβανε μίμηση κινήσεων ζώων για παιδιά ηλικίας 4-6, εξετάστηκε η προώθηση του συντονισμού της κίνησης και των κινητικών δεξιοτήτων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας στο επίπεδο των κινητικών αποδόσεων.

Οι Τσαπακίδου και Στφανίδου (2016) εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με μαθητές 3,5 με 5 ετών και δείγμα 98 παιδιά (50 αγόρια-48 κορίτσια) προκειμένου να δούνε αν θα βελτιωθεί η κινητική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η μέτρηση έγινε με το τεστ αδρής κινητικότητας του Ulrich και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντική βελτίωση των βασικών κινητικών της δεξιοτήτων έναντι της ομάδας ελέγχου που είχαν μόνο μια πολύ μικρή βελτίωση που οι συγγραφείς την αποδίδουν στην ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών και σε στοιχειώδεις κινητικές δραστηριότητες που τους εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί.

Σκοπός της μελέτης των Zaragas et al. (2017) ήταν η καταγραφή και σύγκριση των επιδόσεων σε κινητικές δεξιότητες και οι φυλετικές διαφορές παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων από την Ελλάδα, την Αλβανία και τη Σουηδία. Το δείγμα αποτελείτο από 369 άτομα νήπια (187 αγόρια, 182 κορίτσια) και η έρευνα διεξήχθη κατά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ παιδιών από τις τρεις χώρες ούτε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ωστόσο, στις ηλικιακές ομάδες με μεγαλύτερα παιδιά υπήρχαν υψηλότερα ποσοστά ενώ μια παρατηρήσιμη μικρή διαφορά αλλά όχι στατιστικά σημαντική ήταν

ότι στο Γκέτεμποργκ της Σουηδίας τα παιδιά πέτυχαν υψηλότερο μέσο όρο αυτά των Ιωαννίνων και τα παιδιά των Ιωαννίνων κατάφεραν μεγαλύτερα από αυτά των Δερβιτσάνων.

Τέλος, η μεταπτυχιακή έρευνα της Τέφα (2017) περιγράφει τη σύσταση, δομή, εφαρμογή και επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην προαγωγή κινητικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων. Στο δείγμα 15 νηπίων, τα 8 παρακολούθησε το παρεμβατικό πρόγραμμα ενώ τα 7 το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η 3μηνη διάρκεια του προγράμματος περιλάμβανε κυρίως ομαδικά παιχνίδια συνεργατικού χαρακτήρα, αφήγηση ιστοριών και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος. Για την αξιολόγηση του προγράμματος στην κινητική απόδοση των νηπίων χρησιμοποιήθηκε το MOT 4-6 (Zimmer & Volkamer, 1987). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το διαθεματικό παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου βελτιώνοντας την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτή-αδρή κινητικότητα), ταχύτητα αντίδρασης, κινητικό έλεγχο, αλτική ικανότητα, την ισορροπία (στατική και δυναμική) και το χειρισμό αντικειμένου.

Περνώντας στην κοινωνική ανάπτυξη, ο Rashid (2010) μελέτησε την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας. Σε δείγμα 1127 παιδιών (653 αγόρια and 474 κορίτσια), δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να μετρήσει τους κοινωνικούς παράγοντες της αποδοχής κριτικής, του σεβασμού, της επίλυσης προβλημάτων, της αποδοχής δικαιωμάτων και ευθυνών και της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών στο βαθμό που αναμενόταν. Ωστόσο, οι μαθητές έδειξαν σεβασμό προς τους άλλους περισσότερο από άλλες κοινωνικές δεξιότητες όπως ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δευτερεύουσες μεταβλητές όπως το φύλο, η καταγωγή και η ηλικία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στο άρθρο των Aksoy και Baran (2010), πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση μελετών στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εξετάστηκαν 9 πειραματικές μελέτες στην Τουρκία και 11 σε άλλες χώρες. Θεωρώντας τα κοινωνικά προγράμματα που περιλαμβάνουν το παιχνίδι, την εμπλοκή εκπαιδευτικών

και γονέων, το εκπαιδευτικό δράμα, ιστορίες, συνεργατικές δραστηριότητες και τη μέθοδο Project, ως παράγοντες που αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, διαπίστωσαν ότι αυτά ήταν άκρως αποτελεσματικά σε σχέση με δεξιότητες όπως η βεβαιότητα, η επιθετικότητα και η κοινωνική προσαρμογή

Η μελέτη του Ζάραγκα (2012), διερεύνησε το βαθμό κινητικής απόδοσης, κοινωνικής δράσης και η σχέση αυτών των δύο μεταβλητών σε παιδιά, όταν αυτά εμπλέκονται σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 νήπια, ηλικίας 4 ετών έως 5 ½ (8 αγόρια, 6 κορίτσια). Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά κατανόησαν τους κανόνες του παιχνιδιού σε πολύ καλό βαθμό, επέδειξαν κοινωνική ευαισθησία, σύναψαν επαφές με άλλα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού και, ενέταξαν τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι. Ωστόσο, το δείγμα στο σύνολό του, δεν παρουσίασε υψηλά επίπεδα ανεκτικότητας κατά την απογοήτευση. Ειδικότερα, τα παιδιά, στο σύνολό τους, επέδειξαν: «κοινωνική ευαισθησία με το να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων συμμαθητών τους όταν αυτοί ήταν χαρούμενοι ή θυμωμένοι. Τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίζουν την επιθυμία του άλλου για ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να επιλέγουν από κοινού και δημοκρατικά το είδος της δραστηριότητας που θα εκτελούσαν. Μέσα από τη δίμηνη παρατήρηση διαπιστώθηκε πως στα διαλείμματα τα παιδιά συχνά έπαιζαν μαζί, πράγμα που σημαίνει ότι είχαν αναπτυχθεί φιλίες/ κοινωνικά δίκτυα, τα οποία διήρκεσαν μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης. Αυτά τα κοινωνικά δίκτυα των δύο ή τριών ατόμων τα χαρακτήριζε μια σταθερότητα ύπαρξης, καθώς και το ότι ήταν ανοικτά σε άλλα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο του εκάστοτε νηπίου» (Ζάραγκας, 2012:24).

Οι Kılıc και Aytar (2017), μελέτησαν την επίδραση προγραμμάτων ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της ιδιοσυγκρασίας. Σε σύνολο 55 συμμετεχόντων, την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 26 παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης και 29 από αυτά την ομάδα ελέγχου με την ηλικία να κυμαίνεται μεταξύ 57 και 66 μηνών. Το πρόγραμμα διήρκεσε από Ιούλιο μέχρι και Αύγουστο με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα (8 εβδομάδες, 24 ημέρες). Στα παιδιά της πειραματικής ομάδας εφαρμόστηκε πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων περίπου για μια ώρα επιπλέον των προσχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου συνεχίζουν με το προσχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του «DenverII Development Screening

Test», «Data Collection Form», «Social Skills Scale» και «Child Behavior Questionnaire» ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μέσες βαθμολογίες των post-test για τα παιδιά που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Κοινωνικών Δεξιοτήτων είναι υψηλότερες από τις βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου με αποτέλεσμα να παρατηρείται θετική επίδραση του υλοποιούμενου προγράμματος. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μια σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ιδιοσυγκρασίας.

Στη μελέτη των Gürbüz και Kiran (2018), σε δείγμα 354 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών που φοιτούν σε νηπιαγωγείο, ερευνήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφορά στο επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων ανάλογα με τη συμπεριφορά των μητέρων τους, το φύλο τους, την εργασία της μητέρας, τον αριθμό των παιδιών την οικογένεια και τον υπεύθυνο φροντίδας στο σπίτι. Η κλίμακα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αναπτύχθηκε από τους Atas, Efe-Cinar και Tatar ενώ για την αξιολόγηση της στάση και συμπεριφοράς των μητέρων στα παιδιά, η κλίμακα των Karabulut, Demir και Sendil. Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διπλής διακύμανσης για να κατανοηθεί εάν το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι διαφορετικό ή όχι ανάλογα με τη στάση των μητέρων τους, το φύλο τους, την εργασία της μητέρας, τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια και τον υπεύθυνο φροντίδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γενικές κοινωνικές δεξιότητες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μόνο ανάλογα με τη στάση των μητέρων. Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι δημοκρατικές και επιτρέπουν ελευθερίες φαίνεται να έχουν υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι αυταρχικές και προστατευτικές.

Τέλος, η ερευνητική προσπάθεια της Γεωργακοπούλου (2018), εξετάζει κατά πόσο οι παραστατικές τέχνες, και ειδικά η τέχνη του χοροθεάτρου, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο πλαίσιο του προγράμματος DAS 2017 ερεύνησε πώς η συμμετοχή στην προετοιμασία και στην τελική παρουσίαση μιας χοροθεατρικής παράστασης ωφέλησε τα παιδιά και αν αποτέλεσε κίνητρο για έκφραση και επικοινωνία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο χορός μπορεί να λειτουργήσει ως όργανο με μεγάλη παιδευτική αξία στα χέρια ενός εκπαιδευτικού αφού αποτελεί μέσο εκδίπλωσης του ψυχικού κόσμου των μαθητών και μπορεί να αποτελέσει μέσο ενίσχυσης και ενδυνάμωσης του χαρακτήρα τους.

Περνώντας στην αυτοεκτίμηση, οι Ekeland, Heian και Hagen (2005), κατέληξαν μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση και ανάλυση από 23 τυχαίες μελέτες ότι η άσκηση, ως μέρος μιας συνολικής παρέμβασης, μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση σε παιδιά και εφήβους. Επιπλέον, ο Gruber (1986) στη δική του μέτα-ανάλυση της επίδραση της σωματικής δραστηριότητας στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παρεμβατικά προγράμματα παιχνιδιού και φυσικής αγωγής έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Γιαβρίμης (2010:235), αναφέρει ότι μεταξύ των ευρημάτων: «οι μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνονταν ανασφαλείς και εξαρτημένοι από τους άλλους, βίωναν ως απειλητικό το κοινωνικό περιβάλλον και διαμόρφωναν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους σε πολλούς τομείς (π.χ. φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομήλικους και γονείς). Αντίθετα, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση είχαν θετική αυτοεκτίμηση και υψηλό αυτοσυναίσθημα, ήταν γνωστικά, μαθησιακά και συναισθηματικά επαρκείς, θεωρούσαν το εξωτερικό περιβάλλον ενισχυτικό και ένιωθαν αυτόνομοι και ψυχικώς δυνατόι».

Η μέτα-ανάλυση των Griffiths, Parsons και Hill (2010), εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται πολλαπλές συνιστώσες της αυτοεκτίμησης και της ποιότητας ζωής στους νέους από την ύπαρξη παχυσαρκίας. Εντοπίστηκαν στην ανασκόπησή τους 17 μελέτες αυτοεκτίμησης και 25 μελέτες ποιότητας ζωής από το 1994. Οι ικανότητες που επηρεάστηκαν ιδιαίτερα ήταν η σωματική ικανότητα, η εμφάνιση και η κοινωνική λειτουργία, δεν υπήρχαν σαφείς διαφορές στις επιδράσεις μεταξύ παιδιών και εφήβων αλλά ούτε σε στοιχεία σχετικά με το φύλο και την εθνικότητα. Οι βελτιώσεις της αυτοεκτίμησης εμφανίστηκαν με την παρουσία ή απουσία της απώλειας βάρους.

Η μελέτη των Soltani et al. (2013) εξέτασε τη σχέση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και τη μόρφωση των γονέων. Το δείγμα περιελάμβανε 16 αγόρια και 18 κορίτσια, ηλικίας από 5 έως 6 ετών, και 18 άνδρες και 16 γυναίκες, αντίστοιχα από φτωχογειτονιές και από ανεπτυγμένες οικονομικά περιοχές. Η μελέτη διεξήχθη με τη χρήση δομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης προέρχονται το *Rope Selfesteem Test*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων. Επίσης, δεν υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ παιδιών,

γονέων, ανώτερης εκπαίδευσης και φτωχών γονέων. Στην πραγματικότητα, και οι δύο ομάδες είχαν την ίδια αυτοεκτίμηση

Τέλος, η μελέτη του Ζάραγκα (2016), εξέτασε την προαγωγή και τη συσχέτιση μεταξύ κινητικής, κοινωνικής και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή ενός δεκάμηνου παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής. Το πρόγραμμα είχε συχνότητα εφαρμογής 3 φορές την εβδομάδα για 40 λεπτά και διήρκεσε από την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου 2014 ως την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου 2015 ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 44 νήπια (23 αγόρια και 21 κορίτσια) ηλικίας 62 (± 4) μηνών, τα οποία επιλέχτηκαν από τρία δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων και χωρίστηκαν ισάριθμα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της ψυχοκινητικής αγωγής ενώ στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε με το MOT 4-6 (Zimmer, & Volkamer 1987) και την κλίμακα αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης της Zimmer (2007a). Στην τελική μέτρηση η πειραματική πέτυχε σημαντικά μεγαλύτερες επιδόσεις σχετικά τόσο με την ομάδα ελέγχου όσο και με τις δικές της προηγούμενες μετρήσεις. Τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης για τη σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς με την αυτοεκτίμηση και την κινητική ανάπτυξη τόσο στην αρχική όσο και στη μεσαία αλλά και τελική μέτρηση έδειξαν ότι είναι γραμμικού τύπου.

2.5. Η Μουσικοκινητική Θεώρηση

*«η μουσική είναι γήινη, φυσική, σωματική, ικανή να τη μαθαίνει
και να τη βιώνει ο καθένας, σαν παιδικό παιχνίδι»*

Hamel, 1979:18

*«Μια μουσικοκινητική αγωγή είναι η βάση κάθε παιδείας που επιδιώκει να
δημιουργήσει άτομα με ελεύθερο κορμί, ζύπνια και με πρωτότυπη σκέψη και
αισθητική ευαισθησία κι όχι μονόπλευρα νοοκρατικά ανεπτυγμένα άτομα»*

Ματέυ 2018:215

Στις αρχές του 20ού αιώνα, ως φυσικό επακόλουθο της επιστημονικής προόδου, των καλλιτεχνικών ρευμάτων, των κοινωνικών αλλαγών και της, μετέπειτα χρονικά, προσδοκίας για αποφυγή από κάθε είδους πολεμικής σκοπιμότητας, δίνεται έμφαση στην παιδεία του ανθρώπου και στον «εκλεπτυσμό» της πνευματικότητάς του. Έτσι, στη γενικότερη τάση της εποχής για επαναπροσδιορισμό των αξιών, που θα πρέπει να μεταδώσει η εκπαίδευση, εντάσσεται και η ανάδυση αντίστοιχων μουσικοκινητικών προσεγγίσεων (Αγαλιανού, 2008· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016). Η Αγαλιανού (2008) ταυτίζει την ανάπτυξη αυτή ως μια προοδευτική και εναλλακτική μουσική αγωγή ενώ έντονη είναι η επιρροή από τα αρχαιοελληνικά ιδεώδη και την πλατωνική άποψη περί παιδείας, σώματος, κίνησης και μουσικής στον απόηχο, πιθανώς, του νεοκλασικισμού που επικρατούσε στην τέχνη και άλλων καλλιτεχνικών και φιλοσοφικών ρευμάτων σκέψης, κυρίως στη Γερμανία.

Για την Καραδήμου-Λιάτσου (2003), η σχέση μουσικής και κίνησης είναι νομοτελειακή καθώς και οι δύο υπάρχουν πριν από τη γέννηση μας. Και οι δύο έννοιες μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία καθόσον μοιράζονται και χρησιμοποιούν και η μία και η άλλη λέξεις όπως χρόνος, ενέργεια, χώρος, ροή (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Θεοδωράκου, 2010). Ο ήχος, ως παλμική κίνηση, επιδρά άμεσα και με διαφορετικό αντίκτυπο στις εκδηλώσεις του ανθρώπινου σώματος, με τρόπο που, ενδεχομένως, κανένας άλλος τύπος ερεθίσματος να μην είχε, προκαλώντας, έμφυτα, μια, κινητική αντίδραση (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Μαντζαρή, 2006). Ο Hargreaves (2004:113), συμπληρώνει πως: «οι ρυθμικές δεξιότητες πιθανότατα εμφανίζονται πρώτες και αναπτύσσονται ως αντίδραση του βρέφους προς τη μουσική». Οι αντιδράσεις, βέβαια, δε θα πρέπει να είναι μηχανικές αλλά να συνδυάζονται με την ικανότητα, την κατανόηση και την εκτίμηση των ρυθμικών αλλαγών (ένταση, τονικό ύψος) (Gough, 2008). Με τον τρόπο αυτό, η μουσική θα μπορεί να λειτουργήσει ως «ένα μέσο για την

ανακάλυψη της λειτουργικότητας και της ευρυθμίας του σώματος, της ισορροπίας σώματος-πνεύματος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας» ενώ η κίνηση ως «το μέσο με το οποίο προωθείται η κατανόηση μουσικών εννοιών, βιώνεται και καλλιεργείται η αίσθηση του ρυθμού, εξωτερικεύονται τα συναισθήματα που προκαλεί η ακρόαση της... και αναπτύσσεται η συγκέντρωση, η μνήμη, η εκφραστικότητα» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003:304-305). Στην παραπάνω πρόταση συμφωνεί και η Δογάνη (2012), καθώς γι' αυτήν η σωματική απόδοση του ήχου οπτικοποιεί την άυλη μορφή της μουσικής και προωθεί την ποιότητα και ροή της κίνησης σε σχέση, πάντα, με την ανταπόκριση στο μουσικό ερέθισμα. Οι μουσικές αισθήσεις, μέσα από ένα μυϊκό και νευρώδες παιχνίδι, θα ξεσηκώσουν ολόκληρο τον οργανισμό (Μαντζαρλή, 2006) και η σωματικότητα θα αφορά στον ίδιο βαθμό τόσο τη μουσική όσο και την κίνηση. Όπως αναφέρουν και οι Edwards, Bayless και Ramsey (2010:91): «μουσική και κίνηση αντιπροσωπεύουν τρόπους μάθησης, καθώς και τρόπους έκφρασης συναισθημάτων, και επιτρέπουν στα παιδιά να κινηθούν πέρα από τους κοινότυπους τρόπους που βιώνουν τον κόσμο τους». Επομένως, όσο φτωχότερα είναι τα μουσικά ακούσματα σε ποσότητα και ποιότητα τόσο λιγότερη επίδραση θα ασκηθεί στην κίνηση και η δυνατότητα εξωτερίκευσης θα μειωθεί στο ελάχιστο (Παυλίδου, 2012), και το αντίστροφο.

Το παραπάνω πλαίσιο εντάσσει στη θεώρησή της και προσεγγίζει η μουσικοκινητική αγωγή. Το βιβλίο Φυσικής Αγωγής του 1997 την ορίζει ως μια προσπάθεια να δημιουργηθεί: «με τη βοήθεια του ρυθμού ένα γρήγορο και ομαλό ρεύμα επικοινωνίας μεταξύ του κεντρικού νευρικού συστήματος και μυών. Απευθύνεται στον άνθρωπο σα σωματικό, πνευματικό και ψυχικό σύνολο. Έχει σκοπό και στόχο να δίνει με τον καθορισμένο ισόχρονο ή ποικίλο χτύπο τη δυνατότητα να αισθανθούν τα παιδιά το φυσικό και λογικό αυτό χάρισμα που εντάσσεται οργανικά στη μελωδική γραμμή» (Αγαλιανού, 2008:55). Ως ένα μέσο αγωγής που συνδυάζει τα στοιχεία της μουσικής και της κίνησης, εναρμονίζει το νευρικό με το μυϊκό σύστημα και οξύνει την ακουστική παρατηρητικότητα και τις αισθήσεις θέτοντας τα θεμέλια για μια εις βάθος συνομιλία με τον έξω κόσμο και εμπειριστατωμένης σφαιρικής καλλιέργειας της προσωπικότητας με τη βιωματική απόκτηση εμπειριών (Λυκεσάς, 1994· 2007· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010· Γκαρτζονίκα, 2016).

Κανένας ερευνητής ή άτομο που εφαρμόζει στην πράξη τη μουσικοκινητική αγωγή δε θα ήθελε να αναφέρετε σε αυτήν ως «σύστημα». Στόχος δεν είναι να προσφέρει έτοιμες συνταγές προς εφαρμογή αλλά να εισάγει καινά δαιμόνια και να συμβάλλει

στη ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού. Οικοδομώντας μια θετική σχέση με τη μουσική και την κίνηση, τα παιδιά θα γνωρίσουν τον εαυτό τους, θα συνομιλήσουν με τα συναισθήματά τους, θα εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, θα καλλιεργήσουν την αισθητική τους, θα απελευθερώσουν τη φαντασία και τις σκέψεις τους, θα επεκτείνουν το επικοινωνιακό τους ρεπερτόριο και τις φιλίες τους, θα επενδύσουν στις ικανότητες τους και θα χτίσουν μια υγιή προσωπικότητα που θα δηλώσει έτοιμη να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Λυκέσας et al., 2001· Αγαλιανού, 2008· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010· Παρπαρούση 2017).

Το ενδιαφέρον για κάθε είδος μουσικής και κίνησης, ποικίλων ταχυτήτων, μέτρων, δυναμικής, στυλ και ύφους, εκδηλώνεται γύρω στα 4 έτη (Edwards & Bayless & Ramsey, 2010). Ο Gallahue, (2002:149) μας περιγράφει πως τα παιδιά ανταποκρίνονται με ποικίλους τρόπους στο κάλεσμα αυτό με το να: «κλωτσούν και γελούν, πηδούν και χτυπούν παλαμάκια, γελούν νευρικά, στροβιλίζονται και πηδούν σχοινάκι, μερικές φορές ακούν και χαλαρώνουν ή απλά ξεσπούν σε τραγούδι και χορό, αρχίζουν με το δικό τους αδέξιο τρόπο και δημιουργούν τη δική τους μουσική, μουρμουρίζουν, τραγουδούν και παίζουν ποικίλα αυτοσχέδια μουσικά όργανα». Τη δυνατότητα και επιθυμία για εξερεύνηση των ήχων, του χώρου, της φωνής, του σώματος, των οργάνων κ.α. (Παρπαρούση, 2017) οργανώνει η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση ώστε να την προσφέρει στο μαθητή με τρόπο που να έχει νόημα γι' αυτόν και να εξηγήσει πιθανές έννοιες που δε μπορούν να κατανοηθούν λόγω μειωμένης αντιληπτικοκινητικής ανάπτυξης. Ενδεικτικά για την προσχολική ηλικία, οργανώνονται στόχοι και εφαρμόζονται δραστηριότητες στο πλαίσιο της σωματικής συνειδητοποίησης, ακολουθίας της μουσικής, απτικής, οπτικής και ακουστικής αντίδρασης, μελέτης απλών μουσικών αξιών, παύσεων, ρυθμικών μοτίβων¹⁴, παιδικών τραγουδιών και δημιουργίας ορχήστρας μουσικών οργάνων, συντονισμού των κινήσεων, διαθεματική αναζήτηση της δημιουργικότητας και του αυτοσχεδιασμού (Μαντζαρή, 2006). Επιπλέον, προωθείται η προσοχή, η συγκέντρωση, ο αυτοέλεγχος και η μνήμη, η κοινωνικοποίηση μέσω της επαφής με τον άλλο, η ευαισθησία και η αίσθηση ευθύνης καθώς και η ισορροπία, ο συντονισμός κινήσεων, η ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων και η ανεξάρτητη

¹⁴ «Η επεξεργασία του ρυθμού ξεκινάει με τα τέταρτα και τα όγδοα και όχι με τα ολόκληρα όπως ήταν καθιερωμένο στις σχολές μουσικής. Ο λόγος γι' αυτή την αλλαγή είναι ότι οι αξίες τετάρτου και ογδού αντιστοιχούν σε ρυθμούς του ανθρώπινου οργανισμού (σφυγμός, χτύποι της καρδιάς) και σε κινήσεις του σώματος (περπάτημα, τρέξιμο)» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003:66).

ελεύθερη κίνηση (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Έτσι, το μουσικοκινητικό παιχνίδι διερευνά τη διαπασών της συγκινησιακής και νοητικής του επίδρασης στα παιδιά αναπτύσσοντας, παράλληλα, τις πολυσύνθετες μουσικές και κινητικές τους δεξιότητες (Τσιαντζή, 1995). Για το λόγο αυτό ο Hargreaves (2004) και η Θεοδωράκου (2010) δεδιστάζουν να προσδώσουν στη μουσικοκινητική έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα και ιδιότητα. Μια ενδελεχής μελέτη της μουσικοκινητικής θα διέκρινε 2 ξεχωριστές προσωπικότητες που καθόρισαν στο έπακρο τη σημερινή οπτική και έθεσαν τα θεμέλια της σύγχρονης μουσικοπαιδαγωγική σκέψεις. Αυτοί είναι οι Émile Jaques-Dalcroze και Carl Orff.

2.5.1. Η Συμβολή των Dalcroze και Orff στη Σύγχρονη Μουσικοκινητική Θεώρηση

«Ονειρεύομαι μια μουσική παιδεία όπου το ίδιο το σώμα θα παίζει τον ρόλο του ενδιάμεσου ανάμεσα στους ήχους και τη σκέψη και θα γίνει το άμεσο όργανο της έκφρασης των συναισθημάτων».

Dalcroze, 1898 στο Καραδήμου-Λιάτσου (2003:27)

«Πες το μου, το ξεχνώ... Δειξ' το μου, το θυμάμαι...

Βάλε με να το κάνω, το κατανοώ»

Κινέζικη παροιμία στο Δογάνη, (2012:141)

Ο Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Ελβετός στην καταγωγή, γεννήθηκε στη Βιέννη, μεγάλωσε στη Γενεύη και σπούδασε στο Παρίσι. Η οικογένειά του ήταν αρκετά μορφωμένη με μουσική καλλιέργεια, λόγος που τον επηρέασε¹⁵ να σπουδάσει μουσική αλλά και δραματική τέχνη. Με μουσικές εμφανίσεις ως συνθέτης, πιανίστας και με διακρίσεις για το τεράστιο ταλέντο του στον αυτοσχεδιασμό, κατόρθωσε να διοριστεί το 1892 καθηγητής Αρμονίας και Σολφέζ στο Ωδείο της Γενεύης (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Μαντζαρλή, 2006). Η επαγγελματική του αυτή επιλογή αποτέλεσε και το κομβικό σημείο για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής του σκέψης που θα τον κάνει γνωστό στο ευρύ κοινό. Μέσα από τη διδασκαλία, ιδιαίτερα του Σολφέζ, αντιλήφθηκε ότι οι μαθητές του είχαν σημαντικό πρόβλημα αίσθησης του ρυθμού καθώς αδυνατούσαν να τον αποδώσουν, τον εκτελούν αφύσικα, μπερδεύοντας ή προσθέτοντας διάρκειες και αξίες, τη μία μετά την άλλη, παρόλο που χτυπούσαν το πόδι τους ή κουνούσαν το κεφάλι τους στη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων¹⁶ (Μαντζαρλή, 2006· Δογάνη, 2012). «Ο νους [μπορεί να] αντιλαμβάνοταν τις παραλλαγές των ήχων μέσα στο χρόνο, αλλά το όργανο της φωνής δε μπορούσε να τις πραγματοποιήσει» (Μαντζαρλή, 2006:21). Η αντίφαση αυτή τον οδήγησε στην συστηματική παρατήρηση των μαθητών του, όπου διαπίστωσε ότι τα παιδιά μπορούσαν να αναπτύξουν και να παράγουν ρυθμό, αβίαστα, φυσικά και χωρίς πρόβλημα, μέσα από το σώμα τους, τις κινήσεις τους, το βήμα και το τρέξιμο ενώ με την ακρόαση της μουσικής μπορούσαν να εκτελέσουν

¹⁵ «Μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της σκέψης του... έλαβε από τη μητέρα του, Julie Jaques... [η οποία] είχε μελετήσει και δίδασκε τις φιλοσοφικές και διδακτικές μεθόδους του νεωτεριστή παιδαγωγού Pestalozzi» (Μαντζαρλή, 2006).

¹⁶ Ζήτημα αντίληψης, αίσθησης και ταύτισης με την εκτέλεση μουσικής, παρατήρησε ο Dalcroze και στη διδασκαλία μουσικών οργάνων όπου η εκπαίδευση των μαθητών κατευθύνονταν μόνο προς την τεχνική αρτιότητα (Καραδήμου-Λιάτσου 2003).

συγχρονισμένες κινήσεις και να υποταχθούν σε βασικές μουσικές παραμέτρους, όπως τέμπο, δυναμική, τονισμό (Μαντζαρλή, 2006· Ράπτης, 2015). Έτσι, ο Dalcroze, όπως αναφέρει και ο Ράπτης (2015:76), διαπίστωσε πως: «οι κινήσεις που κάνει το σώμα γίνονται αντιληπτές ως αισθητηριακές και με τον τρόπο αυτό, δηλαδή μέσα από την κίνηση, κάποια δεδομένα μουσικά μπορούν να γίνουν πολύ καλύτερα αντιληπτά... σημαντικότερο όργανο είναι ολόκληρο το σώμα και ο έλεγχος της ανάσας και της σύσπασης και χαλάρωσης των μυών [που θα] μπορούσε να επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα τόσο στη γενικότερη αγωγή του ατόμου όσο και ειδικότερα στη μουσική αγωγή». Αυτή ήταν και η αρχή μιας έμπνευσης για να συντεθεί μια ρυθμική ευαισθησία όπου ο άνθρωπος θα χρησιμοποιεί τα ζωντανά, άμεσα προσβάσιμα και οικεία, σε αυτόν, μέσα και όχι πια τεχνητές μεθόδους, πρακτικές και υλικά, μιας αμφισβήτησης της φιλοσοφικής και διδακτικής μεθοδολογίας¹⁷ της εποχής του, ενός τρόπου για να γεφυρωθεί η επαφή και έκφραση στοιχείων της μουσικής, μιας ερευνητικής προσπάθειας που διήρκησε μια ολόκληρη ζωή (Καραδήμου-Λιάτσου 2003· Μαντζαρλή, 2006· Δογάνη 2012). Έτσι, οι αναζητήσεις για διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της φύσης της μουσικότητας μέσα από την εσωτερίκευση, την κίνηση και τη μεταφορά της μουσικής, μέσα από το σώμα, στο χώρο και το χρόνο (Μαντζαρλή, 2006· Δογάνη 2012), τον οδήγησαν να παρουσιάσει «για πρώτη φορά, σε συνέδριο στη Soleure της Ελβετίας το 1905 και, στη συνέχεια, να την εφαρμόσει στο Ωδείο της Γενεύης» μια προσέγγιση με την ονομασία «Ρυθμική Γυμναστική» προσδιορίζοντας «την διακινήσεων του σώματος μελέτη του μουσικού ρυθμού» (Αγαλιανού, 2008:54). Η, μετέπειτα, γνωστότερη ονομασία Μέθοδος Dalcroze (MJD) είναι μια ανάγκη για λεπτομερή καταγραφή όλων αυτών των προσπαθειών, πράγμα που ο ίδιος ο Dalcroze απέφυγε να κάνει ώστε να αποτραπεί η τυποποίηση και να προαχθεί η προσαρμογή, ο αυτοσχεδιασμός και ο συνεχής εκσυγχρονισμός (Μαντζαρλή, 2006· Ράπτης 2015)

Βασικοί πυλώνες της θεώρησής του αποτελούν: η Ρυθμική (Eurhythmics), το Σολφέζ (Solfege) και ο Αυτοσχεδιασμός (Improvisation) (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Μαντζαρλή, 2006· Δογάνη, 2012· Ράπτης, 2015). Αναλυτικότερα, η Ρυθμική, με ισχυρή βάση της το ανθρώπινο σώμα, ενισχύει το μουσικό βίωμα και τη μάθηση δια της προσωπικής εμπειρίας, της παρατηρητικότητας και της κίνησης μέσα από τη διδασκαλία του ρυθμού, της δομής και της μουσικής έκφρασης (Μαντζαρλή, 2006·

¹⁷ Όποια μουσικά, συναισθηματικά και κινητικά προβλήματα εντόπισε στους μαθητές του, τα συνδύασε με το ανιαρό και κατακερματισμένο διδακτικό υλικό (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

Παυλίδου, 2012· Δογάνη, 2012· Haselbach & Σαρροπούλου 2018). Από την άλλη, το Σολφέζ: «εστιάζει στην ανακάλυψη και εκφραστική κατανόηση του τονικού ύψους, μέσα από δραστηριότητες που τονίζουν την άμεση ακουστική αντίληψη, την ικανότητα εσωτερικής ακοής και τον φωνητικό αυτοσχεδιασμό, αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση για τραγουδιστή φωνή» ενώ ο Αυτοσχεδιασμός: «αποσκοπεί στην κατανόηση μουσικών εννοιών μέσα από αυθόρμητη μουσική δημιουργία με συνδυασμό κίνησης, φωνής και οργάνων» (Δογάνη, 2012). Τα παραπάνω, αποτελούν για τον Dalcroze, το πρώτο στάδιο μουσικής εκπαίδευσης που θα πρέπει να γνωρίσει ο μαθητής πριν έρθει σε επαφή με μια συστηματικότερη μουσική ενασχόληση (Θεοδωράκου, 2010).

Η Μαντζαρλή (2006), συνοψίζει τους στόχους της προσέγγισης του Dalcroze ως τη μελέτη της μουσικής μέσα από μια ζωντανή και δραστήρια παιδαγωγική όπου εμπειρία και παρατήρηση προηγούνται της απόκτησης γνώσεων. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στο συντονισμό και στην τελειοποίηση του «εσωτερικού αυτιού» και προτροπή για δημιουργικότητα, καλλιεργώντας τις ιδιότητες, τις ικανότητες και τη φαντασία καθώς και «σταθερότερη, ταχύτερη, άμεση και αυτοποιημένη επικοινωνία εγκεφάλου, που λαμβάνει ερεθίσματα και τα αναλύει, με το σώμα και τη μυϊκή λειτουργία που τα εκτελεί» (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003:25). Καλλιεργείται η γενικότερη θετική επίδραση στην ψυχική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, η πρωτοβουλία, η αυτοπεποίθηση ενώ διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του (Μαντζαρλή, 2006). Ο Dalcroze επιθυμεί «η μουσική να περάσει μέσα από το αισθητήριο της ακοής, να φτάσει μέχρι την ψυχή και να την αγκαλιάσει και στη συνέχεια το σώμα να την αποδώσει στη δική του γλώσσα κίνησης» (Μαντζαρλή, 2006:19). Δεν είναι μια θεωρητική μελέτη γι' αυτό, ενδεχομένως, και ο κατεξοχήν πρακτικός τρόπος μουσικής διδασκαλίας να έχει τόσο ευεργετική επίδραση στην προσχολική ηλικία.

Το παράδοξο είναι πως ενώ στην πραγματικότητα το έργο του Dalcroze δεν πραγματεύεται τη μουσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, η σχέση σώματος, ρυθμού και μουσικής επηρέασε σε καθοριστικό βαθμό πολλές από τις μετέπειτα μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (Ράπτης, 2015). Ως προσφερόμενη αγωγή περιλαμβάνει αναπτυξιακά κατάλληλες και με παιγνιώδη μορφή πρακτικές ενώ προβλέπει την εμπειρία, τις ιδέες και ιδιαιτερότητες κάθε ηλικίας στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Τα νήπια μαθαίνουν για στοιχεία, τη χρήση, τον έλεγχο, το συντονισμό και τα όρια του σώματός τους, αναπτύσσουν την αίσθηση του χώρου και την ενστικτώδη προσαρμογή και κατεύθυνση της κίνησης μέσα σε αυτόν (επάνω, κάτω, πίσω, μπροστά ή γύρω από τα αντικείμενα),

μαθαίνουν να ακολουθούν με όλο τους το σώμα το τέμπο, το ρυθμό, το μέτρο, τις μουσικές φράσεις βιώνοντας, συνολικά, όσα περισσότερα στοιχεία της μουσικής γίνεται καθώς και επικοινωνία με το υλικό και τα υπόλοιπα παιδιά μέσα από έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο (Λυκεσάς, 1994· Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Δογάνη, 2012· Ράπτης 2015).

Η παραπάνω επινόηση και σκέψη δεν ξεκίνησε με κάποια προκαθορισμένη πρόθεση από τον Dalcroze ούτε σκεφτόταν να αναπτύξει αυστηρά κάποιο είδος τέχνης ή ένα καινούργιο μοντέλο διδασκαλίας. Θέλησε απλά να βοηθήσει τους μαθητές του: *«να ελέγξουν την ταχύτατη επικοινωνία ανάμεσα στις εξωτερικές αισθήσεις – ακοή, όραση, αφή και κίνηση – και τις κρυφές εσωτερικές λειτουργίες του εγκεφάλου που ελέγχουν τη μνήμη, την κρίση, τη θέληση και τη φαντασία»* (Abramson, 1986:33). Η ίδρυση το 1911, μαζί με τον Adolpho Appia, του Hellrau-Leipzig στη Γερμανία, αποτέλεσε το πρώτο ινστιτούτο Ρυθμικής στο οποίο θα βρεθεί, μεταξύ άλλων, ένας ακόμα σπουδαίος μουσικοπαιδαγωγός (Μαντζαρλή, 2006).

Οι νέες αυτές ιδέες που φέρνει στο προσκήνιο ο Dalcroze, διακρίνονται στο περιεχόμενο και τους στόχους του Carl Orff. Η ρυθμική κίνηση και ο αυτοσχεδιασμός στη διδασκαλία της μουσικής επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό το έργο του. Ωστόσο, οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στο ύφος, τις μεθόδους και στο περιεχόμενο (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Θεοδωράκου, 2010· Haselbach & Σαρροπούλου, 2018). Το σίγουρο είναι, πάντως, πως και εδώ αποφεύγεται η λέξη «σύστημα» ή «μέθοδος» αφού πιστεύεται πως: *«κάθε δάσκαλος πρέπει να βρει τον δικό του τρόπο διδασκαλίας»* (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001:15)

Ο Carl Orff γεννήθηκε το 1895 στο Μόναχο όπου και σπούδασε μουσική. Εκτός από διακεκριμένος συνθέτης¹⁸, με σημαντικότερη σύνθεση την πασίγνωστη *Carmina Burana* το 1936, διακρίθηκε και καθιερώθηκε για την παιδαγωγική του σκέψη και πρωτοτυπία¹⁹. Η ευκαιρία για να την αναπτύξει, έρχεται με την ίδρυση της *Güntherschule*

¹⁸ Για την Καραδήμου-Λιάτσου (2003:54) το συνθετικό του έργο έχει μεγάλη συγγένεια με την παιδαγωγική του συνεισφορά όπου: *«και στα δύο, ο ρυθμός είναι η βάση της μουσικής, η μελωδία ξεπηδάει από το λόγο και η ύφανση του ηχητικού συνόλου προέρχεται από αλληπάλληλα στρώματα ρυθμών»*.

¹⁹ Τεράστια επιρροή στο έργο του άσκησε η ανθρωπολογική θεώρηση της μουσικής και, πιο συγκεκριμένα, ο Curt Sachs που μύησε τον Orff στην κουλτούρα μη δυτικών πολιτισμών και στην εκφραστική ποικιλία των κρουστών οργάνων (Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016) αλλά και η επαφή του με το καινούργιο ρεύμα «χορού-κίνησης» που εκπροσωπούσαν η Mary Wigman, η Dorothee Günther και η Isadora Duncan (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

(επαγγελματική σχολή γυμναστικής και χορού) το 1924 στο Μοναχό από την Dorothee Günther. Εκεί ο Orff εργάζεται ως ο πρώτος και μοναδικός δάσκαλος μουσικής όπου μέσα σε ένα σύνολο πρωτοποριακών χορευτών καλούνταν να επιμορφώσει νέους δασκάλους σε μοντέρνους τρόπους διδασκαλίας της κίνησης και του ρυθμού (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Αγαλιανού, 2008· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016). Σύμφωνα με τον Ράπτη (2015:79), βασική αρχή της σχολής υπήρξε η απαίτηση για: «μια γενική αφύπνιση του σώματος... και μία ουσιαστική ανανέωση της ίδιας της μουσικής. Ακόμη, σημαντικό ήταν να επανέλθει στη μουσική ο χαρακτήρας του παιχνιδιού, ώστε το άτομο να αισθάνεται ελεύθερο και να αποτελέσει η μουσική χώρο γνήσιας έκφρασης». Έτσι, και στη διδασκαλία του Orff, κίνηση και μουσική συμβαδίζουν, καλλιεργούνται ταυτόχρονα, είναι στενά συνδεδεμένες και λειτουργούν συμπληρωματικά η μία στην άλλη (Αγαλιανού, 2008· Παυλίδου, 2012· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016). Τα κινητικά πρότυπα αποκτούσαν ρυθμική μορφή μέσα από την αυτοπαραγόμενη ορμή του ανθρώπου για παιχνίδι με τη δημιουργία θορύβων, ήχων και, τελικά, διαδοχικών νοτών (Kugler, 2018).

Έπειτα από 26 χρόνια πειραματισμών, και ενώ ήδη από το 1930 αρχίσαν να εκδίδονται ορισμένα αποτελέσματα των εργασιών της σχολής, παρουσιάζεται το έργο «Orff-Schulwerk²⁰: Music für Kinder» με υπότιτλο «Elementare Musik-und Bewegungserziehung», με όσο το δυνατόν ακριβέστερη μετάφραση στα ελληνικά «Ορφ – Σχολικό εγχειρίδιο: Μουσική για Παιδιά» με υπότιτλο «Στοιχειακή²¹ Μουσική και Κινητική αγωγή» (Αγαλιανού, 2008· Ράπτης, 2015). Η παραπάνω έκδοση, που αποτελείται από 5, στον αριθμό, βιβλία, περιλαμβάνει την προώθηση και την τελική διαμόρφωση υλικού που προέκυψε από τις ραδιοφωνικές εκπομπές που έκανε ο Carl Orff για τη Βαυαρική ραδιοφωνία όπως και ένα μέρος μόνο της δουλειάς του Orff με τη συνεργασία της Gunild Keetman. Περιέχει τη συλλογή ρυθμών, κειμένων (λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παροιμίες), στίχων, μελωδιών, τραγουδιών και οργανικών

²⁰ «Ο όρος «Orff-Schulwerk» δόθηκε κατόπιν συμφωνίας του ίδιου του Carl Orff με την εκδοτική εταιρεία Schott, στην οποία και κυκλοφόρησαν όλες οι επεξεργασμένες παιδαγωγικές εκδόσεις του Carl Orff και των συνεργατών του» (Haselbach & Σαρροπούλου, 2018:274).

²¹ Θα πρέπει να αναφερθεί πως η μετάφραση της λέξης «Elementare» ως «Στοιχειακή» δεν υπονοεί την περιορισμένη επαφή με τη μουσική αλλά τις στοιχειώδεις μουσικές γνώσεις που πηγάζουν από τη μουσική του πρωτόγονου ανθρώπου, τα στοιχεία τη φύσης και την πρώτη ύλη. Η στοιχειακή μουσική είναι γήινη, φυσική και σωματική και είναι συνάμα απλή, ακαλλιέργητη, αποτελώντας προσοδοφόρο έδαφος για περαιτέρω εξέλιξη από τα παιδιά μέσα από την κίνηση, το χορό και τη γλώσσα (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Haselbach & Σαρροπούλου, 2018).

σκοπών, από την παραδοσιακή μουσική, ως κατευθυντήρια γραμμή²² για μια δημιουργική επεξεργασία της αρχαιοελληνικής αδιάσπαστης ενότητας μουσική – κίνηση – λόγος (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Haselbach & Σαρροπούλου, 2018). Χωρίς κάποιο μέρος να υποτάσσει το άλλο, σημασία αποκτά η, μέσα από την πράξη, βιωματική εμπειρία, εξερεύνηση και παρατήρηση της μουσικής (Λυκεσσάς, 2007). Είναι μια συνολική μουσικοπαιδαγωγική πρόταση που “εκμεταλλεύεται” τη φυσική φωνή του ατόμου, την κινητική του προδιάθεση και το ρυθμικό λόγο όπου ενσωματώνοντας βασικά μελωδικά ή ρυθμικά σχήματα, τραγουδοπαίχνιδα, ρίμες και παιδικά τραγούδια, εξασφαλίζει στο παιδί τη χαρά της συμμετοχής σε μουσικές δράσεις, όχι ως ακροατής αλλά ως συνδημιουργός, ανεξάρτητα από το επίπεδο δεξιοτήτων και γνώσεων του (Hargreaves 2004· Δογάνη 2012· Ράπτης, 2015· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016). Ξεκινώντας από το σώμα για τη συνειδητοποίηση του ρυθμού (εδώ μπορεί να συναντήσουμε χτυπήματα στα πόδια, στα χέρια), τα παιδιά περνάνε στα πρώτα ρυθμικά σχήματα (μεταχείριση και αυτοσχεδιασμός παραδοσιακών ρυθμών 2/4, 4/4, 5/4, 7/8 κ.τ.λ.) και φτάνουν μέχρι τα μελωδικά με την εξερεύνηση της φωνής, του τραγουδιού και των μουσικών οργάνων (έμφαση στην πεντατονική κλίμακα) (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Παυλίδου & Στύλου, 2006· Δογάνη, 2012· Ράπτης, 2015). Η μουσική γίνεται κατανοητή μέσω όλων των αισθήσεων και μεταδίδονται απόψεις για το σύνολο της (Jungmair, 2018).

Μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες της προσέγγισης του Orff θεωρείται η παράκαμψη της πολύχρονης μαθητείας σε κάποιο μουσικό όργανο επινοώντας μια σειρά από μουσικά όργανα τα οποία δεν απαιτούσαν κάποια προηγούμενη γνώση ή υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων από το χρήστη (Παρπαρούση, 2017). Τα όργανα²³ αυτά μπορούσαν να προσαρμοστούν στις ικανότητες και την ηλικία κάθε μαθητή, ανταποκρινόμενα στο αναπτυξιακό τους επίπεδο, ώστε να τους επιτρέπεται να πειραματισθούν και να χειριστούν, με ιδιαίτερη ευκολία, μια πλειάδα ηχοχρωμάτων (Δογάνη, 2012). Αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο την πεποίθηση του Orff ότι στην μουσική αγωγή σε πρώτο πλάνο βρίσκεται η πράξη και όχι η θεωρία ή το σύστημα (Χατζηνίκος, 2006· Herman, 2018). Η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση του μουσικού υλικού ώστε να γίνει

²² Ο Orff σχολιάζει σχετικά: «όσοι ψάχνουν για μια μέθοδο ή ένα προκατασκευασμένο σύστημα αισθάνονται άβολα με το Schulwerk. Άνθρωποι με καλλιτεχνική ιδιοσυγκρασία οι οποίοι γοητεύονται από τον αυτοσχεδιασμό, ενθουσιάζονται/διεγείρονται από τις έμφυτες δυνατότητες ενός έργου που δεν παίρνει ποτέ την τελική του μορφή, είναι ρευστό, ευέλικτο και έτοιμο για ανάπτυξη» (Orff, 1992 όπ. αν. Αγαλιανού, 2008:56).

²³ Ταξινομούνται σε ρυθμικά όργανα (τύμπανα, ντέφι, μπόγκος, ξυλάκια, καστανιέτες, μαράκες), μελωδικά όργανα (φλογέρα, μεταλλόφωνα, ξυλόφωνα) και αυτοσχέδια όργανα (μπουκάλι με πέτρες, ρύζι).

κατανοητό και από τους μαθητές, η μεγάλη σημασία και σύνδεση της μουσικής με το δημιουργικό παιχνίδι ως αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής μάθησης προκειμένου να βιώνονται εμπειρικά οι μουσικές έννοιες, η άμεση εξοικείωση με το σώμα και η σταδιακή εκμάθηση ενός ρεπερτορίου από ρυθμικά, μελωδικά, αρμονικά και μορφολογικά²⁴ σχήματα που θα αποτελέσουν αργότερα τη βάση για τη δημιουργία της δικιάς τους μουσική, αποτελεί ενδεικτικές κατευθύνσεις των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στην προσχολική ηλικία (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Ράπτης, 2015).

Η μεγάλη απήχηση και η αντοχή του Orff-Schulwerk δε μπορεί να είναι τυχαία καθώς το γεγονός ότι δεν αποτελεί μια συνειδητή κατασκευή, ούτε επινοήθηκε ως μια μέθοδος ή πρόγραμμα σπουδών που μπορεί να διδαχθεί μηχανικά, επέτρεψαν να διατηρεί τη γοητεία μιας μορφής που δεν παίρνει ποτέ την τελική της μορφή και έναν ανοιχτό χαρακτήρα ώστε να εξελίσσεται και προσαρμόζεται στο χώρο και το χρόνο και σε κάθε κοινωνική και ιστορική συγκυρία (Haselbach, 1993· Καραδήμου-Λιάτσου, 2003· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016). Βέβαια, οι πολλαπλές πρακτικές εφαρμογές, στο πέρασμα του χρόνου, δε μπόρεσαν, μοιραία, να αποφύγουν: «τεράστιες παρερμηνείες, αλλοιώσεις εννοιών και απομάκρυνση από τις αξίες, τις αρχές και τα μέσα της συγκεκριμένης μουσικοπαιδαγωγικής θεώρησης» (Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016:89). Στην Ελλάδα, μεγάλο μέρος της δημοφιλίας της μεθόδου οφείλεται στη μαθήτριά και στενή συνεργάτη του Orff, την Πολυξένη Ματέυ ενώ χαίρει ευρύτερης αποδοχής η συνοπτική μετάφραση του Orff-Schulwerk ως «Μουσικοκινητική Αγωγή Orff» που συνοψίζει τη γενικότερη κατεύθυνσή της προσέγγισης (Ράπτης, 2015· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016· Haselbach & Σαρροπούλου, 2018).

²⁴ Ο Orff ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της φόρμας σε τόσο μικρή ηλικία αποδεικνύοντας ότι μπορεί να γίνει κατανοητή από τα παιδιά (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003).

2.6. Η Λειτουργικότητα και η Δυναμική της Τέχνης του Χορού στην Εννοιολογική Αποσαφήνιση του: Προς μια Παιδαγωγική του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού

*«Δείξε μου πώς χορεύει ένας λαός και θα σας πω αν ο πολιτισμός του είναι άρρωστος ή υγιής»
Κομφούκιος (Γαλάνη, 2010:7)*

Το φαινόμενο του χορού δεν αποτελεί μια σημερινή εφεύρεση. Τον συναντούμε ήδη από την αρχαιότητα να αποτελεί δημόσια δαπάνη ως μέρος της βασικής εκπαίδευσης όλων των νέων καθώς είχε αναγνωρισμένη αισθητική και παιδαγωγική αξία. Ο Σωκράτης, μέσα από τις περιγραφές του Πλάτωνα, τον επαινούσε ως παμμερή σωματική άσκηση ενώ ο ίδιος ο Πλάτωνας αναφερόταν στους «Νόμους» στην ανατροφή των παιδιών πως μέχρι 6 ετών θα πρέπει να γίνεται με τραγούδι και χορό και διέκρινε το χορό σε πολεμικό, θρησκευτικό και ειρηνικό, δηλώνοντας τη σημασία και την παρουσία του σε σημαντικά γεγονότα της τότε ζωής (Γαλάνη, 2010· Ματέυ, 2018). Επιπρόσθετα, σε προεγγράμματα κοινωνίες, ο χορός λειτουργούσε παρόμοια με τη γραπτή γλώσσα με το να διδάσκει, να μεταβιβάζει και διατηρεί τη γνώση ενός λαού (Γκαρτζονίκα, 2016) και ως η πρώτη ικανοποίηση που αισθανόταν ο άνθρωπος καθώς μπορούσε να εκφράζει τα συναισθήματά του ελεύθερα, να επικοινωνεί με όμοιούς του (Βενετσάνου, & Λεβάντης & Καμπάς, 2003· Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010) και να επιβεβαιώσει την ύπαρξη του.

Στο πέρασμα των αιώνων, ο χορός έχει δεχτεί ένα κύμα πολλαπλών αναγνώσεων και προσδιορισμών, αποτέλεσμα της ιδιάζουσας και πολύπλοκης μορφολογίας του καθώς και της εκάστοτε εφαρμογής και χρήσης του από τους ανθρώπους²⁵. Έτσι, παρουσιάζεται σήμερα είτε ως μέσο ψυχαγωγίας, κοινωνικοποίησης ή εκγύμνασης, εφόσον, χρησιμοποιείται για την επαφή με άλλους ανθρώπους, τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της ψυχικής διάθεσης, είτε ως μέσο κινητικής και καλλιτεχνικής έκφρασης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης ή και ως αναπόσπαστο στοιχείο που δηλώνει την πολιτισμική ταυτότητα, την ιστορία και την κουλτούρα ενός τόπου (Gough, 2008· Yovanka & Winsler, 2006· Γαλάνη, 2010·

²⁵ Ο Wetton (1997) και οι Yovanka και Winsler (2006) αναφέρουν ότι οι άνθρωποι κάθε φορά που επιλέγουν να χορέψουν το κάνουν για διαφορετικούς λόγους καθώς μπορεί να αποτελούν μέρος μιας τελετουργίας ή εθίμου που ο χορός είναι μέρος της διαδικασίας, μπορεί να είναι ερωτευμένοι ή χαρούμενοι ή λυπημένοι και να θέλουν να εκφράσουν, μέσω του χορού, το όποιο συναίσθημα νιώθουν ή μπορεί να χορεύουν για θεραπευτικούς λόγους για να ενθαρρυνθεί η υγιή ανάπτυξη τους όπως η συνειδητοποίηση του σώματος, η αυτο-εικόνα, και η αυτοεκτίμηση.

Γκαρτζονίκα, 2016). Επιπλέον, στις αρχές της δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, οξύνεται το ενδιαφέρον για μια φιλοσοφική συζήτηση γύρω από το χορό περί της φύσης, του σκοπού, της ιστορικής του θέσης και της σχέσης του με την ψυχή, το φύλο, την πολιτική και την κοινωνική αλλαγή (Hanna–Lynne, 2008). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, μια πλειάδα ορισμών έχει διατυπωθεί για το «τι είναι εν τέλει ο χορός;» ενώ οι ερευνητές θα μπορούσαν να χωρισθούν σε αυτούς που μελετάνε αυτή καθ' αυτή τη χορευτική κίνηση, τα μοτίβα, τη χορογραφία, σε αυτούς που βλέπουν μέσα από το χορό να αποτυπώνεται μπροστά τους η συμπεριφορά και ο τρόπος ζωής μιας ολόκληρης κοινωνίας, «τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της οποίας εκφράζονται σε πολιτισμικά σχηματοποιημένες και σκόπιμες επιλεγμένες διαδοχές σωματικές κινήσεις» (Γκαρτζονίκα, 2016:34), και σε αυτούς που εξετάζουν το χορό υπό το πρίσμα των επιστημονικών τους πεδίων και πως επιδράει σε αυτά, όπως φιλόσοφοι, παιδαγωγοί (Στιβακτάκη & Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008· Ζωγράφου, 2012· Γκαρτζονίκα, 2016). Όπως συμπληρώνει και η Λουτζάκη (2004:13): «η πολυπλοκότητα του, η ρευστότητα του και οι πολλές διαστάσεις της κίνησης καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την οριοθέτησή του, καθώς η μελέτη του αφορά συγχρόνως πολλούς κλάδους, όπως την κινησιολογία, τη χορολογία, την τέχνη, την ιστορία, τη λαογραφία, την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, το θέατρο και την παιδαγωγική». Ενδεικτικοί ορισμοί της βιβλιογραφίας παρουσιάζουν το χορό ως:

- «μια εφήμερη μορφή έκφρασης, εκτελεσμένη σε συγκεκριμένη φόρμα και στυλ μέσω της κίνησης του ανθρώπινου σώματος στο χώρο. Πραγματοποιείται μέσω σκοπίμως επιλεγμένων και ελεγχόμενων ρυθμικών κινήσεων...» (Kealiinohomoku, 2001:27).
- «μια επέκταση της ρυθμικής κίνησης σε δημιουργική, εκφραστική, ερμηνευτική και διασκεδαστική δραστηριότητα» (Gallahue, 2002:148).
- «μια ευτυχία που πηγάζει από τον αυθορμητισμό μας, που υπάρχει στην κίνηση, τις περισσότερες φορές σε συνδυασμό με τη μουσική» (Μπελισά & Ιμπερτί, 2004:4).
- «διαδοχικές κινήσεις του σώματος για σκοπούς καλλιτεχνικούς ή τελετουργικούς ή παιγνιδιού, με προκαθορισμένη τάξη και σύμφωνα με ρυθμό που δίνεται από τη μουσική» (Μπουσιώτης, 1983:9 όπ. αν. Στιβακτάκη & Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008:15).

- «κοινωνική πρακτική που δομείται από ελεγχόμενες ρυθμικές και πολιτισμικά σχηματοποιημένες διαδοχές σωματικών κινήσεων εντασσόμενων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο» (Ζωγράφου, 2003:48 οπ. αν. Στιβακτάκη & Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008:15).
- «αισθητική αποτύπωση νοημάτων σε μία συγκεκριμένη χορευτική φόρμα» (Gough 2008:11)
- «ανθρώπινη συμπεριφορά που αποτελείται από σκόπιμες ρυθμικές και πολιτισμικά επηρεασμένες ακολουθίες μη λεκτικών κινήσεων σώματος και με ακινησία στο χρόνο και χώρο» (Hanna–Lynne, 2008:492).
- «ένας ισχυρός τρόπος σκέψης, πράξης και εμπειρίας (Hanna–Lynne, 2008:497).
- «κινητικές εμπειρίες και η αίσθηση της κίνησης [που] ενώνονται κάτω απ’ τις εκφραστικές και εφευρετικές δυνάμεις του ατόμου που κινείται... περιλαμβάνει μία αυξημένη κιναισθητική ευαισθητοποίηση, σωματική νοημοσύνη, και μία ακριβέστερη αντίληψη της κίνησης μιας αισθητικής εμπειρίας» (Edwards & Bayless & Ramsey, 2010:93).
- «η πρωταρχική καλλιτεχνική έκφραση, στην αρχή ως απόδοση της οργανικής σύνδεσης και συνέχειας του ανθρώπου με τη φύση και κατόπιν ως ψυχαγωγική και κοινωνική έκφραση της έμπρακτης ζωής στην κοινότητα, με σκοπό την κατανόηση εκείνων των σχέσεων που καθιστούν την κοινωνία των ανθρώπων ικανή να γεννιέται αδιάκοπα και αδιάκοπα να απειλείται» (Γαλάνη, 2010:7).
- «ένα από τα πιο ισχυρά μέσα για τη συγχώνευση των δύο διχασμένων λειτουργιών του εγκεφάλου: α) του λογικού με το ενορατικό, β) των αναλυτικών με τις αισθητικές αντιλήψεις, γ) της αντίληψης του όλου με τον επαγωγικό τρόπο σκέψης. Είναι μία επιστήμη, η οποία εσωτερικά συνδιαλέγεται με τη βασική κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και αντίληψης» (Γαλάνη, 2010:7).
- «το αποτέλεσμα μιας μοναδικής εσωτερικής κίνησης, μιας παρόρμησης, ενός σκιρτήματος που, με τη συνεργασία του συναισθήματος και της σκέψης, οδηγεί σε μια βαθιά σημασία. Αυτή η κίνηση μεταδίδει μια υποκειμενική αλήθεια, μια προσωπική ανακάλυψη, μια θεμελιώδη ευτυχία. Απαραίτητες βέβαια συνιστώσες για την επίτευξη αυτού είναι η ψυχοσωματική ενότητα και η αμοιβαιότητα» (Καρούπη, 1999 οπ. αν. Γαλάνη, 2010:7).

- «[η] ικανοποίηση των αναγκών του σύγχρονου ανθρώπου για υπέρβαση της στεγανής ατομικότητας, της απομονωμένης προσωπικότητας και του παθητικού τρόπου επικοινωνίας» (Ράφτης, 1993 οπ. αν. Γαλάνη, 2010).
- «τρόπο για τη σύνδεση μυαλού (σκέψεων, συναισθημάτων, κρίσεων πεποιθήσεων) και σώματος (κινήσεων και δράσεων)» (Miller, 1988 οπ. αν. Γαλάνη, 2010).
- «η [μη] μηχανική ρυθμική κίνηση πάνω στο βασικό beat ενός ακούσματος, ούτε οι ρυθμικές ασκήσεις γυμναστικής (π.χ. aerobic)... Η χορευτική κίνηση είναι κώδικας επικοινωνίας, είναι το μέσο για να μεταδοθεί εξωλεκτικά και με αισθητική ποιότητα κάποιο μήνυμα. Η χορευτική έκφραση μπορεί να πυροδοτηθεί από μία μελωδία και μάλιστα, όχι με έναν, αλλά με πολλαπλούς προσωπικούς τρόπους για κάθε χορευτή ή χορεύτρια που θα εμπνευστεί από το συγκεκριμένο μουσικό άκουσμα, έκφραση την οποία θα εξελίξει ανάλογα με το επίπεδο τεχνικής του» (Παυλίδου, 2012:74).
- «ένα ερμηνευτικό εργαλείο που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος σε μια προσπάθεια επικοινωνίας με τον κόσμο και επικύρωσης της ύπαρξής του... Ο χορός δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να εκφράσουν μέσα από το σώμα όλα αυτά τα συναισθήματα που υποθάλπουν ποικίλες κοινωνικές συμβάσεις» (Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018:266-269).
- «η πιο αγνή συζήτηση μεταξύ ψυχής και σώματος» (Γεωργακοπούλου, 2018:30).

Από τις παραπάνω θέσεις, φανερώνονται ενδιαφέρουσες οπτικές για την υπόσταση του χορού, καθόσον, παρουσιάζονται στοιχεία που συγκλίνουν και, ταυτόχρονα, αποκλίνουν μεταξύ τους. Ο χορός ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες μορφές τέχνης²⁶ καθώς θέτει στο επίκεντρο της προσοχής το ανθρώπινο σώμα που λειτουργεί ως εργαλείο και μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας που καλείται να εκφραστεί ενσωματώνοντας βιωματικές εμπειρίες (Gough 2008). Πράγματι, μέσα από κινητικούς σχεδιασμούς, σχηματισμούς, τη μοναδικότητα της κιναισθησίας και από ένα σύνολο αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή) παίρνουν υπόσταση, στο χώρο και το χρόνο, άυλες ανθρώπινες μορφές όπως ο εσωτερικός παλμός, οι συγκινήσεις, οι νοσταλγικές θύμισες και οι ελπίδες, ιδέες και

²⁶ Για τον Orff: «ο χορός βρίσκεται πιο κοντά στη ρίζα όλων των τεχνών και θέτει ως στόχο του την αναγέννηση της μουσικής μέσα από την κίνηση και το χορό» (Orff, 1976 οπ. αν. Αγαλιανού & Τσαφταρίδης, 2016).

οραματισμοί (Κουτσούμπα, 2004· Γαλάνη, 2010) που αδυνατεί, πολλές φορές, ο άνθρωπος να συμπυκνώσει σε ένα κομμάτι χαρτί ή να προφέρει. Ξεπερνώντας τυχόν αδυναμίες που εμφανίζει η λεκτική επικοινωνία, παρέχει αυτογνωσία, αυτοολοκλήρωση ενώ η προβολή της συναισθηματικής και πνευματικής κατάστασης του ατόμου σε άλλους μπορεί να λειτουργήσει ως μια ευκαιρία για πληθώρα επικοινωνιακών καναλιών μεταξύ εθνικότητας, κουλτούρας και γεφύρωσης απροσπέλαστων εμποδίων συνεύρεσης αφού ο χορός, εφόσον, δε σχετίζεται μόνο με την τέχνη της κίνησης ή του τρόπου που αυτή επιτυγχάνεται, συνδέεται με πανανθρώπινα χαρακτηριστικά, προσβάσιμα σε όλους όπως η κίνηση, η μουσική, το τραγούδι, η ενδυμασία, η ιστορία, ο τόπος (Αρβανιτίδου, & Ράπτου, 2012· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018)

Ο αμοιβαίος δεσμός που έχει ο χορός με την κίνηση, έχει δημιουργήσει αρκετές συζητήσεις για τον υποβιβασμό του χορού ως τέχνη, ως επακόλουθο της μη απεμπλοκής και της συνεχόμενης ταύτισης τους. Το γεγονός ότι κάθε χορός αποτελείται από επιμέρους κινήσεις, δε σημαίνει ότι και κάθε κίνηση μπορεί να εκλαμβάνεται ως χορός (Βενετσάνου, 2003· Τσομπανάκη, 2006). Όντως, μέσω του χορού, ο άνθρωπος μπορεί να εναρμονίσει τη σωματική του ανάπτυξη, να αποκτήσει ένα προσωπικό κινητικό λεξιλόγιο και να βελτιώσει βασικές κινητικές του δεξιότητες (ενίσχυση μυϊκής δύναμης και αντοχής, ευλυγισία μυών και αρθρώσεων, αύξηση ταχύτητας, βελτίωση προσανατολισμού στο χώρο, γνωριμία με το σώμα) (Γαλάνη, 2010). Η χορευτική επίδοση, όμως, συνιστά ένα σύνθετο είδος κινητικής δεξιότητας που δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από το νευρομυϊκό συντονισμό αλλά και από μια ποικίλα ανθρωπολογικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών, το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου (Δανιά & Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2017), καθώς και από περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και από τη μουσική ερμηνεία. Στοιχεία που απαρτίζουν τη μορφή του χορού είναι η κίνηση, ο ήχος, ο ρυθμός, ο χώρος, ο χρόνος, η δύναμη και η ενέργεια (Βενετσάνου, 2003· Γκαρτζονίκα 2016). Αντίθετα με άλλες μορφές κίνησης, ο χορός περιλαμβάνει προκαθορισμένες κινήσεις που απαιτούν συγκέντρωση, επιμονή, συγχρονισμό, πειθαρχία και υπακοή σε κανόνες, προκειμένου όχι μόνο να «μαθευτούν» τα βήματα, οι θέσεις και οι φιγούρες αλλά να αποδοθούν συντονισμένα με τη μουσική, τους συγχορευτές, με το ύφος και το στυλ που προτάσσει η εκάστοτε χορογραφία ή περίσταση (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Μαντζαρή, 2006· Αρβανιτίδου & Ράπτου, 2012), με τρόπο όχι εκβιαστικό αλλά που προσφέρει εσωτερική γαλήνη και χαρά. Για την Hanna–Lynne (2008) χορός και κίνηση διαφέρουν στα όρια της εκτέλεσης τους

καθώς ο χορός δύναται να περάσει σε ένα αφαιρετικό στάδιο υπόνοιας και συμβολισμού μιας έννοιας (π.χ. από κινήσεις για το πλύσιμο των πιάτων σε χορευτικές κινήσεις που υπονοούν φαντασιακά το πλύσιμο). Επιπλέον, ως μη λεκτικός τρόπος έκφρασης, αποστερεί το δικαίωμα να του αποδοθεί ένα συγκεκριμένο νόημα (Πραντζίδης, 2004 a,b) ώστε να αναγνωρίσουμε άμεσα τη σημασία της χορευτικής κίνησης τη στιγμή που τη βλέπουμε και να αντιληφθούμε τι σημαίνει, χωρίς να γνωρίζουμε a priori έναν πλούτο πληροφοριών και γνώσεων που θα μας το επιτρέψουν. Επομένως, ενώ στη γυμναστική η κίνηση είναι ο τελικός σκοπός, στο χορό είναι το μέσο ή ο τρόπος για κάτι άλλο, κάτι παραπέρα. Δεν εκπέμπεται απλά μια πληροφορία αλλά αρθρώνεται ένας λόγος, μια άποψη, μια πεποίθηση, που βγαίνει μέσα από το σώμα. Υποβόσκει, δηλαδή, ένα κίνητρο, ένας λόγος, μια επιλογή, μια απόφαση (Τσομπανάκη, 2006) και, βέβαια, ως τέχνη λογίζεται ως μια επιδέξια κίνηση με αισθητική και καλλιτεχνική αξία (Savrami, 2012) που προάγει τη φυσική ομορφιά και εξευγενίζει τη συναισθηματική φύση.

Συμπερασματικά, ένας χορευτής μπορεί να: «παρέχει μια συναισθηματική εμπειρία, να εμπνευστεί μέσα από την κίνηση ή να παίξει με την ίδια την κίνηση» (Hanna-Lynne, 2008:492) αλλά και να επικοινωνήσει με τους άλλους και να κοινωνήσει σημαντικότερες εκδηλώσεις του ανθρώπινου πολιτισμού, συνδεδεμένες άρρηκτα με την ιστορία και την εξέλιξη μιας κοινωνίας αποτελώντας μια ζωντανή εγκυκλοπαίδεια που παρέχει πρόσβαση σε πτυχές της ζωής, της ιστορία, της κοινωνικής οργάνωσης, τις ηθικές και αισθητικές αξίες (Πραντζίδης, 2004a,b).

2.6.1. Κατανοώντας Βασικές Πτυχές του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού

Ως μορφή λαϊκού πολιτισμού, ο χορός εντάσσεται σε μια σειρά από στοιχεία, αξίες, πεποιθήσεις, νόρμες και κανόνες που μοιράζεται μια ομάδα ανθρώπων μέσα από την χορευτική έκφραση και επικοινωνία. Πολιτισμός και χορός, λοιπόν, αποτελούν την διαφορετική όψη του ίδιου νομίσματος απασχολούμενοι με ερωτήματα όπως τι (ποιο

χορό²⁷), γιατί (περίσταση) και πότε (χρονική στιγμή)²⁸, πώς (τρόπος²⁹), πού (τοπικός προσδιορισμός³⁰), ποιος (φύλο³¹), με και για ποιον (συγγενή, κάποιον που ερωτεύτηκε³²) χορεύει (Hanna–Lynne, 2008). Τα παραπάνω ζητήματα προσδιορίζουν και νοηματοδοτούν αυτό που ονομάζεται λαϊκός παραδοσιακός χορός. Κανένα άλλο, μάλλον, είδος χορού (μπαλέτο, δημιουργικός) δε συμπεριλαμβάνει στον πυρήνα της δημιουργίας του όλες τις παραπάνω συνιστώσες που θα διαμορφώσουν το τελικό χορευτικό προϊόν. Οι σημαντικές πληροφορίες (γλώσσα, μουσική, ενδυμασία, κουλτούρα, τρόπος ζωής) που παρέχονται απλόχερα για τον πολιτισμό μιας ομάδας και βοηθούν η κατανόηση της κάθε περιοχής να γίνει ευκολότερη μέσα από μια ποικιλία οπτικών, ακουστικών και κινητικών ερεθισμάτων λειτούργησαν, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, ταυτοτικά. Ο λαϊκός χορός κλήθηκε, ιστορικά, να συμβάλει στην ανάδειξη και να προσδιορίσει την ταυτότητα του λαού που τον δημιουργούσε. Έτσι, στην ελληνική σκέψη, ο λαϊκός χορός έμεινε χαραγμένος ως ελληνικός παραδοσιακός χορός³³ (Γκαρτζονίκα, 2016). Οι ορισμοί για τον ελληνικό παραδοσιακό χορό προσπαθούν να συνοψίσουν τα βασικά στοιχεία και τις συνιστώσες που τον αποτελούν. Ενδεικτικά, πρόκειται για:

- «χορό που διαμορφώθηκε και υιοθετήθηκε από συμβιωτικές κοινωνικές ομάδες, αποτελεί δε αναπόσπαστο στοιχείο της συγκεκριμένης ομάδας και μεταδίδεται άμεσα από τη μία γενιά στην άλλη» (Δήμας, 2001:42).
- «συνισταμένη των δυναμικών σχέσεων που έχουν μεταξύ τους τα σύνολα στοιχείων που τον απαρτίζουν, όπως: η ιστορική πραγματικότητα, οι κοινωνικές

²⁷ Ο Ράφτης (1995) κατέγραψε στο βιβλίο του πάνω από 700 σελίδες που αναφέρει και αναλύει χορούς της ελληνικής παράδοσης.

²⁸ Ο χορός αποτελεί σημαντικό μέρος τέλεσης εορτών (προς τιμήν κάποιου Αγίου), σε εποχιακές και ημερολογιακές τελετουργίες (όπως Πάσχα, Πρωτοχρονιά, 15 Αυγούστου) και σε διαβατήριες τελετές (γάμος, αρραβώνας) (Γκαρτζονίκα, 2016).

²⁹ Υπάρχουν χοροί που η λαβή τους μπορεί να είναι από τα χέρια, τους ώμους ενώ μπορεί να σχηματίζουν ανοιχτό ή κλειστό κύκλο ή να είναι αντικριστοί ή ζευγαρωτοί (Μαρκοπούλου & Βαρελάς 2001· Γαλάνη, 2010).

³⁰ Σε κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας συναντάται τουλάχιστον και από ένα χορευτικό γεγονός (Πραντσίδης, 2004a).

³¹ Υπάρχουν χοροί στην ελληνική παράδοση που αποδίδονται αυστηρά μόνο από άντρες ή γυναίκες (Πραντσίδης, 2004a).

³² Σε παλιότερες κοινωνικές ζωές, κάθε μέλος της κοινότητας μπορούσε να αντιληφθεί μέσα από το χορό το ρόλο που διαδραμάτιζε ο καθένας (Γκαρτζονίκα, 2016). Ειδικότερα, απαγορευόταν αυστηρά να χορεύει κάποιος άντρας μια γυναίκα που δεν ήξερε. Εφόσον το έπραττε, το γεγονός αυτό ταυτιζόταν με εκδήλωση ερωτικής διάθεσης και, μετέπειτα, αποκατάστασης.

³³ Στο πέρασμα των χρόνων και όπως περιγράφει αναλυτικά η Γκαρτζονίκα (2016), υπήρξαν συγκυρίες που μετονόμασαν τον ελληνικό χορό σε δημοτικό, εθνικό κ.τ.λ.

σχέσεις, η τοπική ταυτότητα, ο χώρος, οι οικογενειακές σχέσεις, η κοινότητα, η κίνηση, η μουσική, οι ανταλλαγές, οι άνθρωποι και άλλα... είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που συμβάλλει, στο βαθμό που του αναλογεί, στη διαμόρφωση της παράδοσης, της κουλτούρας, της τέχνης και του πολιτισμού». (Γκουτσίδης, 2004:141).

- «μια οργανωμένη κινητική δραστηριότητα, η οποία εκτελείται ρυθμικά με τη συνοδεία μουσικής ή και τραγουδιού, εκφράζει συναισθήματα, έχει αισθητική αξία, εμπεριέχει μια κεντρική ιδέα-νόημα, συνδέεται με την κοινωνία και τον πολιτισμό της και αναδημιουργείται και παραδίδεται με αναλλοίωτο τον κινητικό πυρήνα, το ρυθμό και το νόημα. Στιβακτάκη, Χ. & Μουντάκης, Κ. & Μπουρνέλλη, Π. (2008:15).
- «[έναν τρόπο] με τον οποίο ένας λαός ή μια κοινωνική ομάδα βιώνει την ιδεολογία, τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και την παράδοσή τους» (Φλουρής, 2012:240).
- «το είδος χορού που αναπτύχθηκε «αυτοτελώς» χωρίς τη βοήθεια χορογράφου. Συνδέεται με τον παραδοσιακό τρόπο ζωής και διαδίδεται από γενιά σε γενιά μέσω της προφορικής παράδοσης. Υπήρξε δημιουργήμα των ανθρώπων της υπαίθρου στα διάφορα μέρη μιας χώρας – ή σε διαφορετικές χώρες – και είναι στενά συνδεδεμένος με τα ήθη και έθιμα των συγκεκριμένων ομάδων» (Γκαρτζονίκα, 2016:36).
- «πολιτισμική δημιουργία, [που] εμπεριέχει ένα σύνολο νοημάτων και λειτουργιών που κάθε κοινωνία και εποχή αντιλαμβάνονται με το δικό τους τρόπο» (Γκαρτζονίκα, 2016:17).
- «χορούς, ως επί το πλείστον, ανωνύμων, που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά, μέσω της προφορικής παράδοσης διαφόρων χωρών. Η μουσική, το θέμα τους, οι φόρμες στο χώρο, η διάταξη και η εξέλιξή τους, το κινησιολογικό τους υλικό, όπως επίσης και οι ενδυμασίες, που συχνά συμπληρώνουν το παραδοσιακό χορευτικό γεγονός, είναι χαρακτηριστικά της κουλτούρας της εκάστοτε χώρας προέλευσης». (Haselbach & Σαρροπούλου, 2018:273).
- «μια σειρά από κινητικές, ακουστικές, λεκτικές και κοινωνικές φόρμες δομημένες σε μια ενότητα. Αυτές οι ενότητες δημιουργήθηκαν, διατηρούνται και αναπτύσσονται μέσα από μια οργανωμένη ομάδα ανθρώπων, απευθείας συνδεδεμένη με την υλική, κοινωνική και πνευματική τους ζωή και είναι μία έκφραση

της νοητικής τους κατάστασης, των ηθικών και κοινωνικών αξιών και των αισθητικών τους αντιλήψεων» (Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018:267).

Οι παραπάνω ορισμοί δίνουν μια γενική εικόνα για το τι είναι και τι δεν είναι ο ελληνικός παραδοσιακός χορός καθώς δημιουργείται και διαιώνίζεται από τις παραδόσεις και τον τρόπο ζωής των Ελλήνων και φανερώνει τη φύση και τις ανησυχίες του λαού που τον γέννησε (Γαλάνη, 2010). Για τους Μωραΐτη και Καϊάφα (1994), η αρχή του χάνεται στα βάθη των αιώνων καθώς χαράζεται η πορεία ενός λαού πάνω στις κινήσεις των χορών του, μια πορεία γεμάτη αισιοδοξία στον αγώνα για τη ζωή. Η μεταβλητότητα του, όλους αυτούς τους αιώνες, είναι σίγουρα μεγάλη. Παρ' όλα αυτά, αρκετά βασικά χαρακτηριστικά του παραμένουν ακίνητα στο χρόνο (τα στυλ σε χορευτικές παραστάσεις αγαλμάτων, αγγείων και σε πλάκες, αλλά και στους κοινούς ασύμμετρους ρυθμούς των 5/8, 7/8 και 9/8 που περιγράφονται σε αρχαία κείμενα) (Γαλάνη, 2010). Σε όλες τις περιόδους, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός προσπαθούσε να εκφράσει τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα της παραδοσιακής κοινωνίας, να παρουσιάσει την ασυνείδητη ή εκλεπτυσμένη μορφή, τις αισθητικές και κοινωνικές αξίες μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων, εποχής ή ενός ιδιαίτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος, σε μια δεδομένη στιγμή στο χρόνο, καθώς και να γοητεύσει το αντίθετο φύλο μέσα από τη συμβολική χρήση του σώματος (Λυκεσάς & Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου, 2004· Γκαρτζονίκα, 2016· Haselbach, 2018). Ειδικότερα για το σώμα, ο Πουρκός (2017:29) αναφέρει πως: «οι συνδεδεμένες με αυτό κοινωνικές πρακτικές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες συγκρότησης (διαμόρφωσης) και κατανόησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των ανθρώπων». Σε αυτό, καταγράφονται όλες οι όψεις της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, προσδίδεται υλική υπόσταση στις αξίες και τις πρακτικές μιας κοινωνικής ομάδας, σωματοποιούνται ισχύουσες αντιλήψεις και συμπεριφορές, συμπυκνώνονται σημασίες, νοήματα και απεικονίζονται, με συγκεκριμένους τρόπους, ανθρώπινοι πολιτισμοί (Τσουβαλά, 2008· Γκαρτζονίκα, 2016).

Στην Ελλάδα του σήμερα, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός παρουσιάζεται, σε πολλές περιστάσεις, ως ζωντανό κομμάτι της καθημερινής ζωής ή ως αναπαράσταση του παρελθόντος, στη χαρά (γάμος), στους φορείς που διδάσκεται, στην τελετουργία (έθιμα που επιβιώνουν και επαναλαμβάνονται σε συγκεκριμένες περιόδους), σε πανηγύρια ενώ ως μορφολογικά χαρακτηριστικά εμφανίζει ομοιομορφία στην επιτέλεση με μικρό και συγκεκριμένο αριθμό διαφορετικών κινητικών μοτίβων (Γκαρτζονίκα,

2016). Ο φόβος που εξαπλώθηκε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα ότι τα έθιμα, τα τραγούδια και οι χοροί μπορεί να εξαφανιστούν καθώς και η αστικοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού της υπαίθρου, ως αποτέλεσμα της βιομηχανικής επανάστασης, ακολουθώντας τις μεταβολές που επήλθαν σιγά σιγά στη δομή και στον τρόπο ζωής της ελληνικής κοινωνίας, οδήγησαν, σταδιακά, το χορό να εμφανίζεται σε νέους κοινωνικούς, μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς όπως σε πολιτιστικούς συλλόγους και στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση (Πραντζίδης, 2004 a,b· Παυλίδου & Στύλου, 2006· Γκαρτζονίκα 2016).

2.6.2. Ο Χορός στην Εκπαίδευση

Από μια άτυπη μαθήτευση, λοιπόν, αποτέλεσμα μιας μακράς φυσικής διαδικασίας πολιτισμικής ενσωμάτωσης και κοινωνικοποίησης του ατόμου που ξεκινούσε από τα πρώτα βήματα της ζωής του ανθρώπου με τα νανουρίσματα, τα ταχαρίσματα (χορός στα χέρια και στα γόνατα) και, μετέπειτα, παρακολουθώντας τους μεγαλύτερους να χορεύουν σε διάφορες περιστάσεις (Πραντζίδης, 2004 a,b· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016), η μύηση των παιδιών στον ελληνικό παραδοσιακό χορό μεταλλάχθηκε σε ελεγχόμενη διδασκαλία. Η σταδιακή προσπάθεια μίμησης των μεγαλύτερων, καθώς η παραδοσιακή κοινωνία παρείχε μια πληθώρα ερεθισμάτων και ευκαιριών για συχνή επαφή με τον χορό, δίνοντας στο παιδί περισσότερο χρόνο να εξελιχθεί (Günther, 2018), σταμάτησε αφού το αστικό περιβάλλον και ο τρόπος ζωής του σε αυτό άλλαξε ριζικά και αποτέλεσε εμπόδιο στη συνέχιση του παραδοσιακού τρόπου ζωής (Παυλίδου & Στύλου, 2006). Στις νέες συνθήκες, ο παραδοσιακός χορός θα πρέπει, προκειμένου με κάποιον τρόπο να συνεχιστεί και να μεταδοθεί στις επόμενες γενιές, να αποτελέσει μέρος της ευρύτερης εκπαίδευσης που θα λάβει ο μαθητής.

Από το 19^ο αιώνα, παρατηρούμε μια σταδιακή ένταξη του χορού στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, απόρροια ιατρικών και παιδαγωγικών επιχειρημάτων, ενώ τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εντάσσεται επίσημα ο λαϊκός χορός σε εκπαιδευτικά συστήματα τόσο της Ευρώπης³⁴ όσο και των Η.Π.Α. (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016). Ειδικότερα για την Ελλάδα, η ένταξη του παραδοσιακού χορού στη σχολική εκπαίδευση υπήρξε: «το αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας προβληματισμού για τη

³⁴ Στην Ελλάδα εντάχθηκε το 1910 πρώτα στην τότε Σχολή Γυμναστών και από το 1914 στο πρόγραμμα των Ελληνικών Σχολείων και των Γυμνασίων (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016).

συγκρότηση μιας ελληνικής ταυτότητας βασισμένης σε στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού... έκτοτε, ο παραδοσιακός χορός εμφανίζεται στα σχολικά προγράμματα ως διδακτικό αντικείμενο ενταγμένο στο μάθημα της φυσικής αγωγής, με διαφορετικές κάθε φορά ονομασίες» (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016:23-24). Στο πλαίσιο των ερευνητικών της μελετών, η Γκαρτζονίκα-Κώτσικα (2016) περιοδολόγησε, ιστορικά, την ύπαρξη του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση σε τρεις περιόδους: την πρώτη από το 1899 έως το 1934, τη δεύτερη από το 1935 έως το 1974 και την τρίτη από το 1975 έως σήμερα. Η περιοδιολόγηση αυτή διευκολύνει την πρόσβαση στις σημαντικότερες αλλαγές που βίωσε, ιστορικά, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση και στους πιθανούς λόγους που επηρέασαν τις αλλαγές αυτές καθώς και στην κατανόηση του ιδεολογικού πλαισίου που διαμόρφωσε τη σχολική «ύλη» αλλά και τη, γενικότερη, ένταξη και αντίληψη του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση που, εν μέρει, επικρατεί μέχρι και σήμερα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ο νόμος ΒΧΚΑ του 1899 όπου γίνεται, για πρώτη φορά, η προσπάθεια ενσωμάτωσης πτυχών του λαϊκού πολιτισμού στις σχολικές δραστηριότητες σωματικής αγωγής, ο «ελληνοπρεπής» ταυτοτικός χαρακτήρας που προσπαθεί να προσδώσει η δικτατορία του Μεταξά μέσα από τον χορό και η μετέπειτα προσπάθεια απομάκρυνσης από κάθε τέτοιου είδους ιδεοληψίας και ταύτισης, οι ποικίλοι επιθετικοί προσδιορισμοί που συνοδεύουν τη λέξη χορό σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του είδους (εθνικοί, ελληνικοί, λαϊκοί, επιχώριοι, παραδοσιακοί), η ανακάλυψη καινοτόμων μεθόδων και η ενσωμάτωση νέων πτυχών και αντιλήψεων από τις επιστήμες της λαογραφίας, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας, κινησιολογίας, παιδαγωγικής κ.τ.λ. σε μια γενικότερη θεώρηση για τη διδασκαλία του χορού καθώς και το χορευτικό περιεχόμενο που μάθαιναν τα παιδιά και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονταν και διαμορφώνονταν η σχολική ύλη³⁵. Ωστόσο, η «ρετσινιά» της εθνικής ταυτότητας ήταν αυτή που καθόρισε σημαντικά την πορεία του

³⁵ Σχολιάζοντας τα παραπάνω, η Ζωγράφου (2012) αναφέρει: «το ζήτημα της διδασκαλίας του παραδοσιακού χορού είναι ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο συνδέεται όχι μόνο με τη φύση του χορού, ως πολιτισμικό φαινόμενο, και των αντίστοιχων θεωρήσεων που απορρέουν από την αναπτυσσόμενη προβληματική στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, συχνά αντικρουόμενων, αλλά και από τους σκοπούς και στόχους των κατά καιρούς προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία συνδέονται άμεσα με την πολιτική και τις γενικές και μερικές ιδεολογίες. Οι συνδέσεις αυτές έχουν συμβάλει ανασταλτικά στην αυτοτελή κατοχύρωση του γνωστικού αντικείμενου στο δημόσιο σχολείο, μιας και εντάσσεται στο ευρύ πεδίο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, όσο και στον καθορισμό και την ανάδειξη της φυσιογνωμίας του ως πολιτισμική έκφραση».

ως σχολικό αντικείμενο³⁶ και την αντιμετώπισή του από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα³⁷.

Η μη απεμπλοκή του χορού από τον κλοιό της Φυσικής Αγωγής, υπερτονίζει τις κινητικές δραστηριότητες και δε «δίνει χώρο» σε περεταίρω στόχους που δύναται να καλλιεργήσει η φύση του ελληνικού παραδοσιακού χορού και που θέτει το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών στο νηπιαγωγείο. Το να διδάσκεις χορό, σημειώνουν οι Hyon et al. (1999 οπ. αν. Γαλάνη, 2010:41-42) σημαίνει: «να διαφωτίζεις ένα παιδαγωγικό υλικό από όλες τις πλευρές του, να το διαβάξεις τόσο στο φυσικό σωματικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο μιας πνευματικής διεξόδου και μιας συναισθηματικής εμπειρίας». Ως μορφή τέχνης, μπορεί, επίσης, να δημιουργήσει νέα πλαίσια μάθησης, να αναδείξει την πολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και να προσφέρει ευκαιρίες για κατανόηση και διαπραγμάτευση του κόσμου, διευκολύνοντας το έργο της προσχολικής εκπαίδευσης (Γσομπανάκη, 2006· Lorenzo-Lasa, & Ideishi & Ideishi, 2007). Για τους Μπελίσά και Ιμπερτί, (2004), ο χορός στο σχολείο πρέπει να είναι μια δραστηριότητα έκφρασης, μια μορφή επικοινωνίας, γεμάτη νόημα και χαρά. Επιπλέον, το πλαίσιο διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών δίνει το έναυσμα για γνωριμία με την ιστορία, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό της περιοχής προέλευσης των χορών αλλά και το έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και έλευση σε άμεση επικοινωνία και επαφή αφού ο παραδοσιακός χορός προβλέπει κυκλικά και ζευγαρωτά σχήματα, το πιάσιμο των χεριών του διπλανού, την ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, τη συνεργασία, την αποδοχή του άλλου φύλου και το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ικανότητα του άλλου³⁸ (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016). Έτσι, η συνδιαλλαγή, με ένα νέο, διαφορετικό από το δικό τους, χορευτικό σώμα προσφέρει γνώσεις, αφού οι μαθητές αναγνωρίζουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των διαφορετικών χωρών, δεξιότητες λόγω της εξειδίκευσης του αντικείμενου και συμπεριφορές καθώς η

³⁶ Για την Savrami (2012) ο χορός δεν αποτελεί μέρος του ενεργού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, εφόσον δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, δεν περιλαμβάνεται στα θέματα που συνεισφέρουν, επισήμως, στο συνολικό βαθμό των σπουδαστών και δεν προσδιορίζεται επακριβώς το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ή της αξιολόγησης της χορευτικής δραστηριότητας.

³⁷ Γίνεται έκδηλα φανερό πως οι εκπαιδευτικοί «θυμούνται» να αφιερώσουν συστηματικό χρόνο για την εκμάθηση παραδοσιακών χορών όταν πλησιάζουν εθνικές γιορτές και επέτειοι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να πάρουν μέρος σε αυτές (Παυλίδου & Στύλου, 2006· Βεντσάνου & Λεβέντης, 2010:11).

³⁸ Ο Φλούρης (2012) προτείνει να ενσωματωθούν και οι μαθητές ρομά στον πληθυσμό που θα διδαχθεί ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς καθώς αποτελεί έναν ακόμα τρόπο που θα τους φέρει πιο κοντά στο σχολείο, ώστε να κατανοήσουν και να αποδεχθούν, στο βαθμό που μπορούν, στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας,

οικειότητα που δημιουργείται επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της, αναπτύσσοντας έναν αμοιβαίο σεβασμό (Κουτσούμπα, 2004· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει ένα χορευτικό πρόγραμμα, όπου το περιεχόμενο του θα είναι προσαρμοσμένο σε παιδαγωγικές μορφές και παραδοχές και που θα προάγει, πέρα από επιμέρους κινητικούς στόχους και χορευτικές πρακτικές, όσο το δυνατόν περισσότερους αναπτυξιακούς στόχους, σύνθετες νοητικές δεξιότητες και σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και διαμορφώνουν σφαιρικά την προσωπικότητα του μαθητή. Για τη Γαλάνη (2010) ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσφέρει τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες για τη δημιουργική διδασκαλία, να ενδυναμώσει και την κριτική ικανότητα, να προτρέπει το μαθητή στην ενεργό συμμετοχή, να προωθεί τον ελεύθερο διάλογο για στοχασμό και ανταλλαγή απόψεων, να καλλιεργεί τη φαντασία τους, να παραμένει ανοιχτός ο ίδιος σε προκλήσεις, να γνωρίζει την αντίληψη της ομάδας για το χορό (εσωτερική ανάγκη, ψυχαγωγία, κοινωνική εκδήλωση, εκπαίδευση), να διερευνήσει τον ενθουσιασμό και την προθυμία της τάξης για το χορό, να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις γνώσεις των μαθητών του και να ορίσει με σαφήνεια τους στόχους και τις επιθυμητές χορευτικές ικανότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τους μαθητές. Ενδεικτικά, μέσα από στρατηγικές ερώτησης, σχετικά με το χορό, προωθούν γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες των μαθητών τους (Hanna-Lynne, 2008) ενώ δημιουργώντας ένα κοινό λεξιλόγιο με τα παιδιά, διευκολύνεται η επικοινωνία πομπού και δέκτη, επιτρέποντας στους μαθητές να αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν αρμονικά και να σκέφτονται «χορευτικά» ώστε να επαναφέρουν στη μνήμη τους τρόπους κίνησης από προηγούμενες εκτελέσεις του χορού που θα φανούν χρήσιμες και σε επόμενες κινητικές προκλήσεις (Δανιά & Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2017).

Από την άλλη, η παιδική ηλικία, για τους Παυλίδου και Στύλου (2006), είναι ο σπουδαιότερος συνεχιστής των λαϊκών εθίμων και παραδόσεων καθώς παρακολουθεί με ενδιαφέρον και εντυπωσιάζεται από τα ξεχωριστά έθιμα και τις αφηγήσεις των μεγάλων, όπου και για χάρη τους διατηρούνται, ενώ εκεί που πολλά από τα έθιμα αρχίζουν και εξαφανίζονται, βρίσκουν καταφύγιο στα παιχνίδια των μικρών παιδιών. Η προσχολική ηλικία είναι, για την Παυλίδου (2012), η κατάλληλη περίοδος να αρχίσει

το παιδί να μυείται στον κόσμο της χορευτικής έκφρασης³⁹. Αρχίζει να γίνεται αντιληπτό ότι όλες οι απλές, γνωστές και καθημερινές κινήσεις, μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να αναδειχθούν, σε συνδυασμό με τη μουσική, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, να μετουσιωθούν σε χορό (Λυκεσάς & Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου, 2004· Γαλάνη, 2010· Pavlidou et al., 2018). Όταν η κίνηση εκφράζεται μέσα από το χορό, δίνει στο παιδί ένα κατανοητό στόχο, ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα να επιτύχει. Για τον Μπεζάρ (1981 οπ. αν. Γαλάνη, 2010) το να χορέψει ένα παιδί είναι τόσο σπουδαίο όσο να το μιλήσει ή να φάει και αυτό γιατί του προσφέρει ολιστικές εμπειρίες και το βοηθάει να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ σώματος, πνεύματος και περιβάλλοντός (Βενετσάνου & Λεβέντης & Καμπάς, 2003). Απευθύνεται στην κινητική, νοητική και γνωστική ανάπτυξη, στον πνευματικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό τομέα (Γαλάνη, 2010).

Ιδιαίτερα, «η τεχνική του χορού προκαλεί τα παιδιά με νέα κινητικά σχέδια και ακολουθίες που αυξάνουν το ρεπερτόριό τους για κινήσεις που διευκολύνουν τις αναπτυξιακές κινητικές δεξιότητες» (Lorenzo-Lasa & Ideishi & Ideishi, 2007:28) ενώ, συνάμα, δείχνει τους γνωστικούς, ανατομικούς, φυσιολογικούς και φυσικούς περιορισμούς που θέτει το σώμα στον εαυτό του. Μέσα από τη γνωριμία με το χορό, κινητικά, οι μαθητές εξοικειώνονται με έννοιες όπως κατεύθυνση, επίπεδο, πλάτος, εστίαση, ομαδοποίηση, σχήμα, μοτίβο, ρυθμός⁴⁰ (Hanna–Lynne, 2008). Για το ρυθμό οι Edwards, Bayless και Ramsey (2010) σχολιάζουν: «ο αυξανόμενος έλεγχος των κινήσεων του παιδιού και η ικανότητα του να συγχρονίζει τις κινήσεις του με το ρυθμό της μουσικής είναι ευδιάκριτα στην προσπάθειά του να χορέψει. Μπορεί πράγματι να συγχρονιστεί με τη μουσική, χτυπώντας ελαφριά το χέρι του ή το πόδι του, και μπορεί να αναπηδήσει, με το ένα ή με τα δύο πόδια, και να εκτελέσει ρυθμικές κινήσεις χορού σύμφωνα

³⁹ «Η εφαρμογή που μπορεί να έχει ο χορός στην εκπαίδευση αφορά τις παρακάτω μορφές (είδη): Ρυθμός: μουσικοκινητική και ρυθμική αγωγή, Ψυχοκινητική και κινητική δημιουργικότητα, Δημιουργικός χορός, Αυτοσχεδιασμός, Πρωτόγονη έκφραση, Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, Λαϊκοί χοροί από όλον τον κόσμο» (Γαλάνη, 2010:28).

⁴⁰ «Τα παιδιά εξασκούνται στην διαφορετική αντίληψη του χρόνου σε σχέση με τον ρυθμό ενός μουσικού κομματιού και μαθαίνουν να τον ακολουθούν χρονικά με τις δικές τους αυθόρμητες κινήσεις. Αντιλαμβάνονται τις ρυθμικές αξίες και τις προσαρμόζουν στις αντίστοιχες προγραμματισμένες κινήσεις. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να κινούνται μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, ενώ ταυτίζουν τη μουσική με δικές τους συγκεκριμένες και καθορισμένες κινήσεις. Με την καλλιέργεια της αίσθησης του ρυθμού, του τονισμού αλλά και της αντίληψης του χρόνου διάρκειας των κινήσεων, επιτυγχάνεται ο συγχρονισμός των ασκουμένων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα καλαίσθητο θέαμα» (Λυκεσάς & Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου, 2004:91).

με τη μουσική». Για τον Wetton (1997) υπάρχουν ορισμένες σωματικές και κινητικές πτυχές στα στάδια ανάπτυξης του παιδιού που πρέπει να γίνουν αντιληπτές στη διάρκεια της χορευτικής διαδικασίας. Αυτές που αφορούν την προσχολική ηλικία είναι η επίγνωση και εύκολη χρήση των μερών του σώματος (πόδια, χέρια, πρόσωπο), η βελτίωση της ισορροπίας, του συντονισμού, του λικνίσματος και του τεντώματος, η προτίμηση των παιδιών για γρήγορες κινήσεις και, γενικότερα της κίνησης υπό της μουσικής παρά για συντονισμένο και ρυθμικό χορό, η δημιουργία κινητικών μοτίβων από τα παιδιά εφόσον τους δοθεί η ευκαιρία, την ανταπόκριση στο άλλαγμα της μουσικής με ποικίλα ερεθίσματα αλλά και να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να εκφράσουν τη διάθεση και τα συναισθήματά τους.

Για την Griss (1994) οι χορευτικές εμπειρίες μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών ειδικότερα σε θέματα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, συνεργασίας, πειθαρχίας, επιμονής, δημιουργικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων ενώ έχει συζητήσει πως μια αρνητική ενέργεια/διάθεση μετατρέπεται σε δημιουργική. Ο χορός κινείται ανεξάρτητα ηλικίας, φυλής, φύλου, θρησκείας, και ικανότητας και διδάσκει στα παιδιά, μέσα από την εμπειρία βίωσης του, πώς να διαχειριστούν διαφορετικές καταστάσεις και να εκτιμούν, να σέβονται και να διαφυλάττουν την διαφορετική παράδοση, θρησκεία και ιστορία κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Λυκέσας et al., 2001· Lorenzo-Lasa & Ideishi & Ideishi, 2007).

Συγκεκριμένα για τον ελληνικό παραδοσιακό χορό, ως στόχοι του μαθητή που χορεύει θα πρέπει να είναι (Μαρκοπούλου & Βαρελάς, 2001· Γαλάνη, 2010· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016):

- η μύηση και ανάπτυξη του σεβασμού προς την παράδοση
- η ονομασία ορισμένων παραδοσιακών χορών
- η γνωριμία με βασικά στοιχεία της λαϊκής παράδοσης που σχετίζονται με έναν χορό, τόπο, ήθη-έθιμα
- η χαρά,
- η κατανόηση της σημασίας του για την ανθρώπινη ζωή και τη σχέση του με τη φύση, την κοινωνία και τον πολιτισμό
- η συμμετοχή τραγουδώντας κάποιες από τις μελωδίες των χορών
- η εκμάθηση βημάτων απλών χορών χωρίς πολύπλοκες φιγούρες και χωρίς σύνθετες λαβές των χεριών

- η εξοικείωση με τις διαφορετικές χορευτικές λαβές και τη διάταξη των χορευτικών σχημάτων,
- η επανάληψη απλών χορών που είχαν διδαχθεί προηγουμένως
- η εκμάθηση πιο σύνθετων χορών και ο εμπλουτισμός με περισσότερες φιγούρες για όσους ήδη γνωρίζει
- η ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων (κιναισθητική, οπτική, ακουστική, χωρική) και ικανοτήτων συντονισμού
- η εκτίμηση αισθητικών στοιχείων του χορού
- η συνειδητοποίηση ότι ο χορός δεν είναι μια μουσικοκινητική δραστηριότητα ή μια μορφή έκφρασης που αφορά αποκλειστικά το ταλέντο του ατόμου/χορευτή, αλλά και μια συλλογική δημιουργία, ένας συμβολικός τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας, βίωσης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο της μουσικής, της κίνησης και της κουλτούρας ενός τόπου
- η επιβεβαίωση της ιστορικής συνέχειας του λαού μας, μέσα από τη σύγκριση παλιών και σύγχρονων εικόνων
- η επίσκεψη ιστοσελίδων που παρέχουν πληροφορίες για τους παραδοσιακούς χορούς
- η συμμετοχή σε παραδοσιακό γλέντι του σχολείου, της τάξης ή του χωριού, της κοινότητάς του.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί και γίνεται ευκρινώς κατανοητό για τον παραδοσιακό χορό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hammett, 1993· Μωραΐτη & Καϊάφα, 1994· Βενετσάνου & Λεβέντης & Καμπάς, 2003· Παυλίδου & Στύλου, 2006· Τσομπανάκη, 2006· Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018) είναι ότι δε συντρέχει κανένας απολύτως λόγος για πρόωρη εξειδίκευση της κινητικότητας των νηπίων και επιμονής για πιστή απόδοση των χορευτικών βημάτων. Τα παιδιά στην ηλικία των 4 με 6 ετών είναι ιδιαίτερα δραστήρια, επιζητούν σθεναρά το παιχνίδι κι αντιστέκονται σε κάθε προσπάθεια περιορισμού της ελεύθερης κίνησης τους και διδασχής συγκεκριμένων βημάτων (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010). Αυτό που θα πρέπει να επιδιώκει ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στην προσχολική ηλικία είναι να εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία και να προτρέπει τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, να χρησιμοποιούν το σώμα και την κίνηση, μέσω του χορού, ως εργαλείο για δράση, επικοινωνία και δημιουργικότητα, να προωθεί το σεβασμό και την

αμοιβαία εκτίμηση των άλλων και να ξυπνήσει το σκίρτημα της παράδοσης μέσα τους. Μόνο έτσι θα αναπτύξουν τις ικανότητες τους, θα αγαπήσουν τον ελληνικό παραδοσιακό χορό και δε θα αποστραφούν από αυτόν.

Εφόσον, σχεδιαστεί μια συστηματική εκπαίδευση και εισαγωγή στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, αυτή θα πρέπει να συνάδει με το επίπεδο και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών (γνωστικό, κινητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο), την ηλικία, την προγενέστερη ή υπαρκτή εμπειρία του μαθητή στο χορό (άμα πηγαίνει σε κάποιο χορευτικό σύλλογο), την κινητική, μουσική (κυρίως ρυθμική) και ποιητική (στίχοι) καταλληλότητα του χορού⁴¹ όπως και τους στόχους που επιδιώκονται να επιτευχθούν (Φλουρής & Ζμπάινος, 2018). Ωστόσο, πριν την εκμάθηση συγκεκριμένων βημάτων, προηγείται μια σειρά από ενέργειες που πρέπει να γίνουν. Οι ερευνητές συμφωνούν (Μωραΐτη & Καϊάφα, 1994· Wetton, 1997· Γαλάνη, 2010) πως είναι απαραίτητο τα παιδιά να ακούσουν και να τραγουδήσουν τη μουσική που θα χορέψουν⁴², να κινηθούν ελεύθερα, να εξερευνήσουν το σώμα τους, να αναγνωρίσουν διάφορους ήχους, ιδιότητες του κομματιού και να συζητήσουν γι' αυτά (μουσικά όργανα, στίχοι, ρυθμός), να εξοικειωθούν με το συγκεκριμένο ρυθμό (παύσεις, διάρκεια, τονισμοί) μέσα από ρυθμικά παιχνίδια (παλαμάκια, χτυπήματα στο σώμα, στο πάτωμα ή σε οργανάκια Orff) όπως και παιχνίδια, που θα περιέχουν κινήσεις του συγκεκριμένου χορού, ώστε να επιτύχουμε το συντονισμό των παιδιών, την αποκωδικοποίηση στοιχείων του χορού (διατήρηση κυκλικού σχήματος) και τη διευκόλυνση της ανακάλυψης των απαιτούμενων βημάτων. Ένα σχετικό παράδειγμα των Μαρκοπούλου και Βαρελά (2001), θέτει τα παιδιά στην αρχή να απαγγέλουν ρυθμικά τις κινήσεις που απαιτούνται όπως: «δεξί-δεξί-αριστερό-στροφή-στοπ» και στη συνέχεια να εκτελούν τις κινήσεις. Οποιοσδήποτε άλλος τρόπος μέτρησης βημάτων με μη παιδαγωγικό ή μουσικοκινητικό περιεχόμενο αποδυναμώνει το χορό και να του αφαιρεί τη μαγεία του (Γαλάνη, 2010). Η Hammett (1993) προτείνει το κάθε ένα από τα παιδιά να εξασκηθεί, αρχικά, μόνο του στα βήματα, χωρίς μουσική. Για τους Βενετσάνου, Λεβέντη και Καμπά (2003) τα παιδιά μέχρι 6 ετών αποδίδουν χορούς που παρουσιάζουν, στη μορφή τους, ένα απλό

⁴¹ Ο Λυκεσάς (1994) επικεντρώνει την προσοχή μας στον καθορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του χορού όπως τον χαρακτήρα του (ζωηρός, γεμάτος ένταση, μελαγχολικός, χαρούμενος), στη συμπεριφορά του σώματος (τεταμένο, χαλαρό), στα χωρογεωμετρικά στοιχεία ενός χορού (κατεύθυνση, γραμμές, σχηματισμοί στο χώρο και βημάτων) και περιεχόμενο ενός χορού (επικοινωνία και η σχέση αυτών που χορεύουν μεταξύ τους).

⁴² Οι Βενετσάνου, Λεβέντη και Καμπά (2003) χαρακτηρίζουν λαχνίσματα (δεν περνάς κυρά Μαρία) και παιχνιδοτραγουδά (αμπεμπαμπλόμ) ως ιδανικό τρόπο για να αρχίσουν τα παιδιά την επαφή τους με τον παραδοσιακό χορό.

τρεχάτο βήμα ή άλλο βήμα απλής μεταφοράς του βάρους από το ένα πόδι στο άλλο ενώ θα πρέπει να αποφεύγεται η εναλλαγή ζευγαριών και οι συγχύσεις αριστερών με δεξιών μεριών του σώματος. Από την άλλη, όταν το βηματολόγιο ενός χορού είναι σύνθετο ή έχει γρήγορες εναλλαγές και δυσκολεύονται τα παιδιά να τον αποδώσουν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μουσική του εναλλακτικά, όπου σύμφωνα με την Παυλίδου (2012:82): «είτε ως ερέθισμα για ελεύθερο ή καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό είτε ως μουσική για χορό σε οργανωμένη φόρμα, που στη συγκεκριμένη περίπτωση σημαίνει τροποποίηση και απλούστευση των βηματισμών». Άλλωστε, είναι πιθανό να μη θελήσουν όλοι οι μαθητές να χορέψουν το συγκεκριμένο χορό που θα διδαχθεί εφόσον δεν το επιθυμούν ή δεν είναι έτοιμοι κινητικά ή συναισθηματικά να συμμετάσχουν. Γίνεται να εφαρμοστούν εναλλακτικοί τρόποι αξιοποίησης των μαθητών ώστε να συμμετάσχουν στη διαδικασία και παράλληλα να έχουν ψυχοκινητικά, ρυθμικά, μουσικά, συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη (π.χ. να παίζει το ρυθμό με τα χέρια του, να τραγουδήσει, να δραματοποιήσει την ιστορία, να βάλει τη μουσική στον υπολογιστή να παίζει και να την κλείσει).

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης όπου φανερώνονται οι παραπάνω προσεγγίσεις παρουσιάζουν οι Edwards και Nabors (1993:78): «Για εβδομάδες δίδασκα στα παιδιά τα ακριβή βήματα, τον ακριβή συγχρονισμό, τις σωστές στροφές, όλη τη χορογραφία. Στην αρχή τα νήπια φαίνονταν να το απολαμβάνουν, αλλά καθώς περνούσαν οι ημέρες και οι εβδομάδες, άρχισαν να αντιδρούν στο να κάνουν εξάσκηση ή «στην ουσία» με ikέτευαν να μην κάνουν το «πρόγραμμα» πάλι. Σε πολλές περιπτώσεις, μερικά νήπια παραπονιόταν ότι ήταν κουρασμένα, ενώ άλλα είχαν μεγάλη δυσκολία με τον αυτό-έλεγχο τους... διακόπτοντας, ενεργώντας ανάρμοστα, χτυπώντας, και γενικώς φαινόταν δυστυχισμένα... Αυτά τα μικρά παιδιά αναγκάστηκαν να συμμετέχουν (υπό το όνομα της «μουσικής» και ειδικά του «χορού») σε κάτι που ήταν τελείως ακατάλληλο για παιδιά της ηλικίας τους. Αυτά τα παιδιά όχι μόνο συμμετείχαν σε μη κατάλληλες πρακτικές, αλλά επιβλήθηκαν σε αυτά δασκαλοκεντρικές ιδέες... χωρίς κανένα σεβασμό στο πως μπορεί να ερμηνευτούν ή να δημιουργούν τις δικές τους ιδέες, τις σκέψεις τους, τις εικόνες τους, ή τους τρόπους έκφρασής τους». Συμπερασματικά, όταν ο εκπαιδευτικός προσφέρει διαφορετικούς τρόπους και δυνατότητες εκμάθησης ενός χορού θα αυξήσει τις πιθανότητες για την καλύτερη κατανόηση του, για ενεργή συμμετοχή και σφαιρική ανάπτυξη (Gough, 2008).

Παρόλο που για τον (Wetton, 1997:118) «η διδασκαλία και η εμπειρία με το χορό δε θα πρέπει ποτέ να μπου σε στενές φόρμες και προσυμφωνημένες συνταγές», έχουν αναπτυχθεί για τη μετάδοση του παραδοσιακού χορού μια πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων, πολλές από τις οποίες έχουν δεχτεί έντονες αρνητικές κριτικές⁴³ στη βιβλιογραφία (Φλουρής & Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013· Φλουρής & Ζμπάινος, 2018). Για πολλά χρόνια την πρωτοκαθεδρία στις διδακτικές μεθόδους κατείχαν η ολική μέθοδος⁴⁴ και η μερική μέθοδος διδασκαλίας καθώς και ο συνδυασμός τους (Πραντζίδης, 2004 a,b· Γαλάνη, 2010· Μπούνα et al., 2016). Στην πρώτη μέθοδο παρουσιάζεται αυτούσια ολόκληρη η μορφή του χορού στους συμμετέχοντες που καλούνται να την αναπαράγουν. Θεωρείται κατάλληλη για προχωρημένους μαθητές ενώ εφαρμόζεται σε χορούς που έχουν απλό ρυθμό και απλές κινητικές δεξιότητες. Στη δεύτερη μέθοδο, η συνολική μορφή του χορού διασπάται σε μικρότερες κινητικές ενότητες που διδάσκονται τμηματικά. Εφαρμόζεται σε σύνθετους χορούς, με υψηλή απαίτηση κινητικών δεξιοτήτων και τεχνικών με ποικιλία κινητικών μοτίβων. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν η μέθοδος των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995), όπου διδάσκεται ένας αριθμός διαφορετικών κινητικών μοτίβων που συναντιούνται σε έναν μεγάλο αριθμό χορών και, ύστερα, ενώνονται μεταξύ τους και εφαρμόζονται στον εκάστοτε χορό, και η μορφολογική μέθοδος (Καρφής & Ζιάκα 2009) αποτελεί επέκταση της προηγούμενης, με έμφαση στην ποικιλομορφία του χορού (δομή, ύφος, έκφραση). Η κριτική που έχουν δεχθεί οι παραπάνω μέθοδοι αφορούν την αντιμετώπιση και το ρόλο των συμμετεχόντων, εάν και κατά πόσο πρόκειται για δασκαλοκεντρικές ή μαθητικοκεντρικές μεθόδους. Στην πρώτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν αναπαραγωγικές προσεγγίσεις, που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές, με επικρατούσα τακτική της μίμησης της ιεραρχίας και του προτύπου του δασκάλου. Οι χοροί λειτουργούν ως στείρα μετάδοση και παθητική απομνημόνευση σχηματοποιημένης γνώσης και δεξιοτήτων, βημάτων και ρυθμικής μετακίνησης των μαθητών, χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα (Στιβακτάκη & Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008· Δανιά & Κουτσούμπα &

⁴³ «Οι προσεγγίσεις αυτές είναι μονομερείς, αποσπασματικές και ασύνδετες μεταξύ τους, καθώς φαίνεται να μην στοιχειοθετούν μια ολιστική διδακτική προσέγγιση, που να απηχεί την ολότητα του διδακτικού σχεδιασμού, της οργάνωσης και υλοποίησης του διδακτικού έργου» (Φλουρής & Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013:111).

⁴⁴ Επιπλέον, αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Πραντζίδης, 2004 a,b· Μάργαρη, 2012· Μπούνα et al., 2016) η μιμητική μέθοδος διδασκαλίας που παρουσιάζει παρεμφερές πλαίσιο διδασκαλίας με την ολική (παρατήρηση και απόδοση του χορού που δείχνει ο εκπαιδευτικός). Η εν λόγω εκπαιδευτική επιλογή, για τη Μάργαρη (2012:250): «που φαίνεται να συναρμόζεται με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης εδράζεται στην άποψη της επίκτητης κινητικής δαημοσύνης που βασίζεται στη σταδιακή απόκτηση γνώσεων και εμπειριών και στη σωματοποίηση τους».

Τυροβολά, 2017). Κατάλληλη για αρχάριους μαθητές. «Δίχως αμφιβολία, η οργάνωση της διδασκαλίας γύρω από το πρότυπο του δασκάλου και ο περιορισμός της αυθόρμητης παιδικής ενέργειας και παρορμητικότητας σε μονότονα επαναλαμβανόμενα κινητικά πρότυπα δεν δίνουν στους μαθητές αυτής της ηλικίας τις απαραίτητες ευκαιρίες για βελτίωση των δεξιοτήτων και της γνώσης τους» (Δανιά & Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2017:86). Από την άλλη, η μαθητοκεντρική ή παιδοκεντρική μέθοδος, θεωρείται κατάλληλη για προχωρημένους και πειθαρχημένους μαθητές, αφού εντάσσει τους μαθητές στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Για τη Γαλλάνη (2010:45), προσφέρονται κίνητρα συμμετοχής και ενδυνάμωσης, ώστε ο μαθητής «να οικοδομήσει ο ίδιος τη γνώση και να γίνει δημιουργός της ιστορίας και της κουλτούρας, με συνείδηση της αποστολής του για μελλοντική κριτική επέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα». Πηγάζοντας από την παιδαγωγική οπτική και ανάγκη για ουσιαστική εφαρμοσμένη διδασκαλία που θα ενισχύει την προσωπικότητα και θα αναπτύσσει ολιστικά το μαθητή, στην προσχολική ηλικία έχουν βρει έντονο πάτημα οι παιγνιώδεις μορφές μάθησης, το θεατρικό παιχνίδι, η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας, η μέθοδος project, η ψυχοκινητική και η μουσικοκινητική αγωγή (Βενετσάνου & Λεβάντης & Καμπάς, 2003· Παυλίδου & Στύλου, 2006· Λυκεσάς, 2007· Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010· Παυλίδου, 2012· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Τοπάτση, 2016). Ενδότερα, οι παιγνιώδεις μορφές μάθησης μπορούν να προσεγγίσουν: «τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών κι ανάγοντας την όλη διαδικασία σε μία συναρπαστική εμπειρία μάθησης και για τους δύο πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας, μαθητές και δασκάλους» (Τοπάτση, 2016:4), ενώ η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας περιλαμβάνει την: ««εκπόνηση ομαδικών και ατομικών εργασιών με αντικείμενο τη συλλογή πληροφοριών για τους χορούς και τα τραγούδια της Ελλάδας, τη συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού που απεικονίζει παραδοσιακές φορεσιές, τις συνεντεύξεις από μεγαλύτερους συγγενείς ή φίλους με θέμα τους χορούς του τόπου τους, την εκμάθηση χορών από όλη την Ελλάδα, την παρουσίαση των χορών στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία» (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016), εντάσσοντας όλο και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (γλώσσα, γεωγραφία, αισθητική αγωγή). Τέλος, ο ίδιος ο Orff στα πλαίσια ανάπτυξης της θεώρησής του, παρότρυνε τους μαθητές του να χρησιμοποιούν την παραδοσιακή μουσική και τους χορούς του τόπου τους (Ανδρούτσος, 1995 οπ. αν. Παυλίδου & Στύλου, 2006). Η δημιουργική και αρμονική συνύπαρξη μουσικής και κίνησης συμβάλλει στην καλλιέργεια και την κατανόηση: «μουσικών θεμάτων που συναντώνται και στο χορό [θέση ή άρση,

αργό-γρήγορο, μικρό-μεγάλο] και στην αίσθηση του χώρου και των τρόπων μετακίνησης σε αυτόν σε σχέση με το χρόνο (αργό-γρήγορο περπάτημα, τρέξιμο κ.ά.)... μέσα από τις δημιουργικές κινητικές και μουσικές δραστηριότητες τα παιδιά καλλιεργούν τη ρυθμική ικανότητα τους, ανακαλύπτουν τη δομημένη ρυθμική κίνηση και βελτιώνουν την ποιότητα των δεξιοτήτων μετακίνησης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τη φαντασία, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους» (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016:237-238).

Τέλος, η επιλογή των χορών που θα γνωρίσουν τα παιδιά προτείνεται να γίνεται με βάση την πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή ζωή, να συμβαδίζει με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις αναπτυξιακές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών, τις απαιτήσεις της κοινωνίας, την κινητική συγγένεια μεταξύ των χορών και, ταυτόχρονα, να παρουσιάζει δυνατότητες ανανέωσης και βελτίωσης (Λυκεσάς, 1994· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2009). Αναλυτικότερα, η Παυλίδου (2012) παρουσιάζει μια σειρά από κατηγορίες για την στοχευμένη και προσεγμένη επιλογή χορών όπως η ονομασία του τραγουδιού που συνοδεύει το χορό και κατά πόσο η θεματολογία επιτρέπει τη δραματοποίηση και το θεατρικό αυτοσχεδιασμό, το ύφος να δίνει τη δυνατότητα να τραβήξει για αφηγηματική ιστορία (μύθο, θρύλο κ.τ.λ.), τη ρυθμική του αγωγή (αργός, γρήγορος, παύσεις, εναλλαγές των τριών), τη δυνατότητα τροποποίησης των βημάτων, την εναλλαγή λαβών (χέρια, ώμοι, «χιαστί»), να χορεύεται, ακόμη και παραλλαγμένα, πάνω στο δεδομένο χορευτικό μοτίβο «στα τρία», να είναι γνώριμοι ή να προέρχονται από την τοπική κοινωνία όπως και να επιτρέπουν στα παιδιά να ακολουθήσουν τη ρυθμική συγκρότηση του χορού. Μέσα από τη βιβλιογραφία (Μωραΐτη & Καϊάφα, 1994· Γαλάνη, 2010· Παυλίδου, 2012· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Τοπάτση, 2016· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018) έχουν εφαρμοστεί μια πλειάδα χορών από όλες τις περιοχές της Ελλάδας και προτείνονται για εφαρμογή στην πράξη. Αυτοί είναι: Άι-Γιώργης, Γιατρός, Γκάντα, Γρήγορο Χασάπικο, Δέβολη, Ζωναράδικος, Θιακός, Καραγκούνα, Καρσιλαμάς, Μενούσης, Μπάλος, Συρτός Καλαματιανός, Καμακάκι, Οσμαντάκας, Παλαμάκια, Πατούλα, Ποδαράκι, Πυργούσικος, Συρτός Κοφτός, Συρτός στα Τρία, Τσακώνικος, Τσάμικος⁴⁵.

⁴⁵ Ο Τσάμικος μαζί με τον Συρτό Καλαματιανό έχω κυριαρχήσει ως εθνικοί πανελλήνιοι χοροί ενώ παρουσιάζονται, μέχρι σχεδόν τη δεκαετία του 1980, πρώτοι σε όλα τα βιβλία χορού που κυκλοφορούν (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016).

2.6.3. Η Έρευνα για τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των μελετών για τον ελληνικό παραδοσιακό χορό στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία αναδύονται δύο βασικές κατηγορίες ερευνητικών τάσεων και κατευθύνσεων: η πρώτη αφορά τον εντοπισμό της καταλληλότερης μεθόδου για την προσέγγιση των νηπίων και την εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην ηλικία αυτή (Σερμπέζης, 1995· Λυκεσάς, 2002· Παυλίδου & Στύλου 2006· Στιβακτάκη & Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008· Λυκεσάς et al., 2013· Τοπάτση, 2016) ενώ η δεύτερη ασχολείται με την επίδραση του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην ολιστική ανάπτυξη του νηπίου (κινητική, γνωστική, κοινωνική) (Βενετσάνου, 2003· Venetsanou & Kambas, 2004· Yovanka & Winsler, 2006· Rovigno, & Gregg, 2007· Τσούνης, 2015· Μπούνα et al. 2016· Argiriadou & Mavrouniotis, 2018· Pavlidou et al. 2018· Ζάραγκας & Λίτος, 2018· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018· Masadis et al. 2019). Θα πρέπει να αναφερθεί πως λόγω περιορισμένης ερευνητικής ενασχόλησης με το συγκεκριμένο ζήτημα, έχουν προστεθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση έρευνες που δεν εστιάζουν επακριβώς στην ηλικία ή στον ελληνικό παραδοσιακό χορό καθώς και μελέτες που κυμαίνονται «εκτός» από τα αυστηρά πλαίσια ταυτοτικής νόησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού αλλά προσφέρουν, ωστόσο, ερευνητικά εργαλεία, στόχους και ιδέες για περαιτέρω διερεύνηση καθώς και σημαντικά πορίσματα που μπορούν να αξιοποιηθούν και να προάγουν το διάλογο για τον ελληνικό παραδοσιακό χορό στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Επιπλέον, δε βρέθηκε κάποια σχετική έρευνα που να μελετάει τη σχέση αυτοεκτίμησης και ελληνικού παραδοσιακού χορού στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

Με βάση την πρώτη κατηγορία, από τις αρχικές μελέτες που διεξάχθηκαν για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού ήταν αυτή του Σερμπέζη (1995) που σύγκρινε δύο διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού ώστε να ελέγξει την καταλληλότητα τους για μαθητές 9 με 11 χρονών. Συμπέρανε πως καταλληλότερη μέθοδος είναι αυτή των κοινών κινητικών μοτίβων ενώ η διδασκαλία μιας ολοκληρωμένης χορευτικής μορφής δεν ενδείκνυται για παιδιά κάτω των 7 ετών, καθώς δυσκολεύονται ακόμη να διαχειριστούν σωστά κινητικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να φτάσουν σε υψηλότερα κινητικά επίπεδα, που απαιτεί ο χορός. Θα πρέπει, αρχικά, να έρθουν σε επαφή με μια κινητική προπαιδεία για να ενδυναμώσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Στη διδακτορική διατριβή του Λυκεσά (2002), συναντούμε την εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών που βασίζεται στη μουσικοκινητική αγωγή, με έμφαση στις προσεγγίσεις των Dalcroze και Orff, στις κινητικές και μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών καθώς και στις δομημένες κινητικές φόρμες των παραδοσιακών χορών σε σχέση με τα πολιτισμικά στοιχεία του κάθε τύπου. Το δείγμα αποτέλεσαν 232 μαθητές ηλικίας 6 έως 11 χρονών που χωρίστηκαν στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, που παρακολούθησαν το παρεμβατικό πρόγραμμα με το μουσικοκινητική προσέγγιση και το δημιουργικό παιδοκεντρικό τρόπο μάθησης και τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο της κατευθυνόμενης μορφής διδασκαλίας αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά στην πειραματική ομάδα που έδειξε περισσότερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο του ελληνικού παραδοσιακού χορού, βελτίωσε ιδιαίτερα τις κινητικές, ρυθμικές και δημιουργικές της ικανότητες, αποτύπωσε γνώσεις και πολιτισμικά στοιχεία ενώ έμαθαν περισσότερους χορούς στο ίδιο χρονικό διάστημα με την ομάδα ελέγχου.

Στη μελέτη των Παυλίδου και Στύλου (2006), εξετάστηκαν τα δυνατά σημεία και οι πιθανές ανεπάρκειες τριών εναλλακτικών μεθόδων εκπαιδευτικής προσέγγισης των νηπίων στην πρώτη επαφή τους με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό στο νηπιαγωγείο. Η πρώτη μέθοδος εστιάζει στη μίμηση προτύπου, η δεύτερη διευρύνει την πρώτη με την προσθήκη μουσικοκινητικών παιχνιδιών με έμφαση στα ρυθμικά μοτίβα και στην εξοικείωση με τις παύσεις ενώ η τρίτη εμπλουτίζει τη δεύτερη με θεατρικό παιχνίδι πάνω στους στίχους ή το νόημα επιλεγμένων παραδοσιακών τραγουδιών. Για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με εφαρμογή προγραμμάτων εκμάθησης επιλεγμένων χορών σε 110 παιδιά, 4 έως 6 χρόνων, τριών δημοσίων νηπιαγωγείων σε διάστημα τριμήνου. Κριτήρια επιλογής των χορών αποτέλεσαν ο ρυθμός και το tempo (2/4, 4/4 και προοδευτικά 7/8, 5/4, 9/8), τα οικεία προς τα παιδιά ακούσματα ή χοροί με εκφραστικές αναπαραστάσεις κινήσεων σε σχέση με το στίχο και οι απλοί βηματισμοί. Η αξιολόγηση των μεθόδων έγινε με ποιοτικές παρατηρήσεις πάνω στην απόδοση των παιδιών κατά την πορεία και κατά την τελική παρουσίαση των χορών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ως αναπτυξιακά καταλληλότερη την τρίτη μέθοδο, αλλά παρατηρήθηκαν θετικά στοιχεία και στη δεύτερη.

Μέσα από την έρευνα των Στιβακτάκη & Μουντάκης & Μπουρνέλλη, (2008), γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ώστε να εξακριβωθεί κατά πόσο ενισχύει τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού

χορού στα παιδιά. Τα ερωτήματα προς διερεύνηση αφορούσαν εάν η διαθεματική διδασκαλία είναι καταλληλότερη από τα μέχρι σήμερα χρησιμοποιούμενα μοντέλα διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, εάν μπορεί η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού να συμβάλει στην επίτευξη διδακτικών στόχων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και εάν ο ελληνικός παραδοσιακός χορός παρουσιάζει πλεονεκτήματα στη διαθεματική του προσέγγιση έναντι των άλλων κινητικών δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής. Ως προς το πρώτο ερώτημα, βρήκαν πως είναι καταλληλότερη από τις μέχρι σήμερα χρησιμοποιούμενες μεθόδους καθώς βασίζεται στη σφαιρική προσέγγιση του χορού και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Ως προς το δεύτερο, φάνηκε πως η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει την καλλιέργεια όλων των στόχων της Φυσικής Αγωγής (ψυχοκινητικών, συναισθηματικών και γνωστικών) ενώ ως προς το τρίτο ερώτημα η διαθεματική διδασκαλία παρουσιάζει πλεονεκτήματα έναντι άλλων κινητικών δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής όπως τρέξιμο και ποδόσφαιρα διότι προσφέρει μουσικοκινητικές και ψυχοκινητικές εμπειρίες, έντονα συγκινησιακά βιώματα, καλλιέργεια καλλιτεχνικών ενδιαφερόντων και πολιτισμική γνώση.

Οι Λυκεσάς et al. (2013:47), εξετάζουν μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα θεατρικού παιχνιδιού, την αποτελεσματικότητα του στη διαδικασία μάθησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού από μαθήτριες δημοτικού σχολείου. Με δείγμα 80 μαθητριών (N=80), της Ε' και Στ' τάξης πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού μέσα από το θεατρικό παιχνίδι σε 40 μαθήτριες (N=40), διάρκειας πέντε μηνών, ενώ στις υπόλοιπες 40 μαθήτριες (N=40), εφαρμόστηκε, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της παρατήρησης, της βιντεοσκόπησης, καθώς και με ημερολόγιο καταγραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας των μαθητριών ως προς την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τη στάση τους απέναντι στο γνωστικό αυτό αντικείμενο, καθώς και την κατανόηση του αντικειμένου και την ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης των μαθητριών, μέσα από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού.

Τέλος, η μεταπτυχιακή εργασία της Τοπάτζη (2016), συγκρίνει τον παιγνιώδη με τον δασκαλοκεντρικό τρόπο εκμάθησης ελληνικών παραδοσιακών χορών ως προς την καταλληλότητά τους για μαθητές προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα της συμμετείχαν 32 αρχάρια χορευτικά νήπια ηλικίας 4 έως 6 ετών ενώ για την αξιολόγηση

χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο «Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (ρούμπρικα) για την Αξιολόγηση του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού» για μέτρηση της χορευτικής απόδοσης και της ρυθμικής ικανότητας των παιδιών και το «Witeba-Test of Spatial Orientation» για τη μέτρηση της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας φάνηκε να είναι πιο αποτελεσματικός στην εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αφού οι στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιγνιώδους και δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, κατέδειξαν υψηλότερη χορευτική απόδοση, ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας και της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο για την πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Από την άλλη, σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία, η μεταπτυχιακή εργασία της Βενετσάνου (2003) μελετά την επίδραση ενός προγράμματος εισαγωγής στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς στην ανάπτυξη της κινητικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 66 μαθητές ηλικίας 4 έως 6 χρόνων που χωρίστηκαν ισόποσα στην πειραματική ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα παρέμβασης για 20 εβδομάδες, με συχνότητα δυο εκπαιδευτικών μονάδων την εβδομάδα και στην ομάδα ελέγχου που δε συμμετείχε σε κάποια αθλητική δραστηριότητα. Για την αξιολόγηση των κινητικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκε η δέσμη Komotini – Motor Assessment Tool for Preschool Children (MATPC). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της κινητικής ικανότητας γενικότερα, και στις αδρές ικανότητες ειδικότερα, ενώ, αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση της κινητικής ικανότητας. Επίσης, δεν φάνηκαν σημαντικές επιδράσεις των παραγόντων φύλο και ηλικιακής ομάδας.

Η ερευνητική προσπάθεια των Venetsanou και Kamba (2004), δίνοντας έμφαση σε χορευτικές δραστηριότητες που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη συντονιστικών κινήσεων (κινησθητική διαφοροποίηση, ικανότητα ισορροπίας, προσανατολισμό στο χώρο, ρυθμική ικανότητα και ανταπόκριση), βρήκαν ότι ένα πρόγραμμα εισαγωγής στους παραδοσιακούς χορούς για παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να βελτιώσει κινητική επιδεξιότητα του παιδιού (motor proficiency).

Η έρευνα των Yovanka και Winsler (2006), αναφέρεται στην επίδραση ενός χορευτικού εκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ εβδομάδων στη μελέτη της κοινωνικής

επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 40 παιδιά προσχολικής ηλικίας που χωρίστηκαν τυχαία στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, μη γνωρίζοντας την ομάδα που εντάχθηκαν τα παιδιά, αξιολόγησαν την κοινωνική επάρκεια των παιδιών τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας την αγγλική και ισπανική εκδοχή της Social Competence Behavior Evaluation: Preschool Edition. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν για την πειραματική ομάδα σημαντικά μεγαλύτερα θετικά οφέλη, με την πάροδο του χρόνου, στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών και στην εσωτερική και εξωτερική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που τα παιδιά που δεν εκτέθηκαν στο χορευτικό πρόγραμμα δεν έδειξαν μεγάλη βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες όσο και σημαντικές μειώσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας των Rovigno και Gregg (2007) είναι πως ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Οι άνθρωποι και η γη: Οι ντόπιοι Αμερικανοί και το περιβάλλον τους» μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ παραδοσιακού χορού και διδασκαλίας της γεωγραφίας και να ενισχύσει το σεβασμό της διδασκαλίας για διαφορετικούς πολιτισμούς. Το πλαίσιο εφαρμογή περιελάμβανε τις εξής συνιστώσες: (α) υποθέτει ότι όλες οι κουλτούρες έχουν αξία. (β) προσεγγίζει τις ολιστικές καλλιέργειες. (γ) απεικονίζει τις καλλιέργειες ως δυναμικές (δηλαδή συνεχώς μεταβαλλόμενες με την πάροδο του χρόνου επιλεκτικά προσαρμόζοντας και διατηρώντας τις πτυχές της κοσμοθεωρίας τους). και (δ) εξουδετερώνει τα στερεότυπα. Το πρόγραμμα που ακολούθησαν τα παιδιά περιελάμβανε διδασκαλία κοινών χορευτικών βημάτων από διάφορους χορούς, σχεδιασμό λαϊκών χορών από τα ίδια τα παιδιά, ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και εγκυκλοπαίδειες, ενώ επικεντρώθηκαν στον διεθνή χορό «row-wow». Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά ήταν σε θέση να εναρμονίσουν τον εαυτό τους και να τον συσχετίσουν με την κουλτούρα της χώρας τους βελτιώνοντας τις κινητικές τους δεξιότητες.

Μέσα από τη μεταπτυχιακή εργασία του Τσούνη (2015), διερευνήθηκε κατά πόσο η εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών επιδρά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 168 παιδιά (84 αγόρια και 84 κορίτσια) 10 έως 12 ετών τα οποία δεν είχαν προγενέστερη χορευτική εμπειρία. Εξετάστηκαν οι μεταβολές στους παράγοντες των συνεργατικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης, της οξυθυμίας και της πρόκλησης αναστάτωσης μέσα από την συμπλήρωση

του ερωτηματολογίου Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ) κατά την πρώτη και την τελευταία εβδομάδα διενέργειας του παρεμβατικού προγράμματος. Παρατηρήθηκε πως οι τιμές των θετικών παραγόντων που εξετάστηκαν (συνεργατικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση) αυξήθηκαν για την πειραματική ομάδα και μειώθηκαν οι τιμές των αρνητικών παραγόντων (οξυθυμία, πρόκληση αναστάτωσης) ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική αλλαγή.

Τα αποτελέσματα της εργασίας των Μπούνα et al. (2016) έδειξε πως οι κινητικές δραστηριότητες και ο παραδοσιακός χορός φαίνεται να είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά μέσα από την εκμάθηση των παραδοσιακών χορών είναι σε θέση να κατακτήσουν κάποια βασικά κοινωνικά προσόντα, η ικανότητα επαφής και συνεργασίας επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, η συνεργασία και η δημιουργία μιας ομάδας με ένα κοινό στόχο βοηθάει τα παιδιά στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος ενώ αντιμετωπίζονται τα άλλα παιδιά του ίδιου φύλου περισσότερο ως μέρος της ομάδας, συμπαίκτες και φίλοι.

Η επίδραση ενός προγράμματος ελληνικού παραδοσιακού χορού στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων της κιναισθησίας και της δυναμικής ισορροπίας σε μαθητές δημοτικού αποτέλεσε το σκοπό έρευνας για τη μελέτη των Argiriadou και Manrouniotis (2018). Συμμετείχαν 17 παιδιά (6 αγόρια και 9 κορίτσια) 6 έως 10 χρονών σε πρόγραμμα 12 εβδομάδων με ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς με συχνότητα 1 φορά τη βδομάδα για 90 λεπτά. Συμπεριλήφθηκαν χοροί που θα κάλυπταν ένα πλούσιο ρυθμικό, κινητικό και υφολογικό ρεπερτόριο. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε σημαντική διαφορά στη βελτίωση της κιναισθησίας και της δυναμικής ισορροπίας των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Η μελέτη των Pavlidou et al. (2018), εφάρμοσε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα χορού για να διερευνήσει την επίδραση την ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων (συνεργασία, ευθύνη, πρωτοβουλία και δραστηριότητα για κοινή ψυχαγωγία) μεταξύ των παιδιών και την εκφραστικότητα των κινήσεών τους. Σε δείγμα 49 παιδιών, χωρισμένα σε δύο ομάδες την πειραματική (25) και ελέγχου (24) και διάρκεια παρέμβασης 8 εβδομάδες, με δύο οργανωμένες χορευτικές δραστηριότητες εβδομαδιαίως, 25 έως 30 λεπτά κάθε φορά, παρατηρήθηκε, μέσα από ένα πρωτόκολλο παρατήρησης και μια επικεφαλίδα που σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν τις επιδόσεις των παιδιών στην

αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, βελτίωση στην πειραματική ομάδα στη συνεργασία, την ευθύνη και δραστηριότητα για κοινή ψυχαγωγία ενώ στην ελέγχου όχι.

Σκοπός της εργασίας των Ζάραγκα και Λίτου (2018) ήταν η μελέτη της κινητικής ανάπτυξης και του Βαθμού Ζωηρότητας Νοερής Απεικόνισης (B.Z.N.A.) των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ασχολούνται με το χορό. Το δείγμα αποτελούνταν από 272 παιδιά προσχολικής ηλικίας (119 αγόρια, 152 κορίτσια, ηλικίας 65 έως 72 μηνών) και χωρίστηκε σε δύο ομάδες, σε αυτά που ασχολούνταν με το χορό (N = 136) στον ελεύθερο χρόνο τους (μπαλέτο, ελληνικό παραδοσιακό χορό) και με εκείνα που δεν ασχολούνταν (N = 136). Εφαρμόστηκε συστοιχία 18 κινητικών δοκιμασιών για την κινητική ανάπτυξη (MOT 4-6) ενώ για το B.Z.N.A. χρησιμοποιήθηκε αντίστοιχη αντιληπτικο-κινητική διαδικασία (ο τυφλός διάδρομος του σκι). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με την επίδοση στις κινητικές δεξιότητες αλλά υπήρξε σημαντική διαφορά στο B.Z.N.A. με τα παιδιά που χορεύουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις.

Η έρευνα των Zaragas, Baratsou και Zolota (2018), προσέγγισε πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών από Ελλάδα και Αλβανία μέσα από τη δόμηση και την εφαρμογή ενός προγράμματος ελληνικού παραδοσιακού χορού ώστε να ενισχύσουν τα στοιχεία της τοπικής παράδοσης από τις χώρες τους, να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, να τραγουδήσουν και να χορέψουν, σε διεθνή επίπεδο, να αναπτύξουν οπτικοαντιληπτικές κινητικές δεξιότητες ώστε να επιτευχθεί η ψυχοκινητική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του συμμετεχόντων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 παιδιά από τα οποία τα 21 είναι ελληνόπουλα και 4 από την Αλβανία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά απέκτησαν γνώση του παραδοσιακού χορού, μουσικής και τραγουδιού σε διεθνές επίπεδο, ήταν χαρούμενα και εξέφρασαν τον εαυτό τους δημιουργικά, έδειξαν αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό στην πολιτιστική κληρονομιά του άλλου, ανέπτυξαν αντιληπτικές δεξιότητες (κιναισθητική, οπτική, ακουστική, συντονισμός), καλλιέργησαν στοιχεία του ρυθμού, της κίνησης, μουσικής, τραγουδιού ενώ εκτίμησαν την αρμονία, το ρυθμό, τη συμμετρία, καλλιέργησαν τις ειδικές δεξιότητες του χορού.

Τέλος, η πρόσφατη έρευνα των Masadis et al. (2019), μελετάει την επίδραση ενός διαθεματικού παρεμβατικού προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μέσα από την ομαδοσυνεργατική

μέθοδο διδασκαλίας και συγκριτικά με το φύλο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 206 μαθητές δημοτικού σχολείου, που χωρίστηκε στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, με διάρκεια 2 μήνες (16 συναντήσεις, 2 για κάθε βδομάδα). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έγινε με το εργαλείο Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY-II). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπήρξε σημαντική μείωση της ακατάλληλης και επιθετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και αύξηση των τρόπων αποδοχής στην πειραματική ομάδα ενώ η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας κρίνεται ως η καταλληλότερη για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δείγμα-Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 38 μαθητές (N= 18 αγόρια + 20 κορίτσια) που φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο του νομού Ιωαννίνων (Πίνακας 1). Το ηλικιακό εύρος των παιδιών κυμαίνονταν από 54 έως 78 μήνες, τουτέστιν 4 ½ έως 6 ½ ετών. Το δείγμα χωρίστηκε σε 3 ηλικιακές ομάδες με βάση τον υπολογισμό της διαφοράς της ημερομηνίας χορήγησης του MOT-TEST με την ημερομηνία γέννησής τους. Συγκεκριμένα, τα νήπια από 54 έως 60 μηνών αποτελούσαν την 1^η ηλικιακή ομάδα, από 61 έως 66 μηνών τη 2^η ηλικιακή ομάδα και από 67 έως 78 μηνών την 3^η ηλικιακή ομάδα (Πίνακας 1). Το σχολείο και οι μαθητές επιλέχθηκαν μέσα από τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας ενώ διασφαλίστηκε η ανωνυμία των μαθητών και η δυνατότητα αποχώρησής τους εφόσον το επιθυμούσαν. Μετά την αρχική μέτρηση με το MOT-TEST, τα παιδιά χωρίστηκαν, ισόποσα, στην πειραματική ομάδα (N=19) και στην ομάδα ελέγχου (N=19), όπου η πρώτη παρακολούθησε το παρεμβατικό πρόγραμμα ενώ η δεύτερη το τυπικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά ανά φύλο και ηλικία του δείγματος

	Φύλο		Ηλικιακό Εύρος		
	N	%		N	%
Κορίτσι	20	52,6	54 έως 60 μηνών	4	10,5
Αγόρι	18	47,4	61 έως 66 μηνών	14	36,8
			67 έως 78 μηνών	20	52,6
Σύνολο	38	100,0	Σύνολο	38	100,0

3.2. Εργαλεία Μέτρησης

Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να εξεταστούν οι υποθέσεις εργασίας (Κεφάλαιο 1), είναι:

3. Το εργαλείο μέτρησης της επίδοσης των κινητικών δεξιοτήτων MOT 4-6 των Zimmer και Volkamer (1987).
4. Η κλίμακα αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς της Zimmer (2007b).
5. Η κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης (ΚΑΑ) της Zimmer (2007b).

3.2.1. Εργαλείο Μέτρησης της Επίδοσης των Κινητικών Δεξιοτήτων MOT 4-6

Για τη μέτρηση των κινητικών δεξιοτήτων και τη διάγνωση του κινητικού και αναπτυξιακού επιπέδου των νηπίων χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών «MOT 4–6» (Motoriktest für vier-bis sechsjährige Kinder) των Zimmer και Volkamer (1987). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί, διεθνώς, ένα έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό εργαλείο μέτρησης της κινητικής ανάπτυξης των παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών ενώ η εγκυρότητα του περιεχομένου και η φαινομενολογική εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου έχουν σταθμιστεί από ένα πλήθος ερευνητών στον ελληνικό επιστημονικό χώρο της προσχολικής ηλικίας όπου το ίδιο τεστ χορηγήθηκε με την ίδια ακριβώς διαδικασία (Zimmer & Volkamer, 1987· Kambas et al., 2005· Κωσταντέλια & Τσαπακίδου, 2009· Kambas et al., 2012a· Ζάραγκας, 2013· 2015· Ζάραγκας & Λίτος, 2018). Η καταλληλότητα της δέσμης για την προσχολική ηλικία έγκειται στην παιδαγωγική προσέγγιση του εργαλείου (Kambas et al., 2012) καθώς: «περιλαμβάνει κυρίως παιχνίδια και κινητικές δοκιμασίες, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των νεαρότερων παιδιών και που συνυπολογίζουν τις ανάγκες τους αφήνοντας περιθώρια για εναλλακτική κινητική εκτέλεση». (Zimmer 2007b:104). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές (Zimmer & Volkamer, 1987), η συστοιχία περιλαμβάνει 18 δοκιμασίες (η 1^η δεν αξιολογείται) όπου βαθμολογείται, ατομικά, η απόδοση σε κάθε δοκιμασία με 2 η μέγιστη (το παιδί τα κατάφερε), η μέτρια με 1 (το παιδί δεν τα κατάφερε απόλυτα), και η ελάχιστη με 0 (το παιδί δεν τα κατάφερε) μονάδες ενώ, η συνολική βαθμολογία για όλες τις δοκιμασίες κυμαίνεται από 0 έως 34 και κατατάσσεται σε πέντε κατηγορίες: πολύ καλό, καλό, κανονικό, κάτω του κανονικού και εμφανείς κινητικές δυσκολίες. Οι δοκιμασίες επιλέχθηκαν με βάση τόσο το περιεχόμενό τους (ευκινησία, οπτικοκινητικός συντονισμός, μετακίνηση στο χώρο κ.τ.λ.) όσο και με βάση πρακτικά κριτήρια (γρήγορη και απλή διεξαγωγή, εύκολα υλικά). Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής καλείται, με βάση την παρακάτω σειρά, να:

1. Κάνει άλμα με τα δύο του πόδια μέσα σε στεφάνι και να βγει με άλμα έξω από αυτό, προς την ίδια κατεύθυνση.
2. Περπατήσει εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2 μέτρα και πλάτους 1 δεκατόμετρο.
3. Κάνει, χρονομετρημένα, τελείες με μαρκαδόρο σε ένα φύλλο χαρτί.
4. Πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών.
5. Κάνει, χρονομετρημένα, πλάγια άλματα με τα δύο πόδια.
6. Πιάσει μια ράβδο η οποία πέφτει.
7. Μεταφέρει, χρονομετρημένα, τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων.
8. Περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2 μέτρα και πλάτους 1 δεκατόμετρο.
9. Ρίξει μια μπάλα τένις σε στόχο.
10. Μαζέψει, χρονομετρημένα, σπιρτόξυλα από το τραπέζι.
11. Περάσει μέσα από ένα στεφάνι.
12. Κάνει, χρονομετρημένα, άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα του πόδι.
13. Πιάσει έναν κρίκο.
14. Κάνει, χρονομετρημένα, άλματα μαριονέτας.
15. Πηδήξει πάνω από σκοινί 35 εκατοστών.
16. Πραγματοποιήσει ρολάρισμα ή κυβίστηση.
17. Σηκωθεί από κάθισμα σε θέση οκλαδόν κρατώντας μια μπάλα με τα δύο του χέρια πάνω από το κεφάλι του.
18. Κάνει άλμα με μισή περιστροφή μέσα στο στεφάνι και στη συνέχεια το ίδιο βγαίνοντας έξω από αυτό.

3.2.2. Κλίμακα Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς

Για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο κατάλογος αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς της Zimmer (2007b). Το συγκεκριμένο, αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και στην ελληνική έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί μόνο από τον Ζάραγκα (2016). Ειδικότερα, περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις σχετικά με την αντιμετώπιση του αποχωρισμού από τους γονείς, τη σύναψη σχέσεων με ενήλικες, τον προσανατολισμό προς τον ενήλικα, την προσαρμογή στην ομάδα, την επαφή με άλλα παιδιά, την κυρίαρχη συμπεριφορά, την ενσωμάτωση σε ομάδα, την παροχή βοήθειας σε τρίτους, την αντιμετώπιση διενέξεων, την επίλυση διαφορών και τήρηση κανόνων (Zimmer, 2007). Η καταγραφή των παραπάνω έντεκα κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται με τη συμπλήρωση του αντίστοιχου πρωτόκολλου (βλέπε Παράρτημα 1) πάνω σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Το σκορ του κάθε παιδιού αποτελεί

το άθροισμα μεταξύ των τιμών 11 (ελάχιστο όριο: πολύ μικρή κοινωνική συμπεριφορά) και 55 (μέγιστο όριο: πολύ καλή κοινωνική συμπεριφορά) (Ζάραγκας, 2016).

3.2.3. Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης στο δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο κατάλογος αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης της Zimmer (2007b). Το προαναφερθέν, αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης των παιδιών και στην ελληνική έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί μόνο από τον Ζάραγκα (2016). Ειδικότερα, περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις σχετικά με την έννοια της εμπιστοσύνης του παιδιού στον εαυτό του, της αυτοπεποίθησης, της εκτίμησης των ατομικών του ικανοτήτων, της αποδοχής του εαυτού, του αυτοελέγχου, της αποδοχής νέων εμπειριών, της ενεργητικότητας, της αντιμετώπισης της αποτυχίας, της διάθεσης, και της αυτόνομης αντιμετώπισης της αποτυχίας (Zimmer, 2007). Η καταγραφή των παραπάνω δέκα δεξιοτήτων αυτοεκτίμησης γίνεται με τη συμπλήρωση του αντίστοιχου πρωτόκολλου (βλέπε Παράρτημα 1) πάνω σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Το σκορ του κάθε παιδιού αποτελεί το άθροισμα μεταξύ των τιμών 10 (ελάχιστο όριο: πολύ μικρή αυτοεκτίμηση) και 50 (μέγιστο όριο: πολύ καλή κοινωνική συμπεριφορά) (Ζάραγκας, 2016).

3.3. Διαδικασία Μετρήσεων

Η υλοποίηση του προγράμματος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έγινε σε δημόσιο νηπιαγωγείο του νομού Ιωαννίνων, κατά τη διάρκεια λειτουργίας του ολόημερου νηπιαγωγείου, και διήρκησε 2 μήνες (Απρίλιος-Ιούνιος). Χρησιμοποιήθηκαν μόνο κλειστοί χώροι του νηπιαγωγείου ώστε να εξασφαλιστούν σταθερές συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Για την αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη μέτρηση του δείγματος, τηρήθηκαν αυστηρά οι οδηγίες και κανόνες των παραπάνω εργαλείων μέτρησης.

Για την κινητική ανάπτυξη, με τη βοήθεια ενός πιστοποιημένου εκπαιδευτή και έμπειρου χρήστη της συστοιχίας, προετοιμάστηκε ο χώρος διεξαγωγής και επιλέχθηκαν τα κατάλληλα υλικά που θα πλαισίωναν τις δοκιμασίες (Εικόνα 1). Έπειτα, και αφού έγινε κατανοητό στα παιδιά ότι μπορούσε όποιο παιδί ήθελε να αποχωρήσει από τη δοκιμασία όποια στιγμή ήθελε, τους παρουσιάστηκε μια φανταστική ιστορία⁴⁶ όπου, ως πρωταγωνιστές/ιππότες, θα έπρεπε να περάσουν όλα τα εμπόδια που τους έστησε ο κακός μάγος για να σώσουν το παλάτι και τη βασίλισσα⁴⁷. Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά με διάρκεια 20 με 30 λεπτά για το κάθε παιδί. Σε κάθε δοκιμασία δίνονταν σε κάθε παιδί οδηγίες εκτέλεσης και η επίδοση καταγραφόταν σε ειδικό έντυπο (Παράρτημα 2). Η αρχική μέτρηση πραγματοποιήθηκε στην πρώτη συνάντηση που έγινε με τα παιδιά ενώ η τελική μέτρηση στην τελευταία συνάντηση. Δόθηκε αρκετός χρόνος στα παιδιά πριν από την αρχική και τελική μέτρηση να παίξουν και να δοκιμάσουν το συγκεκριμένο “παιχνίδι” (MOT-TEST) στο χώρο που ήταν οικείος, εφόσον, σε αυτόν έπαιζαν καθημερινά. Τέλος, για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης χορηγήθηκαν, προς συμπλήρωση, στις νηπιαγωγούς, που ήταν στο σχολείο υπεύθυνες για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική, αντίστοιχα έντυπα της κλίμακας αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης. Προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα τόσο των νηπιαγωγών όσο και του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε στην αρχική μέτρηση να συμπληρωθούν δύο φορές τα ερωτηματολόγια για κάθε μαθητή με διαφορά 5 ημερών, κάτι το οποίο δεν έγινε στην τελική μέτρηση.

⁴⁶ Η φανταστική ιστορία είναι προσθήκη του γράφοντος, καθώς, δεν προβλέπεται στη διεξαγωγή του MOT-TEST 4-6. Στόχος αποτελεί η ενίσχυση της περιέργειας των παιδιών για την επιτυχή και συγκεκριμένη ολοκλήρωση των δοκιμασιών.

⁴⁷ Στα κορίτσια δόθηκε η επιλογή να σώσουν είτε τη βασίλισσα φίλη τους είτε, αντίστοιχα, το φυλακισμένο πριγκιπόπουλο.

Σχήμα 1. Χώρος και υλικά για τη διεξαγωγή του MOT-4-6



3.4. Περιεχόμενο του Προγράμματος Παρέμβασης

Το ψυχοπαιδαγωγικό παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε συνολικά για δέκα εβδομάδες (2^η εβδομάδα Απριλίου με 2^η εβδομάδα Ιουνίου), με συχνότητα επίσκεψης 2 φορές την εβδομάδα και διάρκεια 90 λεπτών για κάθε παρέμβαση ενώ στηρίχτηκε τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του νηπιαγωγείου, στις παιδαγωγικές παραδοχές για την ολιστική αντιμετώπιση του νηπίου όσο και σε προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες (Κεφάλαιο 2.7) καθώς και σε πρωτόλειο υλικό του γράφοντος (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Χρονοδιάγραμμα παρεμβατικού προγράμματος

Χρονοδιάγραμμα		
<i>Μήνας</i>	<i>Εβδομάδα</i>	<i>Ημέρα</i>
Απρίλιος	1 ^η	-
	2 ^η	Δευτέρα
	3 ^η	Παρασκευή
	4 ^η	Δευτέρα
	5 ^η	Παρασκευή
Μάιος	1 ^η	Δευτέρα
	2 ^η	Παρασκευή
	3 ^η	Δευτέρα

Ιούνιος	4 ^η	Παρασκευή Δευτέρα
	1 ^η	Παρασκευή Δευτέρα
	2 ^η	Παρασκευή Δευτέρα
	3 ^η	Παρασκευή Δευτέρα
	4 ^η	Παρασκευή Δευτέρα Παρασκευή

Αξίζει να αναφερθούν ορισμένες σημαντικές οπτικές ερευνητών που επηρέασαν τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος όπως το γεγονός πως όταν ένα παιδί δε θέλει να πάρει μέρος σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα που εφαρμόζεται θα πρέπει με προτροπή του εκπαιδευτικού να βρίσκονται εναλλακτικές λύσεις συμμετοχής όπως αυτή του συνεργάτη-βοηθού του δασκάλου που δίνει ιδέες ή παραγγέλματα (Παυλίδου, 2012). Επιπλέον, η χορευτική εμπειρία του μαθητή μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την «ενεργητική ακρόαση» όπως την ονομάζουν οι Λυκεσάς, Κωνσταντινίδου και Παπαδοπούλου (2004) δηλαδή τη μετάφραση της ρυθμικής μελωδικής κίνησης στο χώρο σε ελεύθερη και αυτοσχέδια κίνηση του σώματος ενώ για τους Edwards, Bayless και Ramsey (2010), θα πρέπει για τη διδασκαλία του χορού πρώτα να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με λέξεις ή τραγούδια και μετά να προστίθενται οι ανάλογες κινήσεις. Επιπροσθέτως, αφηρημένες έννοιες και άγνωστες, όπως η παράδοση ή μουσική, τις οποίες δε μπορούν τα παιδιά να τις κατανοήσουν άμεσα αφού ούτε υπάρχουν στο άμεσο οπτικό τους πεδίο αλλά είναι και άυλες πολλές φορές, θα πρέπει να τις ανακαλύψουν μέσα από το παιχνίδι και την κινητική έκφραση ώστε να έρθουν σε θέση να τις συσχετίσουν με το χορευτικό γεγονός (Λυκεσάς & Κωνσταντινίδου & Παπαδοπούλου, 2004). Συμπληρωματικά, η Βενετσάνου (2003) υπενθυμίζει πως πρέπει να εκμεταλλευτούμε την ανάγκη των παιδιών για κίνηση, παιχνίδι και δημιουργική φαντασία και πως κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων τα παιδιά έχουν μικρά διαστήματα προσοχής και χρειάζονται συχνές εναλλαγές.

Κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του ψυχοκινητικού, κοινωνικού, μουσικού, χορευτικού, συναισθηματικού και γνωστικού τομέα. Ειδικότερα, το διδακτικό περιεχόμενο των συναντήσεων περιελάμβανε ένα σύμπλεγμα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής όπως εκμάθηση ρυθμικών μοτίβων, τραγουδιών, χορευτικών βημάτων σύμφωνα με τις

θεωρήσεις του Dalcroze και του Orff (Μαντζαρή, 2006· Αγαλιανού & Τσαφτσαρίδης, 2016), δραματοποίηση όπως και αφήγηση και επινόηση ιστοριών ενώ, παράλληλα, εφαρμόζονταν, άμεσες και έμμεσες, στρατηγικές για τη βελτίωση τόσο ψυχοκινητικών δεξιοτήτων όπως εξερεύνηση κινητικών δυνατοτήτων, προσανατολισμό του σώματος στο χώρο, συντονισμό στα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, ισορροπία, κατανόηση οδηγιών και κανόνων (Παυλίδου, 2012· Ζάραγκας, 2011· 2016) όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης. Αναλυτικά (Παράρτημα 3):

- Η πρώτη και τελευταία εβδομάδα των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκαν για να ολοκληρωθούν οι μετρήσεις του «MOT 4-6» ενώ, παράλληλα, πραγματοποιήθηκε παιχνίδι γνωριμίας την πρώτη εβδομάδα και την τελευταία συζήτηση γύρω από τις εμπειρίες που αποκόμισαν τα παιδιά από το πρόγραμμα και την επαφή τους με τον παραδοσιακό χορό. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, σε όλες τις εβδομάδες υλοποίησης του προγράμματος, εφαρμόστηκαν ασκήσεις χαλάρωσης.
- Η δεύτερη και η τρίτη εβδομάδα είχε ως στόχο τα παιδιά να διευρύνουν το κινητικό τους ρεπερτόριο, να αναπτύξουν τη ρυθμική τους ικανότητα, να ελεγχθεί η ανταπόκριση τους σε μουσικά ερεθίσματα, να ανακαλύψουν το σώμα τους, να το εναρμονιστούν με το χώρο αλλά και να εκφραστούν δημιουργικά. Για το σκοπό αυτό επινοήθηκαν και προσαρμόστηκαν από υπάρχον υλικό παιγνιώδεις ψυχοκινητικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες.
- Η τέταρτη και πέμπτη εβδομάδα έφερε τους μαθητές σε γνωριμία με στοιχεία της λαϊκής ελληνικής παράδοσης όπου μέσα από παιγνιώδης και δημιουργικές μορφές μάθησης πειραματίστηκαν και εξοικειώθηκαν με ρυθμούς και μουσικές, απέδωσαν παραδοσιακά παιγνιδοτραγούδα, ενώ τέλος παρουσιάστηκαν παραδοσιακές φορεσιές.
- Την έκτη έως και την ένατη εβδομάδα πραγματοποιήθηκε τόσο η εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών όσο και η προσαρμογή μουσικοχορευτικού υλικού στις δυνατότητες των νηπίων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εξοικειώθηκαν, πρωτίστως, με την έννοια του κύκλου που υπάρχει στους χορούς της ελληνικής παράδοσης, με το διαχωρισμό του δεξιού από το αριστερό πόδι, προσαρμόστηκαν οι χοροί «Ζερβόδεξος Κρήτης», «Καμάρες Τήλου» και «Λαΐσιος Έβρου» στις ψυχοκινητικές και μουσικοκινητικές ικανότητες των νηπίων ενώ, τέλος, οι χοροί της ελληνικής παράδοσης που απέδωσαν τα νήπια ήταν από τη Θράκη η «Χασαπιά» με το παραδοσιακό τραγούδι «Ο Χασάπης», ο χορός «Ήρθε κόρη η άνοιξη» από τη Θράκη και το «Ίκαριώτικο Τάνγκο».

3.5. Στατιστική Ανάλυση

Για τις απαιτήσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκε, αρχικά, έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των μεταβλητών μέσα από το δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha, τον συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) για την αξιοπιστία των νηπιαγωγών μεταξύ των δύο αρχικών μετρήσεων στα ερωτηματολόγια της κοινωνικής συμπεριφοράς και της

αυτοεκτίμησης και ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των 10 ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης και των 11 ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για όλες τις μεταβλητές της έρευνας (Μέσος Όρος [Mean], Τυπική Απόκλιση [Std. Deviation], Πλήθος του δείγματος [N]) για κάθε μέτρηση (αρχική-τελική) σε κάθε εργαλείο μέτρησης (MOT 4-6, Κλίμακα αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς, Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης). Έπειτα, παρουσιάστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των σκορ και οι επιδόσεις των μαθητών, για κάθε μέτρηση (αρχική-τελική), σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας και σε κάθε εργαλείο μέτρησης (MOT 4-6, Κλίμακα αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς, κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης). Ακόμη, για να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ των ομάδων εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ενώ, τέλος, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση, την κινητική ανάπτυξη και κοινωνική συμπεριφορά και για την κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση με την παρουσία ανάλογων γραφημάτων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v23.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αξιοπιστία μεταξύ των Μεταβλητών

Προκειμένου να διερευνηθούν οι υποθέσεις εργασίας, ομαδοποιήθηκαν οι μετρήσεις για κάθε ερώτηση των ερωτηματολογίων της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς και ελέγχθηκαν οι αντίστοιχες υποκλίμακες για κάθε υπόθεση εργασίας. Οι κλίμακες⁴⁸ αυτές πρέπει να εξεταστούν ως προς την πληρότητα των κριτηρίων αξιοπιστίας⁴⁹ της έρευνας. Προκειμένου να αποδειχτεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency), κατά πόσο, δηλαδή, οι διαφορετικές ερωτήσεις μετρούν τη μεταβλητή που επιθυμούμε, αναπτύχθηκε, σε κάθε κλίμακα, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με τους Ουζούνη και Κανακάκη (2011:234-235): «η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής τόσο σε μια υποκλίμακα, όσο και σε ολόκληρη κλίμακα εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's Alpha που δείχνει την ομοιογένεια μιας κλίμακας... Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής». Για να θεωρηθεί αποδεκτή η τιμή του Cronbach's Alpha θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0.6 (>0.6).

Στην παρούσα έρευνα (Πίνακας 3), η πρώτη κλίμακα (Κινητικών δεξιοτήτων), που αφορά την πρώτη υπόθεση εργασίας, στο σύνολο 17 δοκιμασιών παρουσίασε δείκτη Cronbach Alpha >0.663 φανερώνοντας τον αποδεκτό βαθμό εσωτερικής συνέπειας του test γι' αυτό ακριβώς που ερευνάει. Η δεύτερη κλίμακα (Κοινωνικής Συμπεριφοράς) που αφορά τη δεύτερη υπόθεση εργασίας, στο σύνολο 11 ερωτήσεων παρουσίασε δείκτη Cronbach's Alpha >0.926 φανερώνοντας τον ισχυρό βαθμό εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου γι' αυτό ακριβώς που ερευνάει ενώ, τέλος, η τρίτη κλίμακα (Αυτοεκτίμηση) που αφορά την τρίτη υπόθεση εργασίας, στο σύνολο 10 ερωτήσεων παρουσίασε δείκτη Cronbach's Alpha >0.955 φανερώνοντας τον ισχυρό βαθμό εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου γι' αυτό ακριβώς που ερευνάει.

⁴⁸ Οι κλίμακες αποτελούν ένα πλήθος ερωτήσεων που αφορούν μια συγκεκριμένη έρευνα και απαντούν σε μία επιμέρους ερώτηση που έχει την ίδια σημασία ακριβώς με οποιαδήποτε άλλη απάντηση μέσα σ' αυτήν.

⁴⁹ «Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, εκτός εάν έχει συμβεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων» (Ουζούνη & Κανακάκης 2011: 234-235).

Πίνακας 3. Δείκτες Cronbach A των κλιμάκων για κινητικές δεξιότητες, κοινωνική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση

Κινητικές Δεξιότητες			Κοινωνική Συμπεριφορά			Αυτοεκτίμηση		
Reliability Statistics			Reliability Statistics			Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.663	.631	17	.926	.930	11	.955	.953	10

Επιπλέον, για να ελέγξουμε κατά πόσο η νηπιαγωγός γνωρίζει τους μαθητές και είναι σε θέση να απαντήσει με συνέπεια και να συμμετάσχει στη διαδικασία, τους δόθηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια αυτοεκτίμησης και κοινωνικής συμπεριφοράς (Zimmer, 2007b) για κάθε μαθητή 2 φορές με διαφορά 5 ημερών. Η συνέπεια μιας μέτρησης, που έχει γίνει σε δύο χρονικές στιγμές (test/retest reliability – πειραματική αξιοπιστία), αξιολογήθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r), (Howitt & Cramer, 2010). Ο βαθμός συσχέτισης των απαντήσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης για τα παιδιά μεταξύ των δύο μετρήσεων βρέθηκε 0.99 (N=38, $r_{\text{ΔΙΠΛΗ ΟΥΡΑ}}=.001$) γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη ακρίβειας μεταξύ των πρώτων και δεύτερων απαντήσεων. Αντίστοιχα, ο βαθμός συσχέτισης των απαντήσεων των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής ανάπτυξης για τα παιδιά μεταξύ των δύο μετρήσεων βρέθηκε 0.97 (N=38, $r_{\text{ΔΙΠΛΗ ΟΥΡΑ}}=.001$) γεγονός που, επίσης, επιβεβαιώνει την ύπαρξη ακρίβειας μεταξύ των πρώτων και δεύτερων απαντήσεων (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Βαθμός συσχέτισης των απαντήσεων 1^η και 2^{ης} μέτρησης στα ερωτηματολόγια της Αυτοεκτίμησης και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς

Αξιοπιστία Αυτοεκτίμησης 1^η με 2^η Μέτρηση

Αξιοπιστία Κοινωνικής Συμπεριφοράς 1^η με 2^η Μέτρηση

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Αυτοεκτίμηση_Δευτέρα	24,63	8,805	38
Αυτοεκτίμηση_Παρασκευή	25,00	8,773	38

Correlations			
		Αυτοεκτίμηση_Παρασκευή	Αυτοεκτίμηση_Δευτέρα
Αυτοεκτίμηση_Δευτέρα	Pearson Correlation	,995**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38
Αυτοεκτίμηση_Παρασκευή	Pearson Correlation	1	,995**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Κοινωνικά_Δευτέρα	28,11	10,387	38
Κοινωνικά_Παρασκευή	28,24	9,716	38

Correlations			
		Κοινωνικά_Δευτέρα	Κοινωνικά_Παρασκευή
Κοινωνικά_Δευτέρα	Pearson Correlation	1	,976**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	38	38
Κοινωνικά_Παρασκευή	Pearson Correlation	,976**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	38	38

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Τέλος, η ανάλυση παραγόντων επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από ένα σύνολο μεταβλητών ανάγοντάς τες σε ένα μικρότερο πλήθος παραγόντων, οι οποίες αντιστοιχούν σε ενιαία υποσύνολα των αρχικών μεταβλητών. Η ανάλυση παραγόντων επιτρέπει την αναγνώριση των στοιχείων (ερωτήσεων) που μετρούν παρόμοια πράγματα και, συνεπώς, την κατανόηση της δομής των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο (Howitt & Cramer, 2010· Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, έγινε ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των δέκα μεταβλητών (ερωτήσεων) για την αυτοεκτίμηση σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο της Zimmer (2007b). Κατ' αρχήν, έγινε εξαγωγή ενός παράγοντα με χαρακτηριστικές τιμές σχεδόν ίσες με τη μονάδα. Η ορθογωνική περιστροφή των

αξόνων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5). Ο παράγοντας που είναι υπεύθυνος για το 70% της διακύμανσης είναι ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 5. Ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των 10 ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης

Component Matrix ^a	
Ερωτήσεις Αυτοεκτίμησης	Component 1
Γενικά καλή διάθεση, ευαισθησία, ενδιαφέρον	,906
Αποδέχεται τον εαυτό του, παραδέχεται τα λάθη του, είναι ικανοποιημένος με τον εαυτό του	,899
Αναζητά την επαφή με άλλους, είναι ομιλητικός, αποκρίνεται στους άλλους	,883
Είναι ενεργός, αυθόρμητος, γρήγορος, αποφασιστικός, αφοσιωμένος	,871
Έχει αυτοέλεγχο, αντοχές, είναι πειθαρχημένος, ήσυχος, ήρεμος	,853
Είναι ανοιχτός σε νέες εμπειρίες, περίεργος	,845
Μπορεί να αποδεχτεί τις αποτυχίες και την ήττα, δεν αποθαρρύνεται	,845
Πιστεύει, ότι μπορεί να καταφέρει πολλά, δεν τα παρατάει εύκολα	,787
Είναι πολύ σίγουρος για τον εαυτό του, ανεξάρτητος, έχει αυτοπεποίθηση	,786
Εκτίμηση των ικανοτήτων του, συνήθως υπερεκτιμάει τον εαυτό του	,751

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Αντίστοιχα, έγινε ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των 11 μεταβλητών (ερωτήσεων) για την κοινωνική συμπεριφορά σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο της Zimmer (2007b). Αρχικά, έγινε εξαγωγή τριών παραγόντων με χαρακτηριστικές τιμές σχεδόν ίσες με τη μονάδα. Η ορθογωνική περιστροφή των παραγόντων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 6). Ο πρώτος

παράγοντας είναι υπεύθυνος για το 45,00% της διακύμανσης, ο δεύτερος παράγοντας για το 25,00%, και ο τρίτος για το 15,00%. Ο πρώτος παράγοντας είναι η ικανότητα ένταξης στην ομάδα και σύναψης σχέσεων με ενήλικες, ο δεύτερος παράγοντας είναι η ικανότητα προσαρμογής και παροχής βοήθειας στην ομάδα, και ο τρίτος παράγοντας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών κατά την ενσωμάτωση στην ομάδα.

Πίνακας 6. Ανάλυση παραγόντων, κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των 11 ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ερωτήσεις Κοινωνικής Συμπεριφοράς	Component		
	1	2	3
Τηρεί τους κανόνες των παιχνιδιών	,940	,035	-,151
Είναι ενσωματωμένο στην ομάδα	,896	-,196	-,147
Προσπαθεί να λύνει τις διαφορές του μόνο του	,844	-,041	-,408
Συνάπτει εύκολα επαφές με τα άλλα παιδιά	,827	,071	,250
Μπορεί να προσαρμοστεί καλά στην ομάδα	,819	-,112	-,027
Βοηθάει ευχαρίστως τους άλλους	,818	,185	-,380
Αποχωρίζεται εύκολα τους γονείς του / κοντινά του πρόσωπα	,783	-,209	,358
Δε δείχνει κυριαρχική συμπεριφορά στην ομάδα	,759	,012	-,106
Αντιμετωπίζει διενέξεις χωρίς σωματική βία	,749	,341	,108
Δεν προσανατολίζεται μόνο στους ενήλικες	,511	-,678	,434
Συνάπτει εύκολα σχέσεις με την/τον παιδαγωγό	,462	,660	,520

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

4.2. Περιγραφική Στατιστική

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής (Μέσος Όρος [Mean], Τυπική Απόκλιση [Std. Deviation], Πλήθος του δείγματος [N]) για τις αρχικές και τελικές μετρήσεις των ερωτηματολογίων της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς της Zimmer (2007b) καθώς και του MOT-TEST των Zimmer & Volkamer (1987) ανά ομάδα (Ελέγχου-Πειραματική). Παρατηρούμε ότι στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης οι μέσοι όροι των ομάδων (N = 38) στην αρχική μέτρηση ήταν για την ομάδα ελέγχου 24,63 και στην πειραματική 25,37 με τυπική απόκλιση 8,927 και 8,846 αντίστοιχα, ενώ οι μέσοι όροι των ομάδων (N = 38) στην τελική μέτρηση ήταν για την ομάδα ελέγχου 24,95 και στην πειραματική 28,58 με τυπική απόκλιση 8,885 και 7,471 αντίστοιχα. Στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής συμπεριφοράς οι μέσοι όροι των ομάδων (N = 38) στην αρχική μέτρηση ήταν για την ομάδα ελέγχου (N=19) 28,11 και στην πειραματική (N=19) 28,37 με τυπική απόκλιση 10,530 και 9,118 αντίστοιχα, ενώ οι μέσοι όροι των ομάδων (N = 38) στην τελική μέτρηση ήταν για την ομάδα ελέγχου 24,95 και στην πειραματική 28,58 με τυπική απόκλιση 8,885 και 7,471 αντίστοιχα. Τέλος, στο MOT-TEST οι μέσοι όροι των ομάδων (N = 38) στην αρχική μέτρηση ήταν για την ομάδα ελέγχου (N=19) 25,79 και στην πειραματική (N=19) 25,84 με τυπική απόκλιση 1,718 και 1,951 αντίστοιχα, ενώ οι μέσοι όροι των ομάδων (N = 38) στην τελική μέτρηση ήταν για την ομάδα ελέγχου 26,47 και στην πειραματική 31,16 με τυπική απόκλιση 2,458 και 1,302 αντίστοιχα.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης

Ερωτηματολόγια	Πείραμα_Έλεγχος	Mean	Std. Deviation	N
Αυτοεκτίμηση_Αρχική	Έλεγχος	24,63	8,927	19
	Πειραματική	25,37	8,846	19
	Σύνολο	25,00	8,773	38
Αυτοεκτίμηση_Τελικό	Έλεγχος	24,95	8,885	19
	Πειραματική	28,58	7,471	19
	Σύνολο	26,76	8,303	38
Κοινωνικά_Αρχική	Έλεγχος	28,11	10,530	19
	Πειραματική	28,37	9,118	19
	Σύνολο	28,24	9,716	38
Κοινωνικά_Τελικό	Έλεγχος	28,68	9,446	19
	Πειραματική	33,32	8,280	19
	Σύνολο	31,00	9,070	38
Αρχικά_MOT	Έλεγχος	25,79	1,718	19
	Πειραματική	25,84	1,951	19
	Σύνολο	25,82	1,814	38
Τελικά_MOT	Έλεγχος	26,47	2,458	19
	Πειραματική	31,16	1,302	19
	Σύνολο	28,82	3,066	38

4.3. Αποτελέσματα για την Κινητική Ανάπτυξη

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τις μετρήσεις σύμφωνα με τις προβλεπόμενες κατηγοριοποιήσεις που διαμόρφωσαν οι κατασκευαστές (Zimmer & Volkamer, 1987). Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει αναλυτικά τα σκορ των παιδιών στο MOT-TEST σε σχέση με τον ομάδα που ανήκαν (Ελέγχου – Πειραματική) και τη μέτρηση (Τελική – Αρχική) ενώ ο Πίνακας 9 τις επιδόσεις των παιδιών στο MOT-TEST σε σχέση με την ομάδα που ανήκαν (Ελέγχου – Πειραματική) και τη μέτρηση (Τελική – Αρχική). Ειδικότερα, παρατηρούμε στον πίνακα 1 πως οι τιμές των σκορ στην ομάδα ελέγχου, τόσο στην αρχική μέτρηση όσο και στην τελική μέτρηση, κυμαίνονται από 22 έως 29, με μια μικρή μεταβολή στην κατανομή των συχνοτήτων (από 3 άτομα που είχαν επίδοση ίση με 27 στην αρχική μέτρηση, στην τελική γίνονται 2 και από 2 άτομα που είχαν επίδοση ίση με 29 στην αρχική μέτρηση, στην τελική γίνονται 3). Αντίστοιχα, παρατηρούμε πως οι τιμές των επιδόσεων στην αρχική μέτρηση της πειραματικής ομάδας κυμαίνονται από 22 μέχρι 30 ενώ στην τελική μέτρηση από 29 μέχρι 33. Από την άλλη, στον Πίνακα 2, καμία επίδοση μαθητή δεν εμφανίζεται να είναι κάτω του κανονικού. Οι αρχικές επιδόσεις της ομάδας ελέγχου είναι 15 στο κανονικό και 4 στο πολύ καλό ενώ στην τελική μέτρηση 14 στο κανονικό και 5 στο πολύ καλό. Αντίστοιχα, οι αρχικές επιδόσεις της πειραματικής ομάδας είναι 11 στο κανονικό και 8 στο πολύ καλό ενώ στην τελική μέτρηση εμφανίζονται 19 στο πολύ καλό.

Πίνακας 8. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τα σκορ των παιδιών στο MOT-TEST

MOT TEST	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ				ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
	Ελέγχου		Πειραματική		Ελέγχου		Πειραματική	
ΣΚΟΡ	f	%	f	%	f	%	f	%
22,00	1	5,2	1	5,2	1	5,2	-	0,0
24,00	4	21,1	4	21,1	4	21,1	-	0,0
25,00	3	15,8	3	15,8	3	15,8	-	0,0
26,00	4	21,1	3	15,8	4	21,1	-	0,0
27,00	3	15,8	-	0,0	2	10,5	-	0,0

28,00	2	10,5	3	15,8	2	10,5	-	0,0
29,00	2	10,5	2	10,5	3	15,8	2	10,5
30,00	-	0,0	3	15,8	-	0,0	5	26,3
31,00	-	0,0	-	0,0	-	0,0	3	15,8
32,00	-	0,0	-	0,0	-	0,0	6	31,6
33,00	-	0,0	-	0,0	-	0,0	3	15,8
Σύνολο	19	100	19	100	19	100	19	100

Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τις επιδόσεις στο MOT-TEST

MOT ΤΕΣΤ	ΑΡΧΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ				ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ			
	ΕΛΕΓΧΟΣ		ΠΕΙΡΑΜΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ		ΠΕΙΡΑΜΑ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ΑΡΙΣΤΑ (34)								
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ (33 έως 28)	4	21	8	42,1	5	26,3	19	100
ΚΑΝΟΝΙΚΟ (27 έως 15)	15	79	11	57,9	14	73,7	0	0
ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΥ (14 έως 9)								
ΕΜΦΑΝΕΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (8 έως 0)								
Σύνολο	19	100	19	100	19	100	19	100

4.4. Αποτελέσματα για την Αυτοεκτίμηση

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 10), σύμφωνα με προβλεπόμενες κατηγοριοποιήσεις που διαμόρφωσε ο κατασκευαστής (Zimmer, 2007b), παρουσιάζει αναλυτικά τα σκορ που σημείωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης, σε σχέση με την ομάδα που ανήκαν (Ελέγχου – Πειραματική) και τη μέτρηση (Τελική – Αρχική). Ειδικότερα, παρατηρούμε στον πίνακα 3 πως οι τιμές των σκορ στην ομάδα ελέγχου, τόσο στην αρχική μέτρηση όσο και στην τελική μέτρηση, κυμαίνονται από 11 έως 37, με μικρές μεταβολές στην κατανομή των ορισμένων συχνοτήτων στις δύο ομάδες. Αντίστοιχα, παρατηρούμε πως οι τιμές των σκορ στην αρχική μέτρηση της πειραματικής ομάδας κυμαίνονται από 11 μέχρι 38 ενώ στην τελική μέτρηση ξεκινάνε από 18 μέχρι 38 και εμφανίζονται και εδώ μεταβολές στην κατανομή των ορισμένων συχνοτήτων στις δύο ομάδες.

Πίνακας 10. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τα σκορ των παιδιών στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης

	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ				ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
	Ελέγχου		Πειραματική		Ελέγχου		Πειραματική	
ΣΚΟΡ	f	%	f	%	f	%	f	%
11	1	2,6	1	2,6	1	2,6	-	0,0
12	-	0,0	1	2,6	-	0,0	-	0,0
13	1	2,6	-	0,0	1	2,6	-	0,0
14	2	5,3	1	2,6	2	5,3	-	0,0
15	2	5,3	1	2,6	1	2,6	-	0,0
16	1	2,6	1	2,6	-	0,0	-	0,0
17	-	0,0	-	0,0	1	2,6	-	0,0
18	-	0,0	2	5,3	1	2,6	2	5,3
19	-	0,0	-	0,0	-	0,0	2	5,3
21	-	0,0	-	0,0	-	0,0	2	5,3
22	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	2,6

24	1	2,6	-	0,0	2	5,3	-	0,0
25	1	2,6	2	5,3	-	0,0	-	0,0
26	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	2,6
28	2	5,3	-	0,0	2	5,3	-	0,0
30	-	0,0	1	2,6	-	0,0	1	2,6
31	1	2,6	2	5,3	1	2,6	-	0,0
32	3	7,9	1	2,6	1	2,6	-	0,0
33	2	5,3	4	10,5	4	10,5	3	7,9
34	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	2,6
35	1	2,6	1	2,6	-	0,0	4	10,5
36	-	0,0	-	0,0	1	2,6	-	0,0
37	1	2,6	1	2,6	1	2,6	-	0,0
38	-	0,0	-	0,0	-	0,0	2	5,3
Σύνολο	19	100	19	100	19	100	19	100

4.5. Αποτελέσματα για την Κοινωνική Συμπεριφορά

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 11), σύμφωνα με προβλεπόμενες κατηγοριοποιήσεις που διαμόρφωσε ο κατασκευαστής (Zimmer, 2007b), παρουσιάζει αναλυτικά τα σκορ που σημείωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής συμπεριφοράς, σε σχέση με την ομάδα που ανήκαν (Ελέγχου – Πειραματική) και τη μέτρηση (Τελική – Αρχική). Ειδικότερα, παρατηρούμε στον πίνακα 11 πως οι τιμές των σκορ στην ομάδα ελέγχου, τόσο στην αρχική μέτρηση όσο και στην τελική μέτρηση, κυμαίνονται από 11 έως 37, με μικρές μεταβολές στην κατανομή των ορισμένων συχνοτήτων στις δύο ομάδες. Αντίστοιχα, παρατηρούμε πως οι τιμές των σκορ στην αρχική μέτρηση της πειραματικής ομάδας κυμαίνονται από 11 μέχρι 38 ενώ στην τελική μέτρηση ξεκινάνε από 18 μέχρι 38 και εμφανίζονται και εδώ μεταβολές στην κατανομή των ορισμένων συχνοτήτων στις δύο ομάδες.

Πίνακας 11. Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για τα σκορ των παιδιών στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής συμπεριφοράς

	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ				ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
	Ελέγχου		Πειραματική		Ελέγχου		Πειραματική	
ΣΚΟΡ	f	%	f	%	f	%	f	%
11	1	2,6	2	5,3	-	0,0	-	0,0
12	2	5,3	-	0,0	-	0,0	-	0,0
13	-	0,0	-	0,0	1	2,6	-	0,0
14	-	0,0	-	0,0	2	5,3	-	0,0
15	1	2,6	1	2,6	-	0,0	-	0,0
17	-	0,0	-	0,0	1	2,6	-	0,0
18	1	2,6	1	2,6	-	0,0	1	2,6
19	-	0,0	-	0,0	1	2,6	-	0,0
20	-	0,0	2	5,3	-	0,0	-	0,0
21	1	2,6	1	2,6	-	0,0	-	0,0
22	-	0,0	1	2,6	-	0,0	1	2,6

23	1	2,6	-	0,0	-	0,0	1	2,6
24	-	0,0	-	0,0	1	2,6	1	2,6
25	-	0,0	-	0,0	1	2,6	-	0,0
26	-	0,0	-	0,0	-	0,0	1	2,6
27	-	0,0	1	2,6	-	0,0	1	2,6
28	1	2,6	1	2,6	1	2,6	-	0,0
29	1	2,6	1	2,6	-	0,0	-	0,0
30	1	2,6	1	2,6	2	5,3	-	0,0
31	1	2,6	-	0,0	1	2,6	1	2,6
33	0	0,0	-	0,0	-	0,0	3	7,9
35	1	2,6	2	5,3	-	0,0	1	2,6
36	-	0,0	1	2,6	4	10,5	1	2,6
37	3	7,9	3	7,9	1	2,6	1	2,6
38	2	5,3	-	0,0	1	2,6	-	0,0
39	-	0,0	-	0,0	1	2,6	1	2,6
41	-	0,0	-	0,0	0	0,0	2	5,3
42	-	0,0	1	2,6	1	2,6	1	2,6
43	1	2,6	-	0,0	-	0,0	-	0,0
44	-	0,0	-	0,0	-	0,0	2	5,3
Σύνολο	19	100	19	100	19	100	19	100

4.6. Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης

Μέσα από την ανάλυση διακύμανσης εξετάζεται κατά πόσο διαφοροποιούνται οι μέσοι όροι δύο ή περισσότερων ομάδων. Εξετάζεται, με τον τρόπο αυτό, η μεταβλητότητα μεταξύ των παρατηρήσεων και των μέσων όρων. Εφόσον, η απόκλιση των δύο μετρήσεων είναι αρκετά μεγάλη, τότε η διαφορά τους θεωρείται στατιστικά σημαντική (Howitt & Cramer, 2010· Κατσής, Σιδερίδης & Εμβλωτής, 2010). Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε κατά πόσο διαφέρουν οι αρχικές από τις τελικές μετρήσεις στις δοκιμασίες της κινητικής ανάπτυξης, καθώς και στα ερωτηματολόγια της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ανάπτυξης.

Στην κινητική ανάπτυξη (Πίνακας 12) παρατηρούμε ότι μέσα από τον παραγοντικό σχεδιασμό 2X2 για δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (Ομάδες ελέγχου και πειραματική και μετρήσεις αρχική-τελική - 2wayANOVA), στην αρχική μέτρηση του MOT-TEST με κριτήριο $F=0,008$ και τιμή $p=,930$ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής, ενώ, στην τελική μέτρηση του MOT-TEST με κριτήριο $F=53,884$ και τιμή $p=,001$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής. Αυτό φανερώνεται εφόσον εξετάσουμε και τους μέσους όρους των δύο μεταβλητών (Αρχικά MOT: Έλεγχος = 25,79, Πειραματική = 25,84. Τελικά MOT: Έλεγχος = 26,47, Πειραματική=31,16).

Πίνακας 12. Ανάλυσης Διακύμανσης για το MOT-TEST
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αρχικά_MOT	Between Groups	,026	1	,026	,008	,930
	Within Groups	121,684	36	3,380		
	Total	121,711	37			
Τελικά_MOT	Between Groups	208,447	1	208,447	53,884	,001
	Within Groups	139,263	36	3,868		
	Total	347,711	37			

Από την άλλη, στην αρχική μέτρηση της αυτοεκτίμησης (Πίνακας 13) παρατηρούμε ότι με κριτήριο $F=0,065$ και τιμή $p=,800$ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής παρόλο που, φανερώνεται στην τελική μέτρηση της αυτοεκτίμησης, με κριτήριο $F=1,860$ και τιμή $p=,181$, μια σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής, δε μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Αυτό επιβεβαιώνεται εφόσον εξετάσουμε και τους μέσους όρους των δύο μεταβλητών (Αυτοεκτίμηση_Αρχική: Έλεγχος = 24,63, Πειραματική = 25,37. Αυτοεκτίμηση_Τελική: Έλεγχος = 24,95, Πειραματική = 28,58).

Πίνακας 13. Ανάλυση Διακύμανσης για την Αυτοεκτίμηση
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αυτοεκτίμηση_Αρχική	Between Groups	5,158	1	5,158	,065	,800
	Within Groups	2842,842	36	78,968		
	Total	2848,000	37			
Αυτοεκτίμηση_Τελική	Between Groups	125,289	1	125,289	1,860	,181
	Within Groups	2425,579	36	67,377		
	Total	2550,868	37			

Τέλος, στην αρχική μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Πίνακας 14) παρατηρούμε ότι με κριτήριο $F=0,007$ και τιμή $p=,935$ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής παρόλο που, φανερώνεται στην τελική μέτρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, με κριτήριο $F=2,583$ και τιμή $p=,171$, μια σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής, δε μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Αυτό προκύπτει εφόσον εξετάσουμε και τους μέσους όρους των δύο μεταβλητών (Κοινωνικά_Αρχικά: Έλεγχος = 28,11, Πειραματική = 28,37. Κοινωνικά_Τελικό: Έλεγχος = 28,68, Πειραματική = 33,32).

Πίνακας 14. Ανάλυσης Διακύμανσης για την Κοινωνική Συμπεριφορά
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Between Groups	,658	1	,658	,007	,935
Κοινωνικά_Αρχικά	Within Groups	3492,211	36	97,006		
	Total	3492,868	37			
	Between Groups	203,789	1	203,789	2,583	,117
Κοινωνικά_Τελικό	Within Groups	2840,211	36	78,895		
	Total	3044,000	37			

4.7. Ανάλυση Παλινδρόμησης

Προκειμένου να εξετάσουμε την ύπαρξη κάποιας σχέσης μεταξύ των μεταβλητών κινητικής ανάπτυξης, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής συμπεριφοράς, είναι δυνατή η εκτίμηση ή πρόβλεψη της επίδοσης ενός ατόμου σε κάποια από τις μεταβλητές, από την τιμή της άλλης μεταβλητής. Όσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση, τόσο καλύτερη είναι η πρόβλεψη. Η παλινδρόμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα ίδια δεδομένα που χρησιμοποιείται και ο συντελεστής συσχέτισης. Η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών στην παλινδρόμηση εκφράζεται μαθηματικά με την κλίση της ευθείας βέλτιστης προσαρμογής στα σημεία του γραφήματος διασποράς, και στο σημείο στο οποίο η ευθεία παλινδρόμηση τέμνει τον κατακόρυφο άξονα του γραφήματος. Για να προσδιορίσουμε τη σχέση μεταξύ 2 μεταβλητών χρειαζόμαστε την τιμή της κλίσης (B ή b) και την τιμή του σημείου τομής (A) με τον κατακόρυφο άξονα. Η παλινδρόμηση μετατρέπεται σε μια πολύ σημαντική τιμή όταν χρησιμοποιούμε πολλές μεταβλητές για να προβλέψουμε την τιμή κάποιας άλλης μεταβλητής (Howitt & Cramer, 2010).

4.7.1. Ανάλυση Παλινδρόμησης Κινητικής Ανάπτυξης και Αυτοεκτίμησης

Ο μη κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης μεταξύ των τελικών μετρήσεων της Κινητικής Ανάπτυξης και της Αυτοεκτίμησης (Πίνακας 15) εμφανίζεται στη στήλη B (-,807). Αυτό σημαίνει ότι, για κάθε αύξηση κατά 1 μονάδα στην κινητική ανάπτυξη, η τιμή στον κατακόρυφο άξονα της αυτοεκτίμησης, αυξάνεται κατά -0,807. Η στήλη Beta μας δίνει το βαθμό συσχέτισης του Pearson (-,298) μεταξύ των 2 μεταβλητών της Κινητικής Ανάπτυξης και της Αυτοεκτίμησης. Πρέπει να αναφερθεί πως οι τιμές της κινητικής ανάπτυξης για το δείγμα είναι πολύ καλές πράγμα που φανερώνει ότι η κινητική ανάπτυξη οριοθετείται μεταξύ του κανονικού και του καλού ορίου. Τα παιδιά του δείγματος δεν παρουσιάζουν κινητικές δυσκολίες. Έτσι η σχέση αυτή της αυτοεκτίμησης οριοθετείται μεταξύ του κανονικού και καλού επιπέδου κινητικής ανάπτυξης που εμφάνισε το δείγμα.

Το γράφημα διασποράς μεταξύ της κινητικής ανάπτυξης και της αυτοεκτίμησης δείχνει μια αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Είναι δυνατό να προβλέψουμε την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου αν γνωρίζουμε την κινητική του ανάπτυξη. Η εξίσωση είναι $y=50,02-0,81*x$, όπου x είναι οι επιδόσεις στην κινητική ανάπτυξη και y η καλύτερη πρόβλεψη στην επίδοση του παιδιού στην αυτοεκτίμηση (Σχήμα 2). Στο γράφημα διασποράς παρατηρούμε τρεις συγκεντρώσεις τιμών με τα

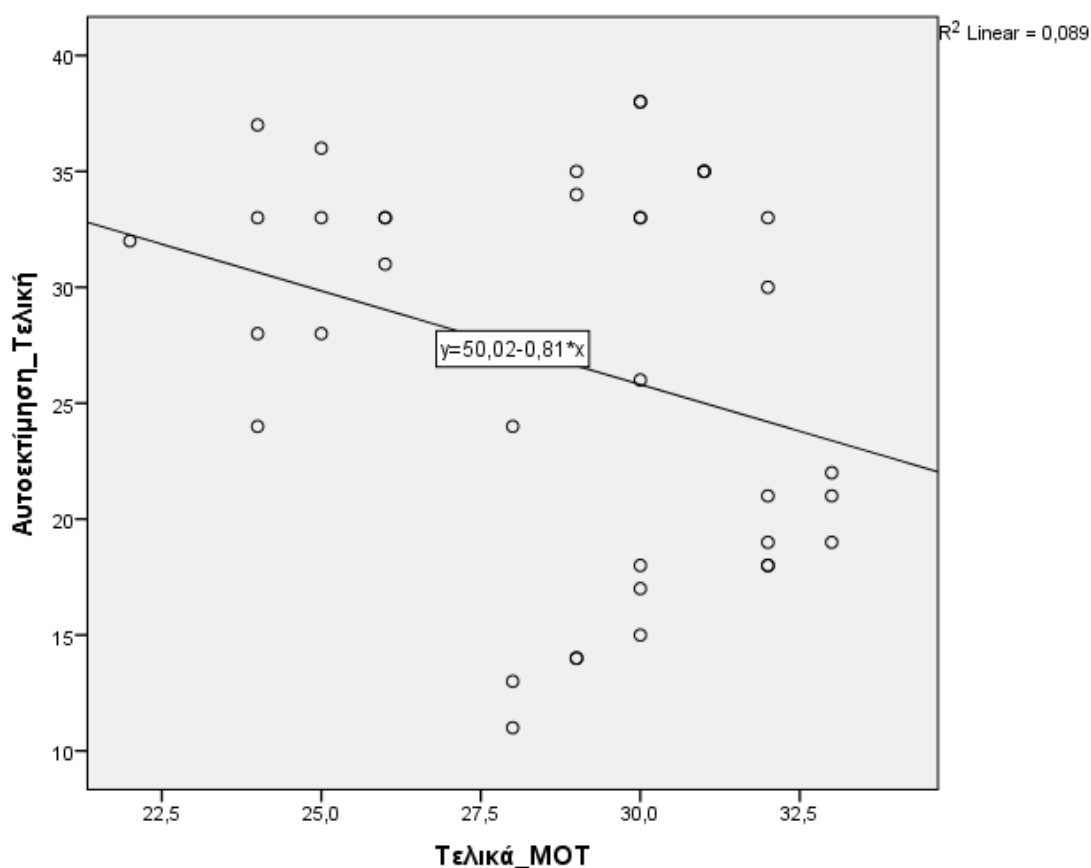
εξής χαρακτηριστικά: α) υψηλές τιμές για το MOT 4-6 και υψηλές τιμές για την αυτοεκτίμηση, β) υψηλές τιμές για το MOT 4-6 και χαμηλές τιμές για την αυτοεκτίμηση, και γ) χαμηλές τιμές για το MOT 4-6 και υψηλές τιμές για την αυτοεκτίμηση. Η παρατήρηση εδώ είναι ότι οι χαμηλές τιμές που φαίνονται στο διάγραμμα διασποράς για το MOT 4-6 φανερώσουν κανονικές τιμές κινητικής ανάπτυξης. Άρα, λοιπόν, στο διάγραμμα διασποράς παρατηρούμε γενικά τη διακύμανση των δύο μεταβλητών, ειδικά, όμως, βλέπουμε τη διακύμανση της αυτοεκτίμησης στα κανονικά και καλά επίπεδα της κινητικής ανάπτυξης. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι η διαβάθμιση των διαφόρων επιπέδων της αυτοεκτίμησης σε παιδιά με κανονική και καλή κινητική ανάπτυξη. Τα παιδιά που έχουν καλή κινητική ανάπτυξη έχουν καλό, μέσο και χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 15. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση.

Coefficients^a							
	Unstandardized		Standardized		95,0% Confidence		
	Coefficients		Coefficients		Interval for B		
Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	50,022	12,485		4,006	,000	24,701	75,343
Τε- λικά_MOT	-,807	,431	-,298	- 1,873	,069	-1,681	,067

a. Dependent Variable: Αυτοεκτίμηση_Τελική

Σχήμα 2. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση.



4.7.2. Ανάλυση Παλινδρόμησης Κινητικής Ανάπτυξης και Κοινωνικής Συμπεριφοράς

Ο μη κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης μεταξύ των τελικών μετρήσεων της Κινητικής Ανάπτυξης και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς (Πίνακας 16) εμφανίζεται στη στήλη B (-,690). Αυτό σημαίνει ότι, για κάθε αύξηση κατά 1 μονάδα στην κινητική ανάπτυξη, η τιμή στον κατακόρυφο άξονα της αυτοεκτίμησης, αυξάνεται κατά -0,233. Η στήλη Beta μας δίνει το βαθμό συσχέτισης του Pearson (-,233) μεταξύ των 2 μεταβλητών της Κινητικής Ανάπτυξης και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

Το γράφημα διασποράς μεταξύ της κινητικής ανάπτυξης και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς δείχνει μια αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Είναι δυνατό να προβλέψουμε την Κοινωνική Συμπεριφορά ενός ατόμου αν γνωρίζουμε την κινητική του ανάπτυξη. Η εξίσωση είναι $y=50,02-0,69*x$, όπου x είναι οι επιδόσεις στην κινητική ανάπτυξη και y η καλύτερη πρόβλεψη στην επίδοση του παιδιού στην Κοινωνική Συμπεριφορά (Σχήμα 3).

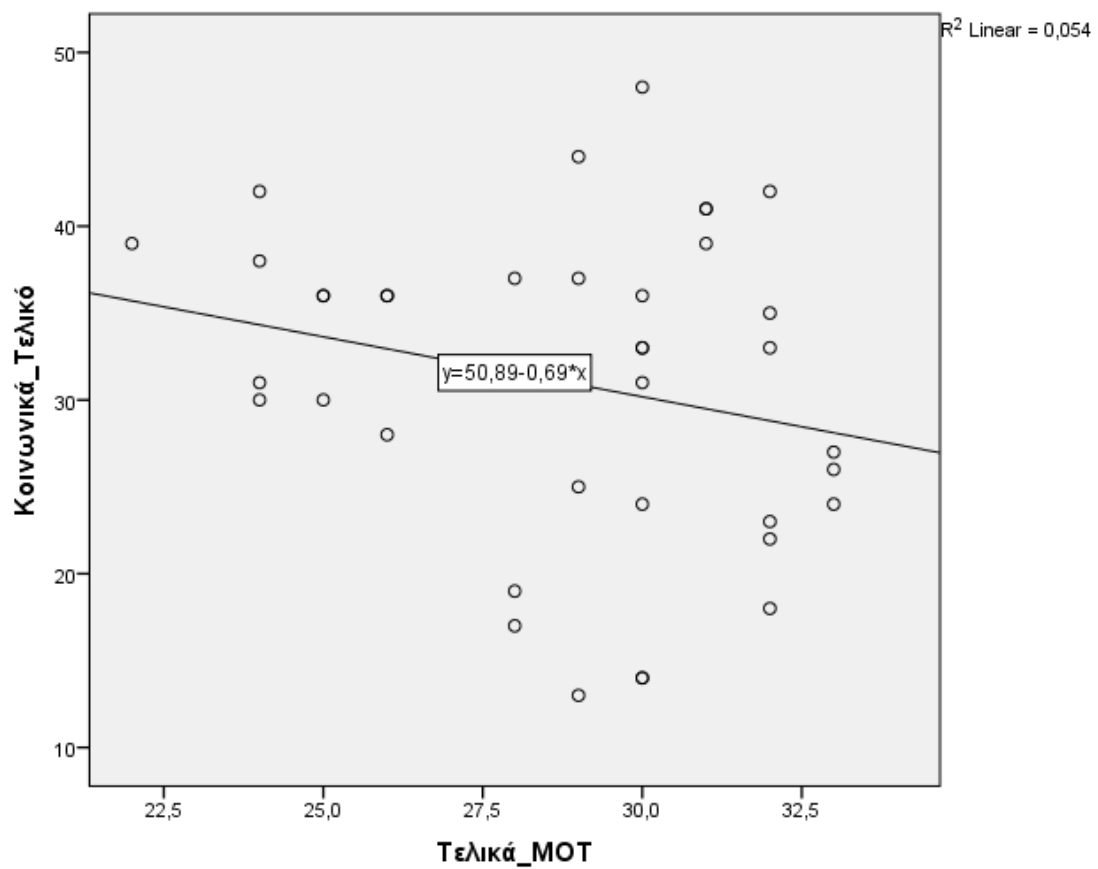
Πίνακας 16. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητική ανάπτυξη και την κοινωνική συμπεριφορά.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
		1	(Constant)	50,890			13,894	
	Τελικά_MOT	-,690	,480	-,233	-1,439	,159	-1,663	,282

a. Dependent Variable: Κοινωνικά_Τελικό

Σχήμα 3. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κινητικής ανάπτυξης και την Αυτοεκτίμηση



4.7.3. Ανάλυση Παλινδρόμησης Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Αυτοεκτίμησης

Ο μη κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης μεταξύ των τελικών μετρήσεων της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Αυτοεκτίμησης (Πίνακας 17) εμφανίζεται στη στήλη Β (.959). Αυτό σημαίνει ότι, για κάθε αύξηση κατά 1 μονάδα στην κινητική ανάπτυξη, η τιμή στον κατακόρυφο άξονα της αυτοεκτίμησης, αυξάνεται κατά 0,959. Η στήλη Beta μας δίνει το βαθμό συσχέτισης του Pearson (.878) μεταξύ των 2 μεταβλητών της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Αυτοεκτίμησης.

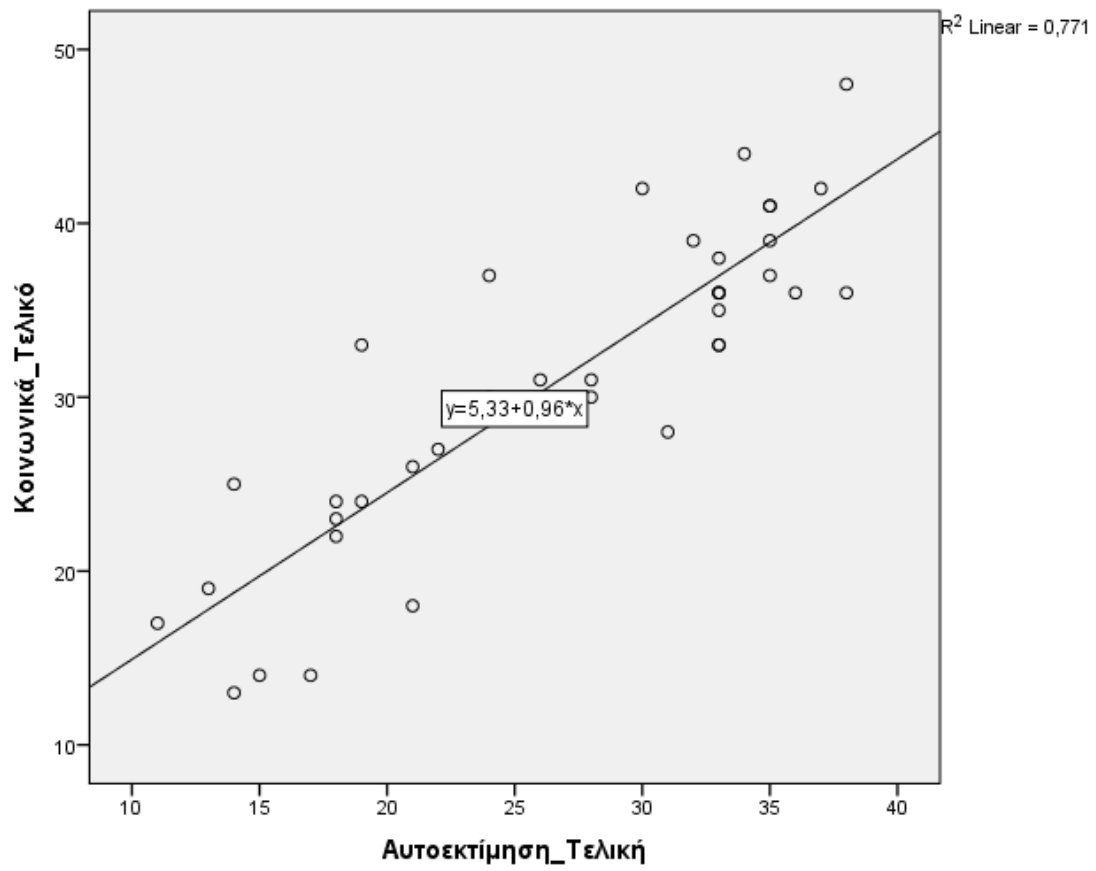
Το γράφημα διασποράς μεταξύ της Κοινωνικής Συμπεριφοράς και της Αυτοεκτίμησης δείχνει μια αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ τους. Είναι δυνατό να προβλέψουμε με ακρίβεια την Κοινωνική Συμπεριφορά ενός ατόμου αν γνωρίζουμε αυτοεκτίμηση του. Η εξίσωση είναι $y=5,33+0,96*x$, όπου x είναι οι επιδόσεις στην Κοινωνικής Συμπεριφοράς και y η καλύτερη πρόβλεψη στην επίδοση του παιδιού στην Αυτοεκτίμηση (Σχήμα 4).

Πίνακας 17. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση.

		Coefficients ^a				95,0% Confidence Interval for B	
		Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Model		B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	5,327	2,438		2,185	,035	,383 10,271
	Αυτοεκτίμηση_Τελική	,959	,087	,878	11,014	,000	,783 1,136

a. Dependent Variable: Κοινωνικά_Τελικό

Σχήμα 4. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την για την κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμησης



4.8. Έλεγχος Υποθέσεων

Μέσα από την στατιστική ανάλυση που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα υποκεφάλαια, γίνεται δυνατό να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν οι αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 1.4. Πιο συγκεκριμένα:

7. Η 1^η υπόθεση εργασίας, που αφορά τη βελτίωση του βαθμού απόδοσης των κινητικών δεξιοτήτων, φαίνεται να επιβεβαιώνεται καθώς οι διαφορές που ανέδειξαν οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, τα αναλυτικά αποτελέσματα καθώς και η ανάλυση διακύμανσης στις αρχικές και τελικές μετρήσεις του MOT-TEST ανά ομάδα, ελέγχου και πειραματική ομάδα, είναι στατιστικά σημαντικές.
8. Η 2^η υπόθεση εργασίας, που αφορά την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, φαίνεται να απορρίπτεται, αφού ενώ μπορεί να θεωρηθεί η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των αρχικών και τελικών μετρήσεων του ερωτηματολογίου των κοινωνικών δεξιοτήτων της Zimmer (2007b) ανά ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα, ως προς τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τα αναλυτικά αποτελέσματα καθώς και στην ανάλυση διακύμανσης, δεν είναι, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές.
9. Η 3^η υπόθεση εργασίας, που αφορά την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, φαίνεται να απορρίπτεται, αφού, ενώ μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχουν διαφορές, στις αρχικές και τελικές μετρήσεις του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης της Zimmer (2007b) ανά ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα, ως προς τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τα αναλυτικά αποτελέσματα καθώς και στην ανάλυση διακύμανσης, δεν είναι, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές.
10. Η 4^η υπόθεση εργασίας, που αφορά τη σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης των κινητικών δεξιοτήτων με την αυτοεκτίμηση, φαίνεται να απορρίπτεται, καθώς η τιμή που παρουσιάζει το γράφημα διασποράς δηλώνει μία πολύ μικρή αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.
11. Η 5^η υπόθεση εργασίας, που αφορά τη σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης των κινητικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες, φαίνεται να απορρίπτεται, καθώς η τιμή που παρουσιάζει το γράφημα διασποράς δηλώνει μία πολύ μικρή αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

12. Η 6^η υπόθεση εργασίας, που αφορά τη σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης της αυτοεκτίμησης με τις κοινωνικές δεξιότητες, φαίνεται να επιβεβαιώνεται, καθώς η τιμή που παρουσιάζει το γράφημα διασποράς δηλώνει μία πολύ δυνατή θετική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός παρεμβατικού εκπαιδευτικού προγράμματος που θα έδινε έμφαση στον ελληνικό παραδοσιακό χορό θα μπορούσε να συμβάλει στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε στην αντιμετώπιση του παιδιού ως όλου, απάντησε στις ανάγκες του για αυτοέκφραση και κίνηση και προσπάθησε να ενσωματώσει τον παραδοσιακό χορό στα δικά του μέτρα και σταθμά (π.χ. προτίμηση για έντονη κίνηση και τραγούδι, αγάπη των αγοριών για τη μπάλα και τις ξιφομαχίες). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα άλλοτε το πρόγραμμα να συμπορεύεται και άλλοτε να αποκλίνει από τις προτάσεις της βιβλιογραφίας. Πράγματι, δεν υπήρξε ιδιαίτερη επιμονή ούτε κάποια πίεση στην αυστηρή και πιστή απόδοση των χορευτικών μοτίβων όπως αναφέρουν πολλοί ερευνητές (Hammett, 1993· Μωραΐτη & Καϊάφα, 1994· Βενετσάνου & Λεβέντης & Καμπάς, 2003· Παυλίδου & Στύλου, 2006· Τσομπανάκη, 2006· Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010· Edwards & Bayless & Ramsey, 2010· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018). Τα παιδιά κλήθηκαν να απολαύσουν τη συμμετοχή τους στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, να παίξουν, να τραγουδήσουν, να εκφραστούν και να πειραματιστούν. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη μουσικοκινητική και ψυχοκινητική καλλιέργεια των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή που είναι απαραίτητες για επιτυχή ενσωμάτωση τους στο πλαίσιο της προσέγγισης των ελληνικών παραδοσιακών χορών (Βενετσάνου & Λεβέντης & Καμπάς, 2003· Παυλίδου & Στύλου, 2006· Λυκεσάς, 2007· Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010· Παυλίδου, 2012· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016). Το πρόγραμμα προσπάθησε να συμπεριλάβει όσο το δυνατό περισσότερες πτυχές των τεχνών και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων (παιχνίδι, διαθεματικότητα) που προτείνει η βιβλιογραφία (Λυκεσάς, 2002· Παυλίδου & Στύλου 2006· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Τοπάτζη, 2016). Θεωρήθηκε σημαντικό τα παιδιά να διευρύνουν το κινητικό τους ρεπερτόριο, να αναπτύξουν τη ρυθμική τους ικανότητα, να ελέγξουν την ανταπόκρισή τους σε μουσικά ερεθίσματα, να ανακαλύψουν το σώμα τους, να εισχωρήσουν όσο το δυνατόν επιτρέπεται στην κουλτούρα και σε στοιχεία της ελληνικής μουσικοχορευτικής παράδοσης (βήματα, λαβές, μουσική, γλέντι, ενδυμασία), να εναρμονιστούν με το χώρο αλλά και να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία, τη μόνη που μπορούν να αντιληφθούν και να συμμετάσχουν. Υπήρξε, ωστόσο, διαφοροποίηση ως προς το υλικό που

παρουσιάστηκε στα παιδιά καθώς μόνο ο χορός «Χασαπιά» εμφανίζεται στο προτεινόμενο χορευτικό ρεπερτόριο (Μωραΐτη & Καϊάφα, 1994· Γαλάνη, 2010· Παυλίδου, 2012· Γκαρτζονίκα–Κώτσικα, 2016· Τοπάτση, 2016· Zaragas & Baratsou & Zolota, 2018). Οι 2 άλλες επιλογές χορών αποτελούν ερευνητική πρωτοβουλία του γράφοντος. Όπως αναφέρουν και οι Τσαπακίδου, Τσομπανάκη και Λυκεσάς (2013) σκοπός δεν είναι τα παιδιά να επαναλαμβάνουν ίδιες δραστηριότητες αλλά κυρίως να αναπτύξουν νέες, με βάση πάντα προηγούμενες εμπειρίες. Επιπλέον, προσφέρθηκαν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τους χορούς που τους παρουσιάστηκαν και για το πλαίσιο και τις συνθήκες επιτέλεσης του παραδοσιακού χορού.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα, ξεκινώντας με την κινητική ανάπτυξη, συμπληρώνουν την άποψη άλλων ερευνητών που συμφωνούν στην επιρροή των κινητικών δεξιοτήτων από το σχεδιασμό και την υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Wang, 2004· Τσαπακίδου, Τσομπανάκη & Λυκεσάς, 2013). Για τους Livonena et al. (2011) ακόμα και ένα κινητικό πρόγραμμα δύο εβδομάδων αρκεί για τη βελτίωση ορισμένων δεξιοτήτων των μαθητών. Το παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα παρέχοντας μια πληθώρα κινητικών ερεθισμάτων συνέειφερε στην καλλιέργεια βασικών κινητικών δεξιοτήτων, αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, στην αντίληψη του χώρου, του σώματος στην ισορροπία και στη μετακίνηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του MOT-TEST η πειραματική ομάδα πέτυχε αρκετά υψηλότερα σκορ στις τελικές μετρήσεις από αυτά της ομάδας ελέγχου που φάνηκε να μην έχει σημαντικές μεταβολές με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Και τα 11 παιδιά της πειραματικής ομάδας που η επίδοσή τους κυμαινόταν στο «Κανονικό» (σκορ 15 έως 27 στην κλίμακα του MOT-TEST), με την επίδραση του προγράμματος, οι επιδόσεις τους αυξήθηκαν στο «Πολύ καλά» (σκορ 28 έως 33 στην κλίμακα του MOT-TEST). Αντίστοιχα, αποτελέσματα παρουσιάζουν έρευνες που μέσω ψυχοκινητικών ερευνητικών προγραμμάτων μελετούν τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών (Trouli, 2008· Σπανάκη, Σκορδίλης & Βενετσάνου, 2010· Kambas et al., 2012· Τσαπακίδου & Στεφανίδου, 2016) αλλά και προγράμματα που εστιάζουν αποκλειστικά στον ελληνικό παραδοσιακό χορό και ερευνούν τις δυνατότητες επίδρασης του στην κινητική ανάπτυξη (Βενετσάνου, 2003· Venetsanou & Kambas, 2004· Τοπάτση, 2016· Argiriadou & Mavrouniotis, 2018). Καμία από τις παραπάνω έρευνες δε φάνηκε να αξιοποιεί το MOT-TEST παρά μόνο ο Ζάραγκας, (2013· 2015), που παρατήρησε επίδραση του προγράμματος που εφάρμοσε στην πειραματική του ομάδα, και οι Ζάραγκας και Λίτος (2018), που έρχονται σε

αντιπαράθεση με τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας καθώς στο πρόγραμμα χορού που εφάρμοσαν και μέτρησαν με το MOT-TEST δεν παρατήρησαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής. Πιθανώς, αυτό να οφείλεται στις διαφορές των δύο προγραμμάτων ως προς τη διάρκεια, τους συμμετέχοντες, το χώρο διεξαγωγής καθώς και το ότι χρησιμοποιήθηκε ένα μεγαλύτερο εύρος χορών και δεν περιορίστηκε η μελέτη των Ζάραγκα και Λίτου (2018) μόνο στον ελληνικό παραδοσιακό χορό.

Για τους Yonanka και Winsler (2006), ένας τομέας που εντυπωσιακά απουσιάζει από την έρευνα είναι ο ρόλος των τεχνών γενικότερα και ο ρόλος των δραστηριοτήτων χορού και κινήσεων ειδικότερα στην προώθηση της κοινωνικής ικανότητας. Ειδικότερα, τα προγράμματα χορού δεν εξετάστηκαν συστηματικά ως μέσο για την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ενδιαφέρον για τη σχέση ελληνικού παραδοσιακού χορού και κοινωνικών δεξιοτήτων μόνο από τους Τσουνή (2015), Μπούνα et al. (2016) και Masadis et al. (2019). Οι μελέτες αυτές εστιάζουν σε ηλικίες που βρίσκονται στο μεταίχμιο και μεγαλύτερες από την προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντιπαράθεση με τις παραπάνω έρευνες καθώς ενώ σε αυτές με την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων ελληνικού παραδοσιακού χορού παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες αλλαγές σε κοινωνικές δεξιότητες όπως συνεργασία, επαφή με άλλα παιδιά, κυρίαρχη συμπεριφορά, αντιμετώπιση διενέξεων, επίλυση διαφορών και τήρηση κανόνων, στην παρούσα μελέτη υπήρξαν μεν διαφοροποιήσεις μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής, που δε μπορούν να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη μικρή διάρκεια του προγράμματος και στο γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη στην ώρα του ολοήμερου νηπιαγωγείου, το μεσημέρι που τα παιδιά ήταν αρκετά κουρασμένα από την υπόλοιπη μέρα. Αντίθετες στα αποτελέσματα είναι και ερευνητικές προσπάθειες που παρατήρησαν πως στοχευμένα κοινωνικά προγράμματα έχουν επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Kılıc & Aytar, 2017· Gürbüz & Kıran, 2018).

Από την άλλη, ενώ η έννοια της αυτοεκτίμησης κρίνεται αρκετά σημαντική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Γιαβρίμης, 2010), καμία ερευνητική προσπάθεια δεν έχει μελετήσει την επίδραση που θα μπορούσε να έχει πάνω της ένα πρόγραμμα ελληνικού παραδοσιακού χορού. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης για τη σχέση αυτοεκτίμησης και ελληνικού παραδοσιακού χορού κυμαίνονται

παρόμοια με αυτά της κοινωνικής συμπεριφοράς όπου ενώ παρατηρείται κάποια διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας έναντι της ελέγχου, δε μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Αντίστοιχα αποτελέσματα από παρεμβατικά προγράμματα ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης δεν συγκλίνουν με τα παρόντα ευρήματα (Γιαβρίμης, 2010· Griffiths, Parsons & Hill, 2010).

Τέλος, παρατηρήθηκε ένα ακόμα ερευνητικό κενό στη μελέτη του παραδοσιακού χορού καθώς δεν παρουσιάστηκαν έρευνες που να μελετούν τη συσχέτιση μεταξύ κινητικής ανάπτυξης, κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ελληνικού παραδοσιακού χορού, πόσο μάλλον με τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων των Zimmer και Volkamer (1987) και Zimmer (2007). Η μόνη έρευνα είναι του Ζάραγκα (2016) που εξετάζει, ωστόσο, τη συσχέτιση μεταξύ κινητικής, κοινωνικής και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή ενός δεκάμηνου παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής. Στην παρούσα έρευνα, φανερώνεται μια πολύ δυνατή θετική γραμμική σχέση μεταξύ του βαθμού απόδοσης της αυτοεκτίμησης με τις κοινωνικές δεξιότητες ενώ στην έρευνα του Ζάραγκα (2016), εμφανίζεται και μεταξύ των κινητικών δεξιοτήτων με την αυτοεκτίμηση και των κινητικών δεξιοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες. Πιθανώς, αυτό να οφείλεται στις διαφορές των δύο προγραμμάτων ως προς τη διάρκεια, τους συμμετέχοντες, το χώρο διεξαγωγής και στο υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Στην έρευνα του Ζάραγκα (2016) αναφέρεται πως υπήρξαν μόνο ψυχοκινητικά παιχνίδια.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους περιορισμούς της έρευνας, την πολυποίκιλη συνεισφορά του ελληνικού παραδοσιακού χορού και τα ερευνητικά κενά που εντοπίστηκαν, προτείνεται μια περαιτέρω διερεύνηση και αξιοποίηση των πτυχών του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Ειδικότερα, στην εφαρμογή προγραμμάτων του ελληνικού παραδοσιακού χορού θα πρέπει να συμπεριληφθούν μελέτες για την προσχολική ηλικία, να αποφευχθούν ώρες που τα παιδιά είναι ψυχικά και σωματικά κουρασμένα, να προταθούν νέοι τρόποι προσέγγισης των μαθητών, να μελετηθεί διεξοδικότερα το πλούσιο μουσικό, χορευτικό και λαογραφικό υλικό της ελληνικής παράδοσης ενώ η έρευνα θα πρέπει να στραφεί προς πτυχές που δεν έχουν μελετηθεί τόσο διεξοδικά, όπως η αυτοεκτίμηση, η κοινωνικοποίηση και η συναισθηματική αγωγή. Κρίνεται απαραίτητο να έρθουν στην επιφάνεια όλο και περισσότερες απόψεις, μελέτες και υλικό που σχετίζεται με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό καθώς αποτελεί μια πλούσια πηγή που δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και να συνεισφέρει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Κλείνοντας, αξίζει να στοχαστούμε πάνω σε μια ρήση του Émile Jaques-Dalcroze (Μαντζαρλή, 2006:86): «Δεν αρκεί να μεταδίδουμε στα παιδιά και στους νέους ανθρώπους μια γενική παιδεία βασισμένη αποκλειστικά και μόνο στην ιδέα των προγόνων μας. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να φροντίζουν να τους δίνουν τα μέσα για τη δική τους ζωή, αλλά και να τους μάθουν να ζουν αρμονικά μέσα στο σύνολο».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγαλιανού, Ο. (2008). Η μουσικοκινητική αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της φυσικής αγωγής. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 5-6 (1-2), 53-58.

Αγαλιανού, Ο. & Τσαφταρίδης, Ν. (2016). Άτυπες μορφές γνώσης και μάθησης στη μουσικοπαιδαγωγική θεώρηση του C. Orff. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 87-95). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Αγγελακοπούλου, Χ. (2015). Η αυτοεκτίμηση στην εκπαίδευση: μία φιλοσοφική προσέγγιση [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

Αρβαντιδου, Ζ. & Ράπτου, Ε. (2012). Ενσωματώνοντας τις παραστατικές τέχνες στη μαθησιακή διαδικασία. Στο Ε. Αυδίκος & Σ. Κόζιου (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση* (σ.σ. 163-172). Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων».

Batllori, J. (2003). *50 Παιχνίδια Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα: Μαλλιάρης Παιδεία.

Baron, R. A. & Branscombe, N. R. & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Βενετσάνου, Φ. (2003). Μελέτη της επίδρασης προγράμματος εισαγωγής στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς στην ανάπτυξη κινητικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία]. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.

Βενετσάνου, Φ. & Λεβάντης, Χ. & Καμπάς, Α. (2003). Δομώντας ένα πρόγραμμα παραδοσιακού χορού για παιδιά προσχολικής ηλικίας. 17th World Congress in Dance Research: Dance in Education, 22-26 October 2003 (σ.σ. 257-265). Αθήνα: Εκδόσεις Δ.Ο.Λ.Τ.

Βενετσάνου, Φ. & Λεβέντης, Χ. (2010). *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Αθλότυπο.

- Γαλάνη, Μ. (2010). *Ο Χορός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Γεωργακοπούλου, Α. (2018). Ο χορός ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο Μ. Γαλάνη (Επίμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Συλλογικότητα, Σκέψη και Εμπειρία* (σ.σ. 28-33). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρη.
- Γκαρτζονίκα - Κώτσικα, Ε. (2016). *Ο Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή και Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκενάκου, Ζ. (2004). *Η Λαϊκή Παράδοση και η Γλωσσική Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γκουτσίδης, Ι. (2004). Κοινωνική αλλαγή και παραδοσιακός χορός: Το παράδειγμα του Νέου Μοναστηριού. Στο Ε. Αυδίκος & Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά Ετερόκλητα* (σ.σ. 139 – 162). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δανιά, Α. & Κουτσούμπα, Μ. & Τυροβολά, Β. (2017). Προς μια παιδαγωγική του χορού στην εκπαίδευση μαθητών σχολικής ηλικίας. *Choros International Dance Journal*, 6(1), 85–99.
- Δήμας, Η. (2001). *Λαϊκή Μουσικοχορευτική Παράδοση: Χορευτικές Συνήθειες των Φοιτητών/τριών της Ελλάδας*. Αθήνα: ART WORK.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην Προσχολική Αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού-Παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Edwards, L.C. & Bayless, K.M. & Ramsey, M.E. (2010). *Μουσική και Κίνηση: Ένας Τρόπος Ζωής για το Μικρό Παιδί*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ekeland, E. & Heian, F. & Hagen, K. & Koren, E. (2005). Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 39(11): 792–798.
- Elliot, S.N. & Kratochwill, T.R. & Cook, J.L. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5(1), 5-30.

Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική απόδοση νηπίων και η σχέση τους με τους δείκτες κινητικής ανάπτυξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6(1), 160-201.

Ζάραγκας, Χ. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1). 104-128.

Ζάραγκας, Χ. & Λίτος, Ι. (2018). Ο χορός στο νηπιαγωγείο και η συμβολή του στην ψυχοκινητική ανάπτυξη και στη μεταγνωστική ικανότητα νοερής απεικόνισης. Στο Μ. Γαλάνη (Επίμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Συλλογικότητα, Σκέψη και Εμπειρία* (σ.σ. 12-21). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ζαχοπούλου, Ε. & Κούλη, Ο. (2017). *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21^{ου} Αιώνα: Σκοποί – Στόχοι – Επιδιώξεις στην Προσχολική Ηλικία Τόμος 2*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Zimmer. R. (2007a). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αθλότυπο.

Zimmer. R. (2007b). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής: Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αθλότυπο.

Ζωγράφου, Μ. (2012). Για μια συστηματική διδασκαλία του παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση. Στο Ε. Αυδίκος & Σ. Κόζιου (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση* (σ.σ. 163-172). Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων».

Θεοδωράκου, Κ. (2010). *Γυμναστική: Μια Πολύπλευρη Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τελέθριον.

- Jungmair, U.E. (2018). Στοιχειακή μουσική και κινητική αγωγή: Θεμέλια και ανθρωπολογικές απόψεις (1997-2010). Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επίμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σ.σ. 159-175). Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Gallahue, L. D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gough, M. (2008). *Γνωριμία με το Χορό*. Αθήνα: Dian.
- Günther, D. (2018). Στοιχειακός χορός (1962). Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επίμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σ.σ. 63-71). Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Haibach-Beach, P.S. & Reid, G.B. & Collier, D.H. (2018). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hammett, C. T. (1993). *Κινητική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Hargreaves, D. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto Books.
- Haselbach, B. (2018). Αναστοχασμοί γύρω από τις παιδαγωγικές όψεις του χορού στο Orff-Schulwerk (1984-2010). Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επίμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σ.σ. 125-140). Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Haselbach, B. & Σαρροπούλου, Κ. (2018). *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk*. Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Herman, R. (2018). Οι παιδαγωγικές ιδέες του Carl Orff: Ουτοπία και πραγματικότητα (1975). Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επίμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σ.σ. 107-124). Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16: Με Εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα "Ελάτε να Παίζουμε" (1994). *Το Σχολείο - Εργαστήριο Τέχνης και Δημιουργίας: Παιχνίδια Έκφρασης: Πρόγραμμα 24 Ενοτήτων με Μουσική, Χορό, Εικαστικά και Θεατρικό Παιχνίδι για Παιδιά της Προσχολικής και της Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κανακάρη, Ε. (2017). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σε συνάρτηση με την κοινωνικό-πολιτισμική καταγωγή των μαθητών τους: Η επίδραση τους στην αυτοεκτίμηση των παιδιών. Στο Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Σύγχρονες Θεωρίες και Πρακτικές στην Εκπαίδευση* (σ.σ. 162-168). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.

Καπνίση, Δ. (2017). Η συμβολή της άθλησης στην κοινωνικοποίηση των παιδιών του δημοτικού. Στο Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Σύγχρονες Θεωρίες και Πρακτικές στην Εκπαίδευση* (σ.σ. 162-168). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.

Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: Οι Σημαντικότερες Απόψεις για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Edition Orpheus.

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μάθηση Μέσω Κίνησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κατσή, Α. & Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Καρφής, Β. & Ζιάκα, Μ. (2009). *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση: Προτάσεις Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Διάπλους.

Kieff, J. E. & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης Μάθηση & Διδακτική: Η Ενσωμάτωση του Παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες: Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη Ζωή: Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουτσούμπα, Μ. (2004). Η συμβολή της διδακτικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Ε. Αυδίκος & Ρ.

Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά Ετερόκλητα* (213-226). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kugler, M. (2018). Εισαγωγή. Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επίμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σ.σ. 21-39). Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Λουτζάκη, Ρ. (2004). Εισαγωγή. Στο Ε. Αυδίκος & Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά Ετερόκλητα* (13-38). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυκεσάς, Γ. (1994). Στόχοι και μεθοδική του παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση. *Αθλητική Επιστήμη: Θεωρία και Πράξη*, 9(4), 113-122.

Λυκεσάς, Γ. (2002). Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Λυκεσάς Γ. & Κωνσταντινίδου Μ. & Παπαδοπούλου Σ. (2004). Δημιουργικό μάθημα παραδοσιακού χορού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1(1), 84-96.

Λυκεσάς, Γ. (2007). Εφαρμογή των μουσικοκινητικών συστημάτων στην διδασκαλία του παραδοσιακού χορού. Ανακοίνωση στο 21ο Παγκόσμιο Συνεδρίο CID UNESCO, 5-9 Σεπτεμβρίου 2007. Ανακτήθηκε 5/2/2018: <http://ikee.lib.auth.gr/record/266869/?ln=e1>

Λυκεσάς, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. & Γκιόσος, Ι. & Τυροβολά, Β. (2013). Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε μαθήτριες δημοτικού σχολείου. *Γυναίκα και Άθληση*, 9(1), 47-56.

Μαντζαρλή, Λ. Α. (2006). *Η Ρυθμική Dalcroze μέσα από τα Μάτια της Αίλης*. Αθήνα: Εκδότης Σπύρος Μαντζαρλής.

Μάργαρη, Ζ. (2012). Εκπαίδευση και σύγχρονες πολιτισμικές επιτελεστικές πρακτικές: Η περίπτωση του χορού. Στο Ε. Αυδίκος & Σ. Κόζιου (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση* (σ.σ. 163-172). Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων».

Μαρκοπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: Το πιο Συναρπαστικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto Books.

Ματέυ, Π. (2018). Η σημασία της μουσικοχορευτικής αγωγής στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (1992). Στο Β. Haselbach & Κ. Σαρροπούλου (Επίμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης του Orff-Schulwerk* (σ.σ. 211-215). Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Mathieson, Κ. (2018). *Κοινωνικές Δεξιότητες στην Προσχολική Ηλικία: Υποστηρίζοντας την Κοινωνική και Συμπεριφορική Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μικιόζος, Μ. & Παπαγεωργίου, Α. (2001). Ο ρόλος του χορού στην αγωγή των παιδιών. Στο Κ. Πανοπούλου (Επίμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λαϊκού Πολιτισμού: Μελωδία Λόγος Κίνηση*, 2-4 Νοεμβρίου 2001 (σ.σ. 355-358). Σέρρες: ΤΕΦΦΑ Σερρών.

Μπελίσσα, Ι. & Ιμπερτί, Ν. (2004). *Ο Χορός στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Άγκυρα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπούνα, Α. & Κρεμμύδα, Κ. & Σταθά, Π. & Ευθυμίου, Γ. & Ζάραγκας, Χ. (2016). Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της τακτικής ενασχόλησης παιδιών (προ)σχολικής ηλικίας με πρόγραμμα παραδοσιακών χορών. Ανακοίνωση στο 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής: Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία, 23 & 24 Απριλίου 2016. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μωραΐτη, Τ. Α. & Καϊάφα, Ν. Γ. (1994). *Η Λαϊκή Παράδοση στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.

Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Παρπαρούση, Γ. (2017). Μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία: Αξιοποιώντας τα βιώματα του παιδιού και διευρύνοντας τα μέσα μουσικής εκφραστικότητας. Στο Συγγραφική Ομάδα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών (επίμ.), *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Παυλίδου, Ε. & Στύλου, Σ. (2006). Παραδοσιακός χορός στην προσχολική ηλικία: Μέθοδοι προσέγγισης των νηπίων. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. 29 Οκτωβρίου-01 Νοεμβρίου 2006. Βόλος: Κέντρο Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας Ακαδημίας Αθηνών, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και Ρυθμική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Πραντσίδης, Ι. (2004α). *Ο Χορός στην Ελληνική Παράδοση και η Διδασκαλία του*. Αιγίνιο: Αυτοέκδοση.

Πραντσίδης, Ι. (2004β). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Στο Ε. Αυδίκος & Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά Ετερόκλητα* (241-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική: Μια Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Edition Orpheus.

Ράφτης, Α. (1995). *Εγκυκλοπαίδεια του Ελληνικού Χορού*. Αθήνα: Θέατρο Ελληνικών Χορών Δόρα Στράτου.

Ρήγα, Β. (2017). Σύγχρονα προγράμματα φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Στο Συγγραφική Ομάδα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών (επίμ.), *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Riley, D. & San Juan, R.S. & Klinkner, J. & Ramminger, A. (2018). *Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σερμπέζης, Β. (1995). Συγκριτική Μελέτη Μεθόδων Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Παιδιά Ηλικίας 9-11 ετών. [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.

Σκοπελίτη, Ε. (2017). Η Ανάπτυξη των παιδιών: Η γνωστική ανάπτυξη και η κρίσιμη περίοδος της προσχολικής ηλικίας. Στο Συγγραφική Ομάδα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών (επίμ.), *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σπανάκη, Ε. & Σκορδίλης, Ε. & Βενετσάνου, Φ. (2010). Η Επίδραση ενός Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κινητική Απόδοση Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8(2), 132 – 141.

Στιβακτάκη, Χ. & Μουντάκης, Κ. & Μπουρνέλλη, Π. (2008). Διαθεματική διδασκαλία και παραδοσιακός χορός στο σχολείο με βάση το εννοιολογικό μοντέλο του χορού. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός και Υγεία*, 22-23(1), 11–36.

Τέφα, Μ. (2017). Σύσταση και δόμηση ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής για την προαγωγή κινητικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.

Τζέτζης, Γ. & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τοπάτση, Α. (2016). Η επίδραση ενός παιγνιώδους τρόπου διδασκαλίας στην εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, Σέρρες.

Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική Ανάπτυξη Παιδιών Ηλικίας 2-7 Χρονών*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Τσαπακίδου, Α. & Τσομπανάκη, Ε. & Λυκεσάς, Γ. (2013). Η επίδραση ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην απόδοση δεξιοτήτων μετακίνησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός και Υγεία*, 28(1), 93-107.

Τσαπακίδου, Α. & Στεφανίδου, Σ. (2016). Η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων παιδιών παιδικού σταθμού ηλικίας 3,5-5. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση* (σ.σ. 86-96). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Τσιαντζή, Μ.Σ. (2002) *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσομπανάκη, Ε. (2006). Η σημασία και αξία του χορού στην εκπαίδευση. Στο Α. Χουρδάκης & Ε. Νικολουδάκη-Σουρή (Επίμ.), *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως Πεδίο Ευέλικτων Διαθεματικών Προσεγγίσεων. Προτάσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: από τη Θεωρία στην Πράξη*. 13-14 Μαΐου 2006. Διδασκαλείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης «Μαρία Αμαριώτου». Ανακτήθηκε 5/2/2018 http://www.edc.uoc.gr/didkritis/T_POL_pdf/TSOMPANAKI.pdf

Τσουβαλά, Μ. (2008). Η «Τέχνη του Χορού» στην εκπαίδευση: Το ενδιάμεσο μοντέλο διδασκαλίας και η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη επιστήμη του χορού. *Επιστήμη του Χορού*, 2(1), 58-69.

Τσουνής, Κ. (2015). Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών 10-12 ετών [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία]. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.

Φλουρής, Σ. (2012). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε ρομά μαθητές: η πρόταση ενός διδακτικού μοντέλου. *Επιστήμες Αγωγής*, 12(2), 239-260.

Φλουρής, Σ. & Μπουρνέλλη, Π. & Μουντάκης, Κ. (2013). Πρόταση ενός μοντέλου για τη μετατροπή του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε διδάξιμη γνώση. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός και Υγεία*, 28(1), 108-123.

Φλουρής, Σ. & Ζμπάινος, Δ. (2018) Μια σύγχρονη ολιστική διδακτική προσέγγιση του ελληνικού παραδοσιακού χορού. *Επιστήμες Αγωγής*, 18(3), 82-116.

Χατζηνίκος, Γ. (2006). Αναμνήσεις από μία φίλια, *Ρυθμοί*, 40(1), 11-13.

Χατζηχαριστός, Δ (2003). Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011a). Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επίμ.), *Κοινωνική Αγωγή και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011b). Κοινωνική επάρκεια – κοινωνικές δεξιότητες. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επίμ.), *Κοινωνική Αγωγή και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Aksoy, P. & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(1), 663–669.

Abramson, R (1986). The approach of E.J. Dalcroze. In L. Choksy (Ed.), *Teaching Music in the 20th Century* (p. p. 27-53). N.J.: Prentice Hall.

Argiriadou, E. & Mavrovouniotis, F. & Mavrovouniotis, A. (2018). Effect of a 12-week greek traditional dances program on the development of kinesthesia and dynamic balance in school-aged children. *Journal of Education and Culture Studies*, 2(1), 46-64.

Denham, A. & Hatfield, S. & Smethurst, N. & Tan, E. & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33–51.

Edwards, L.E. & Nabors, M. (1993) The creative arts process: What it is and what it is not. *Young Children*, 48(3), 77-81.

Ekeland, E. & Heian, F. & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomized controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 39(11), 792-798.

Gallahue, D. & Ozmun, J. (1998). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Singapore: Mc Graw Hill.

Giagazoglou, P. & Kabitsis, N. & Kokaridas, N. & Zaragas, C. & Katartzi, E. & Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: The impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 2577–2582.

Griffiths, L. J. & Parsons, T. J. & Hill, A. J. (2010). Self-esteem and quality of life in obese children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, 5(4), 282–304.

Griss, S. (1994). Creative movement: A language for learning. *Educational Leadership*, 51(5), 78-80.

Gruber, J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. In G. Stull & H. Eckern (Eds). *Effects of physical activity on children*. Champaign, (p.p. 330–348). I.L.: Human Kinetics.

Gürbüz, E. & Kıran, B. (2018). Research of social skills of children who attend to kindergarten according to the attitudes of their mothers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100.

- Halberstadt, A.G. & Denham, S.A. & Dunsmore, J.C (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79 – 119.
- Hamel, P.M. (1979). *Through Music to the Self: How to Appreciate and Experience Music Anew*: Boulder, Col: Random House.
- Hanna–Lynne, J. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K–12 curriculum. *Educational Researcher, 37*(8), 491–506.
- Haselbach, B. (1993). Orff-Schulwerk: Past, present and future. *The Orff Echo, 25*(1), 7-10.
- Kambas, A. & Venetsanou, F. & Giannakidou, D. & Fatouros, I.G. & Avloniti, A. & Chatzinikolaou, A. & Draganidis, D. & Zimmer, R. (2012a). The Motor-Proficiency-Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4–6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities, 33*(1), 1626–1632.
- Kambas, A. & Michalopoulou, M. & Fatouros, I.G. & Christoforidis, C. & Manthou, E. & Giannakidou, D. & Venetsanou, F. & Haberer, E. & Zimmer, R. (2012b). The relationship between motor proficiency and pedometer-determined physical activity in young children. *Pediatric Exercise Science, 24*(1), 34-44.
- Kealiinohomoku, J. (2001). An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance. In A. Dils & A. Cooper Albright (Eds.), *Moving History, Dancing Cultures* (p.p. 33-43). Middletown: Wesleyan University Press.
- Kılıç, K. & Aytar, F. (2017). The effect of social skills training on social skills in early childhood, the relationship between social skills and temperament. *Education and Science, 42*(191), 185-204.
- Linoven, S. & Saakslähti, A. & Nissisen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care, 181*(3) 335-343.
- Lorenzo-Lasa, R., Ideishi, R., & Ideishi, S. (2007). Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 25-31.
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood, 38*(2), 3-12.

- Pavlidou, E. & Sofianidou, A. & Lokosi, A. & Kosmidou, E. (2018). Creative dance as a tool for developing preschoolers' communicative skills and movement expression. *European Psychomotricity Journal*, 10(1), 3-15.
- Piek, J.P., McLarena, S., Kanea, R., Jensenb, L., Denderc, A., Roberts, C., Rooneya, R., Packer, T. & Straker, L. (2012). Does the animal fun program improve motor performance in children aged 4–6 years? *Human Movement Science*, 32(5), 1086-1096.
- Ramachandran, V. S. (2012). *Encyclopedia of Human Behavior*. San Diego: Academic Press.
- Rashid, T. (2010). Development of Social Skills among Children at Elementary Level. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 69-78.
- Rovegno, I. & Gregg, M. (2007) Using folk dance and geography to teach interdisciplinary, multicultural subject matter: a school-based study, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 205-223.
- Savrami, K. (2012). Dance in education: the Greek reality. *Research in Dance Education*, 13(1), 99–106.
- Sharma, R. & Goswami, V. & Gupta, P. (2016). Social skills: their impact on academic achievement and other aspects of life. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 2(7), 219-224.
- Skoning, S. N. (2008). Movement and dance in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(6), 2-11.
- Soltani, L. & MirshahJaafari, S. E. & Shirani, N. & Arbabisarjou, A. (2013). The relationship between children's self-esteem and parents' educational level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(3), 11-21.
- Stedly, K. M. & Schwartz, A. & Levin, M. & Luke, S.D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, 3, 1-8.
- Trouli, K. (2008). Psychomotor education in preschool years: an experimental research. *European Psychomotricity Journal*, 1(1), 23-27.

- Venetsanou, F. & Kambas, A. (2004). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Research in Dance Education*, 5(2), 127–138.
- Wang, J. (2004) A study on gross motor skills of preschool children, *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32-43.
- Wetton, P. (1997). *Physical Education in the Early Years*. London: Routledge.
- Yovanka, L., Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Zachopoulou, E. & Tsapakidou, A. & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631–642.
- Zaragas, K. H. & Sarris, D. & Pliogou, V. & Ntella, D. & Panagiotopoulou, A. & Zioga, O. (2017). Motor efficiency and comparison of children in early childhood from Greece Albania and Sweden. *Journal of Sports Science*, 35(5). 96-106.
- Zaragas, X. & Baratsou, D. & Zolota, P. (2018). Traditional dance as a teaching, methodological and intercultural approach to physical education to promote and promote respect for human rights. In A. Giotsa (Ed.), *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches* (p.p. 263-274). N.Y.: NOVA Science Publishers.
- Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder: Mot 4-6; Manual / MOT 4-6*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Συμπεριφοράς και Αυτοεκτίμησης

1. Ονοματεπώνυμο Μαθητή

2. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Επιλογή 1

3. Επάγγελμα Πατέρα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Δημόσιος Υπάλληλος

Ιδιωτικός Υπάλληλος

Συνταξιούχος

Άνεργος

4. Επάγγελμα Μητέρας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Δημόσιος Υπάλληλος

Ιδιωτικός Υπάλληλος

Συνταξιούχος

Άνεργος

5. Μόρφωση Πατέρα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

ΑΕΙ/ΤΕΙ

6. Μόρφωση Μητέρας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

ΑΕΙ/ΤΕΙ

1. Κυκλώστε τον αριθμό της μεσαίας στήλης που πιστεύετε ότι ανταποκρίνεται στο βαθμό κοινωνικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει ο μαθητής.

Αποχωρίζεται εύκολα τους γονείς του / κοντινά του πρόσωπα	Συμπεριφορά σε χωρισμούς 5 4 3 2 1	Αποχωρίζεται δύσκολα τους γονείς του / κοντινά του πρόσωπα
Συνάπτει εύκολα σχέσεις με την/τον παιδαγωγό	Σύναψη σχέσεων με ενήλικες 5 4 3 2 1	Δεν επιθυμεί σχέσεις με την/τον παιδαγωγό
Δεν προσανατολίζεται μόνο στους ενήλικες	Προσανατολισμός στον ενήλικα 5 4 3 2 1	Προσανατολίζεται αποκλειστικά στους ενήλικες
Μπορεί να προσαρμοστεί καλά στην ομάδα	Προσαρμογή στην ομάδα 5 4 3 2 1	Δε μπορεί να προσαρμοστεί καλά στην ομάδα
Συνάπτει εύκολα επαφές με τα άλλα παιδιά	Επαφή με τα άλλα παιδιά 5 4 3 2 1	Δε συνάπτει επαφές με τα άλλα παιδιά
Δε δείχνει κυριαρχική συμπεριφορά στην ομάδα	Δεσποτική συμπεριφορά 5 4 3 2 1	Δείχνει κυριαρχική συμπεριφορά στην ομάδα
Είναι ενσωματωμένο στην ομάδα	Ενσωμάτωση στην ομάδα 5 4 3 2 1	Δεν είναι ενσωματωμένο στην ομάδα
Βοηθάει ευχαρίστως τους άλλους	Παροχή βοήθειας 5 4 3 2 1	Δε βοηθάει τους άλλους
Αντιμετωπίζει διενέξεις χωρίς σωματική βία	Αντιμετώπιση Διενέξεων 5 4 3 2 1	Αντιμετωπίζει διενέξεις με σωματική βία
Προσπαθεί να λύνει τις διαφορές του μόνο του	Αυτόνομη αντιμετώπιση διενέξεων 5 4 3 2 1	Σε διενέξεις με άλλους απευθύνεται σε ενήλικες
Τηρεί τους κανόνες των παιχνιδιών	Τήρηση κανόνων 5 4 3 2 1	Δεν τηρεί τους κανόνες των παιχνιδιών

2. Κυκλώστε τον αριθμό της μεσαίας στήλης που πιστεύετε ότι ανταποκρίνεται στο βαθμό της αυτοεκτίμησης που εκδηλώνει ο μαθητής.

Είναι πολύ σίγουρος για τον εαυτό του, ανεξάρτητος, έχει αυτοπεποίθηση	Σιγουριά για τον εαυτό του 5 4 3 2 1	Δεν είναι σίγουρος για τον εαυτό του, ούτε ανεξάρτητος, δεν έχει αυτοπεποίθηση
Πιστεύει, ότι μπορεί να καταφέρει πολλά, δεν τα παρατάει εύκολα	Αυτοπεποίθηση 5 4 3 2 1	Δεν πιστεύει, ότι μπορεί να καταφέρει πολλά, τα παρατάει εύκολα
Εκτίμηση των ικανοτήτων του, συνήθως υπερεκτιμάει τον εαυτό του	Εκτίμηση ικανοτήτων 5 4 3 2 1	Ελλιπής εκτίμηση των ικανοτήτων του, συνήθως υποτιμάει τον εαυτό του
Αποδέχεται τον εαυτό του, παραδέχεται τα λάθη του, είναι ικανοποιημένος με τον εαυτό του	Αποδέχεται τον εαυτό του 5 4 3 2 1	Δε αποδέχεται τον εαυτό του, δεν παραδέχεται τα λάθη του, δεν είναι ικανοποιημένος με τον εαυτό του
Έχει αυτοέλεγχο, αντοχές, είναι πειθαρχημένος, ήσυχος, ήρεμος	Αυτοέλεγχος 5 4 3 2 1	Δεν έχει αυτοέλεγχο, είναι απείθαρχος, ευερέθιστος, παρορμητικός
Είναι ανοιχτός σε νέες εμπειρίες, περίεργος	Αποδοχή νέων εμπειριών 5 4 3 2 1	Αρνείται τις νέες εμπειρίες, δεν είναι πολύ περίεργος
Είναι ενεργός, αυθόρμητος, γρήγορος, αποφασιστικός, αφοσιωμένος	Ενέργεια 5 4 3 2 1	Δεν είναι πολύ ενεργός, είναι διστακτικός, αναποφάσιστος, συγκρατημένος
Μπορεί να αποδεχτεί τις αποτυχίες και την ήττα, δεν αποθαρρύνεται	Αντιμετώπιση αποτυχίας 5 4 3 2 1	Δεν μπορεί να αποδεχτεί τις αποτυχίες και την ήττα, αποθαρρύνεται, τα παρατάει
Γενικά καλή διάθεση, ευαισθησία, ενδιαφέρον	Διάθεση 5 4 3 2 1	Γενικά κακή διάθεση, έλλειψη ενδιαφέροντος
Αναζητά την επαφή με άλλους, είναι ομιλητικός, αποκρίνεται στους άλλους	Αυτόνομη αντιμετώπιση διενέξεων 5 4 3 2 1	Αποφεύγει την επαφή με άλλους, κλείνεται στον εαυτό του, είναι συγκρατημένος, σιωπηλός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Κατάλογος για τη Μέτρηση της Επίδοσης των Παιδιών στο MOT 4-6

Δοκιμασίες	Κωδικός Παιδιού	0	1	2
1 Κάνει άλμα με τα δύο του πόδια μέσα σε στεφάνι και να βγει με άλμα έξω από αυτό, προς την ίδια κατεύθυνση				
2 Περπατήσει εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2 μέτρα και πλάτους 1 δεκατόμετρο				
3 Κάνει, χρονομετρημένα, τελείες με μαρκadόρο σε ένα φύλλο χαρτί,				
4 Πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών				
5 Κάνει, χρονομετρημένα, πλάγια άλματα με τα δύο πόδια				
6 Πιάσει μια ράβδο η οποία πέφτει				
7 Μεταφέρει, χρονομετρημένα, τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων				
8 Περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2 μέτρα και πλάτους 1 δεκατόμετρο				
9 Ρίξει μια μπάλα τένις σε στόχο				
10 Μαζέψει, χρονομετρημένα, σπирτόξυλα από το τραπέζι				
11 Περάσει μέσα από ένα στεφάνι				
12 Κάνει, χρονομετρημένα, άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα του πόδι				
13 Πιάσει έναν κρίκο				
14 Κάνει, χρονομετρημένα, άλματα μαριονέτας				
15 Πηδήξει πάνω από σκοινί 35 εκατοστών				
16 Πραγματοποιήσει ρολάρισμα ή κυβίστηση				
17 Σηκωθεί από κάθισμα σε θέση οκλαδόν κρατώντας μια μπάλα με τα δυό του χέρια πάνω από το κεφάλι του και,				
18 Κάνει άλμα με μισή περιστροφή μέσα στο στεφάνι και στη συνέχεια το ίδιο βγαίνοντας έξω από αυτό.				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Περιεχόμενο του Προγράμματος Παρέμβασης

1 ^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Γνωριμία των παιδιών
Υλικά	-
Διάρκεια	10 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Σχηματίζοντας έναν ενιαίο κύκλο, ξεκινούσα με το σήκωμα των χεριών μου μεταδίδοντας ένα κύμα στο διπλανό μου, με τη σειρά του εκείνος στον διπλανό του μέχρι να φτάσει στο παιδί δίπλα από εμένα που έπρεπε να συστηθεί. Στη συνέχεια, κάναμε και τον ήχο του κύματος, αυξάνοντας τη φωνή μας όταν έφτανε το τελευταίο παιδί

2 ^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Γνωριμία με τα μέρη του σώματος
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ακούγοντας το τραγούδι «Χέρια ώμοι γόνατα και πόδια» έπρεπε να εκτελέσουν τα παιδιά τις κινήσεις που πρόσταζαν οι στίχοι (ακουμπάω ώμους, ακουμπάω γόνατα κ.τ.λ.)

3 ^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική, οπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Μπαλόκι, Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ανά ζεύγη παιδιών έχουν ένα φουσκωμένο μπαλόκι όπου όσο παίζει μουσική το χτυπούν ώστε να είναι στον αέρα αλλά μόλις η μουσική το αφήνουν να πέσει προς τα κάτω ενώ μόλις ξαναξεκινήσει πρέπει να το χτυπήσουν για να ανέβει

4 ^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο με μουσική αλλά όταν σταματήσει θα έπρεπε να

	παιδιά να εκδηλώσουν μια κίνηση στο παιδί που ήταν πιο κοντά σε αυτό (χαιρετισμός, γκριμάτσα)
--	---

5^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο με μουσική αλλά όταν σταματήσει θα πρέπει να αναπαραστήσουν κάποιο ζώο που τους ανακοινώνει ο δάσκαλος

6^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο με μουσική αλλά όταν σταματήσει θα πρέπει να ενώσουν με το διπλανό παιδί κάποιο μέρος του σώματος (ώμο, γόνατο)

7^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο με μουσική αλλά όταν σταματήσει θα πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο που περπατάνε (αργά, γρήγορα, πλάγια βήματα)

8^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο με μουσική αλλά όταν σταματήσει θα πρέπει να ακουμπήσουν κάποιο χρώμα που υπάρχει στο χώρο

9^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοακουστική αντίδραση
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ελεύθερη κίνηση στο χώρο με μουσική αλλά όταν σταματήσει θα πρέπει να αναπαραστήσουν τα ρομπότ όπου με το κλείσιμο της μουσικής θα έχαναν τη δύναμή τους και θα έπεφταν κάτω

10^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	-
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Τα παιδιά κλήθηκαν να ακουμπήσουν στην επιφάνεια του τοίχου και να μιμηθούν την κίνηση του ασανσέρ

11^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	-
Διάρκεια	10 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν τα ακίνητα δέντρα που όταν τα φυσάει ο άνεμος είναι αδύναμα και λυγίζουν τα κλαριά και ο κορμός τους

12^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	Σκοινί
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Τα παιδιά κλήθηκαν να χωριστούν σε δύο ομάδες και να παίξουν να παίξουν διελκυστίδα

13^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	-
Διάρκεια	5 λεπτά

Περιγραφή Δραστηριότητας	Τα παιδιά κλήθηκαν να παίξουν το παιχνίδι «ο Γιάννης λέει» όπου οι μαθητές έπρεπε να σηκώσουν το χέρι τους κάθε φορά που ο «Γιάννης» έλεγε μια πρόταση που ισχύει και το αντίστροφο
--------------------------	---

14^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	-
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Τα παιδιά κλήθηκαν να παίξουν το παιχνίδι «πετάει – πετάει» όπου οι μαθητές έπρεπε να σηκώσουν το χέρι τους κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός έλεγε κάτι που πετάει, και το αντίστροφο

15^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	Σκοινί
Διάρκεια	10 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Τα παιδιά κλήθηκαν να σταθούν πίσω από ένα σκοινί και ανάλογα με το κατά πόσο ισχύουν οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός να περνάνε απέναντι (έχεις αδέρφια, φοράς κόκκινη μπλούζα, έφαγες πρωινό σήμερα)

16^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	-
Διάρκεια	10 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ανά 2 παιδιά κλήθηκαν να κάνουν τον οδηγό και το συνοδηγό όπου ο ένας παίχτης πιάνεται πίσω από τον άλλον, τοποθετεί τα χέρια στους ώμους του συμπαίκτη ο οποίος κλείνει τα μάτια του και περιμένει τις οδηγίες του άλλου παιδιού για να κινηθούν στο χώρο

17^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Γνωριμία και εξοικείωση με το μουσικό υλικό
Υλικά	Προβολέας, φωτογραφίες, ηχητικά αποσπάσματα
Διάρκεια	15-20 λεπτά

Περιγραφή Δραστηριότητας	Παρουσιάζουμε στα παιδιά είτε σε φωτογραφίες είτε ζωντανά στην τάξη ορισμένα παραδοσιακά όργανα (παραδοσιακά κρουστά, ακορντεόν, κλαρίνο, βιολί, λαούτο) και ακούγοντας, αρχικά, μόνο τον ήχο των οργάνων ή μέσα από το άκουσμα παραδοσιακών σκοπών πρέπει να τα αναγνωρίσουν ποια είναι. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να παίζουμε το ρυθμό με τα παιδιά είτε με παλαμάκια είτε με μουσικά όργανα Orff
--------------------------	---

18^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση
Υλικά	-
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Ως συνέχεια της προηγούμενης, αναλαμβάνοντας ένα παιδί το ρόλο του μαέστρου έπρεπε να οργανώσει τους μαθητές να παίζουν κάποιο όργανο ενώ ένας άλλος μαθητής, ο οποίος δε θα τους κοίταζε, θα έπρεπε να μαντέψει ποιο όργανο είναι

19^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Ανάπτυξη ρυθμικών μοτίβων
Υλικά	-
Διάρκεια	10 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Μέσω της τεχνικής του body percussion, εξερευνούμε και αποδίδουμε, με τα παιδιά, πάνω στο σώμα μας, παραδοσιακούς ρυθμούς που έχει η παρέμβασή μας (2/4, 3/4, 4/4, 5/4, 7/4). Έπειτα, προσπαθούμε να τους αναπαράξουμε σε μουσικά όργανα Orff

20^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Αντιληπτικοκινητική και οπτικοκινητική αντίδραση, ανάπτυξη ρυθμικών μοτίβων, καλλιέργεια μουσικότητας, γνωριμία με παραδοσιακό υλικό
Υλικά	-
Διάρκεια	20-25 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Αποδίδουμε με τα παιδιά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα όπως το «λάχισμα» ο «Καρακατσιάνης», το «ένα λεπτό

	<p>κρεμμύδι» όπου τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες, που βρίσκονταν αντικριστά μεταξύ τους, θα έπρεπε πιασμένοι από «αλαμπρατσέτα» να έρθουν αντιμέτωποι πλησιάζοντας η μια ομάδα τραγουδώντας την πρώτη στροφή και μετά κάνοντας πίσω βήματα καθώς θα υποδέχονταν να κάνει το ίδιο η δεύτερη ομάδα⁵⁰, το «αλάτι ψηλό αλάτι χοντρό» όπου τα νήπια καθισμένα σε κύκλο τραγουδάνε και ένα παιδί με ένα μαντήλι περπατάει στο ρυθμό απ' έξω από τον κύκλο και μόλις τελειώνει το τραγούδι αφήνει το μαντήλι πίσω από κάποιον και τρέχει να κάνει τον κύκλο να του πάρει τη θέση⁵¹ καθώς και ο «Μούτος» όπου τα παιδιά είναι στοιχισμένα σε μια σειρά το ένα δίπλα στο άλλο με το πρώτο παιδί να ρωτάει στο επόμενο «τον ξέρεις το Μούτο;» και όταν του απαντάει όχι να απαντάει «αυτός που κάνει έτσι» και ακουμπάει το ένα χέρι στη μύτη, στην επόμενη φορά που φτάνει η ερώτηση σ' αυτό το άλλο χέρι, στην επόμενη να κάθεται στα γόνατα και τέλος να σπρώχνει τα παιδιά να πέσουν κάτω</p>
--	--

21^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Γνωριμία με παραδοσιακό υλικό, Αντιληπτικοκινητική και καλλιτεχνική ανάπτυξη
Υλικά	Βιντεοπροβολέας, παραδοσιακές φορεσιές, χαρτί, μαρκαδόροι
Διάρκεια	15 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Τέλος, παρουσιάστηκαν παραδοσιακές φορεσιές με τα εξαρτήματά τους ορισμένες σε βιντεοπροβολή και ορισμένες μέσα στην τάξη όπου ντύθηκαν με αυτές

⁵⁰ Ένα λεπτό κρεμμύδι γέο βαγέο, ένα λεπτό κρεμμύδι κράξε βαγέο (x2)
Και τι θε να το κάνετε γέο βαγέο, και τι θε να το κάνετε κράξε βαγέο (x2)
Θέλω να το παντρέψω γέο βαγέο, θέλω να το παντρέψω κράξε βαγέο (x2)
Και ποιον επαντρεύεται γέο βαγέο, και ποιον επαντρεύεται κράξε βαγέο (x2)
Παντρεύουμε τη Μαίρη γέο βαγέο, παντρεύουμε τη Μαίρη κράξε βαγέο (x2)
Και ποιον της δίνετε γέο βαγέο; Και ποιον της δίνετε κράξε βαγέο; (x2)
Της δίνουμε ένα ναύτη που όλο μύγες χάφτει, της δίνουμε ένα ναύτη που όλο μύγες χάφτει, (x2)
Αυτό είναι χάρισμα σας στα μούτρα τα δικά σας, αυτό είναι χάρισμα σας στα μούτρα τα δικά σας (x2)

⁵¹ Αλάτι ψηλό, αλάτι χοντρό,
έχασα τη μάνα μου και πάω να τη βρω
παπούτσια δεν μου πήρε να πάω στο χορό
και αν δε μου τα πάρει θα στεναχωρηθώ.

	<p>όσα παιδιά ζήτησαν. Έγινε συζήτηση γύρω από τα χρώματα και τα εξαρτήματα ενώ όσα παιδιά φόρεσαν κάποια από αυτές έκαναν τα «μοντέλα» προκειμένου να τους ζωγραφίσουν οι υπόλοιποι ενώ επινόησαν και αφηγήθηκαν μια φανταστική προσωπική ιστορία με την παρουσία τους σε ένα γλέντι του χωριού</p>
--	--

22^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη, Διατήρηση του κυκλικού σχήματος
Υλικά	-
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Κρατημένοι χέρι χέρι με τα παιδιά, σχηματίζουμε έναν κύκλο, όπου περπατάμε στη φορά του, μπαίνουμε προς τα μέσα και βγαίνουμε προς τα έξω άλλοτε με γοργά και άλλοτε με μικρά βήματα

23^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη, Διατήρηση του κυκλικού σχήματος
Υλικά	-
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Σε συνέχεια της προηγούμενης, δένουμε στο δεξί πόδι κάθε παιδιού ένα κόκκινο μαντήλι και στο αριστερό ένα μπλε προκειμένου όταν θα ξανακάνουμε την άσκηση με τα βήματα προς τα μέσα και προς τα έξω στον κύκλο να ζητήσουμε να μπούμε μέσα και να βγούμε έξω με συγκεκριμένο πόδι. Αφού μπούμε προς τα μέσα ζητάμε από τα παιδιά να σηκώσουν και να τινάξουν στον αέρα το άλλο τους πόδι λέγοντας είτε το πόδι (δεξί-αριστερό) είτε το χρώμα (κόκκινο-μπλε)

24^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών και μουσικής, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	10 λεπτά

Περιγραφή Δραστηριότητας	Κάνοντας χρήση της μουσικής του χορού «Ζερβόδεξος Κρήτης» τα παιδιά πιασμένα χέρι χέρι περπατάνε προς μια κατεύθυνση ενώ όταν άκουγαν μια χαρακτηριστική «αλλαγή» που συμβαίνει στη μουσική (παραγωγή ενός υψηλού μουσικού φθόγγου) έπρεπε να αλλάξουν κατεύθυνση. Επαναλαμβάνουν το ίδιο πιασμένα σε κύκλο περπατώντας προς τη φορά του ενώ με την αλλαγή προς την αντίθετη φορά
--------------------------	---

25^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών και μουσικής, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη, Απόδοση χορευτικών βημάτων
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	5 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Πιασμένοι σε ζευγάρια το ένα πίσω από το άλλο, τα παιδιά αποδίδουν το χορό «Καμάρες» από την Τήλο όπου τα παιδιά στο ρυθμό του τραγουδιού περπατώντας σε ευθεία ανά ζεύγη, γυρίζουν και να σηκώνουν τα χέρια που κρατιόντουσαν ώστε να περάσουν τα υπόλοιπα ζευγάρια από κάτω

26^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών και μουσικής, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη, Απόδοση χορευτικών βημάτων
Υλικά	Cd player, ενδυμασία ηρώων (αυτιά και ουρά σκύλου και λαγού, κάποιο όπλο να θυμίζει τον κυνηγό)
Διάρκεια	10 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Αναλαμβάνοντας, τα παιδιά, το ρόλο του κυνηγού, του σκυλιού και του λαγού που προτάσσει ο θρακιώτικος χορός «Λαΐσιος» αποδίδουν δραματοποιημένα την ιστορία όπου ο λαγός κινείται αμέρημος στο δάσος που τον ψάχνει ο σκύλος και μόλις τον βρει φωνάζει τον κυνηγό που τον πυροβολεί. Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση για τους ρόλους και τη σημερινή εξέλιξη του επαγγέλματος

27^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών και μουσικής, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη, Απόδοση χορευτικών βημάτων
Υλικά	Μπάλα, cd player
Διάρκεια	20-30 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Αρχικά, δίνουμε στους μαθητές μια μπάλα, στήνουμε ένα τέρμα με κώνους απέναντί τους και πατώντας το αριστερό πόδι πρέπει να κλωτσούν με το δεξί πόδι τη μπάλα και, αντίστοιχα, πατώντας με το δεξί πόδι να κλωτσούν με το αριστερό τη μπάλα. Κρατάμε το ρυθμό κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Έπειτα, αφού τα παιδιά έμαθαν τα λόγια του τραγουδιού «ο Χασάπης» και τραγουδούσαν με τη συνοδεία του εκπαιδευτικού, τους παρουσιάστηκαν τα βήματα του χορού «Χασαπιά». Ένα ένα παιδί πιανόταν δίπλα στον ερευνητή έκαναν μαζί τα πρώτα δύο βήματα (δεξί – αριστερό) λέγοντας τις λέξεις «περπατάω-περπατάω» ενώ στη συνέχεια θυμόντουσαν τις κινήσεις από το κλώτσημα της μπάλας κάνοντας τα αντίστοιχα βήματα με τις αντίστοιχες λέξεις «πατάω (δεξί πόδι) κλωτσάω (σηκώνω αριστερό πόδι)» και το αντίστροφο για να ολοκληρωθεί ο χορός. Όσα κάθονταν τραγουδούσαν και χτυπούσαν παλαμάκια το χορό ενώ σταδιακά πιάνονταν το ένα δίπλα στο άλλο και χόρευαν.

28^η Παρεμβατική Δραστηριότητα	
Στόχοι	Εξοικείωση με στοιχεία των παραδοσιακών χορών και μουσικής, Αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη, Απόδοση χορευτικών βημάτων
Υλικά	Cd player
Διάρκεια	20-30 λεπτά
Περιγραφή Δραστηριότητας	Στο χορό «Ηρθε κόρη η άνοιξη», καθώς υπήρχε η σταυρωτή λαβή στο πιάσιμο των χεριών, μιμήθηκαν τα παιδιά την κίνηση που κάνει ο ψαράς για να τραβήξει τα δίχτυα του και μετά άπλωσαν τα χέρια τους όπου με τη βοήθεια του ερευνητή πιάστηκαν με το συμμαθητή που βρίσκονταν παραδίπλα τους αποδίδοντας το

σχήμα των δικτιών. Καθώς ο συγκεκριμένος χορός αποτελείται από 4 βήματα προς τα μέσα και 4 προς τα πίσω κάθε βήμα που γινόταν από τα παιδιά ταυτιζόταν με το τραγούδι «περπατώ περπατώ μεσ' το δάσος» με τις ανάλογες έντονες παύσεις όταν ολοκληρώνονταν η κίνηση προς τα μέσα και αντίστοιχα προς τα έξω. Αφού τα νήπια εξασκήθηκαν στην παραπάνω λογική, έμαθαν τα λόγια του τραγουδιού, συζητήσαν για το περιεχόμενο του τραγουδιού και μαζί με τη μουσική που αναπαρήγαγε η ηχητική συσκευή τραγούδησαν και χόρεψαν το χορό.