

# ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΧΟΡΟΥ

## A MODERN HOLISTIC TEACHING APPROACH FOR TRADITIONAL GREEK DANCES

Στυλιανός Φλουρής  
Υποψήφιος Διδάκτορας  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
sflouris@windowslive.com

Δημήτριος Ζμπάνος  
Επίκουρος Καθηγητής  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
zbainos @ hua.gr

### **Abstract**

This article highlights the cultural, educational and other qualities of Traditional Greek Dances (TGD), while emphasizes its multidimensional and complex nature. Furthermore, it is well documented that the teaching approaches used in Greece to instruct TGD as a school subject, are outdated and one dimensional in nature creating thus, a teaching gap. To this end, an exemplary well designed instructional model or approach is proposed for the teaching of the TGD, which draws on a variety of pedagogical and instructional research data regarding reflective, organizational, methodological, teaching-learning and evaluation processes. The proposed instructional model or approach attempts to harmonize the complex nature of the TGD with the coordinates of the instructional processes, providing thus a holistic framework for the classroom teacher. In this manner, the proposed model constitutes a 'good practice' and it is expected to contribute to the effectiveness of the teaching-learning process for TGD, minimizing thus, the existing gap in the Greek literature regarding this subject.

### ***Key words***

*Traditional Greek Dances, teaching model or approach, instructional stages, physical education teacher.*

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, διδακτική προσέγγιση, στάδια διδασκαλίας, καθηγητής φυσικής αγωγής.*

## 0. Εισαγωγή

Ο χορός γενικότερα και ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός (Ε.Π.Χ.) ειδικότερα δεν είναι μόνο μια «τέχνη της κίνησης» αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα που περικλείει ποικίλες πολιτισμικές, παιδευτικές, κοινωνικές και άλλες σημασίες. Υποστηρίζεται ότι ο χορός διατρέχεται από μια πολυδιάστατη φύση –κίνηση, μουσική, τραγούδι- και συνιστά ένα «σύστημα επικοινωνίας» και μια «γλώσσα του σώματος», καταστάσεις που τον καθιστούν ένα «σύνθετο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό μόρφωμα» (Ζωγράφου, 2003, Γκαρτζονίκα, 2016). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι ο χορός προσφέρει μια πολυεπίπεδη εμπειρία, αφού εναρμονίζει «τα αισθήματα με τα συναισθήματα, τη λογική με τις πρακτικές κινητικές δεξιότητες, συμβάλλοντας με τους τρόπους αυτούς στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού» (Λυκεσάς & Τυροβολά, 2007:102, 112). Επισημαίνεται, επίσης, το γεγονός ότι ο χορός αποτελεί ένα μέσο μετάδοσης της ιστορίας, της πολιτισμικής ανάπτυξης και παράδοσης, ενώ ταυτόχρονα, ασκεί μια μορφωσιογόνα επίδραση στους νέους, λόγος για τον οποίο εντάσσεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών του κόσμου, αφού συμβάλλει στην «ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους» (Γκαρτζονίκα, 2009). Η πολυσύνθετη αυτή φύση του Ε.Π.Χ. δυσχεραίνει τη διδακτική του προσέγγιση, λόγος για τον οποίο οι ειδικοί συνηγορούν στο να προωθείται η ολιστική εκπαιδευτική θεώρησή του με το να διδάσκεται σφαιρικά (Στιβακτάκη, Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008, Φλουρής, 2012α, 2012β, Φλουρής, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2012, Φλουρής, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013, Γκαρτζονίκα, 2016).

Η επισκόπηση των μελετών σχετικά με τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., όπως προτείνεται από την ελληνική βιβλιογραφία, έδειξε ότι δεν υπάρχουν συστηματικές και ολοκληρωμένες αναφορές που να τεκμηριώνουν την ολιστική διδακτική του προσέγγιση, ώστε να αποδοθεί η πρέπουσα αξία σε αυτόν. Αντίθετα, οι υπάρχουσες προτάσεις είναι αποσπασματικές και δεν απηχούν τη φιλοσοφία μιας σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, δημιουργώντας έτσι «ένα ουσιαστικό έλλειμμα» τόσο ως προς τον όρο διδασκαλία όσο και ως προς το περιβάλλον μάθησης του Ε.Π.Χ. (Φλουρής, 2012α, 2012β, Φλουρής, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη, Μουντάκης, 2012). Ορισμένοι ειδικοί προτείνουν ότι η διδασκαλία του Ε.Π.Χ. οφείλει να διεξάγεται με περιορισμένη χρήση διδακτικών μεθόδων (π.χ. ολική, μερική, μιμητική) (Πραντσιδής, 2004, Βαβρίτσας, 2008), ενώ άλλοι προτείνουν τη χρήση ενός μεγαλύτερου εύρους μεθόδων, όπως τα κοινά κινητικά μοτίβα, τη μορφολογική, τη μουσικο-κινητική αγωγή κ.α., η εφαρμογή των οποίων εκτιμάται ότι θα «θεραπεύσει» την ελλειμματική φύση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. (Σερμπέζης, 1995; Λυκεσάς, 2002; Δήμας, 2004; Καρφής & Ζιάκα, 2009).

Οι παραπάνω προτάσεις, παρά τις όποιες βελτιώσεις επιφέρουν, δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τους την πληθώρα των εκπαιδευτικών, διδακτικών, μαθησιακών και αξιολογικών παραμέτρων που εμπλέκονται κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. οι οποίες μπορούν να στοιχειοθετήσουν την ολότητα του διδακτικού έργου.

## 1. Το σκεπτικό για μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του Ε.Π.Χ.

Ο συστηματικός σχεδιασμός και η ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθημάτων του Ε.Π.Χ. θεωρούνται απαραίτητοι, λόγω της πολυπλοκότητάς του, ιδιαίτερα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς στη χώρα μας. Η αναγκαιότητα αυτή επιτείνεται επειδή τα στοιχεία που παρατίθενται στο βιβλίο του μαθητή και του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστα, ενώ οι μεθοδολογικές υποδείξεις που εμπεριέχονται στο ισχύον διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Α.Π.Σ.) δεν επαρκούν. Η κατάσταση αυτή δεν υποβοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν το έργο τους, ενώ δυσχεραίνουν την ήδη προβληματική διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου του χορού (Φλουρής, 2012β, Γκαρτζονίκα, 2016).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι επομένως, να διατυπωθεί μία εμπεριστατωμένη και τεκμηριωμένη πρόταση που να πληροί τις προϋποθέσεις μιας ολιστικής διδακτικής προσέγγισης που να συντελεί στην άμβλυνση του παραπάνω ελλείμματος ως προς τη διδασκαλία του αντικείμενου του Ε.Π.Χ.. Το σκεπτικό που μας ώθησε να συντάξουμε την προτεινόμενη προσέγγιση διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. βασίζεται όχι μόνο στις ιδιαιτερότητες του αντικείμενου, αλλά και σε πολλούς άλλους παράγοντες σχεδιασμού, οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Εξάλλου, τα πλεονεκτήματα του σχεδιασμού είναι πολλά και ποικίλα, όπως φρονούν οι ειδικοί, γιατί υποβοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίσουν τα ποικίλης φύσης μεθοδολογικά θέματα, ώστε να προβλεφθούν έγκαιρα τα προβλήματα της τάξης και να αξιολογηθούν τα όσα έχουν διδαχθεί, διαδικασίες που δημιουργούν ένα αίσθημα ευθύνης, σιγουριάς και αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς (Φλουρής, 1995, Ματσαγγούρας, 1998, Κουτρούμπα, 2000, 2012β, Ζμπάινος, 2004, Φλουρής, 2012α, 2012β, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Μαυρόπουλος, 2013, 2016).

Ευελπιστούμε ότι η ενδεικτική πρόταση της διδακτικής προσέγγισης θα υποβοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διευθετήσουν όσον το δυνατόν καλύτερα τις απαραίτητες διδακτικές καταστάσεις για τη δημιουργία ενός αποδοτικού περιβάλλοντος εκμάθησης του Ε.Π.Χ.. Η σωστή αντιμετώπιση του γνωστικού αντικείμενου του Ε.Π.Χ. είναι μια απόλυτη αναγκαιότητα διότι ο χορός δεν αποτελεί ένα απλό ψυχαγωγικό αντικείμενο, αλλά συνιστά ένα μέσο διατήρησης και διάδοσης της παράδοσης, ενώ συμβάλλει στη μετάδοση της μουσικοχορευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές. Η σημαντικότητα και η πολυσύνθετη φύση του Ε.Π.Χ. απαιτούν η διδακτική προσέγγιση να μην περιορίζεται στον ψυχοκινητικό, αλλά να επεκτείνεται στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα της εκπαίδευσης, μέσω των οποίων αναδεικνύονται δυναμικά τα πολλαπλά επίπεδα και οι εγγενείς ιδιότητες του γνωστικού αντικείμενου του χορού καθώς και η πολυδύναμη φύση του.

### ***1.1. Παραδοχές της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης του Ε.Π.Χ.***

Η επικράτηση του συμπεριφορισμού στο χώρο της διδακτικής παλαιότερα είχε συμβάλει στο να «κατακερματίζονται» τα προς μάθηση αντικείμενα, στο να προτείνονται για αποστήθιση ασύνδετα μεταξύ τους μαθησιακά έργα, ενώ οι διδακτικές διαδικασίες έπαιρναν τη μονομερή μορφή μιας γραμμικής και άκαμπτης πορείας χωρίς να εναρμονίζονται ολιστικά μεταξύ τους, όπως απαιτείται από τις συνθήκες της «νέας μάθησης» (Caine & Caine, 1994, Φλουρής, 2007, Gardner, 2010, Kalantzis & Cope, 2013, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, 2016). Οι πρακτικές αυτές είχαν επηρεάσει και τον τομέα της διδασκαλίας των μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) γενικότερα αλλά και του χορού ειδικότερα.

Στις μέρες μας οι θέσεις αυτές δεν γίνονται απόλυτα αποδεκτές δεδομένου ότι έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις σε νέες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως η κοινωνιο-γνωστική, η ανθρωπιστική-ουμανιστική, η μορφολογική, ο κονστρουκτιβισμός και άλλες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Kalantzis & Cope, 2013). Οι νέες αυτές θεωρίες συνέβαλαν ώστε ο κλάδος της διδακτικής και ιδιαίτερα η «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας» (instructional design) (Φλουρής, 1996) να έχουν αναβαθμιστεί και εμπλουτιστεί με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και αρχές από πολλούς κλάδους της παιδαγωγικής, των κοινωνικών και άλλων επιστημών, όπως οι νευροεπιστήμες, οι επιστήμες των υπολογιστών, τα επικοινωνιακά συστήματα, η μάθηση με βάση τις νευροδομές και νευρολειτουργίες (brain based teaching and learning), ο νέος συνδεσιασμός (new connectionism), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και άλλες (Kalantzis & Cope, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Φλουρής, Σμυρναίου, Κροτσέτη, 2015).

Η ουσιαστική βάση της παρούσας διδακτικής προσέγγισης αντλείται από τις παραπάνω θεωρίες και ιδιαίτερα από τη θεωρία του Vygotsky, η οποία τονίζει το «κοινωνικό και πολιτιστικό συγκείμενο» (socio-cultural context) που προωθεί την «κοινωνική διάδραση», ενώ στοχεύει στην «αυθεντική μάθηση» και προσφέρει μια ευρεία γκάμα πρακτικών ανάλογα με τη μαθησιακή περίπτωση. Η θέση αυτή υποστηρίζεται, επίσης, από τον ολισμό και ευνοεί τη συνεργατική μάθηση, τη διαλεκτική σχέση και αλληλεπίδραση που δυνητικά οδηγούν σε μια «μετασχηματιστική εμπειρία» του κάθε μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτό η διδασκαλία του εκπαιδευτικού οφείλει να στηρίζεται στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», στην «υποστηρικτική διδασκαλία» (Scaffolding) και σε «περιβάλλοντα κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης» (Φρυδάκη, 2006).

Από τις παραπάνω θεωρίες, και παρά την όποια διαφοροποίησή τους, αναδύθηκαν νέες μέθοδοι, στρατηγικές και πρακτικές οι οποίες τονίζουν τις «επικοινωνιακές προσεγγίσεις», τις «διαλεκτικές σχέσεις» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, τη «συμμετοχική μάθηση» και τις διαφοροποιημένες πρακτικές στο δυνητικό επίπεδο

του κάθε μαθητή (Μασσιάλας, 1986, Κοσσυβάκη, 2002, Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Οι προσεγγίσεις αυτές συμβάλλουν στην αναγκαιότητα της διαφοροποίησης του διδακτικού έργου, αφού ενεργοποιούν το «βιωματικό επίπεδο» των μαθητών, ώστε να υπάρχει «νόημα» σε ότι μαθαίνουν λόγος για τον οποίο όλες οι δραστηριότητες οφείλουν να είναι σύστοιχες με τα ενδιαφέροντα, τα γνωστικά στυλ, τις γενικότερες ικανότητες και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Tomlinson, 2004, Φλουρής & Γιώτη, 2013<sup>α</sup> Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση δεν απαιτεί απλά την εφαρμογή μιας τυποποιημένης μεθόδου ή τεχνικής, αλλά αντίθετα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα «βιότοπο ή μια οικολογία μάθησης της τάξης» (classroom ecology), που ταυτίζεται με την αντίληψη του «ολισμού», η οποία υποστηρίζει ότι «οτιδήποτε, ορίζεται όχι μόνο ως προς τον εαυτό του, αλλά και ως προς τις σχέσεις του με άλλα πράγματα και διαδικασίες» (Eisner, 1999: 411-414, Ματσαγγούρας, 2004: 452-453, Χατζηγεωργίου, 2006: 373). Ανάλογη άποψη διατυπώνεται και από τον Zimmer, ο οποίος, ως προς τον χορό, περιγράφει την έννοια του ολισμού σε πολλαπλά επίπεδα και διαδικασίες σημειώνοντας ότι «*οι ψυχικές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές διαδικασίες αλληλοεπηρεάζονται... ενώ σε κάθε πράξη συμμετέχει πάντα ολόκληρη η υπόσταση του ανθρώπου. Το σώμα κι η ψυχή, το συναίσθημα κι η λογική αποτελούν μια ενότητα*» (Zimmer, 2007: 27).

Οι θέσεις και αντιλήψεις αυτές καταργούν τις κατακερματισμένες και ασύνδετες διδακτικές ενέργειες και τυποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας που μέχρι πρόσφατα «συνταγολογούσαν» οι δάσκαλοι του χορού για τους μαθητές τους. Αντίθετα, αναδεικνύουν τη σφαιρική προσέγγιση που απορρέει από τις νέες θεωρίες μάθησης και επηρεάζει τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., ενώ το άτομο εκλαμβάνεται «ως μια ολότητα».

Η σύνταξη της παρούσας πρότασης για τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. στηρίζεται στις παραπάνω επιστημολογικές θέσεις καθώς και στην αντίληψη του ολισμού, οι οποίες εναρμονίζονται με τη σύγχρονη διδακτική και περιλαμβάνουν παράγοντες και διαδικασίες που σύμφωνα με τα ισχύοντα ερευνητικά δεδομένα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Εκτιμούμε ότι η εφαρμογή της θα εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες διδακτικές προτάσεις για τον Ε.Π.Χ., ενώ ενδεχομένως θα συμβάλει στην αναβάθμισή τους.

## ***1.2. Δομικά στοιχεία της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης του Ε.Π.Χ.***

Η σύνταξη της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης απηχεί μια σύνθεση θέσεων και απόψεων σχετικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, ενώ αρθρώνεται μια πρόταση που συνιστά ένα «αρχιτεκτονικό μοντέλο» (Φλουρής, 2005, Φλουρής, 2012β, Φλουρής & Γιώτη, 2013β) που κατά την άποψή μας θα καταστήσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. πιο αποτελεσματικό. Στην ουσία ένα «αρχιτεκτονικό» μοντέλο συνιστά μια μορφή ενός «συστήματος» (Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Χατζηγεωργίου,

2003), ιδιαίτερα με την έννοια που του προσδίδει ο Ρόσενταλ, ο οποίος το εκλαμβάνει ως μια διάσταση οργάνωσης, η οποία «περιλαμβάνει πολυάριθμα στοιχεία που βρίσκονται αναμεταξύ τους σε σχέσεις και συνδέσεις και σχηματίζουν μια καθορισμένη ολότητα» (Ρόσενταλ, 1977: 812, αναφ. στο Χατζηχαριστό, 2003: 20).

Πιο συγκεκριμένα η διδακτική πρόταση που περιγράφεται στη συνέχεια αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα ενεργειών, το οποίο προωθεί και διευκολύνει τη διαδραστική ενεργοποίηση των επιμέρους διαδικασιών, ως προς τη λήψη αποφάσεων του διδακτικού έργου. Με άλλα λόγια, η παρούσα πρόταση συνιστά μια προσπάθεια «χαρτογράφησης» της πορείας εξέλιξης της διδασκαλίας που προεικονίζει τη δόμηση του διδακτικού περιβάλλοντος και σκιαγραφεί το στοχασμό, τις παραδοχές, τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για τη διδακτική κατάσταση, χωρίς να περιορίζει την πραξιακή δράση τους (Φλουρής, 2010, Φλουρής, 2012β, Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Κατ' επέκταση, εκφράζει μια παιδαγωγική αντίληψη ή εκπαιδευτική φιλοσοφία που στηρίζεται σε μία σειρά οργανωτικών, μεθοδολογικών, διδακτικών, μαθησιακών και αξιολογικών διαδικασιών που αποβλέπουν στο να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι διαδικασίες που προτείνονται εκλαμβάνουν τη διδασκαλία ως «ένα συνδυασμό τέχνης και επιστήμης» (Eggen & Kauchak, 2009: 283), ενώ δεν εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε στεγανά, αλλά τους παρέχουν επαρκή περιθώρια ελευθερίας και δημιουργίας.

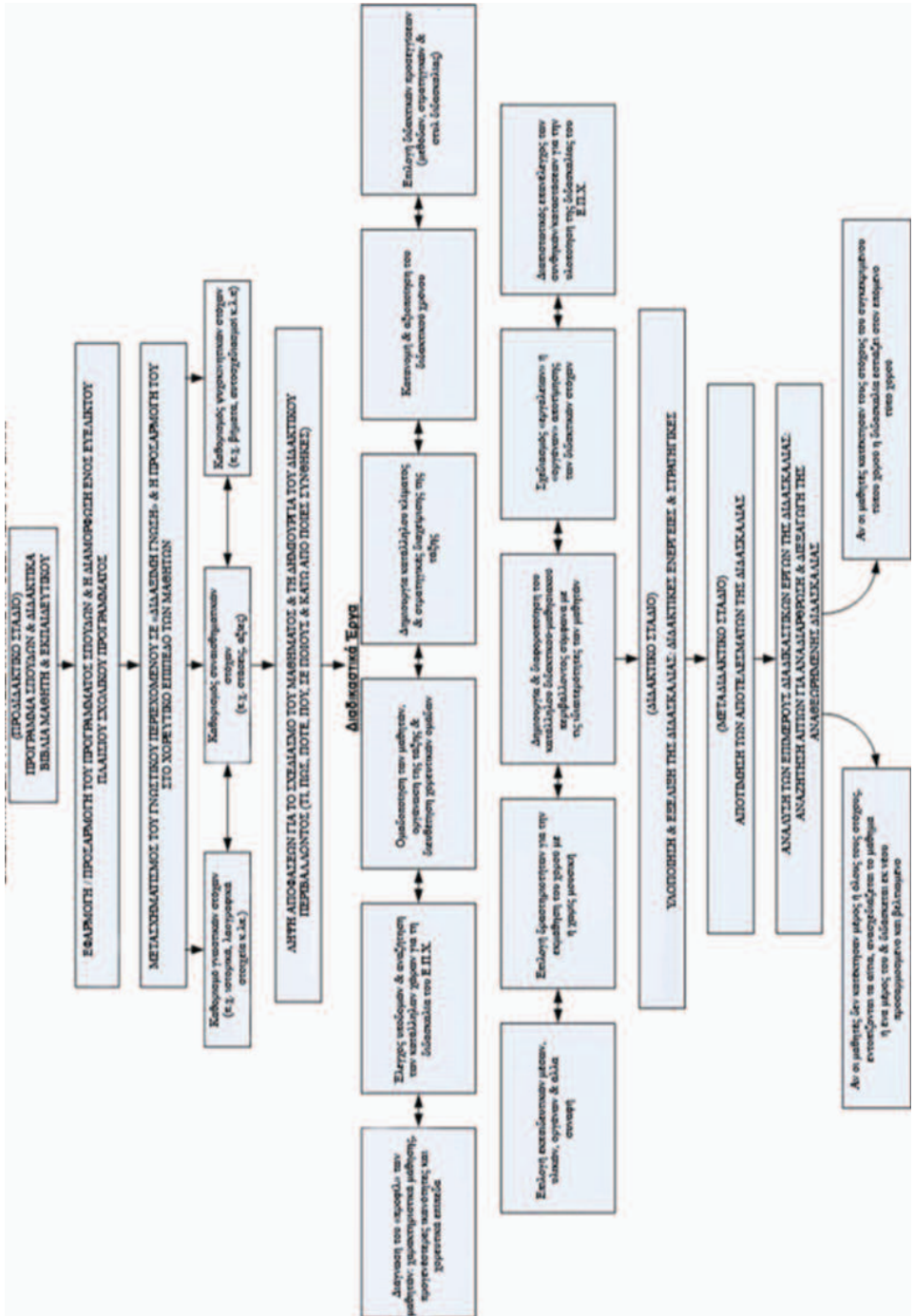
Τα διαδικαστικά έργα που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη πρόταση στηρίχθηκαν σε άλλα «αρχιτεκτονικά μοντέλα» και σε διάφορες μελέτες σχολικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, από τις οποίες αντλήθηκαν επιλεγμένοι παράγοντες σχολικής διδασκαλίας και μάθησης από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι προσαρμόστηκαν ως προς τη φύση του Ε.Π.Χ., απετέλεσαν τη δομή της συγκεκριμένης πρότασης για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και αξιολόγηση του Ε.Π.Χ. και συνοψίζονται ως εξής: *Το Πρόγραμμα σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.), ο μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση», η διατύπωση στόχων, η λήψη διδακτικών αποφάσεων, η διάγνωση προγενέστερων ικανοτήτων, η ομαδοποίηση των μαθητών, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος, η κατανομή του διδακτικού χρόνου, η επιλογή διδακτικών μεθόδων, η επιλογή μέσων και υλικών, η δημιουργία διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός «εργαλείων» ή οργάνων αποτίμησης της διδασκαλίας, οι διδακτικές ενέργειες, οι μορφές αξιολόγησης και η ανάλυση του διδακτικού έργου για την αναθεώρηση της διδασκαλίας.* (Gagne & Briggs, 1979, Brophy & Good, 1986, Φλουρής, 1996, 2002, 2005, Sheerens & Bosker, 1997, Smith & Ragan, 1999, Reigeluth, 1999, Κουτρούμπα, 2000, Ζωγράφου, 2004, Κρίκας, 2007, Kyriakides, 2008, Kyriakides & Creemers, 2008, Creemers & Kyriakides, 2008, 2010, 2012, Λεβάρη, 2008, Hoffman,

et al., 2010, κ.ά., Στιβακτάκη, 2011, Φλουρής, 2012α, 2012β, Φλουρής, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη, Μουντάκης, 2012, Φλουρής, Μπουρνέλλη, Μουντάκης, 2013, Μπουρνέλλη, 2013, Φλουρής & Κασσωτάκης, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Tomlinson, 2015, Μαυρόπουλος, 2016, Γκαρτζονίκα, 2016, Flouris, Mavropoulos & Spiridakis, 2016).

Οι παραπάνω παράγοντες έχουν ενσωματωθεί στο ενδεικτικό διάγραμμα διδακτικής προσέγγισης του Ε.Π.Χ., που παρατίθεται στη συνέχεια, και συνιστούν μία ολοκληρωμένη πρόταση την οποία μπορεί ο Κ.Φ.Α. να αξιοποιήσει σύμφωνα με την κρίση και τις εμπειρίες του. Είναι αυτονόητο ότι για να αξιοποιηθεί η πρόταση μας στο μέγιστο βαθμό από τον Κ.Φ.Α., απαιτείται επαρκής παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική κατάρτιση, η οποία αναφέρεται και ως «προφίλ του εκπαιδευτικού» (Μαυρόπουλος, 2004, 2016, Φλουρής, 2012<sup>β</sup>, Φλουρής & Γιώτη, 2013). Η κατάλληλη κατάρτιση, παράλληλα με τη δια βίου επιμόρφωση, θα υποβοηθήσει τον Κ.Φ.Α. να επινοεί τις δικές του διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να διεξαγάγει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα το διδακτικό του έργο, καθώς και να διαχειρίζεται τα διαφορετικά χορευτικά, πολιτισμικά και άλλα επίπεδα των μαθητών του, αναβαθμίζοντας συνεχώς τις εμπειρίες του.



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ Ε.Π.Χ.





## **2. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση του Ε.Π.Χ.: Διαδικασίες, στάδια και διδακτικές ενέργειες**

Στο τμήμα αυτό επεξηγούνται και αναλύονται τα διαδικαστικά έργα που απεικονίζονται στο παραπάνω ενδεικτικό διάγραμμα. Όπως προαναφέρθηκε, η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση, απηχεί μια διδακτική φιλοσοφία που περιλαμβάνει διάφορες (ανα)στοχαστικές, οργανωτικές, διαχειριστικές, διδακτικο-μαθησιακές, και αξιολογικές διαδικασίες για τον Ε.Π.Χ. που επιδιώκουν στο να υποβοηθήσουν τους Κ.Φ.Α. να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις σε κάθε στάδιο. Για το σκοπό αυτό σκιαγραφείται η ροή των διαδικαστικών έργων που μπορεί να λάβει υπόψη του ο Κ.Φ.Α. για να σχεδιάσει, να οργανώσει, να διδάξει και να αξιολογήσει το αντικείμενο του Ε.Π.Χ. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω διάγραμμα διδακτικής προσέγγισης δείχνει διάφορα στάδια –προδιδακτικό, διδακτικό, μεταδιδακτικό- στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν τις κυριότερες διδακτικές αποφάσεις ως προς το διδακτικό τους έργο για τη διδασκαλία των μαθημάτων του Ε.Π.Χ. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν στο γνωστικό περιεχόμενο (δηλ. τον τύπο χορού), στους μαθητές, στις μεθόδους διδασκαλίας, στο κλίμα, στη διαχείριση της τάξης, στην πορεία εξέλιξης του διδακτικού έργου, στο διδακτικό χρόνο, στις δραστηριότητες μάθησης, στον προγραμματισμό της αξιολόγησης και άλλα ακόμη διαδικαστικά έργα (Φλουρής, 2005, Φλουρής, 2012β, 2013, Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2011, Φλουρής, 2012β, Φλουρής & Κασσωτάκης, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Μαυρόπουλος, 2016). Τα βέλη του διαγράμματος δείχνουν τη ροή που μπορεί να ακολουθήσει ο Κ.Φ.Α. για να προγραμματίσει και να προβλέψει με πληρότητα και επάρκεια ένα μεγάλο μέρος των μεθοδολογικών ζητημάτων της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα και η ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν το Π.Σ. στο μικροεπίπεδο της τάξης τους και να το προσαρμόζουν στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και γενικά το προφίλ των μαθητών.

Τέτοιου είδους διαδικασίες, επομένως, συνιστούν μορφές «καλών πρακτικών», χωρίς, όμως, να «τυποποιούν ή να εγκλωβίζουν σε στεγανά την αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργική πραξιακή δράση και έμπνευσή τους» (Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Το διάγραμμα διδακτικής προσέγγισης προτείνεται στους Κ.Φ.Α. όχι για να το εφαρμόσουν σαν «τυφλοσύρτη» στη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., αλλά για να το χρησιμοποιούν «ως πυξίδα προσανατολισμού στο διδακτικό τους έργο» και ως «βάση στοχασμού», ώστε να είναι σε θέση να παίρνουν τις κατάλληλες κάθε φορά αποφάσεις, να συνειδητοποιούν τις επιλογές τους, ανασυντάσσοντας και αναβαθμίζοντας το διδακτικό τους έργο.

## ***2.1. Προδιδακτικό στάδιο: Πρόγραμμα σπουδών και διδακτικά βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού***

Όπως φαίνεται και στο ενδεικτικό διάγραμμα, η αφετηρία του προδιδακτικού σταδίου ξεκινά με το σχεδιασμό και την οργάνωση του Π.Σ., δηλαδή, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ., στο πλαίσιο των οποίων αναγράφονται οι σκοποί, οι στόχοι, το γνωστικό περιεχόμενο καθώς και άλλα ακόμη σχετικά στοιχεία. Οι σκοποί και οι στόχοι, της Φ.Α. και των Ε.Π.Χ. οι οποίοι εμπεριέχονται και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, μπορούν να εντοπιστούν στο Φ.Ε.Κ. τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003: 3733-3744) και αποβλέπουν στο να διευκολύνουν τη γενική εξέλιξη του διδακτικού έργου. Στις σελίδες αυτές π.χ. του Φ.Ε.Κ. υπάρχουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αξιολογικές τεχνικές, διδακτικά μέσα, οι άξονες του γνωστικών περιεχομένων, ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όλων των τάξεων. Παρατίθενται, επίσης στο σχετικό Φ.Ε.Κ., οι ειδικοί σκοποί, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας και άλλα ακόμη στοιχεία όλων των τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Φ.Ε.Κ. τ. Β', αρ. φύλλου 304/13-03-03, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.-4281-4306).

Αν και τα στοιχεία αυτά δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένα παρέχουν, ωστόσο, χρήσιμες υποδείξεις, βασικές κατευθύνσεις και στοιχειώδεις έννοιες για όλο το φάσμα του γνωστικού αντικείμενου της Φ.Α. και των Ε.Π.Χ. όλων των τάξεων. Τα στοιχεία που αναγράφονται στον εν λόγω τόμο συμπληρώνονται από το βιβλίο του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Οι γενικές κατευθύνσεις και υποδείξεις αυτές θα εμπλουτιστούν, όπως προαναφέρθηκε, με τη βαθειά γνώση του γνωστικού αντικείμενου που αναμένεται να έχει ο Κ.Φ.Α. στο ρεπερτόριό του καθώς και στην εμπειρία του (Φλουρής & Γιώτη, 2013, Φλουρής, 2012β, Μαυρόπουλος, 2016).

## ***2.2. Εφαρμογή/προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου σχολικού προγράμματος***

Μία πρώτη ενέργεια του εκπαιδευτικού συνίσταται στο να εξετάσει και να συμβουλευτεί το Π.Σ. του αντικείμενου που θα διδάξει στην ολότητά του, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Α.Π.Σ., το βιβλίο του μαθητή (Β. τ. Μ.) και το βιβλίο του εκπαιδευτικού (Β. τ. Ε.). Η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη για την προσαρμογή της διδακτέας ύλης στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών του, μέσα από συνεχείς μετασχηματισμούς του γνωστικού, πολιτισμικού και ψυχοκινητικού περιεχομένου. Ο μετασχηματισμός αυτός του Π.Σ. τροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς με εναλλακτικές ενέργειες, διαδικασίες και έργα που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «ευέλικτου προγράμματος σπουδών» και στην επιλογή κατάλληλων τρόπων εργασίας για τη συστηματική μεθόδευση του διδακτικού έργου (Pangrazi, 1997, Καρατζής, 2007, Κρίκας, 2007, Φλουρής

& Γιώτη, 2013<sup>α</sup>). Επιπρόσθετα, η διαδικασία της ευελιξίας και προσαρμογής του γνωστικού περιεχομένου συμβάλλει στο μετασχηματισμό του σε 'διδάξιμη γνώση' (Φλουρή, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013), διαδικασία που θα επιτευχθεί καλύτερα όταν ο εκπαιδευτικός έχει διευθετήσει τους παράγοντες που θα αξιοποιήσουν την τριαρχική και πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών του (Ζμπάινος, 2004, 2009, 2011<sup>α</sup>, 2011<sup>β</sup>, Φλουρή, 2007) καθώς και άλλους παράγοντες που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

### **2.3. Μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση» και η προσαρμογή του στο χορευτικό επίπεδο των μαθητών**

Ο μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση», όπως προαναφέρθηκε, απαιτεί ορισμένες διαδικασίες και θεωρείται μια απαραίτητη διαδικασία γιατί διευκολύνει τη μάθηση όλων των μαθητών. Πραγματοποιείται με την εξέταση του ετήσιου προγραμματισμού, με την κατανομή της ύλης σε ωριαία μαθήματα της διδασκαλίας, με την ταξινόμηση της διδακτέας ύλης σε συγκεκριμένα είδη μάθησης (γνώσεις, στάσεις, κινητικές δεξιότητες κλπ) και με τη διατύπωση διδακτικών στόχων, προσαρμοσμένη στα επίπεδα των μαθητών (Φλουρή, 1986, 2005, Ματσαγούρας, 1998, Λώλη, 2007, Φλουρή, 2012<sup>α</sup>, Φλουρή, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013, Φλουρή & Γιώτη, 2013<sup>β</sup>, Tomlinson, 2015). Επιπρόσθετα, οι προσπάθειες μετασχηματισμού του γνωστικού περιεχομένου οφείλουν να εστιάζονται στη συνεχή προσαρμογή της διδακτέας ύλης στα επίπεδα των μαθητών (π.χ. αρχάριοι, προχωρημένοι), στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητες και γενικά στο προφίλ τους. Ταυτόχρονα, η προσαρμογή της ύλης οφείλει να διεξάγεται με την επιλογή των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μέσων και δραστηριοτήτων καθώς και με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών και αξιολογικών προσεγγίσεων ώστε να εναρμονίζονται με τους ατομικούς παράγοντες των μαθητών. Οι παραπάνω διαδικασίες διευκολύνονται ακόμη περισσότερο με την εφαρμογή μοντέλων των Π.Σ. που χρησιμοποιούνται για τη μετατροπή του περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση», όπως τα μοντέλα του Wheeler, του Oliva, του Shulman κ.α. (Μαρμαρινός, 2000, Λώλη, 2007, Φλουρή, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013, Πασιάς, Φλουρή, Φωτεινός, 2016).

Σημαντικές διαδικασίες και παράγοντες που οφείλουν να ληφθούν υπόψη από τον Κ.Φ.Α. σχετικά με την επιλογή, ιεράρχηση και διάχυση του γνωστικού περιεχομένου κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. είναι οι ακόλουθοι: «*Το επίπεδο των μαθητών, η ηλικία, πραγματική εμπειρία του κάθε μαθητή στο χορό, το περιεχόμενο του χορού που είναι κατάλληλο για τη φυσική, νοητική και κοινωνική ικανότητα των μαθητών, η ολη οργάνωση και διευθέτηση του περιεχομένου που θα υποστηρίξει τη διδακτική ενότητα ή το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί σκοποί ή οι σκοποί αναψυχής – διασκέδασης που επιδιώκονται*» (Kassing & Jay, 2003: 186).

Οι παραπάνω παράγοντες και διαδικασίες ανάμεσα στα άλλα συμβάλλουν στο «τι» θα διδαχθεί (δηλαδή, ποιοί τύποι χορού θα διδαχτούν, όπως ο Πεντοζάλης, ο

Καλαματιανός κλπ), στην ιεράρχηση και οργάνωση του γνωστικού περιεχομένου (επιλογή των γνωστικών και ιστορικών στοιχείων του χορού που θα παρουσιαστούν), καθώς και το πότε θα παρουσιαστούν (πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το χορό). Ταυτόχρονα, θα επιλεγούν οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις που θα υλοποιηθούν.

Επομένως, παράλληλα με τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και πολιτισμικές εμπειρίες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν θα ληφθούν υπόψη οι προγενέστερες εμπειρίες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, ως προς το χορό γενικότερα, αλλά και ως προς το συγκεκριμένο χορό (π.χ. Πεντοζάλης) ειδικότερα. Οι παραπάνω διαδικασίες επισημαίνουν ότι η ιεράρχηση και ο μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε συγκεκριμένους στόχους οφείλει να διευθετηθεί λαμβάνοντας υπόψη «τόσο το προφίλ μαθητή όσο και το μαθησιακό περιβάλλον μάθησης» (Kassing & Jay, 2003: 187). Ο συγκεκριμένος μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου του Ε.Π.Χ. θα πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση των διδακτικών στόχων σε όλους τους τομείς.

#### **2.4. Διατύπωση διδακτικών στόχων για τον Ε.Π.Χ. από το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα**

Όπως προαναφέρθηκε οι διδακτικοί στόχοι επιτελούν διάφορες λειτουργίες οι οποίες συμβάλλουν όχι μόνο στο μετασχηματισμό του γνωστικού περιεχομένου αλλά και σε άλλες σημαντικές διαδικασίες που καθιστούν το διδακτικό, μαθησιακό και αξιολογικό έργο περισσότερο αποτελεσματικό.

Σύμφωνα με πολλούς ειδικούς η χρήση διδακτικών στόχων, ιδιαίτερα όταν επεκτείνεται σε όλο το εύρος των ταξινομιών (π.χ. γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό τομέα), συνδράμει στην ιεράρχηση των σκοπών των μαθημάτων και της διδακτέας ύλης, στον προσδιορισμό συγκεκριμένων ειδών και συνθηκών μάθησης, στον προγραμματισμό, την οργάνωση ή την «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας» (instructional design), στη διαμόρφωση κριτηρίων για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και γενικά στην ολιστική προσέγγιση του διδακτικού έργου (Φλουρής, 1995, Ματσαγούρας, 1998, Χριστιάς, 2009, Παπαιωάννου, κ.ά., 2003, Κασσωτάκης, 2013, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Καψάλης & Νημά, 2008, Ζμπάινος, 2011α).

Οι κινητικές δεξιότητες του γνωστικού αντικείμενου της Φ.Α. αναφέρονται στη δυνατότητα του ατόμου, «να εκτελεί κινητικές ενέργειες οι οποίες απαιτούν ένα συνδυασμό μυϊκών δυνάμεων, εγκεφαλικής δραστηριότητας και αισθήσεων και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κινήσεων από τις πιο απλές ως τις πιο σύνθετες» (Παπαιωάννου κ.ά., 2003: 257). Επομένως, οι κινητικές δεξιότητες, ιδιαίτερα ο Ε.Π.Χ. -ο οποίος δεν είναι μόνο κίνηση- επεκτείνονται και στους τρεις τομείς της εκπαίδευσης, λόγος για τον οποίο αναγράφονται στο σχετικό Φ.Ε.Κ. και οι τρεις αυτοί τομείς. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία του Ε.Π.Χ. εμπλέκει τουλάχιστον τρεις τομείς: α) το γνωστικό τομέα στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές θα αφομοιώσουν πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με το ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο του κάθε χορού, β) το

συναισθηματικό τομέα μέσω του οποίου θα καλλιεργηθούν οι στάσεις, οι αξίες και τα συναισθήματα για τον κάθε Ε.Π.Χ. και γ) τον ψυχοκινητικό τομέα στο πλαίσιο του οποίου θα αναπτυχθούν οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, όπως η μίμηση, ο συντονισμός, η αρμονία κινήσεων, η ευελιξία, η φυσικότητα, η ακρίβεια χορευτικών και άλλων κινήσεων (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ., ΦΕΚ, τ. Β., Φύλλο 304/13-03-03, Φλουρής, 2012β:248).

Το γεγονός ότι ο Ε.Π.Χ., λόγω της συνθετότητας του, δεν εμπίπτει μόνο στον ψυχοκινητικό τομέα διαφαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα διατύπωσης στόχων σε μορφή συμπεριφοράς (behavioral objectives):

- *(Οι μαθητές) Να εκτελέσουν ή να κατακτήσουν φυσικές δεξιότητες του χορού.*
- *Να κατανοήσουν ή να επεξεργαστούν έννοιες και πληροφοριακά γεγονότα σε θεωρητικό και αισθητικό επίπεδο για το χορό.*
- *Να διαμορφώσουν – αναπτύξουν στάσεις και αξίες για το χορό, τις χορευτικές ικανότητες, τη χορευτική εκτέλεση και την εκτίμηση της τέχνης του χορού (Kassing & Jay, 2003: 133).*

Όπως είναι φανερό οι παραπάνω δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις είναι διαφορετικές και εναρμονίζονται με διαφορετικούς τομείς μάθησης ή ταξινομίες στόχων. Για παράδειγμα η εκτέλεση φυσικών δεξιοτήτων αντιστοιχεί στον ψυχοκινητικό τομέα, ο οποίος επιδιώκει να καλλιεργεί τεχνικές ή φυσικές ή ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η γνώση και κατανόηση των πληροφοριακών γεγονότων ή στοιχείων για την ιστορική – γεωγραφική ή πολιτισμική προέλευση του χορού εμπίπτει στο γνωστικό τομέα. Η διαμόρφωση στάσεων και η ανάπτυξη αξιών για το χορό και η αισθητική αποτίμηση ανήκουν στο συναισθηματικό τομέα. Χρήσιμη στην περίπτωση αυτή μπορεί να αποβεί η ταξινομία του Gagne η οποία είναι μία από τις ελάχιστες που αποβλέπει στο συνδυασμό και των τριών αυτών τομέων και κατατάσσει όλα τα είδη της σχολικής μάθησης στις εξής πέντε ευρείες και διαφορετικές κατηγορίες μάθησης οι οποίες είναι: α) Οι πληροφορίες – γνώσεις, β) οι διανοητικές ή νοητικές δεξιότητες, οι οποίες υποδιαιρούνται σε διάκριση, συγκεκριμένες έννοιες, αφηρημένες έννοιες, εφαρμογή κανόνων και λύση προβλήματος, γ) η γνωστική στρατηγική, δ) οι στάσεις, ε) οι κινητικές δεξιότητες (Gagne, 1977: 26-44, Φλουρής, 1995: 110, Τριλιανός, 2003: 152, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 256). Τα παραπάνω είδη μάθησης της ταξινομίας του Gagne είναι διαφορετικά και απαιτούν διαφορετικές συνθήκες εκμάθησης το καθένα.

Κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν ρήματα ενεργητικής φωνής (π.χ. εκτελώ, επιδεικνύω, δημιουργώ κλπ.) για να εκφραστεί η συγκεκριμένη δυνατότητα που επιδιώκεται. Χρήσιμες είναι οι συστάσεις ορισμένων ειδικών του χορού οι οποίοι προτείνουν, η επιλογή της συμπεριφοράς ενός στόχου να διατυπώνεται με το να:

- *«Επιλέγεται ένα ρήμα που συγκεκριμενοποιεί το ακριβές επίπεδο της κίνησης, της σκέψης ή του συναισθήματος, της στάσης ή της αξίας.*

- *Επισκοπούνται προσεκτικά οι ταξινομίες (π.χ. ψυχοκινητικός, γνωστικός, συναισθηματικός τομέας) και να επιλέγονται τα ακριβή επίπεδα της κίνησης, της σκέψης, του συναισθήματος, της στάσης ή της αξίας.*
- *Προσδιορίζεται το ακριβές επίπεδο για τη συμπεριφορά που συσχετίζεται με τον επιδιωκόμενο σκοπό του μαθήματος... και λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα προβληθεί ή θα επιδειχθεί η συμπεριφορά» (Kassing & Jay, ό.π.: 138-139),*

Όπως τονίζουν οι παραπάνω ειδικοί οι ταξινομίες διδακτικών στόχων υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει τις συγκεκριμένες δυνατότητες – δεξιότητες του χορού, να χαράξει τις γενικές κατευθύνσεις του διδακτικού έργου, καθώς και να διαμορφώσει τις συνθήκες μάθησης εξέλιξης του διδακτικού έργου. Βέβαια, οι συνθήκες μάθησης, κάτω από τις οποίες θα καλλιεργηθεί η συμπεριφορά του μαθητή, αφορούν το πότε και το που ο μαθητής θα εκτελέσει την αναμενόμενη συμπεριφορά, καθώς και τον εντοπισμό των εσωτερικών, ως προς το μαθητή συνθηκών - π.χ. προγενέστερες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις κ.λπ. – σε σχέση με το νέο στόχο μάθησης, πέρα από τις εξωτερικές καταστάσεις, οι οποίες αφορούν τις στρατηγικές διδασκαλίας και λοιπές ενέργειες του εκπαιδευτικού, θέματα που περιγράφονται στη συνέχεια.

### ***2.5. Λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό του μαθήματος και τη δημιουργία του διδακτικού περιβάλλοντος (τι, πώς, πότε, πού, σε ποιους και κάτω από ποιες συνθήκες)***

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το διδακτικό έργο αποβλέπει στο να διευθετηθούν οι προϋποθέσεις δημιουργίας ενός γόνιμου διδακτικού-μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο των αποφάσεων αυτών διεξάγονται ποικίλα διαδικαστικά έργα και εξετάζονται διάφορα μεθοδολογικά ζητήματα, όπως το «τι», το «πως», σε «ποιους» και κάτω από «ποιες συνθήκες» θα διδαχτεί μία διδακτική ενότητα. Οι διαδικασίες αυτές -όπως φαίνονται στο ενδεικτικό διάγραμμα- απεικονίζουν τα κομβικά σημεία του μαθήματος και σκιαγραφούν τη ροή, τις διαδικασίες και την εξέλιξη του ωριαίου μαθήματος, ενώ υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό να πάρει τις κατάλληλες για τους μαθητές του αποφάσεις και να σχεδιάσει το περιβάλλον μάθησης με αποτελεσματικό τρόπο (Pangrazi, 1999, Κουτρούμπα, 2012β).

Οι αποφάσεις αυτές υποβοηθούν στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων συνθηκών που χαρακτηρίζουν ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο διατρέχεται από μία ιδιαίτερη δομή και οφείλει να τύχει κατάλληλης επεξεργασίας, ώστε το μάθημα που θα υλοποιηθεί να συνιστά ένα «καλά επεξεργασμένο αλγόριθμο που υπάγεται σε αρχές και κανόνες. Αν αυτό δεν επιτευχθεί ο καθηγητής Φ.Α. και ιδιαίτερα ο νεοδιόριστος θα χαθεί στην πολλαπλότητα των δυνατών λύσεων» (Ζουνχιά, 2000: 160). Βέβαια, ο προγραμματισμός οφείλει να εστιαστεί όχι μόνο στην εκμάθηση βημάτων του χορού, αλλά και στις πολλαπλές ιδιότητες και επίπεδα του, στα οποία περιλαμβάνονται ο ρυθμός,



το τραγούδι, η μουσική, η ανάπτυξη των αισθήσεων, η δημιουργικότητα και άλλα (Μπουρνέλλη, 2003, 2006).

## ***2.6. Διάγνωση του «προφίλ» των μαθητών: χαρακτηριστικά μάθησης, προγενέστερες ικανότητες και χορευτικά επίπεδα***

Μια σημαντική διαδικασία πριν την έναρξη της διδασκαλίας είναι η διάγνωση του «προφίλ» των μαθητών η οποία συνιστάται για κάθε αντικείμενο. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στο να προσαρμόσει τη διδασκαλία στα επίπεδα των μαθητών και να εναρμονίσει το διδακτικό έργο με τα μαθησιακά τους στυλ στο βαθμό, βέβαια, που αυτό είναι εφικτό. Σύμφωνα με τους ειδικούς η διάγνωση των χαρακτηριστικών των μαθητών περιλαμβάνει διάφορες ενέργειες, όπως τον εντοπισμό των προγενέστερων γνώσεων και νοητικών δυνατοτήτων τους, το βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψής τους (Φλουρής, 2003), την ύπαρξη και λειτουργία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2010, Φλουρής, 2006) και της νοημοσύνης επιτυχίας τους (Ζμπάινος, 2001<sup>α</sup>). Οι διαδικασίες αυτές αποβλέπουν στο να αναδείξουν τα επίπεδα λειτουργίας των μαθητών, καθώς και τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, για τη γνώση, το σχολείο και τον κόσμο, καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με τη μάθηση και τις επιδόσεις τους (Ματσαγγούρας, 1998: 226, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 253, Φλουρής, 2012: 254-255). Η διαδικασία της «ψηλάφησης» της προγενέστερης γνώσης εξοικειώνει τους διδάσκοντες με το πώς σκέφτονται οι μαθητές, υποβοηθά τον εκπαιδευτικό στο να διαπιστώσει τα τυχόν κενά του κάθε μαθητή, προσεγγίσεις που συμβάλουν στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και την αξιολόγησή του διδακτικού έργου (Φρυδάκη, 2006, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Οι παραπάνω διαδικασίες και προσεγγίσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη Φ.Α. και τον Ε.Π.Χ. γιατί η κατάκτηση ψυχοκινητικών και λοιπών δεξιοτήτων απαιτούν ο Κ.Φ.Α. να διαγνώσει την «αφετηρία» των μαθητών του και την ετοιμότητα για εκμάθηση των κινητικών και λοιπών δεξιοτήτων. Για το σκοπό αυτό ο Κ.Φ.Α. χρειάζεται να εντοπίσει προηγούμενες ικανότητες που αφορούν τον έλεγχο και την ακρίβεια των κινήσεων, την ισορροπία, τη μίμηση, τη δύναμη και άλλες ικανότητες. Η διαδικασία αυτή, συνιστάται για το χορό γιατί οι προηγούμενες εμπειρίες και οι προαπαιτούμενες κινητικές ικανότητες φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα μάθησης νέων κινητικών δεξιοτήτων (Pangrazi, 1999).

## ***2.7. Έλεγχος υποδομών και αναζήτηση των κατάλληλων χώρων για τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ.***

Μια άλλη σημαντική μέριμνα του Κ.Φ.Α. είναι να διερευνήσει την καταλληλότητα των χώρων και να διαπιστώσει αν υπάρχει η πρέπουσα υποδομή για να διεξαγάγει τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντική για πολλούς λόγους αλλά κυρίως γιατί συμβάλλει στην

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. Όπως υποστηρίζουν οι ειδικοί η αρχιτεκτονική του κτηρίου, τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τα μεγέθη, τα χρώματα, τα σχήματα, η διαρρύθμιση μιας αίθουσας και η όλη «ανθρωπογεωγραφία» της τάξης παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, την επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Γερμανός, 1998: 100, Ματσαγγούρας, 2004: 73, 93, Καψάλης & Νημά, 2008: 246).

Επιπρόσθετα, η κατάλληλη υποδομή, η ύπαρξη οργάνων και εξοπλισμού, οι εγκαταστάσεις διδασκαλίας και οι κατάλληλοι χώροι για τα αντίστοιχα μαθήματα του σχολείου έχουν πολλές ωφέλειες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί διευκολύνουν αποτελεσματικά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζουν θετικά την ψυχική κατάσταση των μαθητών, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διαμαθητική επικοινωνία και τις κοινωνικές συναλλαγές, προσφέρουν ποικιλία ψυχοκοινωνικών ερεθισμάτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής «οικολογίας» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1993, Ματσαγγούρας, 2004, Φλουρίς, 2007, Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Κ.Φ.Α. οφείλει να μεριμνήσει ώστε να υπάρχει ή να δημιουργηθεί η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου -που συχνά αναφέρεται και ως «χωροπαιδαγωγική» - καθώς και τα αντίστοιχα όργανα γυμναστικής, οι αθλοπαιδιές, τα ποικίλα υλικά για τη Φ.Α., η αίθουσα διδασκαλίας χορού και γενικότερα οι εγκαταστάσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία των αντικειμένων της Φ.Α. (π.χ. αυλή, γήπεδο μπάσκετ, αίθουσα χορού, κ.λπ.). Είναι αυτονόητο ότι σε περίπτωση που δεν υπάρχει η κατάλληλη αίθουσα διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. ο εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίσει ένα ανοιχτό και κλειστό χώρο (για περιόδους βροχής και κρύου) ώστε να διδάσκονται οι Ε.Π.Χ. χωρίς διακοπή.

## ***2.8. Ομαδοποίηση των μαθητών, οργάνωση της τάξης και διευθέτηση χορευτικών ομάδων***

Μια σημαντική διαδικασία κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων αφορά στο πώς θα διευθετηθούν τα θρανία των μαθητών και πως θα πραγματοποιηθεί η ομαδοποίησή τους έτσι, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στα μαθησιακά έργα. Η διευθέτηση των θέσεων των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της ατμόσφαιρας της τάξης, τη συγκρότηση της ψυχοδυναμικής των ομάδων και τις κοινωνικές σχέσεις που θα αναπτυχθούν. Οι διαδικασίες αυτές συμβάλλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών καθώς και στην αύξηση των επιδόσεών τους (Ματσαγγούρας, 1998, Καραντζής, 2007). Επιπρόσθετα, η κατάλληλη τοποθέτηση των μαθητών προβάλλει το «είδος επικοινωνίας» που θα αναπτυχθεί στην τάξη ανάμεσα στις ομάδες, τους ρόλους που θα αναλάβουν, τις μορφές επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, «τις συνεργασίες και

τις αρμονικές σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας, 2004: 89, Πηγιάκη, 2004: 164). Παράλληλα, επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, την κοινωνική λειτουργία των ομάδων, «την εδραίωση του δημοκρατικού πνεύματος και της αντιαυταρχικής παιδαγωγικής ιδεολογίας» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 380-383, Καψάλης & Νημά, 2008: 195, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 254).

Δεδομένης της σημασίας που έχει η διευθέτηση των μαθητών στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, αυτή μεγιστοποιείται ακόμη περισσότερο κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., όπου η διαμαθητική επικοινωνία, η συνεργασία, η διαπροσωπική επαφή, η εναρμόνιση των μαθητών και άλλες ακόμη κοινωνικές λειτουργίες των ομάδων είναι όχι μόνο απαραίτητες αλλά και επιβαλλόμενες. Αυτό συμβαίνει γιατί ο χορός από τη φύση του «απαιτεί» τη διάταξη χορευτικών ομάδων, τη δημιουργία χορευτικών σχημάτων, κύκλων και άλλα ακόμη χορευτικά πρότυπα –π.χ. αντικριστά, ζευγαρωτά κλπ- (Kassing & Jay, 2003: 173). Επομένως, ο Κ.Φ.Α. οφείλει να μεριμνήσει για την κατάλληλη ομαδοποίηση των μαθητών του, ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών, τον τύπο και τα χαρακτηριστικά του χορού, τη μουσική, το ρυθμό και άλλες μορφές αλληλεπίδρασης που απαιτούνται από τα χορευτικά δρώμενα του διδακτικού έργου.

## ***2.9. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος και στρατηγικές διαχείρισης της τάξης***

Ο όρος «κλίμα της τάξης» αναφέρεται στην ψυχολογική ατμόσφαιρα της τάξης και στο συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη. Παραπλήσιος είναι και ο όρος «οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης», ο οποίος παραπέμπει στις ενέργειες προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και συντονισμού του φυσικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές αποβλέπουν στην εδραίωση πειθαρχίας, χωρίς την επιβολή βίας, στην εναρμόνιση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, στην επίτευξη κοινών σκοπών, στη συλλογική εργασία και στην αύξηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Ματσαγγούρας, 2004, Κογκούλη, 2004, Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2010, 2011, Koutrouba, 2012a, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Koutrouba & Cristopoulos, 2015).

Αντίστοιχες απόψεις προτείνονται και από τους ειδικούς της Φ.Α. και του Ε.Π.Χ., οι οποίοι επισημαίνουν ότι απαιτείται ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης, ενθουσιασμού και διαμόρφωσης ευκαιριών για μάθηση με σκοπό να δημιουργούνται τα κατάλληλα συναισθήματα που προωθούν τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό συνιστάται να επαινείται η αξία της προσπάθειας, ιδιαίτερα στο χορό, να επικρατεί «ένα κλίμα δημιουργικής διάθεσης και κατάλληλης ενίσχυσης των μαθητών, καθώς και να τίθενται υψηλές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών» (Παπαϊωάννου κ.ά. (2003: 79-87, Χατζηχαριστός, 2003: 46-47).

Ανάλογες απόψεις διατυπώνονται και από άλλους ειδικούς του χορού οι οποίοι προτείνουν στον Κ.Φ.Α. διάφορες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και δημιουργίας κατάλληλου κλίματος καθώς και δραστηριότητες όπως τις ακόλουθες:

- *«Να φθάσει έγκαιρα στην αίθουσα για να εγκλιματιστεί και να είναι έτοιμος.*
- *Να καθορίσει εάν η αίθουσα είναι καθαρή και ασφαλής για τους μαθητές που θα χορέψουν και εάν είναι άνετη από άποψη θερμοκρασίας.*
- *Να ελέγξει τα ηχεία, τα μεγάφωνα και γενικότερα τις υποδομές της αίθουσας χορού.*
- *Να παίξει δοκιμαστικά ορισμένα μουσικά και χορευτικά κομμάτια που ενδεχομένως δυσκολεύουν τους μαθητές.*
- *Να διδάξει με αποτελεσματικότητα το μάθημα της ημέρας»* (.Kassing & Jay, 2003: 177).

Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες ο Κ.Φ.Α. θα καταφέρει να διατηρεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, να διατηρεί μια άριστη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχύει και θα ανατροφοδοτεί τις ενέργειες του χορού, κάνοντάς τους να αισθανθούν επιτυχία και σιγουριά στις προσπάθειές τους χωρίς να υπερτονίζει τα τυχόν λάθη τους.

## ***2.10. Κατανομή και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου***

Στενά συνδεδεμένο με τη δημιουργία του κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος είναι η κατανομή και αξιοποίηση του διδακτικού ή «ακαδημαϊκού» χρόνου, ο οποίος ενδέχεται να αποβεί σε βάρος του διδακτικού έργου αν δεν γίνει σωστός καταμερισμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η άποψη αυτή τονίζεται ευρύτατα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία δεδομένου ότι η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου αποτελεί το «συνδετικό κρίκο που ενοποιεί όλες τις διδακτικές ενέργειες, ενώ συμβάλλει στη προώθηση της μάθησης» (Φλουρής, 1996: 265, Ματσαγγούρας, 1997: 185, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009: 337, Φλουρής & Γιώτη, 2013: 260, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 695).

Η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ως μεταβλητή της διδασκαλίας, είναι μεγάλης σημασίας γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μην υπερβούν τα χρονικά περιθώρια του διδακτικού έργου, ενώ επιτρέπει τη σωστή κατανομή χρόνου σε όλες τις δραστηριότητες ή άλλες διαδικασίες της μάθησης που έχουν προγραμματιστεί. Οι λόγοι αυτοί καθιστούν το διδακτικό χρόνο έναν «αμείλικτο εχθρό» ή «βραχνά» των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοδιορισμένων, ο οποίος περιορίζει και δυσχεραίνει την ευελιξία τους και πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρωθεί η διδασκαλία και το μάθημα να παραμείνει μετέωρο (Φλουρής, 1996, Ματσαγγούρας, 1997, Παπαανδρέου, 2002, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Στην περίπτωση του Ε.Π.Χ. οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι ο χρόνος είναι ακόμη πιο σημαντικός γιατί απαιτείται να υπάρχει ο κατάλληλος «βηματισμός (pace) και ροή στον κάθε χορό, να έχουν χρονομετρηθεί από πριν οι δραστηριότητες και τα χορευτικά δρώμενα, οι ασκήσεις ζεστάματος, αλλά και οι νοητικές και χαλαρωτικές ασκήσεις» (Kassing & Jay, 2003: 173). Επιπρόσθετα, για τη σωστή κατανομή του χρόνου προτείνεται να διαφοροποιούνται οι συνθήκες των χορευτικών δρώμενων ανάλογα με το χορευτικό επίπεδο του κάθε μαθητή ώστε να επεκτείνονται σε όλη την τάξη. Παράλληλα, είναι πρακτικά χρήσιμο να έχει προεκτιμηθεί ο χρόνος που χρειάζεται να ενταχθούν οι όποιες προκλήσεις για τους προχωρημένους ή ταλαντούχους μαθητές -φιγούρες του πρωτοχορευτή, στα ζεύγη κ.λπ.- ώστε να μην σπαταλιέται ο πολύτιμος διδακτικός χρόνος σε βάρος όλων των μαθητών. Η διαφορετική αυτή συνθετότητα των χορευτικών δρώμενων, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, θα λειτουργήσει με τρόπο που αυξάνει τα περιθώρια επιτυχίας κατάκτησης του Ε.Π.Χ. από όλους τους μαθητές. Εξάλλου, υπάρχουν και οδηγίες που αφορούν το χρόνο για την εκμάθηση του Ε.Π.Χ. Για παράδειγμα στις οδηγίες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναγράφονται τα χρονικά διαστήματα των Ε.Π.Χ. όπως π.χ. του καλαματιανού: «Ο διδάσκων δίνει το ρυθμό, μετρώντας τα βήματα συνδέοντας το μετρικό ρυθμό με τη μουσική» (προτεινόμενος χρόνος οχτώ λεπτά) (Δέρρη, 2007: 364). Στη συνέχεια του κύριου μέρους συστήνεται η εκτέλεση των βημάτων με συνοδεία μουσικής. Οι μαθητές χορεύουν σε κύκλο, ενώ ο διδάσκων παρέχει ανατροφοδότηση. Ως σημείο έμφασης ο διδάσκων επισημαίνει τα 12 βήματα, υπενθυμίζοντας «ότι ξεκινούν με το δεξί πόδι, στο 7<sup>ο</sup> το δεξί στη διάσταση, στο 8<sup>ο</sup> το αριστερό πόδι πάνω από το δεξί σταυρωτά, κ.λπ.» (προβλεπόμενος χρόνος 15 λεπτά) (Δέρρη, 2007: 364). Είναι ευνόητο ότι ο προβλεπόμενος χρόνος είναι ενδεικτικός και η κατανομή του εξαρτάται από το επίπεδο και την έφεση των μαθητών.

### **2.11. Επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών**

Η επιλογή των μεθόδων, στρατηγικών ή στυλ διδασκαλίας πραγματοποιείται με βάση διάφορα κριτήρια ανάμεσα στα οποία είναι η φύση και η διάρθρωση του γνωστικού αντικειμένου, η ιεράρχηση των σκοπών και στόχων, η ηλικία, τα επίπεδα, τα μαθησιακά και λοιπά χαρακτηριστικά των μαθητών, ο διδακτικός χρόνος, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και άλλα. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των ειδικών υποστηρίζει ότι η επιλογή των μεθόδων, στρατηγικών και στυλ οφείλει να γίνεται από όλο το φάσμα των διδακτικών προσεγγίσεων γιατί όλες οι μέθοδοι έχουν τη δική τους «αξία» (Τριλιανός, 2003, Εμμανουήλ, 2004, Διγγελίδης, 2007, Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008, Καψάλης & Νημά, 2008, Joyce, Weil & Calhoun 2009, Χριστιάς, 2009, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Υπάρχει μια πληθώρα μεθόδων, στρατηγικών και διδακτικών στυλ που έχουν στη διάθεσή τους να εφαρμόσουν οι Έλληνες Κ.Φ.Α. κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ.

Τέτοιου είδους διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην ελληνική βιβλιογραφία περιλαμβάνουν: το παράγγελο, η πρακτική διδασκαλία, ο υπαινιγμός (cueing), το μέτρημα (counting), το τραγούδι, τα παλαμάκια, οι ψευδολέξεις, τα σήματα, η οπτικοποίηση (imagery) (ανατομική, εικονική, κίνησης), οι στρατηγικές «από τα κάτω», οι στρατηγικές «από τα πάνω», η «άμεση και η έμμεση μέθοδος» και άλλες (Moston & Ashworth, 1997: 282-284, Kassing & Jay, 2003: 69, Δήμας, 2004: 117-119, Ζουνηχιά, 2000: 176-180, Παπαϊωάννου κ.α., 2003: 143-170, Χατζηχαριστός, 2003: 38-51, Εμμανουήλ, 2004: 46, Διγγελίδης, 2007: 16). Οι διδακτικές μέθοδοι που έχουν κατά κόρον κυριαρχήσει στη χώρα μας είναι η «ολική – μερική, η μερική – ολική – μερική», η «προσθετική μέθοδος» (add – on method) και η «μιμητική μέθοδος», κατά την οποία ο δάσκαλος επιδεικνύει όλο το χορό και οι μαθητές παρατηρούν και επιχειρούν να τον «αποτυπώσουν» μέσα από τις επαναλήψεις (Δήμας, 2004: 117-119).

Αυτό που έχει μεγάλη σημασία στον Ε.Π.Χ. –όπως βέβαια και σε όλα τα μαθήματα– είναι το γεγονός ότι οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να επιλέγουν εναλλακτικές μεθόδους και στρατηγικές που να εναρμονίζονται ή είναι σύμφυτες προς έναν τύπο χορού, ενώ ταυτόχρονα η διδακτική μέθοδος οφείλει να ταιριάζει και με άλλα εγγενή χαρακτηριστικά του χορού–όπως π.χ. με την κίνηση, τη μουσική, το ρυθμό, τα βήματα, το χρόνο κλπ (counting the music) (Kassing & Jay, 2003: 58).

### ***2.12. Επιλογή εκπαιδευτικών μέσων, υλικών, οργάνων και άλλα συναφή***

Ως γνωστό τα μέσα της διδασκαλίας (instructional media) προωθούν τις μαθησιακές διαδικασίες, διεγείρουν το ενδιαφέρον, δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές και γενικά υποβοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν με πληρότητα το έργο τους. Ταυτόχρονα, τα μέσα διδασκαλίας στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν τις διδακτικές τους ενέργειες, συμβάλλουν στην κατάλληλη δόμηση/διάρθρωση ή «αρχιτεκτονική» του μαθήματος, ενώ συμπληρώνουν το διδακτικό έργο, ώστε να επιτευχθούν με αποτελεσματικότητα οι σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας. Τα διδακτικά μέσα είναι ποικίλα και περιλαμβάνουν εκτός από τον προφορικό λόγο, «τα συμβολικά μέσα (έντυπα και βιβλία), τα οπτικά μέσα (σχεδιαγράμματα, εικόνες, χάρτες, κ.λπ.), τα ακουστικά (ηχογραφήσεις, ράδιο κ.λπ.), τα φυσικά αντικείμενα (φυτά, ζώα κ.λπ.), τα χρηστικά μέσα εργασίας (εργαλεία, όργανα, κ.λπ.), τα υλικά κατανάλωσης (χαρτικά, τετράδια, ποικίλα υλικά)» και άλλα (Gagne & Briggs, 1979: 172, Πηγιάκη, 2004: 157-158, Καψάλης & Νημά, 2008: 240, Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 517-518). Τα μέσα αυτά έχουν το πλεονέκτημα να συγκεντρώνουν την προσοχή των μαθητών, να συμβάλουν στην κατανόηση και στην «κωδικοποίηση» των πληροφοριών και γνώσεων καθώς και στην κατάκτηση των δεξιοτήτων των μαθητών.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να εναρμονίζεται η επιλογή των μέσων με τις διδακτικές ενέργειες και το διδακτικό περιβάλλον, λόγος για τον οποίο ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην αρκούνται στα έτοιμα διδακτικά υλικά αλλά να



ενθαρρύνονται στο να σχεδιάζουν/κατασκευάσουν τα δικά τους. Με τον τρόπο αυτό τα χειροποίητα υλικά και μέσα ανταποκρίνονται καλύτερα «στις ιδιαίτερες διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες καθώς και στην κουλτούρα της τάξης τους» (Gagne & Briggs, 1979: 173-174, 195, Πηγιάκη, 2004: 158-159).

Η κατασκευή των υλικών από τον εκπαιδευτικό ισχύει σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. όπου το περιεχόμενο των βιβλίων του μαθητή, του καθηγητή αλλά και του Π.Σ. δεν περιλαμβάνουν επαρκή στοιχεία για τον κάθε χορό, ενώ οι οδηγίες για τη μεθόδευση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. και την επιλογή των εκπαιδευτικών/διδακτικών μέσων είναι ελάχιστες. Οι λόγοι αυτοί απαιτούν από τους Κ.Φ.Α. να αναλάβουν ευθύνες για τη συλλογή πληρέστερων πληροφοριών ως προς τον κάθε χορό, να προγραμματίσουν τη μεθόδευσή του και να σχεδιάσουν ή/και να επιλέξουν κατάλληλα υλικά, όπως CD, κασετόφωνα, παραδοσιακές ενδυμασίες, στολές, μουσικά όργανα, βίντεο προβολής και άλλα συναφή. Βέβαια, η μεγάλη σημασία των μέσων και υλικών καθώς και η σημαντικότητα της καταλληλότητάς τους, δεν αίρουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού ούτε καταργούν το κύρος, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του.

### ***2.13. Επιλογή δραστηριοτήτων για την εκμάθηση του χορού με ή χωρίς μουσική***

Ο βασικός ρόλος των δραστηριοτήτων είναι να «μεσολαβήσουν» για να πραγματοποιηθεί η διευκόλυνση κατάκτησης των στόχων που έχουν διατυπωθεί από το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μάθησης οφείλει να εναρμονίζεται με τις αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις και να στηρίζεται στα επίπεδα, στην ετοιμότητα και τους ρυθμούς ωρίμανσης των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

Οι συνθήκες αυτές είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. όχι μόνο γιατί οι μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα, αλλά γιατί υπάρχει διαφορετικός βαθμός δυσκολίας αλλά και προτίμηση στον έναν ή τον άλλο χορό. Μια χρήσιμη δραστηριότητα είναι να επιλέγεται η διεξαγωγή ενός απλού και δημοφιλούς χορού που εμπίπτει στις δυνατότητες της πλειονότητας των μαθητών διαδικασία που παρέχει την ευκαιρία να πετύχουν την εκμάθησή του. Στη συνέχεια η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επεκταθεί μέχρι το σημείο που η πλειονότητα των μαθητών συναντά δυσκολία κατά την εκτέλεση του χορού. Η πρόταση αυτή έχει μεγάλη πρακτική αξία γιατί ωθεί τους εκπαιδευτικούς «να αρχίσουν με συλλογικές ή ομαδικές εργασίες στις οποίες η συμμετοχή είναι μεγάλη και όταν παρουσιαστούν δυσκολίες στην ολομέλεια μπορεί να ακολουθήσει εξατομίκευση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών» (Pangrazi, 1999: 64 - 65).

Ανάμεσα στις ποικίλες διαδικασίες επιλογής για τους Κ.Φ.Α. κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. είναι να εναλλάσσουν και να κλιμακώνουν διάφορες δραστηριότητες με ή

χωρίς μουσική. Οι δραστηριότητες αυτές για παράδειγμα μπορεί να εναλλάσσονται ανάλογα με τις δυνατότητες, τα επίπεδα και τις κλίσεις των μαθητών, ενώ το σύνολο της τάξης μπορεί να συμμετέχει σε πολλές δραστηριότητες με παλαμάκια, με ρυθμό, νιώθοντας τη μελωδία, αρθρώνοντας την εκμάθηση στίχων, κατακτώντας τα μουσικά μέτρα, τα χορευτικά μοτίβα και το ύφος, ενώ στη συνέχεια μπορεί να διεξαχθεί η εκτέλεση του χορού και να ακολουθήσει η επανάληψή του. Επομένως, ο σχεδιασμός ποικίλων και εναλλακτικών ομαδικών δραστηριοτήτων συμβάλει στην επιτυχία των ατομικών μαθησιακών έργων, στην επίτευξη των στόχων και στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να κατακτούν σταδιακά τον Ε.Π.Χ.

#### ***2.14. Δημιουργία και διαφοροποίηση του κατάλληλου διδακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών***

Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας απευθύνεται στην ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών, ικανοτήτων, επιπέδων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Είναι μια διδακτική φιλοσοφία που στηρίζεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας των ανθρώπων, ενώ παράλληλα κάνει δεχτή τη διαφορετική αφετηρία από την οποία έχουν ξεκινήσει οι μαθητές. Οι διδακτικές, μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες διεξάγονται με τρόπους που συμπληρώνουν και καλύπτουν τα τυχόν κενά των μαθητών, χωρίς να «ποινικοποιούνται για τα γνωστικά και λοιπά ελλείμματά τους». Για το σκοπό αυτό το διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον διαρθρώνεται με τρόπο που η διδακτέα ύλη οικοδομείται πάνω στην υπάρχουσα υποδομή των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών, ενώ οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές, οι δραστηριότητες, η κατανομή του διδακτικού χρόνου, τα μέσα, η αξιολόγηση και άλλα διαδικαστικά έργα «προσαρμόζονται στις γνωστικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και πολιτισμικές και ανάγκες των μαθητών» (Κοσσυβάκη, 2002: 115, Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 107, Tomlinson, 2004:120, 2015:18-20, Κουτσελίνη, 2006: 48-49, 50, Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015: 107-112, Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 355-356, Φλουρή & Γιώτη, 2013<sup>α</sup>: 169-173).

Ο σχεδιασμός του διδακτικού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. είναι απόλυτα αναγκαίος για να δημιουργήσει ένα κλίμα αντιμετώπισης των διαφορετικών χορευτικών αναγκών και επιπέδων που ευνοεί την αποδοτική εκμάθηση των χορών και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό ο κάθε Ε.Π.Χ. οφείλει να αναλύεται σύμφωνα με τις συνθήκες μάθησης και τις πολιτισμικές του ιδιαιτερότητες, ενώ πρέπει να ληφθεί μέριμνα για την αντίστοιχη κατάρτιση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων και του προσωπικού συντονισμού του κάθε παιδιού. Παράλληλα, οι όποιες προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι και εναλλακτικές δραστηριότητες καθώς και τα πληροφοριακά στοιχεία για τον κάθε Ε.Π.Χ. οφείλουν να προσαρμόζονται στα μέτρα των μαθητών. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, οι

Κ.Φ.Α. οφείλουν να διαφοροποιούν όλες τις προτεινόμενες διαδικασίες «σύμφωνα με τα επίπεδα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιδόσεις των μαθητών, ώστε να ελαχιστοποιείται ο βαθμός δυσκολίας του Ε.Π.Χ. και να καλλιεργείται το συνεχές ενδιαφέρον τους στο παρόν και στο μέλλον» (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 161, 163, Διγγελίδης, 2007: 20-21).

### **2.15. Σχεδιασμός «εργαλείων» ή «οργάνων» αποτίμησης των διδακτικών στόχων**

Μία από τις τελευταίες, αλλά πολύ σημαντικές διαδικασίες σχεδιασμού της διδασκαλίας, αφορά στη δημιουργία των κατάλληλων «εργαλείων», τεστ ή «οργάνων» αποτίμησης του διδακτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαμορφώσουν τα κατάλληλα κριτήρια και να αναπτύξουν τις ανάλογες πρακτικές, ώστε να διεξάγουν συστηματικά τον έλεγχο της αξιολόγησης ή αποτίμησης, η οποία συνιστά ένα αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθημάτων (Zbainos & Hallam, 2002<sup>α</sup>, 2002<sup>β</sup>).

Βέβαια, η συνθετότητα που χαρακτηρίζει τον Ε.Π.Χ., απαιτεί το σχεδιασμό ποικίλων εργαλείων αποτίμησης και σε διαφορετικούς τομείς για να καθοριστούν ποιες επιδόσεις των μαθητών αναπτύχθηκαν και με ποια προτεραιότητα, αφού ο χορός δεν είναι μόνο κίνηση αλλά συνίσταται και από άλλα στοιχεία όπως έχει προαναφερθεί. Οι Κ.Φ.Α. μπορούν να επιλέξουν ή να επινοήσουν εργαλεία αποτίμησης για να αξιολογήσουν τους στόχους της διδασκαλίας από όλους τους τομείς, χρησιμοποιώντας μια σύνθεση μορφών γραπτών - όπως π.χ. το σωστό ή λάθος, το ταίριασμα προτάσεων- και πρακτικών τεστ - βιντεοπαρουσιάσεις, χορευτικές εκδηλώσεις- και άλλα συναφή.

Αυτό που θεωρούμε απαραίτητο είναι να γίνει προσπάθεια να σχεδιαστούν ή να επιλεγούν τεστ για όλους τους τομείς του Ε.Π.Χ. έτσι, ώστε να ελεγχθεί όλο το φάσμα των επιδιωκόμενων γνώσεων, στάσεων-αξιών και κινητικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, για το γνωστικό τομέα μπορεί να σχεδιαστεί ένα γραπτό τεστ, (δοκίμιο, πολλαπλής επιλογής ή άλλο), με το οποίο θα διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό κατακτήθηκαν οι πληροφορίες και γνώσεις που αφορούν στην ιστορική προέλευση ενός Ε.Π.Χ. Για την εξακρίβωση στάσεων ή/και αξιών (του συναισθηματικού τομέα), μπορεί να προγραμματιστεί η δυνατότητα επιλογής, εκτίμησης ή/και ταύτισης με συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες των μαθητών, μέσα από την προβολή μιας βιντεοπαρουσίασης ενός τοπικού ή εθνικού χορού, στο πλαίσιο της οποίας θα δικαιολογήσουν οι μαθητές τους λόγους εκτίμησής τους για το συγκεκριμένο χορό. Για τον ψυχοκινητικό τομέα μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να παρουσιάσουν, να εκτελέσουν ή/και να επιδείξουν έναν τοπικό ή εθνικό Ε.Π.Χ. όπως διδάχτηκε στην τάξη ή κάτι ανάλογο.

Ο σχεδιασμός μιας ποικιλίας τεστ από όλους τους τομείς μάθησης υποβοηθά τους Κ.Φ.Α. να διεξαγάγουν μια ολιστική αποτίμηση του φάσματος των ικανοτήτων (π.χ.

πληροφορίες-γνώσεις, στάσεις-αξίες και ψυχοκινητικές δεξιότητες) που κατέκτησαν οι μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα του Ε.Π.Χ..

### **2.16. Διαπιστωτικός επανέλεγχος των συνθηκών/καταστάσεων για την υλοποίηση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ.**

Αφού ολοκληρωθεί ο συνολικός ωριαίος προγραμματισμός οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να προβούν σε έναν επανέλεγχο όλων των διδακτικών παραμέτρων που έχουν σχεδιαστεί μέχρι το σημείο αυτό. Ο επανέλεγχος μπορεί να περιλαμβάνει τη δοκιμαστική εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο, την επιθεώρηση της υλικοτεχνικής υποδομής της τάξης, την εφικτότερη εφαρμογή των μεθόδων που έχουν επιλεγεί καθώς και αν ανταποκρίνονται οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις αξιολόγησης και άλλες ακόμη διαδικασίες.

Στο πλαίσιο του διαπιστωτικού επανέλεγχου για τις συνθήκες ή καταστάσεις της διδασκαλίας οι Κ.Φ.Α. εξακριβώνουν ότι όλα τα διαδικαστικά έργα που έχουν προταθεί ανταποκρίνονται στον πραγματικό χρόνο της τάξης (45 λεπτά). Βέβαια, σε περίπτωση που διαπιστωθούν ελλείψεις, κενά, ατέλειες ή τυχόν εμπόδια, οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να ενεργήσουν έγκαιρα, ώστε να γίνουν οι ανάλογες τροποποιήσεις της προτεινόμενης διδασκαλίας. Ο επανέλεγχος αυτός θεωρείται απαραίτητος επειδή η φύση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. έχει ιδιαιτερότητες, όπως το «να παιχτούν τα αντίστοιχα κομμάτια της μουσικής, να δοκιμαστούν οι χορευτικές κινήσεις και οι μέθοδοι που έχουν προγραμματιστεί, να γίνει παρουσίαση των χορών, να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις της ατομικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης στο πλαίσιο μιας ενθαρρυντικής ατμόσφαιρας που δεν θα απειλεί τους μαθητές» (Weiss, 1991, αναφ. στους Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 246, Kassing & Jay 2003: 174-177).

### **3. Διδακτικό στάδιο: Υλοποίηση και εξέλιξη της διδασκαλίας - Διδακτικές ενέργειες και στρατηγικές**

Ο σχεδιασμός που έγινε μέχρι το βήμα αυτό αφορούσε την προετοιμασία των κυριότερων παραμέτρων της διδασκαλίας του προδιδασκτικού σταδίου, η αξιοποίηση των οποίων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία του διδακτικού έργου. Ωστόσο, παραμένει ανοιχτό το θέμα της εφαρμογής των διδακτικών ενεργειών ή στρατηγικών μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί η υλοποίηση ή εκτέλεση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών.

Η υλοποίηση της διδασκαλίας ή το «διδακτικό στάδιο» περιλαμβάνει διάφορα βήματα ή στάδια -γνωστά και ως «διδακτικές ενέργειες» (instructional events)- τα περισσότερα από τα οποία έχουν ήδη προγραμματιστεί και υλοποιούνται στη φάση αυτή. Εξάλλου, η διδασκαλία ορίζεται ως το σύνολο των προγραμματισμένων διδακτικών ενεργειών που διεξαγάγει ο εκπαιδευτικός με μια λογική και χρονική σειρά, οι

οποίες αποβλέπουν στο να διευθετηθούν κατάλληλα οι συνθήκες διδασκαλίας ώστε να πραγματοποιηθεί η μάθηση όλων των μαθητών (Gagne, 1977, Φλουρής, 2005, Καψάλης & Νημά, 2008, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Flouris, Manrououlos, Spiridakis, 2016). Οι διδακτικές ενέργειες (instructional events), η επιμόρφωση των οποίων έγινε από τον Gagne είναι οι εξής: «*Η διέγερση της προσοχής και η πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με τους στόχους του μαθήματος, η ανάκληση της προηγούμενης συναφούς μάθησης, η παρουσίαση της διδακτέας ύλης και η παροχή καθοδήγησης στη μάθηση, η πρόκληση της εκτέλεσης των ενεργειών του μαθητή, η αύξηση της συγκράτησης, η μεταφορά της μάθησης ή γενίκευση, η επίδειξη της μάθησης – παροχή ανατροφοδότησης*» (Gagne, 1977: 68-70, Φλουρής, 1995: 128-137, Τριλιανός, 2003: 220-223).

Η υλοποίηση των διδακτικών ενεργειών του Gagne, έχουν συμπτυχθεί από ορισμένους ειδικούς ώστε να προσαρμόζονται στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Οι διδακτικές αυτές ενέργειες είναι οι εξής: «*η εισαγωγή ή έναρξη του μαθήματος*», στο πλαίσιο των οποίων διεξάγονται η «*διέγερση του ενδιαφέροντος και η προσέλκυση της προσοχής των μαθητών*», η «*πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους του μαθήματος, η παρουσίαση ενός συνοπτικού διαγράμματος ροής του μαθήματος*», ο «*έλεγχος για την ύπαρξη γνωστικών προαπαιτήσεων και η ανάκλησή τους*». Ακολουθεί η «*φάση επεξεργασίας*» κατά την οποία διεξάγονται η «*παρουσίαση της προς μάθηση ύλης*», η «*παροχή ευκαιριών για επιβεβαίωση της μάθησης και η αξιοποίηση της νέας γνώσης*» (Μαυρόπουλος, 2004: 74-79, 2013: 47-53, Καψάλης & Νημά, 2008: 304, 307, Φλουρής 2012β: 246, 250, Flouris, Manrououlos, Spiridakis, 2016: 47-48).

Στο σημείο αυτό οι Κ.Φ.Α. υλοποιούν τις διδακτικές ενέργειες που έχουν προγραμματίσει, οι οποίες δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως τυποποιημένες και άκαμπτες πράξεις, αλλά ως ευέλικτες διαδικασίες που προσαρμόζονται στους μαθητές και στις ποικίλες διδακτικές καταστάσεις. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ενώ η διαδικασία αυτή οφείλει να υποστηρίζεται αντίστοιχα και από τους γονείς στο περιβάλλον του σπιτιού (Τζιώνα, Ζμπάινος, Καφφέ, 2016).

#### **4. Μεταδιδακτικό στάδιο: Αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας**

Μετά την υλοποίηση της διδασκαλίας ακολουθεί το μεταδιδακτικό στάδιο στο πλαίσιο του οποίου διεξάγεται η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αφορά στη συστηματική αποτίμηση του πόσο καλά, σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς κατέκτησαν οι μαθητές τους στόχους που τέθηκαν πριν από τη διδασκαλία (Φλουρής, 1996, 2005, Κασσωτάκης, 1995, 2013, Ζουνχιά, 2000, Zbainos & Hallam, 2002a,

Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Επιπρόσθετα η διδασκαλία θεωρείται επιτυχής όταν ένα αποδεκτό ποσοστό – 80% ή 90% – των μαθητών, έχει κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους της ενότητας που διδάχθηκε, διαδικασία που συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας, γνωστή και ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τις ελλείψεις ή τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας του και συνειδητοποιεί «σε ποιο βαθμό οι διδακτικές αποφάσεις που πήρε (π.χ. επιλογή περιεχομένων, μέσων, μεθόδων διδασκαλίας κ.λπ.) συνέβαλαν στην επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας» (Μαυρόπουλος, 2004: 79, 2013: 82-83, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 264).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση του Ε.Π.Χ. αποτιμάται σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατέκτησαν τις δεξιότητες επιτέλεσης του χορού, ενώ παράλληλα, παρέχεται ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους. Η τελική αξιολόγηση από το άλλο μέρος εφαρμόζεται στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων ή μονάδων (π.χ. τρίμηνο, εξάμηνο) και καταγράφονται «οι δεξιότητες, οι γνώσεις, οι στάσεις και αξίες που κατακτήθηκαν καθορίζοντας εάν οι μαθητές θα προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο του χορού» (Kassing & Jay, 2003: 144-145, Ζουνχιά, 2000: 208-215). Ταυτόχρονα, τα τεστ αποτίμησης μπορούν, εκτός από την κατάκτηση των στόχων, να επεκταθούν στην αποτίμηση του κλίματος της τάξης, της μαθησιακής διαδικασίας, του διδακτικού έργου, αλλά και στην αποδοτικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να εκτιμηθεί το συνολικό επίπεδο της τάξης (Kassing & Jay, 2003, Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Μια άλλη, ακόμη, προσπάθεια που κρίνεται αναγκαία στην περίπτωση του Ε.Π.Χ. είναι η διεξαγωγή της «αυθεντικής αξιολόγησης», στο πλαίσιο της οποίας αποτιμώνται ικανότητες και δεξιότητες από τον πραγματικό κόσμο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επινοούνται τρόποι μέσα από τους οποίους διαπιστώνεται ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να εκτελέσει δραστηριότητες «που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο του χορού... και περιλαμβάνει ομαδικά projects, προφορικές εκθέσεις, κονσέρτα χορού, παρουσίαση ενός βίντεο, αξιολόγηση φακέλου (portfolio – processfolio), όπως φωτογραφίες, προγράμματα, ομαδικές χορευτικές εκδηλώσεις, ρόλοι επιτέλεσης χορών, κ.λπ. καθώς και γραπτά τεστ» (Kassing & Jay, 2003: 149). Η διεξαγωγή της αυθεντικής αξιολόγησης στην περίπτωση του Ε.Π.Χ. θεωρείται πιο «αντικειμενική και συνεπής, λόγω του ότι τα κριτήρια και οι «δείκτες» (benchmarks), μέσω των οποίων θα αποτιμηθεί η πρόοδος των μαθητών είναι σαφέστερα και οι μαθητές αποκτούν επίγνωση ως προς τις απαιτήσεις του κάθε χορού, ενώ παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους στο χορό» (Kassing & Jay, 2003: 150).



#### ***4.1. Ανάλυση των επιμέρους διαδικαστικών έργων κατά τη διδακτική προσέγγιση: Αναζήτηση αιτίων για αναδιάρθρωση και διεξαγωγή της αναθεωρημένης διδασκαλίας***

Το μεταδιδασκτικό αυτό στάδιο είναι το τελευταίο της συνολικής διαδικασίας και κρίνεται απαραίτητο γιατί επιδιώκει να αναλύσει και να αξιοποιήσει τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αν διαπιστωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών – 80% ή 90% - κατέκτησε τους στόχους του ωριαίου μαθήματος και στους τρεις τομείς-γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό- η διδασκαλία ολοκληρώνεται και ο εκπαιδευτικός θα προχωρήσει στο επόμενο διδακτικό έργο, δηλαδή, στον προγραμματισμό και διδασκαλία ενός επόμενου Ε.Π.Χ.

Αν, όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δεν κατέκτησε τους στόχους ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί σε ορισμένες ενέργειες όπως: α) τη διάγνωση των αιτίων της μη κατάκτησης των στόχων από τους μαθητές –που ορισμένοι αποκαλούν «αποτυχία»-, β) τον ανασχεδιασμό της διδασκαλίας, γ) και τη διεξαγωγή της αναθεωρημένης διδασκαλίας προσαρμοσμένη και βελτιωμένη στα νέα δεδομένα (Φλουρής, 1996, Φλουρής, 2012β, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Μαυρόπουλος, 2013, 2016).

Στο στάδιο αυτό, που συχνά αποκαλείται και αναστοχαστικό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάσει τις κυριότερες παραμέτρους και διαδικασίες της διδασκαλίας που προγραμματίσει για τη συγκεκριμένη τάξη. Για το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να εντοπίσει ποιες διαδικασίες ή παράγοντες δυσκόλεψαν τους μαθητές και αναζητά τα αίτια της δυσλειτουργίας τους. Η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της διδασκαλίας του μαθήματος είναι χρήσιμη γιατί θα συλλεχθούν αξιολογικά στοιχεία που θα χρησιμεύσουν ανατροφοδοτικά και ενισχυτικά στον ανασχεδιασμό και την αναθεωρημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Με βάση τα στοιχεία αυτά ανασχεδιάζεται το μάθημα ή ένα μέρος του και αναδιρθώνεται η διδασκαλία, ώστε να διδαχθεί εκ νέου βελτιωμένη, κατάσταση που θα συμβάλει στην αναβάθμιση του μαθήματος, ενώ θα εμπλουτίσει τη διορατικότητα και εμπειρία του εκπαιδευτικού (Kassing & Jay, 2003, Μαυρόπουλος, 2004, 2006, 2016, Zbainos & Hallam, 2002a, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαδικασίες ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν διατύπωσε τους στόχους στο επίπεδο των μαθητών ή όχι, αν έκανε σωστή κατανομή του χρόνου διδασκαλίας, αν διευθέτησε ορθά τα διαδικαστικά έργα της διδασκαλίας και αν εφάρμοσε τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους ή στρατηγικές που ταίριαζαν με το προφίλ των μαθητών. Αναλύοντας τα αίτια της μη κατάκτησης των στόχων ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να εντοπίσει, επίσης, ότι υπήρχαν κενά ή προαπαιτούμενες γνώσεις στους μαθητές, τις οποίες δεν έλαβε επαρκώς υπόψη του. Ενδέχεται, ακόμη,

ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να μην βρίσκονταν σε καλή ψυχολογική κατάσταση, ή να ήταν ελλιπώς προετοιμασμένος. Επιπρόσθετα ένας άλλος λόγος θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν, ενδεχομένως, αρνητική στάση προς το μάθημα ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να υπήρχαν άλλοι ακόμη λόγοι (Μαυρόπουλος, 2004, 2013, 2016, Φλουρής, 1995, Φλουρής, 2012β, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Στο πλαίσιο αυτών των διαδικασιών, οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να εξετάζουν και να αναλύουν όλες τις παραπάνω καταστάσεις και διαδικασίες του μαθήματος για τον Ε.Π.Χ., ώστε να εντοπίζονται τα αίτια της τυχόν δυσλειτουργίας του. Στη συνέχεια το μάθημα οφείλει να ανασχεδιάζεται και να αναθεωρείται με βάση τα στοιχεία αυτά και να διδάσκεται εκ νέου βελτιωμένο και προσαρμοσμένο, ακόμα περισσότερο, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού προτείνεται από ορισμένους να συμπληρώνεται ένα «*πρωτόκολλο αυτό-ανάλυσης του εκπαιδευτικού*», το οποίο να συντάσσεται με βάση την ανάλυση της «βιντεοσκόπησης της διδασκαλίας των χορών», η οποία μπορεί να γίνεται σε ορισμένα μαθήματα κατά καιρούς. Η ανάλυση αυτή της βιντεοσκόπησης θα καταδείξει τις σχετικές λεπτομέρειες σχετικά με τις «αλληλοεπιδράσεις των μαθητών στο χορό, το πώς προσέλαβαν την παρουσίαση του μαθήματος και την όλη διδακτική – μαθησιακή κατάσταση κατά τη διάρκεια του κάθε χορού» (Kassing & Jay, 2003: 177).

Κλείνοντας επισημαίνουμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση επιχείρησε να αποσαφηνίσει ότι η διδασκαλία του Ε.Π.Χ. συνιστά ένα πολύπλοκο εγχείρημα «τέχνης και επιστήμης» που δεν περιορίζεται στην τυφλή εφαρμογή συγκεκριμένων τυποποιημένων τεχνικών ή μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες έχουν υπερτιμηθεί ως πανάκεια στη χώρα μας. Εκτιμούμε ότι η εν λόγω πρόταση καλύπτει ένα κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα αυτό, αφού συνιστά μια ολιστική προσέγγιση και ένα νέο σκεπτικό για μια εναλλακτική μεθοδολογική πρόταση διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. στη χώρα μας. Ταυτόχρονα, συμβάλει δυνητικά και ουσιαστικά στη δημιουργία προϋποθέσεων για τον αναστοχασμό, τη συνεχή αυτοβελτίωση και αυτοπέρβαση του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Σε τελευταία ανάλυση, ο συστηματικός σχεδιασμός και η επιστημονική διδακτική προσέγγιση του ελληνικού παραδοσιακού χορού, όπως αρθρώθηκε στο παρόν άρθρο, αυξάνει τις πιθανότητες διασφάλισης της επιτυχούς έκβασης του διδακτικού έργου. Επιπρόσθετα, δεν παρεμποδίζει την ευελιξία, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τον αυτοσχεδιασμό, την πείρα και τη διαίσθηση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, τον διαρκή μετασχηματισμό και εξέλιξη της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ.

## Βιβλιογραφία

- Βαβρίτσας, Ν. (2008) *Παραδοσιακοί Χοροί και η Διδασκαλία τους: Ρυθμοκινητική Ανάλυση και Ρυθμική Αρίθμηση – Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Τ.Ε.Φ.Α.Α.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Brophy, J. & Good, T. (1986) Teacher Behavior and Student Achievement. In Wittrock M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (77-165). New York: McMillan.
- Caine, R. & Caine, G. (1994) *Making Connections*. New York: Innovating Learning Publishing.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008) *The Dynamics of Educational Effectiveness. A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010) Explaining Stability and Changes in School Effectiveness by Looking at Change in the Functioning of School Factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4), 409-427.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2012) *Improving Quality in Education. Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2009) *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση από το 1914 έως Σήμερα*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2016) *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δέρρη, Β. (2007) *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα: Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Δήμας, Η. (2004) *Λαϊκή Μουσικοχορευτική Παράδοση: Χορευτικές Συνήθειες των Φοιτητών-τριών της Ελλάδας*. Αθήνα: Art Work.
- Διγγελίδης, Ν. (2007) *Το Φάσμα των Μεθόδων Διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Εμμανουήλ, Κ. (2004) *Μέθοδοι Διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Eisner, E.W. (1999) Educational Reform and the Ecology of Schooling. In A. Ornstein & L. S. Behar-Horevstein (Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 403-415). Boston: Allyn & Bacon.
- Zimmer, R. (2007) *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής: Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Ζμπάνιος, Δ. (2004) Ανάπτυξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης Μέσω Σχολικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών: Διεθνή Ερευνητικά Δεδομένα και η Ελληνική Πραγματικότητα, *Παιδαγωγικός Λόγος*, (2), 105-120.

- Ζμπάινος, Δ. (2009) Αναλυτικά Προγράμματα για Καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης στους Μαθητές Γυμνασίου: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας. Ανακοίνωση στο ΙΓ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, Ιωάννινα.
- Ζμπάινος, Δ. (2011α) Αξιολόγηση της Δημιουργικότητας, της Αναλυτικής και της Πρακτικής Σκέψης Εφήβων Μαθητών στο Πλαίσιο του Σχολικού Προγράμματος. Ανακοίνωση στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛ.Ψ.Ε), Αθήνα.
- Ζμπάινος, Δ. (2011β) «Από το «Δ.Ε.Π.Π.Σ.» στο «Νέο Σχολείο» και η Πρόταση της Θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης». Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010) Η Αξιολόγηση του Σχολικού Κλίματος από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (3), σ.σ. 43-60.
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2011) Η Αξιολόγηση του Σχολικού Κλίματος από τη Σκοπιά Μαθητών Γυμνασίου: Μια Διερεύνηση σε Σχολεία της Αττικής. *Επιστήμες Αγωγής*, (3), σ.σ. 201-2018.
- Zbainos, D. & Hallam, S. (2002α) Grading in the Greek Primary School: Towards a Model of the Factors that Effect it. *Curriculum*, 22, (2), 52-62.
- Zbainos, D., & Hallam, S. (2002β) Greek Primary School Teachers' Descriptions of the Criteria and Practices they Adopt in Assessing Pupils' Academic Attainment. *Psychology of Education Review*, 26, (2), 29-36.
- Ζωγράφου, Μ. (2004) *Ο Χορός στην Ελληνική Παράδοση*. Αθήνα: Art Work.
- Ζουνχιά, Κ. (2000). *Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Προς τη Δια Βίου Άσκηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Flouris, G., Mavropoulos, A., Spiridakis, J. (2016) Personalizing a Science Unit in the Greek Curriculum for Optimal Quality Instruction and Learning Through the Use of Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *International Journal of Education and Culture*, Dec. 2016, Vol. 5, Issues 3-4, pp.41-54.
- Gagne, R. (1977) *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. & Briggs, L. (1979) *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (2010) *Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθία.
- Hoffman, R.H., Hoffman, W. H. & Gray, J. M. (2010). Institutional Contexts and International Performance in Schooling: Comparing Patterns and Trends Over Time in International Surveys. *European Journal of Education*, 45, (1), 153-173.

- Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009) *Μέθοδοι Διδασκαλίας*. (επιμ. Μ. Σακκελαρίου & Μ. Κόνσολας – Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη) Αθήνα: Ατραπός.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009) *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδακτικά Μοντέλα*. Αθήνα: Ίων.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραντζής, Ι. (2007) *Εφαρμογές των Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρφής, Β. & Ζιάκα, Μ. (2009) *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση: Προτάσεις Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.
- Kassing, G. & Jay, D. (2003) *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*. UK: Human Kinetics.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013) *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες Απόψεις για τις Θεωρίες Μάθησης και τη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2008) *Σύγχρονη Διδακτική* (2<sup>η</sup> έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλη, Ι. (2004) *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2000) *Βασικές Αρχές Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Koutrouba, K. (2012a). Student Misbehaviour in Secondary Education: Greek Teachers' Views and Attitudes. *Educational Review*, 65, (1), 1-19.
- Koutrouba, K. (2012b) A Profile of Effective Teacher: Greek Secondary Teachers' Education Perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35, (3), 359-374.
- Koutrouba, K. & Christopoulos, I. (2015) Cooperative Learning Effectiveness in the Bureaucratic School: Views of Greek Secondary Education Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12, (2), 64-88.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006) *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015) *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κρίκας, Ε. (2007) Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών : Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αποτίμηση της Διαδικασίας Αξιολόγησης του Επιδιωκόμενου Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Kyriakides, L. (2008) Testing the Validity of the Comprehensive Model of Educational Effectiveness: A Step Towards the Development of a Dynamic Model of Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, (4), 429-446.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a Multidimensional Approach to Measure the Impact of Classroom Level Factors Upon Student Achievement: a Study Testing the Validity of the Dynamic Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, (2), 183-205.
- Λεβάνη, Αικ. (2008) Καινοτομική Διδακτική Πρακτική: Το Παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Λυκεσάς, Γ. (2002) *Η Διδασκαλία των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη Μέθοδο της Μουσικοκινητικής Αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη.
- Λυκεσάς, Γ. (2010) Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στη Σχολική Εκπαιδευτική Διαδικασία, *Χορεύω*, 11, 32-34.
- Λυκεσάς, Γ. & Τυροβολά, Β. (2007) Η Θέση του Παραδοσιακού Χορού στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης και η Εφαρμογή του στην Πράξη, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, σ.σ. 32-34.
- Λυκεσάς, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2008) Η Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στη Σχολική Εκπαίδευση με την Υιοθέτηση Δημιουργικών Μεθόδων Διδασκαλίας, *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 6 (3), 37-49.
- Λώλη, Ε. (2007) *Οι Παιδαγωγικές και Διδακτικές Πρακτικές του Εκπαιδευτικού Έργου: Το Παράδειγμα μετατροπής του Γνωστικού Αντικειμένου σε Διδάξιμη Γνώση*. Αθήνα:: Γρηγόρη.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1993) Ο Ρόλος του Φυσικού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος στη Διαμόρφωση του Παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 67, σ.σ. 47-56.
- Μαρμαρινός, Ι. (2000) *Το Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μασσιάλας, Β. (1986) *Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρη. Μασσαγγούρας, Η. (1998) *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό Κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μασσαγγούρας, Η. (2004α) *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη (3<sup>η</sup> έκδ.).



- Μαυρόπουλος, Α. (2004β) *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*, Αθήνα: Σαββάλα.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013) *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Μαυρόπουλος, Α. (2016) *Σχέδιο Μαθήματος για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα.
- Moston, M. & Ashworth, S. (1997) *Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. (μτφ – επιμ. Κ. Μουντάκη). Αθήνα: Σάλτο.
- Μπουρνέλλη, Π. (2006) Ο Δημιουργικός Χορός στην Εκπαίδευση. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, 14/15, σ.σ. 43-56.
- Μπουρνέλλη, Π. (2006) *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα.
- Μπουρνέλλη, Π. (2013) *Λαϊκοί Χοροί απ' όλο τον Κόσμο*. Αθήνα.
- Myers, C. & Myers, L. (1995) *The Professional Educator*: New York: Wadsworth .
- Pangrazi, R. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2003) *Για μια Καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παπανδρέου, Α. (2003) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. Φωτεινός, Δ. (2016) *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πηγιάκη, Π. (2004) *Προετοιμασία Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πραντσιδης, Ι. (2004) *Ο Χορός στην Ελληνική Παράδοση και η Διδασκαλία του*. Αιγίνιο: Αυτοέκδοση.
- Reigeluth, C. (1999) (Ed.) *Instructional Design: Theories and Models*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Σερμπέζης, Β. (1995) Συγκριτική Μελέτη Μεθόδων Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Παιδιά Ηλικίας 9-11 Ετών. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997) *The Foundations of Educational Research*. London: Pergamon.
- Smith, P. & Ragan, T. (1999) *Instructional Design*. New Jersey: Merrill. Στιβακτάκη, Χ. (2011). Οργάνωση και Εφαρμογή ενός Ειδικού Διαθεματικού Προγράμματος Διδασκαλίας Παραδοσιακών Χορών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η Επίδραση του στις Στάσεις και Αντιλήψεις Μαθητών/τριών Α' Τάξης Γυμνασίου. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Sternberg, R. J. (1999) *Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στιβακτάκη, Χ., Μουντάκης, Κ., & Μπουρνέλλη, Π. (2008). Διαθεματική Διδασκαλία και Παραδοσιακός Χορός στο Σχολείο με Βάση το Εννοιολογικό Μοντέλο του χορού. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός- Υγεία*, 22-23, σ.σ. 11-36.
- Τζιώνα, Α., Ζμπάινος, Δ. & Καφφέ Α. (2016) Ο Ρόλος της Οικογένειας στην Δημιουργική Σκέψη Μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 21, σ.σ. 181-199.
- Tomlinson, C. A. (2004) *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας : Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. (2015) *Πώς να Διαφοροποιήσουμε τη Διδασκαλία σε Τάξεις Μεικτής Ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τριλιανός, Α. (2003) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας* (1<sup>ος</sup> & 2<sup>ος</sup> τόμος). Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Φ.Ε.Κ. τ. Β, αρ. Φύλ. 303, 13 Μαρτίου, 2003.
- Φλουρής, Γ. (1986, 2005) *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1996) Αρχιτεκτονική της Νόησης και της Διδασκαλίας. Προς ένα Διδακτικό Σύστημα. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής* (231-275). Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (2002) Αναζητώντας Ένα Νέο Πλαίσιο Διαμόρφωσης Αρχών Σχολικής Μάθησης και Διδασκαλίας: «Επιπτώσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα», στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (13-46). Συμπόσιο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκ. 1998, Κ.Ε.Ε., Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2007) Η Οικολογία των Σχολείων των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Στο Ι. Μαρκαντώνη (επιμ.). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σ.σ. 433-463.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013α) Η Διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και Διδασκαλίας στο Μικροεπίπεδο της Τάξης: Θεωρητικές και Εμπειρικές Συμβολές. Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», ως Αφετηρία Θεωρητικών και Εμπειρικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα, σ.σ. 157-178.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013β) Η Αρχιτεκτονική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Μικροεπίπεδο της Τάξης: Ένα Πλαίσιο για την Ανάπτυξη «Καλών Πρακτικών», Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.) *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση*

των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως Αφετηρία Θεωρητικών και Εμπειρικών Προσεγγίσεων. Αθήνα: Ωκεανίδα, σ.σ. 247-274.

- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012) Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία-Μάθηση. Στο Α. Τριλιανός, κ.ά. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (356-368), Πανελλήνιο Συνέδριο, 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα, σ.σ. 356-368.
- Φλουρής, Γ., Σμυρναίου, Ζ. Κροτσέτη, Λ. (2015) Εισαγωγικές Θέσεις Σχετικά με τη Συμβολή της Νευροεκπαίδευσης στη Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Πρακτικών (μια Θεωρητική Προσέγγιση). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. 23-25 Οκτωβρίου 2015 (σσ. 885-894). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε Συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας.
- Φλουρής, Σ. (2012α) Η Ισχύουσα Κατάσταση για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Κριτική Ανάλυση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αθήνα.
- Φλουρής, Σ. (2012β) Η Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Ρομά Μαθητές: Η Πρόταση Ενός Διδακτικού Μοντέλου. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2012, σ.σ. 239-260.
- Φλουρής, Σ., Ζωγράφου, Μ., Μπουρνέλλη, Π. & Μουντάκης, Κ. (2012) Η Διδασκαλία του Παραδοσιακού Χορού στην Ελλάδα. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός- Υγεία*, τ. 27, σ.σ. 96-118.
- Φλουρής, Σ., Μπουρνέλλη, Π. & Μουντάκης, Κ. (2013) Πρόταση Ενός Μοντέλου για τη Μετατροπή του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Διδάξιμη Γνώση. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός- Υγεία*, τ. 28, σ.σ. 108-123.
- Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003) *Πρόταση για Ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια Ολιστική/Οικολογική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2006) *Προς Μια Επιστημονική Παιδεία. Επαναπροσδιορίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2003) *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα.
- Χριστιάς, Ι. (2009) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.