



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι απόψεις ενήλικων εκπαιδευομένων ως προς την
αποτελεσματικότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών
εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο εκμάθησης των
ελληνικών παραδοσιακών χορών**

POST GRADUATE THESIS

**The views of adult learners on the effectiveness of the use of
experiential participatory educational techniques in the con-
text of learning Greek traditional dances**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/NAME OF STUDENTS

Κυριακή Ευ. Θεοδώρου / Ιωακείμ Κ. Καρεπίδης

Kyriaki Ev. Theodorou / Ioakeim K. Karepidis

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ιωσήφ Φραγκούλης

Iosif Fragoulis

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019



Faculty of Health and Caring Professions
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Biomedical Sciences
Department of Treatment and Caring in Early Childhood



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

**The views of adult learners on the effectiveness of the use of
experiential participatory educational techniques in the
context of learning Greek traditional dances**

KYRIAKI EV. THEODOROU

17084

mscedt17084@uniwa.gr

IOAKEIM K. KAREPIDIS

17034

mscedt17034@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

IOSIF FRAGOULIS

SECOND SUPERVISOR

IOANNIS FAMELIS

AIGALEO 2019

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνουμε ενυπογράφως ότι είμαστε αποκλειστικοί συγγραφείς της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχουμε αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνουμε την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαστε υπόλογοι έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μας εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνουμε, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμάς προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνουμε πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μας ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Θεοδώρου Ευ. Κυριακή

Καρεπίδης Κ. Ιωακείμ

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους πρόθυμα διέθεσαν μέρος του ελεύθερου χρόνου τους και συμμετείχαν στην έρευνα.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους προέδρους, τα διοικητικά συμβούλια και τους χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων, οι οποίοι επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνάς μας στο χώρο τους.

Συνακόλουθα, ευχαριστίες εκφράζουμε στον ιστορικό και φιλόλογο Καρεπίδη Παρασκευά που διέτρεξε το κείμενο για τυχόν αβλεψίες και στην Τσαμπάζογλου Μυρτώ για την επίμελεια της αγγλικής μετάφρασης.

Ακόμα, χάρη οφείλουμε στον κο Φαμέλη Ιωάννη, τον Β' επιβλέποντα, ο οποίος σε κάθε στάδιο προόδου μάς παρείχε ουσιώδη ανατροφοδότηση.

Τέλος, ευχαριστούμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας, τον κο Φραγκούλη Ιωσήφ, ο οποίος υπήρξε υπομονετικός και χαλκέντερος συνοδοιπόρος μας στο ερευνητικό αυτό ταξίδι.

Η συμβολή όλων ήταν σημαντική.

Αφιερώσεις

Η παρούσα διατριβή αφιερώνεται στα παιδιά μας Χρυσή, Ισιδώρα και Κων/νο ως ελάχιστη ανταπόδοση για το χρόνο που τους στερήσαμε.

Περίληψη

Οι βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στη φάρμακα του εκπαιδευτή. Κατά πόσο όμως χρησιμοποιούνται αυτές στον τομέα της διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών από τους εκπαιδευτές-χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων; Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η όσο το δυνατόν πληρέστερη διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων, σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται από τους πολιτιστικούς συλλόγους, στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Αναλυτικότερα, η εν λόγω έρευνα μελετά το βαθμό χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών από τους χοροδιδασκάλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή των τεχνικών αυτών, αλλά και το πώς εισπράττουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τη χρήση τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Εξαιτίας της έλλειψης πιστοποιημένου ερωτηματολογίου για τον τομέα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, δημιουργήθηκε καινούριο το οποίο μετρήθηκε και πιστοποιήθηκε ως προς την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητά του. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δείγμα ενήλικων χορευτών από πολιτιστικούς συλλόγους της Αττικής, διαφόρων χορευτικών επιπέδων και ηλικιών, ενώ για την ανάλυση αυτών επιστρατεύτηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής. Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία αναδύθηκαν ο βαθμός χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οφέλη από τη χρήση τους, τα τυχόν εμπόδια κατά την εφαρμογή τους και το πώς αντιλαμβάνονται-κρίνουν οι εκπαιδευόμενοι τις βιωματικές αυτές μεθόδους. Τα συμπεράσματα της έρευνας συνδράμουν στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού και καθιστούν την ενασχόληση με αυτόν περισσότερο ελκυστική και ευχάριστη για τους ίδιους τους εκπαιδευομένους.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχικές τεχνικές, ελληνικός παραδοσιακός χορός, βιωματική μάθηση.

Abstract

Experiential participatory educational techniques are useful tools in the teacher's quiver. However, how much are they used in the field of teaching Greek traditional dances by the instructors-dancing masters of the cultural clubs? The purpose of this paper is to explore as far as possible the views of adult learners on the educational techniques used by cultural associations in the context of Greek traditional dance teaching. The purpose of this paper is to explore as far as possible the views of adult learners on the educational techniques used by cultural associations in the context of Greek traditional dance teaching. More specifically, this research will study how much the experiential participatory techniques are used by dancing instructors during their teaching, the benefits that arise from the application of these techniques, and how adult learners receive their use. The research will be conducted through a questionnaire, using closed and open-ended questions. Due to the lack of a certified questionnaire for the Greek traditional dance sector, a new one will be created which will be measured and certified in terms of its internal and external validity. For the collection of the data, a sample of adult dancers will be used from cultural clubs of Attica, of various dance levels and ages, and the method of descriptive statistics will be used for their analysis. In this way, the degree of use of experiential participatory techniques in the teaching of Greek traditional dance will emerge, the benefits from their use, any obstacles in their application and how the learners perceive these experiential methods. The findings of the survey are expected to help improve the teaching methods of Greek traditional dance and make the occupation with it more attractive and pleasant for the trainees themselves.

Key words: participatory techniques, Greek traditional dance, experiential learning.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iii
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract	xi
Κατάλογος Πινάκων	xiv
Κατάλογος Γραφημάτων	xv
Συντομογραφίες	xvi
Πρόλογος	1
Εισαγωγή	3
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	8
Κεφάλαιο 1. Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός	8
1.1. Ορισμός του ελληνικού παραδοσιακού χορού	8
1.2. Ιστορική αναδρομή του χορού στην Ελλάδα.....	10
1.3. Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης	14
1.4. Χορός και σύγχρονες έρευνες.....	17
Κεφάλαιο 2. Βιωματική Μάθηση	26
2.1. Έννοια και θεωρίες μάθησης.....	27
2.2. Βασικές θεωρίες, μορφές μάθησης και εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων	30
2.3. Ανάλυση εκπαιδευτικών τεχνικών και κριτήρια επιλογής τους.....	37
2.3.1. Εισήγηση	38
2.3.2. Επίδειξη	39
2.3.3. Κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση	40
2.3.4. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming).....	40
2.3.5. Εργασία σε ομάδες	42

2.3.6. Μελέτη περίπτωσης (Case study).....	43
2.3.7. Παιχνίδι ρόλου (Role play)	44
2.3.8. Προσομοίωση	47
2.3.9. Μορφολογική μέθοδος	48
2.3.10. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών	50
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	52
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία Έρευνας	52
3.1. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....	52
3.2. Μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας	53
3.3. Δομή ερωτηματολογίου.....	55
3.4. Περιορισμοί-δυσκολίες της έρευνας.....	57
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα Έρευνας	60
4.1. Σκιαγράφηση της εικόνας των ενήλικων εκπαιδευομένων	60
4.2. Χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών	64
4.3. Οφέλη της χρήσης βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και πως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι.....	66
4.4. Εμπόδια στη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και προτάσεις.....	69
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	75
5.1. Παρόμοιες έρευνες: σύγκριση και σχολιασμός.....	75
5.2. Συμπεράσματα.....	76
5.3. Προοπτικές έρευνας	79
Βιβλιογραφία.....	81
Παράρτημα.....	91

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Ερευνητικά ερωτήματα-Άξονες-Ερωτήσεις-Μεταβλητές.....	56
Πίνακας 2. Συντελεστής άλφα του Cronbach.....	57
Πίνακας 3. Ανάλυση δεδομένων φύλου των συμμετεχόντων.....	60
Πίνακας 4. Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες.....	64

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Η κατανομή των συμμετεχόντων κατά φύλα.	60
Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων.	61
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση.	62
Γράφημα 4. Γραμματικές γνώσεις.	62
Γράφημα 5. Επάγγελμα.	62
Γράφημα 6. Χορευτική εμπειρία σε πολιτιστικούς φορείς.	63
Γράφημα 7. Συχνότητα ανά εβδομάδα που χορεύουν σε πολιτιστικούς συλλόγους.	63
Γράφημα 8. Συχνότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους χοροδιδασκάλους, κατά τη διδασκαλία τους ελληνικού παραδοσιακού χορού.	65
Γράφημα 9. Οφέλη από τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.	66
Γράφημα 10. Άλλα οφέλη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι από τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.	69
Γράφημα 11. Εμπόδια στη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.	71
Γράφημα 12. Απεικόνιση της σημαντικότητας των εμποδίων, σε φθίνουσα σειρά.	73

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
APA	American Psychological Association	Αμερικάνικη Ένωση Ψυχολογίας
BHS	Beck Hopelessness Scale	Κλίμακα Απογοήτευσης του Μπεκ
CID	Council International Dance	Διεθνές Συμβούλιο Χορού
ΔΟΛΤ		Διεθνής Οργανισμός Λαϊκής Τέχνης
IBM	International Business Machines Corporation	Εταιρεία Διεθνών Επιχειρησιακών Μηχανών
IFCM	International Federation For Choral Music	Διεθνής Ομοσπονδία Χορωδιακής Μουσικής
LCSD	Leisure & Cultural Services Department	Τμήμα Ψυχαγωγίας και Πολιτιστικών Υπηρεσιών
STAI	State-Trait Anxiety Inventory	Χαρακτηριστικό Γνώρισμα Κλίμακας Άγχους
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences	Στατιστικό Πακέτο Κοινωνικών Επιστημών
ΤΕΦΑΑ		Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
TRS	Therapeutic Reactance Scale	Κλίμακα Θεραπευτικής Αντίδρασης
WHO	World Health Organization	Διεθνής Οργανισμός Υγείας

Πρόλογος

Από τα αρχαία χρόνια ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία στη ζωή του ανθρώπου ήταν ο χορός. Ο άνθρωπος σε κάθε σημαντική στιγμή της ζωής του κατέφευγε στη μουσική και το χορό, προκειμένου να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Με το πέρασμα των αιώνων, και εξαιτίας της ανάπτυξης των επιστημών και της τεχνολογίας, η καθημερινότητα των ανθρώπων άλλαξε. Παρόλο που οι άνθρωποι κατοικούν ο ένας κοντά στον άλλον και οι αποστάσεις σχεδόν εκμηδενίστηκαν, έχει δημιουργηθεί ανάμεσά τους ένα χάσμα αποξενώνοντάς τους από τη μεταξύ τους επικοινωνία και έκφραση.

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αποτελεί κοιτίδα, στην οποία επικρατεί ο συλλογικός τρόπος ζωής. Βέβαια, στην εποχή μας, εξαιτίας της αστυφιλίας και της αλλαγής των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός έχει απομακρυνθεί από το αρχικό του πλαίσιο. Η κατάσταση αυτή τροποποίησε τη λειτουργία του, το περιεχόμενό του και τον τρόπο μετάδοσής του. Πλέον, οι παραδοσιακοί χοροί υπάρχουν και αναβιώνουν ως *δεύτερη ύπαρξη*, δηλαδή έχουν μεταφερθεί από τα χοροστάσια (πλατείες, αλώνια κ.α) στις αίθουσες των πολιτιστικών συλλόγων και χορευτικών ομίλων. Το φαινόμενο της *δεύτερης ύπαρξης* του χορού εκδηλώνεται μέσα από διάφορες διαδικασίες όπως για παράδειγμα της μουσειοποίησης του χορού, της εμπορευματοποίησής του, της άσκησης κ.ά. Οι συμμετέχοντες σε αυτόν δεν μαθαίνουν τον παραδοσιακό χορό βιώνοντας τον στην πράξη, άλλα μνημονικά.

Καταδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη οι χοροδιδάσκαλοι του παραδοσιακού χορού να υιοθετήσουν μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα προάγουν την ολιστική μάθηση και θα βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να υπεισέλθει σε διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Ένα τέτοιο χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτή του ελληνικού παραδοσιακού χορού είναι οι βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο χρησιμοποιούνται οι εν λόγω τεχνικές στον τομέα της διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών από τους εκπαιδευτές-χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων, και συγκεκριμένα η πληρέστερη μελέτη των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με την αξιοποίηση αυτών στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα μελετά το βαθμό χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών από τους χοροδιδασκάλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή των τεχνικών αυτών, αλλά και το πώς εισησπράττουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τη χρήση τους. Επίσης, καταγράφει την άποψη των εκπαιδευομένων σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που προβάλλονται κατά την

εφαρμογή των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της εκμάθησης παραδοσιακών χορών και αναλύει τις προτάσεις τους, που απώτερο σκοπό έχουν τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Λόγω έλλειψης πιστοποιημένου ερωτηματολογίου για τον τομέα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, δημιουργήθηκε καινούριο το οποίο αρχικά μοιράστηκε σε μικρό αριθμό ατόμων ώστε να αναδυθούν οι τυχόν ατέλειές του. Μετά από τις απαραίτητες διορθώσεις και επεμβάσεις, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε εκ νέου σε μικρό δείγμα και εν συνεχεία μετρήθηκε και πιστοποιήθηκε ως προς την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητά του. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από δείγμα ενήλικων χορευτών, διαφόρων χορευτικών επιπέδων και ηλικιών, από πολιτιστικούς συλλόγους της Αττικής. Η επιλογή των πολιτιστικών συλλόγων έγινε με βάση δύο κριτήρια. Το πρώτο και σημαντικότερο ήταν η ευκολία στην πρόσβαση του δείγματος. Το δεύτερο κριτήριο ήταν το γεγονός πως γνωρίζαμε ότι οι εκπαιδευτές-χοροδιδάσκαλοι δεν είναι εμπειρικοί, αλλά είναι είτε απόφοιτοι του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού με ειδίκευση στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς είτε κάτοχοι πιστοποίησης από το Διεθνές Συμβούλιο Χορού (CID).

Η ανάλυση και ερμηνεία των συλλεχθέντων στοιχείων έγιναν με την περιγραφική στατιστική μέθοδο. Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία αναδύθηκαν ο βαθμός χρήσης βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οφέλη από τη χρήση τους, τα εμπόδια που προκύπτουν κάθε φορά κατά την εφαρμογή τους, το πώς αντιλαμβάνονται-κρίνουν οι εκπαιδευόμενοι τις βιωματικές αυτές μεθόδους και το τι προτείνουν για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί κινητήρια δύναμη για τη ζωή των ενηλίκων, ενώ ταυτόχρονα την εμπλουτίζει (Jarvis, 2009). Επίσης, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των ενηλίκων και επιτυγχάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς όπως λέγανε και οι αρχαίοι *γη-ράσκω αεί διδασκόμενος*. Ο άνθρωπος μπορεί να λάβει γνώσεις από όλους τους τομείς δραστηριοποίησής του, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική του ένταξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την προσωπική του ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα (Tlhari & Venter, 2017). Μάλιστα, οι ταχείες αλλαγές που συμβαίνουν στον τεχνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό τομέα επιτείνουν την ανάγκη του ανθρώπου για μάθηση. Απόρροια αυτού, η εκπαίδευση ενηλίκων να ενσωματώσει στο πεδίο της πλήθος δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τα προγράμματα συμπληρωματικής και πνευματικής κατάρτισης τα οποία σκοπό έχουν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή συμπλήρωση αυτών που έχουν ξεπεραστεί, προγράμματα κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης τα οποία συνδράμουν στην απόκτηση των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων και προγράμματα εκπαίδευσης για την προσωπική ανάπτυξη των ενηλίκων (Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1984), η προσωπική ανάπτυξη του ενήλικου ατόμου τελεσφορεί μέσω της ελεύθερης έκφρασης και της αυτονομίας αυτού, με το να ασχολείται με δράσεις που το ικανοποιούν προσωπικά και με το να αναπτύσσει στο σύνολο τις αξίες που αντανakλούν τις σκέψεις, τις δράσεις και τη συμπεριφορά του. Η προσωπική ανάπτυξη αναφέρεται σε αλλαγές μεμονωμένες και δύναται να επέλθει ως απόρροια προσωπικών προσπαθειών για ανάπτυξη. Τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης των ενηλίκων δεν πραγματοποιούνται μέσα από θεσμοθετημένους φορείς, αλλά κυρίως από άτυπες οργανώσεις και πολιτιστικά κέντρα δήμων και κοινοτήτων τα οποία δίνουν τη δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου (Rogers A., 1999).

Τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα, η αύξηση του προσδόκιμου ζωής και η έξαρση της ανεργίας έχουν οδηγήσει στην αύξηση του ατομικού ελεύθερου χρόνου, ο οποίος δεν αξιοποιείται πάντοτε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Συνάμα, ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η έντονη αστικοποίηση έχουν οδηγήσει στην αποξένωση και στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Για τους λόγους αυτούς αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ενασχόληση των ατόμων στον ελεύθερο χρόνο τους με δραστηριότητες που παραγκωνίζουν τα προβλήματά τους και διευκολύνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία. Μια τέτοια δραστηριότητα αποτελεί ο ελληνικός παραδοσιακός χορός.

Ο παραδοσιακός χορός λογίζεται ως φυσική δραστηριότητα που προάγει τη σωματική, ψυχική και πνευματική υγεία όσων συμμετέχουν σε αυτόν. Αποτελεί εκφραστικό μέσο, δια του οποίου εκδηλώνονται κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ανθρώπινων κοινωνιών, ενώ συνάμα συμβάλλει στην καλλιέργεια και τη διατήρηση προσωπικών σχέσεων (Δανιά, 2009). Επιπλέον, συνιστά μια σύνθετη μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς και ενεργητικότητας, η οποία με τη σειρά της είναι τμήμα της δομής ενός ευρύτερου επικοινωνιακού συστήματος που έχει αξία ως έκφραση, ως αγωγή ή ως μάθημα που προσφέρει οφέλη γνωστικά, συναισθηματικά και σωματικά (Βενετσάνου & Κουτσούμπα, 2015. Dania, 2016. Κουτσούμπα, 2010).

Η «νόθα» αστικοποίηση της βιομηχανικής επανάστασης στην Ελλάδα έφερε σημαντικές αλλαγές στο άστυ και στις παραδοσιακές αγροτικές κοινότητες (Μερακλής, 2011:31). Στην ελληνική κοινωνία, μετά τη δεκαετία του '60, διαπιστώνουμε έξαρση του φαινομένου του φολκλωρισμού. Με τον όρο *φολκλωρισμός* εννοούμε την «αναγέννηση και αναβίωση παραδοσιακών μορφών του λαϊκού βίου και πολιτισμού, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται κατά τρόπο οργανικό και ζωτικό στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής, αλλά ασκούν, παρ' όλα αυτά, μια γοητεία σε διάφορες κοινωνικές ομάδες» (Μερακλής, 2004:111). Μάλιστα, η αναβίωση εμπεριέχει τη συνθήκη της συμβατικότητας, γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορεί να θεωρηθεί «αυθεντική» λόγω του ότι γίνεται σε διαφορετικό χρόνο κι έχει χάσει το αρχικό της νόημα. Η έξαρση του φολκλωρισμού και οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες οδήγησαν σε μια τυποποίηση και παγιοποίηση της διδασκαλίας του πολιτισμικού αγαθού του παραδοσιακού χορού, αφαιρώντας του κάθε έννοια δημιουργικής ανάπτυξης.

Η εκπαιδευτική πρακτική του χορού έχει περιοριστεί σε μια δασκαλοκεντρικού τύπου εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία κυρίαρχη μέθοδος είναι η μιμητική. Η χορευτική απόδοση όμως, δηλαδή το τελικό προϊόν της ενασχόλησης με το χορό, αποτελεί ένα σύνθετο είδος κινητικής δεξιότητας. Το είδος αυτό εξαρτάται από ατομικές παραμέτρους, οι οποίες αφορούν στα ανθρωπολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου, στην ικανότητά του για νευρομυϊκό συντονισμό και στο επίπεδο των γνωστικών του ικανοτήτων. Την έννοια της χορευτικής απόδοσης συνθέτουν η ικανότητα ελέγχου της μορφής της κίνησης, η απόδοση του περιεχομένου αυτής και ο συγχρονισμός με τη μουσική συνοδεία, παράγοντες που καθορίζουν την πορεία και το τελικό αποτέλεσμα της κινητικής μάθησης.

Σύμφωνα με την Κουτσούμπα (2014), η διδασκαλία του χορού προωθεί την ολιστική μάθηση (κινητική, γνωστική, συναισθηματική). Απαραίτητη προϋπόθεση για την

επίτευξή της αποτελεί η επιλογή πρακτικών ή μέσων που εμπλέκουν τους εκπαιδευομένους σε αυθεντικές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, άμεσα συνδεδεμένες με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της σύγχρονης ζωής (π.χ. πολυπολιτισμικότητα, τεχνολογική πρόοδος). Επιπλέον, εχέφρον είναι να παρέχονται στους εκπαιδευομένους εξατομικευμένες ευκαιρίες ελέγχου και ανατροφοδότησης. Με τις παραπάνω προϋποθέσεις ο εκπαιδευτής του χορού, ο χοροδιδάσκαλος, θα είναι σε θέση να διαγνώσει τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη μάθησή τους.

Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και ο ελληνικός παραδοσιακός χορός ως αυτόνομα επιστημονικά πεδία έχουν μελετηθεί και αναλυθεί σε βάθος από πολλούς μελετητές, εντούτοις υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν τη συσχέτιση και τη συγκριτική θεώρηση αυτών των δύο. Επίσης, σύμφωνα με όσα μπορούμε να γνωρίζουμε οι συγγραφείς της παρούσας διπλωματικής, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί έως τώρα, συνδέοντας την εκπαίδευση ενηλίκων με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό, επικεντρώνονται είτε στη μελέτη των αρχών που διέπουν τη διδασκαλία του χορού με τις αντίστοιχες της εκπαίδευσης ενηλίκων είτε στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή-χοροδιδασκάλου. Απουσιάζουν μελέτες που σκιαγραφούν την εικόνα όσων συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκμάθησης ελληνικών παραδοσιακών χορών. Επίσης, διαπιστώνεται επιστημονικό κενό σε έρευνες που εξετάζουν τα οφέλη που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι από τις συμμετοχικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο διδασκαλίας του παραδοσιακού χορού, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις τεχνικές αυτές, τα εμπόδια που κάθε φορά ανακύπτουν για την εφαρμογή τους καθώς και τις λύσεις που προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Το ερευνητικό αυτό έλλειμα θα επιχειρήσει να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις μάς ώθησαν να ασχοληθούμε, στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας, με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό και συγκεκριμένα με τη διδασκαλία του σε ενήλικες. Την επιλογή μας αυτή ενίσχυσε και το γεγονός της γενικότερης ενασχόλησής μας με τον παραδοσιακό χορό.

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναλύεται εννοιολογικά και κοινωνικο-πολιτισμικά η έννοια του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Επίσης, παρουσιάζεται η συμβολή του παραδοσιακού χορού στην προσωπική και ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου. Ακόμη, πραγματεύεται την αναγκαιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι, όπου γίνεται λόγος για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στη μεθοδολογία, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή

της έρευνας. Επιπλέον, διεξέρχεται την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το συσχετισμό τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ελληνικό παραδοσιακό χορό. Αναλυτικότερα, ορίζεται και αποσαφηνίζεται ο όρος *ελληνικός παραδοσιακός χορός*, ενώ στη συνέχεια γίνεται ιστορική αναδρομή για την πορεία του χορού στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναλύεται ο χορός ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων. Τέλος, παρουσιάζονται σύγχρονες έρευνες, οι οποίες πραγματεύονται τα οφέλη του χορού στη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη βιωματική μάθηση. Αναλυτικότερα, ορίζεται η έννοια της μάθησης και παρουσιάζονται οι θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς. Επιπλέον, πραγματοποιείται ανασκόπηση στις βασικές θεωρίες και μορφές μάθησης στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Στη συνέχεια, αναλύονται οι βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και αναφέρονται οι προϋποθέσεις για την πραγματοποίησή τους και οι όποιοι περιορισμοί τους. Η ολοκλήρωση του κεφαλαίου γίνεται με την ανάλυση των κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της εργασίας, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, αναφέρονται η επιλογή της επιστημονικής μεθόδου που θα ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας, η δειγματοληπτική μέθοδος και το δείγμα. Συνακόλουθα, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο και η ερευνητική διαδικασία. Ακόμη, μνημονεύονται ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής, τα οποία λάβαμε υπόψη μας για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί που θέσαμε για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται λεπτομερώς όλα τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, παρατίθεται η σκιαγράφηση της εικόνας των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε δραστηριότητα ελληνικών παραδοσιακών χορών και παρουσιάζονται όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτών, διότι διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται λεπτομερώς, με τη μορφή κατηγοριών, τα αποτελέσματα στα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ο βαθμός χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή των τεχνικών αυτών, το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι την εφαρμογή τους και πώς ει-

σπράττουν τη χρήση τους, τα εμπόδια κατά την εφαρμογή τους και οι προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας, σε σχέση με το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και σε αντιπαράβολή με άλλες παρόμοιες ερευνητικές εργασίες. Επίσης, παρουσιάζονται οι προοπτικές της παρούσας έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση των ερευνητικών της πορισμάτων. Έπειτα, ακολουθεί η βιβλιογραφία, η οποία για ευκολότερη πλοήγηση του αναγνώστη είναι χωρισμένη σε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση. Το πρότυπο σύνταξης αναφορών και παραπομπών που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, τόσο για τις παρενθετικές παραπομπές όσο και για τις βιβλιογραφικές, είναι το σύστημα APA, ιδιαίτερος δημοφιλής σε κείμενα των Κοινωνικών Επιστημών, στη Νοσηλευτική και στις Επιχειρήσεις. Τέλος, ακολουθεί το παράρτημα, στο οποίο παρατίθεται το εργαλείο έρευνας, δηλαδή το ερωτηματολόγιο.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1. Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός

Το ανθρώπινο σώμα ως δρών υποκείμενο διέπεται από νόμους βιολογικούς, φυσικούς, ανατομικούς, στατικούς, κινητικούς και δυναμικούς. Σημαντικές παράμετροι κατά την κίνηση του σώματος είναι οι έννοιες του χώρου και του χρόνου. Ο χρόνος αφορά στο ρυθμό και τη διάρκεια της κίνησης, ενώ ο χώρος στη διαγραφή θέσεων (σημεία, γωνίες, σχήματα, μεγέθη), στις κατευθύνσεις και στα μέτωπα φοράς του σώματος του δρώντος οργανισμού. Ο χορός αποτελεί οικουμενικό φαινόμενο, άρρηκτα συνδεδεμένο με την ανθρώπινη ύπαρξη. Αποτελεί ίσως την πρωταρχικότερη καλλιτεχνική έκφραση του ανθρώπου, εάν θεωρήσουμε ότι οποιαδήποτε απόκλιση από την κανονική βάδιση ή θέση του σώματος αποτελεί χορό (Μερακλής, 2011:371).

Η παρουσία του χορού καταγράφεται ήδη από τους πρωτόγονους λαούς, στους οποίους αποτελούσε μέρος των θρησκευτικών τελετών και δη των διαβατήριων τελετουργιών (Genper, 2016), καθώς θεωρούσαν ότι ο χορός έχει διττή ιδιότητα· από τη μία πίστευαν ότι λειτουργούσε αποτροπαϊκά, δηλαδή έδιωχνε τα κακά πνεύματα, και από την άλλη τους διευκόλυνε να προσεγγίσουν και να εξευμενίσουν το θείο και τις θεοποιημένες δυνάμεις. Κατόπιν, «οι αποκλίνουσες, συγκινησιακά αιτιολογημένες κινήσεις, σε ένα συλλογικό επίπεδο τυποποιήθηκαν και, για να υποβοηθηθούν στην επανάληψή τους, συνοδεύτηκαν και από έναν άλλο, εξωγενή ρυθμό» (Μερακλής, 2011:371). Στην περίπτωση του χορού το ανθρώπινο σώμα χρησιμοποιείται ως εργαλείο (Lange, 1976:38) και η κίνηση ως μέσο. Συνεπώς, κεντρικό σημείο αναφοράς του χορού αποτελεί ο χορευτής, ο οποίος εκφράζεται μέσα από χορευτική φόρμα χορογραφικής δομής είτε ελεύθερης αυτοσχεδιαστικής είτε συγκεκριμένης.

1.1. Ορισμός του ελληνικού παραδοσιακού χορού

Προτού προβούμε σε οποιαδήποτε ανάλυση, συσχέτιση ή σύγκριση εχέφρον είναι ο ορισμός του μελετώμενου όρου, δηλαδή του όρου *ελληνικός παραδοσιακός χορός*, καθώς *αρχή παιδείσεως η των ονομάτων επίσκεψις*. Η λέξη *ελληνικός* δεν χρησιμοποιείται με τη στενή γεωγραφική έννοια, αλλά έχει χροιά εθνοτοπικο-προσδιοριστική. Στο εσωτερικό της

περικλείει την πολιτισμική δραστηριότητα όλων των ελληνικών εθνοτοπικών ομάδων και όχι μόνο όσων ανήκουν τώρα στον ελλαδικό χώρο. Αυτό θέλει ιδιαίτερη προσοχή, καθώς στις ελληνικές εθνοτοπικές ομάδες συγκαταλέγονται πλέον και ομάδες των οποίων οι καταγωγικοί τόποι δεν ανήκουν στο ελληνικό κράτος όπως για παράδειγμα οι Πόντιοι, οι Μικρασιάτες και οι Καππαδόκες.

Ο όρος *παραδοσιακός* προέρχεται από το ουσιαστικό *παράδοση* -εξού και η κατάληξη ακός-, η οποία με τη σειρά της προέκυψε από το αρχαιοελληνικό ρήμα *παραδίδωμι* (παρά+δίδωμι) που σημαίνει παραδίδω σε κάποιον κάτι. Η έννοια της παράδοσης δεν αποτελεί το ενδιαίτημα του παρελθόντος, αλλά ιδέα σύνθετη, δυναμική, διαλεκτική και ενεργητική που απαιτεί επιλογές, δράσεις, προσαρμογές και αναστοχασμό. Προκύπτει από τη συνεχή διαδικασία αφομοίωσης νεοτερισμών, ενώ η ύπαρξή της συνειδητοποιείται μόνο όταν δεν είναι πλέον αυτονόητη. Με τον όρο *παράδοση* αναφερόμαστε σε δύο γεγονότα· αφενός μεν στη διαδικασία της μεταβίβασης από τη μία γενιά στην άλλη στοιχείων της κοινωνικής και πολιτισμικής κληρονομίας ενός συνόλου με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αφετέρου δε στο καθαυτό περιεχόμενο της μεταβίβασης. Βέβαια, παράδοση ονομάζεται και ο θρύλος, η λαϊκή προφορική ιστορία, η οποία δεν προσμετράται ως κάτι ξεχωριστό, καθώς αποτελεί μέρος του περιεχομένου της μεταβίβασης. Κύρια γνωρίσματα της παράδοσης θεωρούνται η προφορική μετάδοση από γενιά σε γενιά, η κατά κανόνα ανώνυμη ομαδική-συλλογική δημιουργία και συμφωνία, η ύπαρξη σε παραλλαγές και η τάση για χρήση λογοτύπων-φόρμουλας (Πούχνερ, 2014:40). Ως εκ τούτου, με τον όρο *παραδοσιακός* εννοούμε αυτόν που «αναγνωρίζει ως αξία και αρχή της ατομικής και συλλογικής ζωής την παράδοση» (Τσαούσης, 1989:211) και αποδέχεται τα γνωρίσματά της.

Στις αρχές του 20ού αι. η δυτική ανθρωπιστική αντίληψη όριζε το χορό ως «σύνολο ρυθμικών κινήσεων και συσπάσεων του σώματος, των χεριών και των ποδιών» εντός συγκεκριμένων χρονικών αξιών-ορίων (Λουτζάκη, 2004:79). Μελετώντας όμως το χορό ως φαινόμενο, εύγλωττα διακρίνουμε ότι δεν διέπεται από αυθυπαρξία. Αντιθέτως, ήταν και είναι συνδεδεμένος με την επίσημη και την καθημερινή ζωή των ατόμων, υπηρετώντας ταυτόχρονα τις ανάγκες της ομάδας σε επίπεδο κοινωνικό και τελετουργικό-μαγικοθρησκευτικό. Επομένως, ο χορός, εκτός από γνώση βημάτων και κινήσεων, περιλαμβάνει κοινωνική γνώση και δύναμη, χαρακτηριστικά που τον διαχωρίζουν από την γυμναστική κίνηση. Σαφώς, η παραπάνω αντίληψη, που θεωρεί το χορό μια τέχνη χωροχρονική, καθίσταται ανεπαρκής, καθώς η οπτική της περιορίζεται στο «φαίνεσθαι» του χορού και των συστατικών του στοιχείων (κινήσεις, ρυθμός, σώμα, κατευθύνσεις, χρονική

διάρκεια). Μια τέτοια οπτική δεν ανατέμνει το κοινωνικό πλαίσιο του χορού και τα συμφραζόμενα αυτού, διότι του αφαιρεί την κοινωνική και ιστορική διάσταση.

Με οδοδείκτη τα προλεχθέντα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τον παραδοσιακό χορό «ως την κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη ενσώματη αισθητική πράξη, με σημασιολογικές-νοηματικές και συμβολικές μεθερμηνεύσεις, οι οποίες εκδηλώνονται και υποστασιοποιούνται μέσω της κιναισθητικής και συμβολικής δραστηριότητας του σώματος και των μελών αυτού» (Καρεπίδης, 2017: 109). Ο παραδοσιακός χορός δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αποτυπώσει στο σώμα του την προϋπάρχουσα εμπειρία του. Επίσης, το άτομο δια του χορευτικού γεγονότος δράττεται της ευκαιρίας να υπεισέλθει σε διαδικασία ανατροφοδότησης και περισυλλογής νέων δεδομένων, αποφασίζοντας τη συνέχιση συμπόρευσης ή όχι με τα οριζόμενα δεδομένα της κοινωνικής ομάδας. Ο χορός, οπότε, οδηγεί στη σωματοποίηση της αίσθησης του σώματος και των αισθήσεων, στην αυτοεπίγνωση του σώματος, αλλά και στην αναγνώριση του χορευτή από τους άλλους ως «ενσώματου εαυτού» (Cowan, 1998:3). Σημαντικοί παράγοντες του παραδοσιακού χορού είναι η συλλογικότητα, η συμμετοχή (καθώς χοροί που στερούνται των παραπάνω αντιμετωπίζονται ως καλλιτεχνικά προϊόντα και στοχεύουν μόνο στην ψυχαγωγία του κοινού), η ανώνυμη δημιουργία τους και η προφορική τους μετάδοση από γενιά σε γενιά.

1.2. Ιστορική αναδρομή του χορού στην Ελλάδα

Στους αρχαίους Έλληνες ο χορός κατείχε σημαίνουσα θέση. Διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στη θρησκεία, στην εκπαίδευση και γενικότερα στην καθημερινή ζωή. Θεωρούσαν ότι ο χορός σε συνδυασμό με την άσκηση χάριζε υγεία, ευκινησία και ομορφιά, αρετές οι οποίες σε συνδυασμό με την γενναιότητα της ψυχής οδηγούσαν στην ψυχική και σωματική ισορροπία. Εφευρέτες του χορού θεωρούσαν τους θεούς και για αυτόν το λόγο ο χορός δεν απουσίαζε ποτέ από τις θρησκευτικές τους τελετές ή τις γιορτές.

Σύμφωνα με την ελληνική μυθολογία η γένεση του χορού οφείλεται στη γυναίκα του Κρόνου, τη Ρέα, η οποία δίδαξε την τέχνη του χορού στους Κουρήτες, τους γιους της Γης που κατοικούσαν στην Κρήτη, και στους Κορύβαντες κατοίκους της Φρυγίας της Μ. Ασίας. Κατά το μύθο, τον Κρόνο, τιτάνα θεό του χρόνου και των εποχών, θα τον σκότωνε ένα από τα παιδιά του και θα έπαιρνε τη θέση του. Για το λόγο αυτό, αμέσως μετά τη γέννησή τους, ο Κρόνος τα κατάπινε. Η Ρέα ούσα έγκυος στο Δία, το έκτο παιδί της, μη θέλοντας κι αυτό να έχει την τύχη των προηγούμενων, προσποιήθηκε πως πήγε επίσκεψη στις ανιψιές της, τις Νύμφες. Εκεί, σε μια σπηλιά, γέννησε τον Δία. Φεύγοντας η Ρέα για να επιστρέψει στον Κρόνο, ανέθεσε τη φροντίδα του βρέφους στις Νύμφες. Οι Κουρήτες

και οι Κορύβαντες, για να σκεπάσουν τα κλάματα του μωρού, χόρευαν ένα ζωηρό και πηδηχτό χορό, χτυπώντας τα σπαθιά και τις ασπίδες τους και βγάζοντας δυνατές κραυγές.

Ο Πλάτωνας (Νόμοι Β, 653c-654d) αναφέρει ότι ο χορός δημιουργήθηκε από νεαρά πλάσματα, τα οποία επιθυμούσαν να κινούνται συνεχώς για να εκφράσουν τα αισθήματά τους. Πιστεύει ότι αποτελεί προνόμιο των ανθρώπων, καθώς τα υπόλοιπα ζώα δεν έχουν αίσθηση της τάξης ή της αταξίας στις κινήσεις τους. Ακόμα, δεν ορίζει το χορό μόνο ως σύνολο ρυθμικών κινήσεων, αλλά ως συνδυασμό χορευτικών κινήσεων και τραγουδιού, και τον συνδέει με τη λέξη χαρά. Επίσης, θεωρεί απαίδευτο όποιον δεν γνωρίζει να χορεύει και να τραγουδά. Ο Πλάτωνας διακρίνει δύο είδη χορού (Νόμοι Β, 814c-815d): ένα που μιμείται με σεμνότητα την κίνηση των πιο ωραίων σωμάτων και ένα που μιμείται την κίνηση των πιο άσχημων με σκοπό να τα εξευτελίσει. Κάθε είδος το υποδιαιρεί σε άλλες δύο κατηγορίες. Στο πρώτο είδος αναφέρει ότι ανήκουν χοροί σοβαροί, ενώ αντίθετα στο δεύτερο χοροί ποταποί που προορίζονται για τους δούλους και τους έμμισθους ξένους (Νόμοι Β, 816d). Μάλιστα, αναφέρει ότι ο συνετός Αθηναίος πολίτης θα πρέπει να γνωρίζει τα γελοία και τα φαύλα, ώστε να μην πει ή κάνει από άγνοια γελοία πράγματα. Στην αρχαία Σπάρτη χορό αποκαλούσαν τον χώρο της αγοράς, καθώς στο μέρος αυτό οι έφηβοι χόρευαν έναν πολεμικό χορό, τις γυμνοπαιδιές (Παυσανίας Γ, 11,9).

Από τα χρόνια του μεγάλου Αλεξάνδρου και έπειτα ο ρόλος του χορού αλλάζει. Η ώσμωσή του με τους λαούς της Ανατολής τον επηρέασαν σημαντικά. Πλέον, άρχισε να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η γλώσσα της χειρονομίας, σε αντίθεση με τα ελληνιστικά χρόνια που οι χοροί των μίμων και των ορχηστρίδων αποτελούσαν την κύρια μορφή ψυχαγωγίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενός βάρβαρου ηγεμόνα της περιοχής του Πόντου, ο οποίος είχε πάει στη Ρώμη για να επισκεφθεί τον Νέρωνα. Εκεί, είδε έναν χορευτή να χορεύει τόσο εκφραστικά, που αν και δεν γνώριζε την ελληνική γλώσσα κατάλαβε τα λόγια του τραγουδιού από τις κινήσεις του χορευτή. Όταν ήρθε η ώρα να επιστρέψει στη χώρα του, ο Νέρωνας τον αποχαιρέτησε λέγοντας να του ζητήσει ό,τι επιθυμεί με την υπόσχεση να του το δώσει. Ο ηγεμόνας απάντησε πως ήθελε το χορευτή, διότι είχε γείτονες βαρβάρους που ομιλούν άλλη γλώσσα από τη δική του και δεν του είναι εύκολο να βρίσκει κάθε φορά διερμηνείς για να συνεννοείται με αυτούς. Όσες φορές, λοιπόν, θα είχε ανάγκη για συνεννόηση με τους συγκεκριμένους γείτονες, ο χορευτής θα μπορούσε να μεταφέρει-μεταφράσει δια των νευμάτων όσα θα ήθελε να τους πει ο ηγεμόνας (Λουκιανός, Περί Ορχήσεως: 64).

Μετά την κατάκτηση των ελληνικών πόλεων από τους Ρωμαίους, ο χορός μετατράπηκε σε διασκέδαση προορισμένη μόνο για σκλάβους, για μέθυσους και για αν-

θρώπους που έχασαν τα λογικά τους. Αργότερα πολεμήθηκε, καθώς θεωρήθηκε συνώνυμο της ανηθικότητας και της διαφθοράς. Μάλιστα, ο Πλούταρχος μνημονεύει ότι ο χορός χρησιμοποιήθηκε από τους Ρωμαίους ως ένας τρόπος για βασανισμό και θανάτωση. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι κατάδικοι, ντυμένοι με ρούχα που περιείχαν μυστικές ουσίες, χόρευαν στις αρένες έως ότου τα ρούχα τους πάρουν φωτιά και οι ίδιοι καούν. Την απαξιωτική στάση της περιόδου εκείνης απέναντι στο χορό προσπάθησε να μεταστρέψει ο Λουκιανός, γράφοντας πως θα πρέπει να επαινείται αυτός που χορεύει ωραία και σύμφωνα με το ρυθμό, και όχι να γίνεται αντικείμενο χλευασμού και απαξίωσης (Περί Ορχήσεως: 80).

Εξαιτίας του ότι ο χορός αποτέλεσε αναπόσπαστο κόμματα του νοσηρού τρόπου ζωής των Ρωμαίων, στα βυζαντινά χρόνια οι πατέρες της Εκκλησίας προσπάθησαν να τον εξοβελίσουν από τη ζωή των πιστών, κατατάσσοντάς τον στις αμαρτωλές ενέργειες (Κράους, 1980:79-80. Lawler, 1984: 150). Συγκεκριμένα, οι εκκλησιαστικοί άρχοντες διέκριναν δύο κατηγορίες χορών. Η μία κατηγορία ήταν το «ορχείσθαι», στην οποία συμπεριλαμβάνονταν χοροί τελετουργικοί, χωρίς πολύ θόρυβο, με ήρεμες κινήσεις και χειρονομίες. Η άλλη κατηγορία ήταν το «βαλλίζειν», δηλαδή χοροί με συνοδεία εκκωφαντικών ήχων από κτύπους κυμβάλων και έντονη τρομώδη κίνηση. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονταν οι ψυχαγωγικοί και κοσμικοί χοροί. Στη Σύνοδο της Λαοδικείας (343-381 μ.Χ.), με τον κανόνα νγ' (53ο), οι Πατέρες απαγόρευαν στους χριστιανούς να χορεύουν ακόμα και στους γάμους (Αγάπιος & Νικόδημος, 1886: 2578).

Η εν λόγω απαγόρευση δεν αποτέλεσε τροχοπέδη για τους χριστιανούς, οι οποίοι συνέχισαν να χορεύουν σε κάθε περίπτωση του επίσημου και καθημερινού βίου τους. Διαπιστώνοντας οι εκκλησιαστικοί πατέρες ότι οι εκάστοτε απαγορεύσεις και θεσμοθετήσεις δεν λειτούργησαν ανασταλτικά, μετέστρεψαν τη στάση τους, προσπαθώντας να απωθήσουν από το λαό τουλάχιστον τους κοσμικούς και ψυχαγωγικούς χορούς. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι οι χοροί των χριστιανών έπρεπε να είναι ευπρεπείς και να αποτελούν μίμηση του χορού των Αγγέλων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Γρηγόριος ο Νανζιαζηνός, ο οποίος επέτρεπε στους πιστούς να συμμετέχουν σε χορούς ως πανηγυριστές και φιλέορτοι, κατακρίνοντας όμως τα λικνίσματα των «παρθένων γυμνουμένων αθέσμως» γυναικών τα οποία και παρομοίαζε με τις ασχημοσύνες της Ηρωδιάδας (Herm, 1855:15. Κουκουλές, 1952: 208).

Οι επόμενοι περίοδοι, της ενετοκρατίας και της οθωμανοκρατίας, επηρέασαν σημαντικά την καθημερινότητα των ανθρώπων και τα πολιτισμικά δημιουργήματα αυτών. Οι χοροί προσαρμόστηκαν στα νέα δεδομένα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δημι-

ουργήθηκαν και νέα χορευτικά είδη (π.χ. στα νησιά του Ιονίου και του Αιγαίου οι πόλκες και τα βάλς). Αλλαγές, επίσης, επήλθαν και στις χορευτικές μελωδίες, στη γλώσσα (π.χ. τουρκόφωνα, караμανλίδικα, αρβανίτικα κ.λπ.) και στο κεντρικό νόημα των τραγουδιών που συνόδευαν το χορό (π.χ. κλέφτικα), αλλά και στις κινήσεις των ήδη υπαρχόντων χορών (Fauriel, 1956:70). Πληροφορίες για το χορό της περιόδου αυτής μας δίνουν οι περιγραφές διαφόρων ξένων περιηγητών που επισκέπτονταν τον ενετοκρατούμενο και οθωμανοκρατούμενο ελλαδικό χώρο (Σιμόπουλος, 2008^α, 2008^β, 2008^γ, 2008^δ). Οι μαρτυρίες τους περιγράφουν τη ζωή των κατοίκων εκείνης της περιόδου, οι οποίοι παρά τις αντιξοότητες που υπήρχαν προσπαθούσαν να κρατήσουν αναλλοίωτη την εθνική τους ταυτότητα. Βέβαια, θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί σε τέτοιες πληροφορίες, καθώς ένα μεγάλο μέρος της συμπάθειάς τους προερχόταν από την αγάπη τους για την αρχαία Ελλάδα και την προσπάθειά τους για απόδειξη «της αδιάκοπης συνέχειας της ελληνικής φυλής από την αρχαιότητα» έως τις μέρες τους (Κυριακίδου-Νέστορος, 1979:236). Με σημαντήρα την αντίληψή τους αυτή, οι ξένοι περιηγητές περιέγραφαν και ερμήνευαν τους χορούς που έβλεπαν με αναγωγή στην αρχαιότητα.

Μετά την απελευθέρωση και τη δημιουργία του πρώτου ελληνικού κράτους (1830), παρατηρείται μια έκφραση στους χορούς και τη μουσική επηρεασμένη είτε από την ιστορία των περιοχών από όπου προέρχονται είτε από την ομορφιά του τοπίου. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με τις ανταλλαγές των πληθυσμών (1919 συνθήκη Νεϊγί, 1924 συνθήκη Λωζάνης), προστίθενται και οι χοροί που έφεραν μαζί τους οι πρόσφυγες από την Ανατολική Ρωμυλία, τη Μ. Ασία, και τον Πόντο. Στην περίπτωση τους ο χορός λειτουργεί, και εξακολουθεί να λειτουργεί, ως σύμβολο συνόψισης, το οποίο γεφύρωνε το χωρο-χρονικό χάσμα που επέφερε η προσφυγιά (Καρεπίδης, 2016:344). Ενδόμυχα, υπέβοσκε ο φόβος ότι η λησμονιά των χορών και γενικότερα των παραδόσεών τους θα είχε ως επίπτωση και την απώλεια της νοερής πατρίδας τους (Καρεπίδης, 2016:339-340).

Στις μέρες μας ο παραδοσιακός χορός έχει απομακρυνθεί από το αρχικό του πλαίσιο. Η μαζική μετανάστευση στο αστικό κέντρο και η αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών του αφαίρεσαν το κοινωνικό του πλαίσιο, οδηγώντας σε αλλαγές στη λειτουργία του, στο περιεχόμενο και στον τρόπο μετάδοσής του. Πλέον, οι παραδοσιακοί χοροί υπάρχουν και αναβιώνουν ως *δεύτερη ύπαρξη*, μέσω των πολιτιστικών συλλόγων και χορευτικών ομίλων. Οι συμμετέχοντες σε αυτούς δεν μαθαίνουν τον παραδοσιακό χορό βιωματικά, δηλαδή βιώνοντας τον στην πράξη, άλλα μνημονικά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η *δεύτερη ύπαρξη* του χορού αποτελεί μηχανισμό άμυνάς του για να επιβιώσει και οι πολιτιστικοί σύλλογοι και χορευτικοί όμιλοι τον «τεχνητό βιότοπο» της

παράδοσης (Αυδίκος, 2004:210). Πλέον, η συμμετοχή στο χορό ενισχύει και συμπυκνώνει την πολιτισμική ταυτότητα.

1.3. Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης

Ο χορός δεν μπορεί να γίνει αντιληπτός και να κατανοηθεί από όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο. Για να κατανοηθεί ένας χορός θα πρέπει να μελετηθεί μέσα στην κοινωνία που τον παράγει και να αναλυθεί με τους όρους της. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την σημαντικότητα των πολιτισμικών συμφραζομένων και των συγκεκριμένων. Ο παραδοσιακός χορός αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί προσωπική έκφραση του χορευτή και της κοινότητας στην οποία ανήκει. Ο χορευτής, δηλαδή, βιώνει τη συλλογικότητα μέσω της ατομικότητας, καθώς «τα άτομα θυμούνται, ως μέλη κάποιας κοινωνικής ομάδας» (Halbwachhs, 1950:33). Επίσης, αποτελεί μορφή ψυχαγωγίας και μέσο υλοποίησης διαβατηρίων τελετουργιών (Genper, 2016). Τέλος, ο χορός λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Στις μέρες μας η έννοια της επικοινωνίας καλύπτει ένα ευρύ φάσμα. Για το λόγο αυτό δεν είναι εύκολο να διατυπωθεί ένας ενιαίος ορισμός της, καθώς εξαρτάται από το σύστημα στο οποίο αναφερόμαστε κάθε φορά. Παρ' όλα αυτά, ως επικοινωνία μπορούμε να ορίσουμε τη μετάδοση και ανταλλαγή πληροφοριών, μηνυμάτων και σκέψεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα (Hund, 1970). Η εν λόγω μετάδοση ή ανταλλαγή δύναται να γίνει ασυνείδητα ή συνειδητά, μέσω των διάφορων οπτικών ή ακουστικών σημείων που συνθέτουν το περιεχόμενο του μηνύματος (Hund, 1970). Επομένως, η επικοινωνία εμπεριέχει τις έννοιες αισθάνομαι, ακούω, καταλαβαίνω, μιλώ και βλέπω. Ως εκ τούτου, κάθε φορά που δύο άτομα συνομιλούν, έρχονται σε μεταξύ τους διαντίδραση. Κατά τη διάρκεια αυτής, ο πομπός Α (άνθρωπος/ομάδα) μεταβιβάζει ιδέες, πληροφορίες, σκέψεις, συναισθήματα και νοήματα σε έναν άλλον δέκτη, τον Β (άνθρωπος/ομάδα), με στόχο να ενεργήσει πάνω του για να επηρεάσει την κατάσταση και την συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992). Η επικοινωνία, λοιπόν, είναι μια ζωτικής σημασίας διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ ανθρώπων ή ομάδων, διαμέσου της οποίας επιτυγχάνεται η συνεργασία και ο συντονισμός των μελών μιας ομάδας ή μιας οργάνωσης (Josien, Βαγιάτης & Γιαννουλέας, 1995).

Κύριο χαρακτηριστικό της επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους ή ομάδες είναι η αμφίδρομη φύση που διέπει τη διεξαγωγή συζητήσεων και διαλόγων. Το άτομο, κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου ή μιας συζήτησης, μπορεί να είναι ομιλητής ή ακροατής, ρόλοι οι οποίοι συνεχώς εναλλάσσονται. Η μορφή της επικοινωνίας καθορίζεται από: α) το είδος

του καναλιού-μέσου, δηλαδή αν είναι γραπτή ή προφορική επικοινωνία, αν είναι χειρονομίες ή σύμβολα, β) τον κώδικα, το σύνολο των γλωσσικών συμβόλων του λεκτικού ρεπερτορίου και γ) τις μεταβλητές (Moscovici, 1976). Κατ' ακολουθίαν, η επικοινωνία μπορεί να διεξαχθεί με διαφορετικούς τρόπους και δύναται να χωρισθεί σε άμεση ή έμμεση, μονόδρομη ή αμφίδρομη, ατομική ή μαζική, λεκτική ή μη λεκτική.

Ένα είδος επικοινωνίας που συνδυάζει όλους τους παραπάνω τρόπους είναι ο χορός και μάλιστα ο παραδοσιακός χορός. Σύμφωνα με τον Waterman (1962), ο χορός μπορεί και μεταφέρει μηνύματα με δύο διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας: τον δηλωτικό και την εκφραστική υποσυνείδητη. Η Hanna (1979) από την άλλη, διακρίνει δύο διαφορετικές κατηγορίες, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική αναφέρεται στο γεγονός ότι ο χορός μεταφέρει κάποιες πληροφορίες και αποτελεί ένα μέσο κατάταξης και κατηγοριοποίησης των εμπειριών. Αντίθετα, η συναισθηματική λειτουργία παρέχει μια ποιοτική εμπειρία και έναν συγκαλυμμένο αισθησιασμό. Η δομή έκφρασης του χορού χρησιμοποιεί κάποιον αριθμό διαύλων. Με τον τρόπο αυτό η Hanna περιγράφει με μεγαλύτερη σαφήνεια τους διαύλους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στο χορό.

Τον όρο *έκφραση* θα μπορούσαμε να τον ορίσουμε ως ένα μέσο μεταβίβασης ή ως μια αναφορά στους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται το περιεχόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο σημαντικότερος δίαυλος επικοινωνίας και έκφρασης στο χορό είναι ο οπτικός δίαυλος. Βασικό όργανο της χορευτικής έκφρασης είναι το ανθρώπινο σώμα, το οποίο κινείται στον άξονα του χώρου και του χρόνου. Η υλική υπόσταση του βασικότερου αυτού διαύλου καθιστά το χορό πιο άμεσο στην επίδρασή του, τόσο για το χορευτή όσο και για τον παρατηρητή. Σε μια εποχή που το ανθρώπινο σώμα έχει περιφραχθεί με κοινωνικές συμβατικότητες, ο χορός αποτελεί μια από τις ελάχιστες ευκαιρίες για να εκφραστεί πλήρως κάποιο άτομο.

Η ακοή αποτελεί άλλον ένα δίαυλο επικοινωνίας του χορού, καθώς οι ήχοι χρησιμοποιούνται ως μέσο μεταφοράς μηνυμάτων. Όταν αναφερόμαστε σε ήχους, δεν αναφερόμαστε μόνο στη μουσική υπόκρουση που συνοδεύει το χορό. Γι' αυτό εξάλλου χρησιμοποιήθηκε και ο πληθυντικός αριθμός, οι ήχοι. Αντιθέτως, στους ήχους συγκαταλέγονται και οι ήχοι που προέρχονται από τη φυσική προσπάθεια π.χ. ήχος χτύπου ποδιών στο έδαφος, χτύπημα χεριών, χτύπημα ή θρόισμα διαφόρων αντικειμένων (μαχαίρια, σπαθιά κ.α.). Πολλές φορές οι ήχοι που συνοδεύουν το χορό αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ίδιου του χορού όπως για παράδειγμα τα χτυπήματα των μαχαιριών στο χορό των Μαχαιριών του Πόντου. Εναλλακτικός επικοινωνιακός δίαυλος μεταξύ των χορευτών είναι η επαφή. Αν και αυτός δεν υφίσταται σε καταστάσεις κατά τις οποίες χορευτές και θεατές βρίσκο-

νται σε απόσταση, ωστόσο ήταν και είναι ακόμη εξαιρετικά σημαντικό σε άλλες χορευτικές καταστάσεις. Η επαφή μπορεί να είναι αποδεκτή ή να ενθαρρύνεται στο χορευτικό περιβάλλον, ενώ να μην επιτρέπεται σε μη χορευτικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, στο δυτικό πολιτισμό νομιμοποιημένες ευκαιρίες για επαφή ανάμεσα σε άτομα αντίθετου φύλου ήταν σπάνιες.

Συνακόλουθα, ο χορός εμπλέκει και το διάλυτο της όσφρησης, εκείνες τις χαρακτηριστικές οσμές των ανθρώπων που εμπλέκονται στη φυσική δραστηριότητα του χορού. Οι αναδυόμενες οσμές κατά τη διαδικασία του «χορεύειν» είναι ουσιαστικές για το ολικό μήνυμα πολλών χορευτικών γεγονότων. Η έννοια της οσμής, όπως επίσης και της επαφής, είναι ενδιαφέρουσα στη συζήτηση για τον έλεγχο της φυσικής κατάστασης του μελλοντικού συντρόφου. Δυσάρεστες οσμές μπορεί να σημαίνουν κακή υγεία και δύνανται να καταστήσουν το σύντροφο ανεπιθύμητο ή ακατάλληλο. Εξαίρεση αποτελεί η κατάσταση που τελεστές και θεατές είναι φυσικά διαχωρισμένοι. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο χορός χρησιμοποιεί πολλές και διαφορετικές αισθήσεις, για να στείλει τα διάφορα μηνύματά του μεταξύ των χορευτών και μεταξύ χορευτών και κοινού.

Στην ουσία, ο χορός παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να εκφραστούν πλήρως, κυρίως μέσω του σώματός τους, και συνάμα να κάνουν κάτι που είναι αποδεκτό από την κοινωνία. Επίσης, ο χορός αποτελεί δραστηριότητα στην οποία έχουν πρόσβαση όλοι, καθώς για να συμμετέχει κάποιος στο χορευτικό γεγονός δεν απαιτείται ως απαραίτητη προϋπόθεση η χορευτική ικανότητα. Ακόμη, μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει απλώς ένα χορό και να τον απολαύσει, εξαιτίας της εγγενούς ιδιότητας του χορού να διασκεδάζει, να διώχνει το άγχος, να συγκινεί ή να επιβεβαιώνει την ενότητα της κοινωνίας ή της ομάδας. Λόγω του ότι στη χορευτική πράξη δημιουργήμα και δημιουργός είναι το ίδιο πράγμα, ο χορός έχει πιο άμεση επίδραση στο χορευτή και στο θεατή. Το χορευτικό δημιουργήμα δεν είναι, όπως συμβαίνει στις άλλες εικαστικές τέχνες, ένα απλό αντικείμενο που εκφράζει τα συναισθήματα του δημιουργού. Αντιθέτως, σχηματίζεται, διαλύεται και ξαναγίνεται ακατάπαυστα, προσαρμοσμένο κάθε φορά στο σώμα του κάθε ατόμου και στο εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο. Τέλος, ένα μέρος της έντονης επίδρασης του χορευτικού έργου μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν εξαρτάται από τη γλώσσα. Συνεπώς, άτομα αλλόγλωσσα ή άλλου πολιτισμικού πλαισίου μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα τις χειρονομίες, παρά μια σειρά από λέξεις σε μια άγνωστη γλώσσα.

1.4. Χορός και σύγχρονες έρευνες

Η συστηματική και οργανωμένη άσκηση συμβάλλει στη σωματική και ψυχολογική υγεία του ατόμου. Είναι ευρέως διαδεδομένο πως η συμμετοχή σε διαφόρων μορφών φυσικές δραστηριότητες θωρακίζει την ψυχολογική κατάσταση και την ψυχική ισορροπία των ασκούμενων. Οι Αντωνακούδη (2003) και Paffenbarger (1996) αναφέρουν ότι η φυσική δραστηριότητα αποτελεί το καλύτερο μέσο πρόληψης για τις καρδιαγγειακές παθήσεις, κάποιες μορφές καρκίνου, την οστεοαρθρίτιδα, το σακχαρώδη διαβήτη τύπου II, την παχυσαρκία, τις ενοχλήσεις στο πεπτικό σύστημα, την υπέρταση, την αρτηριοσκλήρυνση και την οστεοπόρωση. Κατά τον Fentem (1992), η τακτική αεροβική άσκηση (π.χ. χορός, περπάτημα, κολύμβηση) συντελεί στη γενική σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων. Έχουν γίνει αρκετές έρευνες για την ψυχολογική και σωματική επίδραση της μουσικής και του χορού στον άνθρωπο. Βέβαια, οι περισσότερες εξ αυτών αναφέρονται κυρίως στο αερόμικ και τις σύγχρονες μορφές χορού. Σε σχέση με τις προαναφερθείσες μορφές χορού, ελάχιστες έρευνες αναφέρονται στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, παρά το γεγονός ότι ο χορός από την αρχαιότητα αποτελούσε ένα μέσο βελτίωσης της ψυχικής και σωματικής υγείας.

Σύμφωνα με τον Judge (2003), η άσκηση που ως βάση έχει το χορό είναι πιο ενδιαφέρουσα για τα ίδια τα ασκούμενα άτομα και η διαδικασία της φυσικής δραστηριότητας είναι πιο αποτελεσματική, καθώς ο χορός γίνεται αντιληπτός σαν δραστηριότητα ευχάριστη και διασκεδαστική. Ως κοινωνική δραστηριότητα, συντείνει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, επαυξάνει την επιθυμία του ασκούμενου για συνεχή φυσική δραστηριότητα και παρέχει καρδιαγγειακά οφέλη σε άτομα με καρδιαγγειακή ανεπάρκεια (Belardineli, Lacalaprice, Ventrella, Volpe, & Faccenda, 2008). Στον ψυχολογικό τομέα ο χορός συνδράμει θετικά σε άτομα που πάσχουν από κατάθλιψη, καθώς μέσω της χορευτικής δραστηριότητας εκκρίνεται η ενδορφίνη, πρωτεΐνη η οποία τους ηρεμεί, γεννά το αίσθημα της ευδαιμονίας, συμβάλλει στην καλή διάθεση και εξουδετερώνει τα υψηλά επίπεδα της αδρεναλίνης από την οποία προκαλείται το στρες (Judge, 2003).

Κατά τους Μαυροβουνιώτη και Αργυριάδου (2008:222-223) ο χορός ως φυσική δραστηριότητα περιλαμβάνει στοιχεία χρήσιμα για όλες τις ηλικίες, όπως για παράδειγμα τη μουσική, τα εθιμοτυπικά χαρακτηριστικά και την ενδυμασία. Τα άτομα με τη συμμετοχή τους στον παραδοσιακό χορό συνυπάρχουν με άτομα του αντίθετου φύλου, συμμετέχουν σε κοινωνικές εκδηλώσεις, ενώ η μουσική για τους μεγαλύτερους σε ηλικία συνδέεται με καταστάσεις που βίωσαν στα παιδικά τους χρόνια. Τα ηλικιωμένα άτομα επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό να συμμετέχουν σε χορευτικά γεγονότα, καθώς αποτελεί μέρος της

ζωής τους και τούς θυμίζει τον τρόπο με τον οποίο διασκεδάζαν στα εφηβικά τους χρόνια (Atchley, 1993). Ο χορός αποτελεί μια ατομική και συνάμα συλλογική δραστηριότητα, ψυχική και σωματική, η οποία περιλαμβάνει τέχνη, άθληση και ψυχαγωγία (Schott-Billmann, 1997). Επιπλέον, σύμφωνα με το LCSD (2005), ο χορός έχει την ιδιότητα να ενισχύει τις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις και γνωριμίες κάθε φορά που πραγματοποιείται με μέλη της οικογένειας ή φίλους αντίστοιχα.

Στην ιατρική ο χορός λειτουργεί ως προληπτικό μέσο. Συγκεκριμένα, προλαμβάνει προβλήματα υγείας, συνδράμει στη θεραπεία της αμηνόρροιας και της ανορεξίας, βοηθά στη χαλάρωση της ψυχής και του σώματος, ενώ ακόμη μπορεί να συνδράμει στην αφαίρεση λίθων από τους νεφρούς (Αλιγιζάκης, Κατώνης, Timmons-Παπαγεωργίου, & Γιγουρτάκης, 2002). Ο χορός αποτελεί ένα είδος άσκησης λιγότερο επικίνδυνο από άλλα και δεν χρειάζεται κάποιον ιδιαίτερο εξοπλισμό. Τα χαρακτηριστικά αυτά τον καθιστούν άσκηση που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορους χώρους και να προάγει υγιή και επιτυχημένη περίοδο γηρατειών (Wikstrom, 2004). Συνεπώς, δια του χορού αποτιμάται η καλαισθησία, προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η φυσική δραστηριότητα και η ευκινησία, αξίες τις οποίες τα άτομα πιθανόν να διατηρήσουν και στην υπόλοιπη ζωή τους (Connor, 2000. Lima & Vieira, 2007). Επίσης, ο χορός βοηθάει τους μεσήλικες και ηλικιωμένους στην οστεοπόρωση, την αρθρίτιδα και τη νευρολογική κατάσταση (Berrol, Wee, & Katz, 1997. Hackney, Kantorovich, & Earhart, 2007).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την υγεία ως «κατάσταση της πλήρους φυσικής, πνευματικής και κοινωνικής ευεξίας, και όχι απλά, την απουσία ασθενειών και αναπηριών» (WHO, 1947:93). Σύμφωνα με όσα ελέχθησαν προηγουμένως, ο χορός και κυρίως ο ελληνικός παραδοσιακός χορός βοηθά τον άνθρωπο να αποκτήσει και να διατηρήσει την πνευματική, ψυχική και σωματική ισορροπία, δηλαδή την υγεία του, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αρμονία ψυχής και σώματος (Πικούλα, Μαυροβουνιώτης και Αργυριάδου, 2005). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Hui, Chui και Woo (2008), στην οποία εξετάστηκε η επίδραση του αερόμπικ στην εικόνα υγείας ηλικιωμένων ατόμων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι με άσκηση 12 εβδομάδων, 2 φορές την εβδομάδα, βελτιώθηκε η εικόνα της υγείας των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα η δυναμική ισορροπία, η ευκινησία και η αντοχή. Στην έρευνα των Alpert και των συνεργατών του (2009), οι οποίοι αξιολόγησαν την επίδραση που έχει ο jazz χορός στην ισορροπία, τη γνωστική λειτουργία και τη διάθεση σε γυναίκες υγιείς με μέσο όρο ηλικίας 68 ετών (1 φορά την εβδο-

μάδα, για 15 εβδομάδες), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική κατάσταση και στην κατάθλιψη, αλλά στην αισθητηριακή οργάνωση.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναφέρονται στη συμβολή του χορού στην προάσπιση και προαγωγή της σωματικής, πνευματικής και ψυχικής υγείας, στην παρεμπόδιση εμφάνισης νοσημάτων και στην αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης (Young & Dinan, 1994). Οι Federici, Bellagambam και Rocchi (2005) προτείνουν φυσικές δραστηριότητες που έχουν ως βάση τους το χορό, καθώς αυτές βελτιώνουν την ισορροπία και μειώνουν τα ατυχήματα πτώσης σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Έρευνα των Alricsson, Harms-Ringdahl, Eriksson και Werner (2003) έδειξε πως η άσκηση με χορό ωφέλησε νέους αθλητές της χιονοδρομίας. Ειδικότερα, τους βελτίωσε το εύρος της κίνησης, την ευκινησία, τη μυϊκή ευκαμψία, την ταχύτητα και την επιδεξιότητα, ενώ συνάμα μείωσε τον πόνο στην πλάτη τους. Ακόμη, η έρευνα του Shigematsu και των συνεργατών του (2002) σε ομάδα ηλικιωμένων γυναικών έδειξε ότι, μετά από παρεμβατικό πρόγραμμα χορού για διάστημα 12 εβδομάδων (3 φορές την εβδομάδα, 1 ώρα κάθε φορά), βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η αντιληπτική λειτουργία των γυναικών αυτών, η στατική τους ισορροπία στο ένα πόδι και ο χρόνος στη διαδικασία βαδίσματος.

Το 2009 ο Σοφιανίδης και οι συνεργάτες του εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών, διάρκειας 10 εβδομάδων, στην ισορροπία-δυναμική και στατική-υγιών ενηλίκων μέσης ηλικίας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 26 άτομα (20 άντρες και 6 γυναίκες), 56 ετών, χωρίς προηγούμενη εμπειρία στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το πρόγραμμα των ελληνικών παραδοσιακών χορών συνέβαλε στη μείωση της αστάθειας των συμμετεχόντων και ειδικότερα στο να ισορροπήσουν στο ένα πόδι. Συγκεκριμένα, ως προς τη στατική ισορροπία, παρατηρήθηκε μείωση της μετατόπισης του κέντρου πίεσης κατά τη διάρκεια μονής στήριξης στο ένα πόδι. Επίσης, το εν λόγω πρόγραμμα αύξησε το εύρος της περιτροφής του κορμού κατά τη διάρκεια της δυναμικής ισορροπίας στο μεσαίο και μετωπικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες, η εξάσκηση στον ελληνικό παραδοσιακό χορό αποτελεί αποτελεσματικό μέσο φυσικής δραστηριότητας στη βελτίωση της στατικής και δυναμικής ισορροπίας των ηλικιωμένων. Αυτό οφείλεται στο ότι οι περισσότεροι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί περιλαμβάνουν κινήσεις και βήματα που απαιτούν μονή στήριξη. Για να επιτευχθεί αυτό, συνδράμουν οι μύες του ποδιού στήριξης και κυρίως του αστραγάλου, οι οποίοι παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στον έλεγχο της θέσης του σώματος (Amiridis, Hatzitaki, & Arabatzi, 2003). Τα θετικά αποτελέσματα της ενασχόλησης με το

χορό εμφανίζονται και σε άλλους τομείς της υγείας. Έχει διαπιστωθεί πως όταν κάποιος χορεύει κάθε μέρα για μισή ώρα, βελτιώνεται η καρδιοαναπνευστική του λειτουργία και η κυκλοφορία του αίματος, μειώνεται ο κίνδυνος για στεφανιαία νόσο, υψηλή πίεση στο αίμα και σακχαρώδη διαβήτη τύπου II, αυξάνεται η οστική πυκνότητα και βελτιώνεται η ευκαμψία των αρθρώσεων (Schott-Billmann, 1997). Επιπλέον, μέσω του χορού βελτιώνονται -εκτός της ισορροπίας που προαναφέρθηκε- ο μυϊκός έλεγχος, ο νευρομυϊκός συντονισμός και συγχρονισμός, η ικανότητα χαλάρωσης και συγκέντρωσης (Birkel, 1998).

Συνακόλουθα, από έρευνες αποδείχθηκε ότι προγράμματα χορού είχαν θετική επίδραση σε ασθενείς με καρκίνο του στήθους, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους (Sandel, 2005). Ακόμη, οι Cheema και Gaul (2006) διαπίστωσαν ότι η άσκηση με χορό σε άτομα με καρκίνο του στήθους βελτιώνει την ψυχολογική και φυσική λειτουργία, ενώ συνάμα τους βοηθάει στον έλεγχο του βάρους. Με την επίδραση των ελληνικών παραδοσιακών χορών σε άτομα με καρκίνο του στήθους ασχολήθηκαν οι Καλτσάνου, Μαμελέζη και Δούκα (2010). Στην έρευνά τους εξέτασαν την επίδραση ενός μεικτού προγράμματος άσκησης, το οποίο αποτελούνταν από ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και πιο δύσκολες μορφές άσκησης, στη σωματική λειτουργία, τη δύναμη και την ψυχολογική κατάσταση των ασθενών. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 27 γυναίκες που έπασχαν από καρκίνο του στήθους. Οι 14 εξ αυτών, με μέσο όρο ηλικίας τα 56 έτη, αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ασκήσεων και παραδοσιακού χορού για 4 εβδομάδες, 3 φορές την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ομάδα αυτή βελτιώθηκε η σωματική λειτουργία, η ικανοποίηση από τη ζωή και περιορίστηκαν τα συμπτώματα κατάθλιψης. Σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Blanchard και των συνεργατών του (2004), στα άτομα με καρκίνο του στήθους η λειτουργία του σώματος έχει σχέση με τη συναισθηματική ευεξία και την ποιότητα ζωής. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, της Καλτσάνου και των συνεργατών του (2010), εκφράζουν τόσο της λειτουργίας του σώματος όσο και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Inzitari, Greenlee, Hess, Perera και Stephanie (2009), οι οποίοι εξέτασαν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που προσφέρει ο χορός σαν μια μορφή άσκησης σε άτομα που παρακολουθούσαν χορό σε βίντεο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 250 γυναικών με εμμηνόπαυση, ηλικίας 45 με 75 ετών, και διήρκεσε 3 εβδομάδες. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι συμμετέχουσες παρακολουθούσαν σε οθόνη, διάλεγαν μία μουσική της αρεσκείας τους και εν συνεχεία την ακολουθούσαν κάνοντας κάποια βήματα πάνω σε ένα ειδικό χαλί. Από τις συμμετέχουσες προέκυψε ότι τα πλεονεκτήματα υπερίσχυαν των μειονεκτημάτων (113 πλεονεκτήματα,

71 μειονεκτήματα). Γενικά, η άποψη όσων συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα ήταν ότι βίωσαν μια ευχάριστη εμπειρία, η οποία προήγαγε το συντονισμό. Βέβαια, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε έλλειψη στη γύμναση του πάνω μέρους του σώματος τους και στη σωστή εκτέλεση της χορευτικής τεχνικής.

Ο χορός όμως έχει θετικές επιδράσεις και στην ψυχική υγεία του ατόμου. Αξίζει να τονιστεί ότι το 20% του πληθυσμού κατά τη διάρκεια της ζωής του βιώνει μία σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (Biddle,1993), ενώ πάνω από το 40% του Αμερικάνικου ενήλικου πληθυσμού περνά κάποιο επεισόδιο ψυχιατρικής φύσεως (Dishman,1989). Συνάμα, οι σύγχρονες συνθήκες ζωής -καθιστικός τρόπος ζωής, αύξηση του στρες και της καθημερινής πίεσης- επιβαρύνουν την ψυχική υγεία του ανθρώπου περισσότερο από κάθε άλλη φορά. Οι Fillingim & Biumenthal (1992) παρατήρησαν σε ηλικιωμένα άτομα αλλαγές στη διάθεση και τη γνωστική απόδοση, με συνέπεια διαταραχές στην ψυχική λειτουργία. Για το λόγο αυτό οι Gandee, Knierim και McLittle-Marino (1998) θεώρησαν ότι τα ηλικιωμένα άτομα θα πρέπει να ενστερνιστούν έναν δραστήριο τρόπο ζωής, ο οποίος θα εμπεριέχει σωματική δραστηριότητα, ενίσχυση της γνωστικής λειτουργίας και διατήρηση της κοινωνικότητά τους.

Η έρευνα των Mahon και Searle (1994), οδήγησε στη διαπίστωση ότι όσα ηλικιωμένα άτομα συμμετέχουν σε διαφόρων μορφών φυσικές δραστηριότητες είναι ικανοποιημένα από τη ζωή τους, ζουν πιο ευτυχισμένοι και έχουν υψηλότερα επίπεδα πνευματικής εγρήγορσης. Ο χορός αποτελεί ένα τέτοιο είδος φυσικής δραστηριότητας, καθώς, σύμφωνα με έρευνα του Erwin-Grabner και των συνεργατών του (1999), οι συμμετέχοντες σε δραστηριότητες χορού παρουσίασαν μείωση του αισθήματος της μοναξιάς και της εγκατάλειψης, βελτίωσαν το ηθικό τους και βοηθήθηκαν στην αποκατάσταση ορισμένων ψυχιατρικών και ψυχικών καταστάσεων. Επίσης, ο χορός βοηθά τα ηλικιωμένα άτομα να ξεπεράσουν το θυμό τους και την απογοήτευση που πιθανόν νιώθουν, και ενισχύει τη γνωστική τους δεξιότητα και τη μνήμη (Medicomm και Incorporation, 2004). Επιπλέον, βελτιώνει τα επίπεδα της συναισθηματικής κατάστασης και συμπεριφοράς ασθενών με άνοια (Van de Winckel, et al. 2004), ενώ σε άτομα με μακροχρόνια ανάγκη για φροντίδα χωρίς διάγνωση άνοιας η άσκηση με μουσική συντελεί θετικά στη γνωστική λειτουργία (Cevasco & Grant 2003). Πλέον, οι νέες έρευνες εξετάζουν την επίδραση που έχει η άσκηση με μουσική στη γνωστική λειτουργία ασθενών με άνοια, η οποία οφείλεται στη νόσο Alzheimer.

Ο χορός, σύμφωνα με τον Mazczuk (1987) επαναφέρει την εσωτερική ηρεμία στον άνθρωπο και συντείνει στη συγκρότησή του, αποτελώντας ένα είδος εκτόνωσης από την ένταση της καθημερινότητας. Ένα άλλο σημαντικό κίνητρο συμμετοχής σε χορευτικές

δραστηριότητες είναι η κοινωνικότητα. Ένα από τα έντονα κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας είναι η αποξένωση των ανθρώπων. Η μάστιγα αυτή δεν εμφανίζεται μόνο στους ηλικιωμένους, αλλά και σε μικρότερης ηλικίας ενήλικες. Η κοινωνική φύση του χορού -και δη του παραδοσιακού- οδηγεί τα άτομα να αισθάνονται μέλη μιας ομάδας, καθώς οι συμμετέχοντες στο χορό χρειάζεται να συνεργαστούν μεταξύ τους προς επίτευξη του τελικού αποτελέσματος. Με τον τρόπο αυτό ο χορός αποτελεί το μέσο δια του οποίου τα άτομα συνδέονται συναισθηματικά με την ομάδα (McNeill, 1995). Οι Cooper και Thomaos (2002), ισχυρίζονται ότι η έννοια του ανήκειν σε μια ομάδα ασκεί επιρροή στην κοινωνική συμπεριφορά όσων συμμετέχουν στο χορό μέσα και έξω από αυτόν, καθώς δεν εκφράζεται ούτε προφορικά ούτε γραπτά.

Σύμφωνα με την έρευνα των Berrol, Ween και Katz (1997), άτομα που έπασχαν από εγκεφαλικό, βελτίωσαν την ψυχική τους κατάσταση συμμετέχοντας για πέντε μήνες σε προγράμματα χορού (μία φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά). Επίσης, η έρευνα των Παπαϊωάννου, Μαυροβουνιώτη και Αργυριάδου (2005) έδειξε ότι μαθήματα παραδοσιακών χορών, 1^{1/2} ώρα την εβδομάδα, μείωσαν το μεταβατικό άγχος και βελτίωσαν την κατάσταση διάθεσης. Παρόμοια αποτελέσματα εξήγαγαν στην έρευνά τους οι Κωνσταντινίδου, Χαραχούσου και Καμπίτση (2002), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι ηλικιωμένες γυναίκες που έλαβαν μέρος σε παραδοσιακούς χορούς βελτίωσαν την ψυχική τους κατάσταση και ικανοποίησαν τους παράγοντες που απαρτίζουν την ποιότητα ζωής τους. Με το να συμμετέχουν ηλικιωμένα άτομα σε δραστηριότητες χορού, ισχυροποιείται η αυτοπεποίθησή τους, εξοστρακίζεται το αίσθημα της απομόνωσης, ευνοούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, βελτιώνεται η ποιότητα ζωής τους, ενώ άτομα με διαταραχές μνήμης επωφελούνται (Ξερακιά & Καλογεράκου, 2000). Βέβαια, για να αναδυθούν ακόμη περισσότερο τα οφέλη από τις δραστηριότητες-προγράμματα χορού, θα πρέπει οι συμμετέχοντες να ασκούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα ή και για όλη τους τη ζωή (Kim, June & Rhayun, 2002).

Με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τη βελτίωση που μπορούν αυτοί να επιφέρουν στην ποιότητα ζωής ατόμων μεγάλης ηλικίας ασχολήθηκαν σε έρευνά τους οι Μαυροβουνιώτης, Αργυριάδου και Παπαϊωάννου (2010). Συγκεκριμένα, εξέτασαν και συνέκριναν τα επίπεδα διάθεσης και άγχους πριν και μετά τη συμμετοχή σε δραστηριότητα ελληνικών παραδοσιακών χορών. Στην έρευνά τους έλαβαν μέρος 111 άτομα, 75 γυναίκες και 36 άντρες, με μέσο όρο ηλικίας τα 76 έτη. Από αυτούς τα 35 άτομα ήταν η ομάδα ελέγχου η οποία παρακολουθούσε τηλεόραση και συμμετείχε σε συζήτηση, ενώ τα υπόλοιπα 77 άτομα συγκρότησαν την πειραματική ομάδα παίρνοντας μέρος σε μαθήματα ελληνικών παραδοσιακών χορών. Για τη μέτρηση της ευεξίας, της ψυχολογικής κατάπτω-

σης και της κόπωσης επιστρατεύτηκε η κλίμακα ατομικής εμπειρίας στην άσκηση, ενώ για τη μέτρηση του χαρακτηριστικού άγχους και του άγχους κατάστασης το State-Trait Anxiety Inventory. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες σε δραστηριότητες με ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς μείωσαν το στρες, το άγχος και την κατάθλιψη, ενώ ταυτόχρονα αύξησαν την ευεξία και βελτίωσαν τη ψυχοσωματική τους κατάσταση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν συμπεράσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ο χορός προκαλεί μείωση του άγχους και της νευρομυϊκής έντασης (Garnet, 1974. Steiner, 1992). Μείωση του άγχους και βελτίωση της διάθεσης, έπειτα από συμμετοχή σε δραστηριότητα παραδοσιακών χορών, σημειώθηκε και σε νεαρούς ενήλικες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ηλικιωμένες γυναίκες με άνοια, οι οποίες συμμετείχαν σε προγράμματα χορού, επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν σαν ομάδα, ενώ συνάμα μπορούσαν να οργανώσουν τις κινήσεις τους και να παρουσιάσουν με ένα προσωπικό τρόπο τις χορευτικές τους εμπειρίες (Palo-Bengtsson, 1998). Στην έρευνα των Κωνσταντινίδου, Χαρχούσου και Καμπίτση (2000), ηλικιωμένες γυναίκες συμμετείχαν σε πρόγραμμα ελληνικών παραδοσιακών χορών. Παρατήρησαν, λοιπόν, βελτίωση των παραμέτρων που εκφράζουν την ποιότητα της ζωής και την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τη ζωή. Συνεπώς, οκτάμηνη συμμετοχή σε προγράμματα χορού επηρέασε θετικά την αυτοεκτίμηση και την ευεξία ατόμων ηλικίας 55-85 ετών και οδήγησε σε βελτίωση της διάθεσης (Berryman-Miller, 1998).

Από τα προαναφερθέντα, καθίσταται εναργές ότι σημαντικό ρόλο στην ψυχική υγεία διαδραματίζει η διάθεση. Με οδοδείκτη τα όσα εκτέθηκαν μέχρι τώρα, κατανοούμε ότι ο χορός μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της διάθεσης και να καταπολεμήσει την κατάθλιψη, ασθένεια η οποία στις μέρες μας εμφανίζεται όχι μόνο στους μεσήλικες αλλά και σε πιο νέους ενήλικες. Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Υγείας (WHO, 2007) 121.000.000 άνθρωποι παγκοσμίως υποφέρουν από κατάθλιψη. Μάλιστα, κατά τους Ernst, Rand και Stevinson (1998), το 33% των ατόμων κατά τη διάρκεια της ζωής του περνάει ένα είδος κατάθλιψης, ενώ οι Blazer, Burchett, Service και George (1991) αναφέρουν ότι σε ηλικιωμένους παρουσιάζεται ένας σημαντικός αριθμός υποκλινικών συμπτωμάτων κατάθλιψης.

Παρόμοια συμπεράσματα για τη σχέση χορού και κατάθλιψης εξήχθησαν από την έρευνα του Haboush και των συνεργατών του (Haboush, Floyd, Caron, LaSota, & Alvarez 2006). Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν συνολικά 20 ηλικιωμένοι (15 γυναίκες και άνδρες), με μέσο όρο ηλικίας τα 70 έτη, οι οποίοι ως θεραπεία στην κατάθλιψη συμμετείχαν σε μαθήματα μπαλέτου. Την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, οι μισοί συμ-

μετέχοντες ζούσαν με τουλάχιστον ένα ακόμα άτομο, ενώ οι άλλοι μισοί μόνοι τους. Στην έρευνα επιστρατεύτηκε η γηριατρική κλίμακα κατάθλιψης (Yesavage, et. al., 1983), η κλίμακα TRS (Dowd, Milne, & Wise, 1991), η κλίμακα BHS (Beck, Weissman, Lester, & Trexler, 1974) και μία μέτρηση αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση και η απογοήτευση των συμμετεχόντων είχαν παρουσιάσει βελτίωση έπειτα από τη συμμετοχή τους στα μαθήματα μπαλέτου. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στην κριτική των συμμετεχόντων, οι οποίοι στην πλειονότητά τους ανέφεραν πως διασκέδασαν και ευχαριστήθηκαν την όλη διαδικασία.

Άλλη μια έρευνα που εξέτασε τις επιπτώσεις που έχει η δραστηριότητα με χορό στη μείωση της κατάθλιψης και στην αύξηση της ενέργειας και της θετικής επίδρασης σε ασθενείς ψυχιατρικής κλινικής ήταν αυτή των Koch, Morlinghaus και Fuchs (2007). Στη συγκεκριμένη, συμμετείχαν 31 εθελοντές ασθενείς (18 άντρες και 13 γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας τα 43 έτη) που είχαν διαγνωστεί με κατάθλιψη. Αυτοί χωρίστηκαν σε 3 ομάδες· η πρώτη ομάδα των ασθενών συμμετείχε σε ένα παραδοσιακό κυκλικό είδος χορού, η δεύτερη άκουγε μουσική και η τρίτη ομάδα ασκούσαν στο σπίτι. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ασθενείς στην πρώτη ομάδα -του χορού- σημείωσαν μείωση των επιπέδων κατάθλιψης, ενώ στις άλλες δύο τα επίπεδα κατάθλιψης παρέμειναν ίδια. Ως προς την ενέργεια και τη θετική επίδραση, η ομάδα ασθενών που παρακολούθησε το παραδοσιακό είδος χορού εμφάνισε μεγαλύτερα ποσοστά βελτίωσης από τους ασθενείς που άκουγαν μόνο μουσική. Παρόλο που το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, γίνεται φανερό πως ο χορός συνδράμει θετικά σε άτομα που πάσχουν από κατάθλιψη, καθώς μειώνει τα επίπεδά της και καθιστά τα άτομα πιο ενεργά και δραστήρια.

Η Κωνσταντινίδου και οι συνεργάτες της (Κωνσταντινίδου, Χαραχούσου, & Καμπίτσης, 2002), αναφέρουν ότι ηλικιωμένοι που συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες χορού βιώνουν τις θετικές συνέπειες στην φυσική και πνευματική τους υγεία, νιώθουν ένα αίσθημα επίτευξης και ικανοποίησης, ενώ συνάμα έχουν την πεποίθηση πως βρίσκονται σε καλύτερη κατάσταση από τους συνομήλικούς τους οι οποίοι δεν συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα. Με τον τρόπο αυτόν, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός δύναται να οδηγήσει στη σημαντική βελτίωση της ψυχολογικής και φυσικής ευεξίας. Συνεπώς, ως μια μορφή αερόβιας άσκησης θα μπορούσε να οδηγήσει σε φυσικά και πνευματικά οφέλη, τόσο στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης όσο και της ποιότητας ζωής.

Ολοκληρώνοντας με τις έρευνες που μελετούν το χορό στους ενήλικους, οφείλουμε να επισημάνουμε και τις μελέτες που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διάσταση και τις μεθόδους διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε ενήλικες. Συγκεκριμένα,

ο Δήμας, στο βιβλίο του «Λαϊκή Μουσικοχορευτική Παράδοση» (2001), μελέτησε το βαθμό διείσδυσης της ελληνικής μουσικοχορευτικής παράδοσης στους Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες, ενώ συγχρόνως αναφέρθηκε στις διδακτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού (Δήμας, 2001:71-75). Τα δεδομένα της ερευνητικής του εργασίας έδειξαν ότι: α) οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που προέρχονταν ή είχαν ζήσει στην επαρχία χόρευαν και προτιμούσαν τον ελληνικό παραδοσιακό χορό περισσότερο από αυτούς των αστικών κέντρων, β) οι φοιτήτριες χόρευαν περισσότερο στις διάφορες χορευτικές εκδηλώσεις από ότι οι φοιτητές και γ) όσο αυξανόταν η συχνότητα που χόρευαν, τόσοι περισσότερους χορούς γνώριζαν.

Παρόμοια είναι και η έρευνα των Κουτσούμπα, Γκιάσου και Τριχάκη (2005), οι οποίοι μελέτησαν «κατά πόσο η εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού συμβάλλει στη διαμόρφωση των χορευτικών συνηθειών των φοιτητών και φοιτητριών σε σχέση με άλλους τρόπους εκμάθησης» (2005:116). Στην έρευνά τους συμμετείχαν 144 φοιτητές, 77 άνδρες και 70 γυναίκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού εκτός του ΤΕΦΑΑ είχε κυρίως ψυχαγωγικό ή κοινωνικό χαρακτήρα και στόχο, ενώ εντός αυτού προσιδίαζε άμεσα με την πανεπιστημιακή σπουδή του γνωστικού αντικείμενου όπου κυρίαρχος στόχος είναι η πολύπλευρη επιστημονική προσέγγισή του.

Εξίσου σημαντικές, για τη διδακτική μεθοδολογία των ελληνικών παραδοσιακών χορών, είναι οι μελέτες των Καρφή και Ζιάκα (2009), Κουτσούμπα (2000) και Τυροβολά (2001; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006), στις οποίες εξετάζεται και αναλύεται σε βάθος η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας και η εφαρμογή αυτής στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Τέλος, ενδιαφέροντα ευρήματα παρουσιάζουν οι εργασίες των Μικρώνη (2008), Φυτίλη (2013) και Σταύρου (2018), μελέτες οι οποίες θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα στο 5^ο κεφάλαιο (ενότητα 5.1., σελ.), καθώς πραγματεύονται τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού υπό το πρίσμα των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Κεφάλαιο 2. Βιωματική Μάθηση

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες και βαθιές αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό τομέα. Επιτακτική ανάγκη αποτελεί η ενημέρωση και η συνεχής αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών, ώστε αυτοί να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασιακής και προσωπικής τους ζωής. Η ανάγκη για διαρκή επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση ώθησε τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. να εφαρμόσουν νέες πολιτικές στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης, σχεδιάζοντας ευέλικτα προγράμματα μάθησης και καλύπτοντας ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών πεδίων ικανών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης των ενηλίκων υπάρχουν δύο κοινά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, καθώς όσοι παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης συμμετέχουν σε αυτά με δική τους πρωτοβουλία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές δεν απευθύνονται σε ένα κοινό που το επέλεξαν οι ίδιοι, όπως συμβαίνει με την εκπαίδευση των ανηλίκων, αλλά σε ένα κοινό που τους επέλεξε εκείνο. Το δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό αφορά στο λόγο προσέλευσης των ενηλίκων σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που είναι η επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου σκοπού (Rogers A., 1999:24-25). Η ύπαρξη του σκοπού αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων, καθώς αυτός προσδιορίζεται από τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους. Άμεσα ή έμμεσα, δηλαδή, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν οι ίδιοι για τις θεματικές περιοχές που θα αποτελέσουν τα αντικείμενα διδασκαλίας, ορίζοντας ταυτόχρονα και το περιεχόμενό της (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000:11).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση των όρων *Δια Βίου Μάθηση* και *εκπαίδευση ενηλίκων*, διότι επικρατεί σύγχυση, αβεβαιότητα και ασάφεια στη χρήση τους. Οι όροι αυτοί, παρά τη μεταξύ τους επικάλυψη, δεν είναι συνώνυμοι (Βруниώνη, 2001), καθώς ο πρώτος όρος είναι εννοιολογικά ευρύτερος από τον δεύτερο. Η *Δια Βίου Μάθηση* αναφέρεται στο ευρύτατο πεδίο δραστηριοτήτων, διαμέσου των οποίων ο άνθρωπος μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι στόχοι της είναι η ενεργοποίηση ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης. Βασι-

κός σκελετός ενός σύγχρονου συστήματος *Δια Βίου Μάθησης* είναι η *εκπαίδευση ενηλίκων* (Γενική Γραμματεία δια βίου Μάθησης, 2008).

Ο όρος *εκπαίδευση ενηλίκων* αναφέρεται στις σχεδιασμένες με συγκρότηση από κάποιο φορέα δραστηριότητες, που απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικες και στις οποίες οι τελευταίοι συμμετέχουν συνειδητά για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Η UNESCO ταξινομεί τις δραστηριότητες αυτές σε 5 κατηγορίες: α) στη συμπληρωματική εκπαίδευση, β) στην επαγγελματική εκπαίδευση, γ) στην εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, δ) στην εκπαίδευση για την κοινωνική και πολιτική ζωή και ε) στην εκπαίδευση για την προσωπική ζωή (Βεργίδης & Καραλής, 2004:13. Lowe, 1976). Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί χωριστό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο από την τυπική εκπαίδευση, καθώς υπηρετεί διαφορετικούς στόχους και έχει αναπτύξει ειδική μεθοδολογία (Κόκκος, 2005β). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων επικρατεί έντονος προβληματισμός ως προς τον ορισμό του ενήλικα. Ορισμένοι θεωρούν καθοριστική για την ενηλικιότητα την ηλικία των 21 ετών (Καραγιώργη, 2007), άλλοι την ηλικία των 25 ετών, ενώ άλλοι αποφεύγουν να θέσουν χρονικά όρια. Σύμφωνα με τον Hiemstra (1991), ενήλικος θεωρείται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας, που του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του και για τρίτους.

2.1. Έννοια και θεωρίες μάθησης

Τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές επέβαλαν έναν επαγγελματικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς η αγορά έχει ανάγκη από συγκεκριμένες μορφές γνώσης που θα τη στηρίζουν και θα την εξελίσσουν. Η διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων φέρει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευόμενοι, παρόλο που παρακολουθούν διαφορετικά συστήματα και μεθόδους εκπαίδευσης, εντούτοις μαθαίνουν με παρεμφερή τρόπο. Επίσης, κατά τη διαδικασία της μάθησης υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες που τους συνδράμουν (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 26).

Κεντρικός πυρήνας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η μάθηση, διαδικασία που αναφέρεται στις σχεδόν μόνιμες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα εκούσια στα πρότυπα δράσης, στις σκέψεις και τα συναισθήματα (Rogers A., 1999:99-133). Η διαδικασία της μάθησης έχει χαρακτήρα ατομικό και οι αλλαγές συντελούνται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ιστορικά το φαινόμενο της μάθησης (Rogers A., 1999: 137-163. Courau, 2000:23-25) εξετάστηκε υπό το πρίσμα του παραδοσιακού ρεύματος των γνωστικών θεωριών (μεταφορά γνώσης), του συμπεριφοριστικού, του φονξιοναλιστι-

κού (επικέντρωση στους στόχους) και του ανθρωπιστικού (μη καθοδήγηση, αυθόρμητη διάθεση για μάθηση). Στο πλαίσιο των παραπάνω ρευμάτων, οι ερμηνείες για τα κίνητρα μάθησης των εκπαιδευομένων ποικίλουν. Κάποιες θεωρίες δίνουν έμφαση στους εσωτερικούς παράγοντες, κάποιες άλλες στις εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο, ενώ άλλες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των προλεχθέντων θεωριών αποτελεί η αντίληψη για το ποιος κατέχει τη γνώση (Noye & Piveteau, 1999:43-50): ο εκπαιδευτής, οι εκπαιδευόμενοι ή η γνώση είναι έξω από αυτούς και ο εκπαιδευτής απλώς προσφέρει στους εκπαιδευομένους τα μέσα, ώστε διά της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι τελευταίοι να κατακτήσουν τη γνώση.

Αναλυτικότερα, οι γνωστικές θεωρίες τονίζουν τη σπουδαιότητα του εσωτερικού γνωστικού συστήματος του ατόμου, του εγκεφάλου του και της κατανόησης. Η όλη εκπαιδευτική δράση εξαρτάται από τον τρόπο δόμησης της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει και να μεταφέρει τη γνώση στους εκπαιδευομένους. Σταθμός στις γνωστικές θεωρίες υπήρξε η λογικομαθηματική μάθηση του Piaget, σύμφωνα με την οποία το άτομο κατά την εξελικτική του πορεία σε στάδια δομεί γνωστικά σχήματα προσαρμοζόμενο στο περιβάλλον (Δανασλής-Αφεντάκης, 1993:150-164). Ως εκ τούτου, η μάθηση χρειάζεται επαφή με την πραγματικότητα, γεγονός που παρεμφαίνει τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου. Καθήκον του διδάσκοντα είναι να δημιουργήσει καταστάσεις κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στον μετασχηματισμό της γνώσης (Κολιάδης, 1997:126-134). Στο πλαίσιο των γνωστικών θεωριών ανήκουν: α) η ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, που δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου επισημαίνοντας τα κίνητρα και την εμπειρία, β) η νοηματική μάθηση του Ausubel, σύμφωνα με την οποία οι επιμέρους γνώσεις συνιστούν ένα σύστημα αλληλοσυνδεδεμένης ταξινόμησης σημασιών και νοηματικότητας των νέων γνώσεων με τις ήδη υπάρχουσες και γ) το αθροιστικό μοντέλο μάθησης του Gagne, σύμφωνα με το οποίο η γνώση ταξινομείται αθροιστικά αποτελώντας βάση εδραίωσης των νοητικών δεξιοτήτων (Κολιάδης, 1997:190, 312-215).

Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, μάθηση είναι η μόνιμη και μακροπρόθεσμη σταθερή τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου, που είναι έκδηλη, παρατηρήσιμη, μετρήσιμη και δεν οφείλεται στη βιολογική ωρίμανση, αλλά στην ατομική άσκηση και προσπάθεια. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες βασίζονται στην παραδοχή ότι μπορούμε να αλλάξουμε τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων μέσω των εξωτερικών ερεθισμάτων. Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ σωστού και λανθασμένου, και η γνώση ταυτίζεται με την αλήθεια την οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει. Ο ρόλος του εκπαιδευ-

τή είναι, μέσω της επιβράβευσης, να ενισχύει τη «σωστή» ή επιθυμητή αντίδραση και αντίστροφα. Η συμπεριφοριστική θεώρηση έχει τις ρίζες της στον ηθικό ρεαλισμό, κατά τον οποίο ο άνθρωπος είναι άγραφος χάρτης. Αρχικά, αναπτύχθηκε το πρότυπο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης με κύριους εκφραστές τους Pawlow, Watson, και Thorndike (Δανασσής-Αφεντάκης, 1996:77-85). Στη συνέχεια, το πρότυπο της συντελεστικής μάθησης προσανατολίστηκε στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς και όχι στο ερέθισμα, με κύριο εκφραστή τον Skinner (1971). Έναυσμά του υπήρξε η αμφισβήτηση της δυνατότητας του ατόμου για αυτορρύθμιση. Ο εκπαιδευτής-εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγξει τους εξωτερικούς παράγοντες, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά των διδασκομένων σύμφωνα με τις προσδοκίες του. Επίσης, επιφορτίζεται με τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την επιλογή διαδικασιών, την καθοδήγηση, την ενίσχυση ή επιδοκιμασία συμπεριφορών και την επιβολή της πειθαρχίας. Οι εν λόγω θεωρίες στηρίχθηκαν σε πειραματικά δεδομένα εργαστηρίων σε ζώα. Ως εκ τούτου, η μεταφορά τους στην εκπαιδευτική πρακτική παρουσιάζει προβλήματα, καθώς η ανθρώπινη αντίδραση είναι συνισταμένη εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων και παραγόντων.

Στον αντίποδα της συμπεριφοριστικής σχολής βρίσκεται η ανθρωπιστική/ουμανιστική σχολή. Η συγκεκριμένη αποδίδει μεγάλη αξία στη θετική αυτο-αντίληψη σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά, στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευομένων, στις ανάγκες τους και στην αλληλεπικοινωνία τους. Η έμφαση μετατοπίζεται από τη μεταφορά της γνώσης στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Κύριες αρχές στις οποίες βασίζεται η ανθρωπιστική θεωρία είναι: α) η ενδογενής τάση των ατόμων για αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση, β) η σημαντικότητα των ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής για τη διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης και γ) το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη του ατόμου, ανάλογα με το πως το ίδιο το αντιλαμβάνεται και το ερμηνεύει (Ματσαγγούρας, 1999:324). Εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής σχολής θεωρούνται οι ψυχολόγοι Maslow, Fromm, Combs και κυρίως ο Carl Rogers, ο οποίος με το έργο του «Freedom to Learn» (1969) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ελεύθερης επιλογής και της αυτορρύθμισης, καθώς και την αξία που δίνουν στο άτομο οι προσωπικές εμπειρίες.

Στις φονξιοναλιστικές θεωρίες ο εκπαιδευτής λαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και εργάζεται για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Εκπρόσωπος της τάσης αυτής είναι ο Mager (1990), ο οποίος τονίζει πως ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει κίνητρο, να είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο της μάθησης και να είναι προσανατολισμένος στο έργο που πρέπει να εκτελέσει και την επίλυση των προβλημάτων. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτι-

κής διαδικασίας ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει τους στόχους, ελέγχει τη πορεία του, βασίζεται στη λογική του.

2.2. Βασικές θεωρίες, μορφές μάθησης και εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η μάθηση των ενηλίκων αποτελεί διαδικασία δυναμική και πολύπλοκη. Αφορά στην αλληλεπίδραση μιας σειράς παραγόντων προσωπικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών, οι οποίοι επηρεάζουν τα κίνητρα που ωθούν τον ενήλικα στη μάθηση και τον τρόπο που την επιτυγχάνει. Παρόλο που η διαδικασία της μάθησης, από άποψη φυσιολογική, δεν διαφέρει στο παιδί που πηγαίνει σχολείο και στον ενήλικα, εντούτοις οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τους ανηλίκους. Βέβαια, η συζήτηση μεταξύ των επιστημόνων σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων είναι ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο, που παραμένει ανοικτό. Ωστόσο, οι απόψεις των επιστημόνων συγκλίνουν (Rogers A., 1999. Courau, 2000) στο ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων, ως εκπαιδευτική δραστηριότητα, οφείλει να έχει τρία στοιχεία: α) να είναι μια καλά σχεδιασμένη δραστηριότητα και όχι έμπνευση της στιγμής, β) να επιδιώκει την ενεργητική συμμετοχή-εμπλοκή των εκπαιδευομένων και γ) να προάγει τον αυτοκαθορισμό και την ενθάρρυνση. Αποτελεί, δηλαδή, συνδυασμό πειθαρχημένης δράσης και ελεύθερης ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η μορφή της διδασκαλίας, η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών που θα εφαρμοστούν θα πρέπει να ενισχύουν τις προορηθείσες παραδοχές, θεμελιώνοντάς τις και ως αυτόνομο θεωρητικό πεδίο.

Σημαντικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων ισχυρίζονται ότι η μάθηση προάγεται διαμέσου της αλληλεπίδρασης εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών με τη βιωματική μάθηση. Με τον όρο *βιωματική μάθηση* αναφερόμαστε στη διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν μια εμπειρία και με επίγνωση να καταλάβουν «τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις» (Πολέμη-Τοδούλου, 2003:100). Συνεπώς, αναφέρεται σε μάθηση μέσα από την πράξη, κατά τη διάρκεια της οποίας αξιοποιείται η εμπειρία. Μάθηση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αρχικά εκτίθενται σε μια πρωτόγνωρη, για αυτούς, εμπειρία και εν συνεχεία καλούνται να υπεισέλθουν σε διαδικασία αναστοχασμού, συλλογιζόμενοι πάνω σε αυτήν και αναπτύσσοντας καινούριες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές (Φίλλιπς, 2004:4). Η επίτευξη των προλεχθέντων δύναται να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους: είτε με το να καταστήσουν κοινό κτήμα μια προσωπική τους εμπειρία είτε με το

να συμμετέχουν στην αναπαράσταση μιας κατάστασης -πραγματικής ή φανταστικής- την οποία εισαγάγει ο εκπαιδευτής με τη μορφή γεγονότος ή περιστατικού, προκειμένου οι συμμετέχοντες να εννοήσουν καλύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητές τους (Πολέμη-Τοδούλου, 2003:100). Οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή, στην περίπτωση της βιωματικής μάθησης καλούνται να πράξουν, να σκεφτούν και να συλλογιστούν σχετικά με όσα έκαναν, παρά να είναι παθητικοί ακροατές (Jackson & Caffarella, 1994).

Ο Kolb (1984) περιέγραψε τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης ως έναν κύκλο τεσσάρων σταδίων, ο οποίος αποτελείται από: α) τη συγκεκριμένη εμπειρία, β) την αναστοχαστική παρατήρηση, γ) την αφηρημένη θεωρητική σύλληψη και δ) τον ενεργό πειραματισμό. Ο κύκλος αυτός περικλείει στο εσωτερικό του τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες: α) την απόκλιση, όπου προτιμάται το συναίσθημα και η παρατήρηση, β) την αφομοίωση, κατά την οποία προκρίνεται η σκέψη και η παρατήρηση, γ) τη σύγκλιση, λειτουργία κατά την οποία υπάρχει προτίμηση στη σκέψη και στη δράση και δ) τη διευκόλυνση, στην οποία επικρατούν η δράση και το συναίσθημα. Κάθε φάση της διαδικασίας του κύκλου των τεσσάρων σταδίων συνδέεται άρρηκτα με την προηγούμενη και την επόμενη. Μάλιστα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση είναι τόσο έντονη, που αν κάποια από αυτές παραλειφθεί ή δεν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, θα επηρεάσει αρνητικά τη συνολική διαδικασία της μάθησης.

Απαρχή κάθε μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί μια συγκεκριμένη εμπειρία, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι πρώτα τη βιώνουν και στη συνέχεια αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν (Kolb, 1984). Τα συμπεράσματα του βιώματος αποτελούν κομβικό σημείο της διαδικασίας, καθώς αυτά είναι που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους σε θεωρητικές αρχές για την επιτευχθείσα μάθηση. Κάθε φορά που ολοκληρώνεται ένας κύκλος βιωματικής μάθησης, ξεκινά ένας νέος. Ο Jarvis (1999), εντρυφώντας περισσότερο στο μοντέλο του Kolb, ισχυρίζεται ότι τα άτομα δεν είναι παθητικοί αποδέκτες νέων γνώσεων και εμπειριών. Τουναντίον, αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον και συντείνουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Κινητήρια μαθησιακή δύναμη θα αποτελέσει η ασυμφωνία ανάμεσα στις παρούσες εμπειρίες του ατόμου και στην ερμηνεία που είχε δώσει σε ανάλογες εμπειρίες του στο παρελθόν (Jarvis, 1999:69-71).

Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η θεωρία της Ανδραγωγικής, της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής θεωρεί τη μάθηση μια διαδραστική διεργασία ερμηνείας, αποτέλεσμα της οποίας είναι ο συνεχής μετασχηματισμός των βιωμάτων των ενήλικων εκπαι-

δευομένων (Knowles, 1978:28). Το άτομο, κατά τη διάρκεια της ωρίμανσής του, συγκεντρώνει έναν αριθμό εμπειριών, οι οποίες αποκτούν νόημα και λειτουργική αξία μέσω της διαδικασίας της μάθησης. Η Ανδραγωγική θεωρία άπτεται της ανάγκης των ενήλικων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Σύμφωνα με τον Knowles (1998) και τον Κόκκο (2005β:48-50), η εν λόγω θεωρία στηρίζεται σε ορισμένες παραδοχές, οι οποίες οδηγούν τους εκπαιδευτές στο ρόλο του διευκολυντή της μάθησης. Αναλυτικότερα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και να τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές και συνεκπαιδούμενοί τους με τον ανάλογο σεβασμό. Επίσης, επιθυμούν, προτού εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης, να τους κοινοποιείται η χρησιμότητα αυτού που είναι να μάθουν, καθώς προτιμούν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν μελλοντικά στην καθημερινότητά τους.

Στη θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως προϊόν-αποτέλεσμα μετασχηματισμού. Ως εκ τούτου, η ύπαρξή της θεωρείται επιβεβλημένη για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κεντροβαρές θέμα της εκπαίδευσης αποτελεί ο διάλογος, ο οποίος στηρίζεται στο σεβασμό, την αγάπη, την ανοχή και προάγει την ισοτιμία (Κόκκος, 2005β: 56). Οι μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, που σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου. Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής ανέδειξε την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης», με απώτερο σκοπό να ενδυναμώσει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, ώστε οι τελευταίες να μπορούν να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και που αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη του δυναμικού τους (Tennant, 1997).

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως θεωρία αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα των εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. (Κόκκος, 2005β:75). Ο κύριος εκφραστής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο Jack Mezirow, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί συγκέντρωση νέων γνώσεων που προστίθενται σε παλαιότερες, αλλά μια αλληλουχία ενεργειών κατά τη διάρκεια των οποίων αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές, με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν (Κόκκος, 2005β:75). Οι παραδοχές αυτές δεν είναι τίποτα περισσότερο από τις αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων για τον κό-

σμο. Η αλλαγή αυτή αποτελεί την καινοτομία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και συνάμα την ειδοποιό διαφορά από τη βιωματική μάθηση, το ότι δηλαδή ο εκπαιδευόμενος δεν χρησιμοποιεί τις υπάρχουσες προσδοκίες του για την κατανόηση πτυχών των εμπειριών του που υπήρξαν ασαφείς ή μη κατανοητές, αλλά ερμηνεύει τις εμπειρίες του σύμφωνα με μια σειρά από νέες προσδοκίες αποδίδοντας και αποκτώντας με τον τρόπο αυτό καινούρια οπτική σε παλιότερες εμπειρίες του (Mezirow, 1991: 368).

Όλες οι παραπάνω θεωρίες συγκροτούν το εννοιολογικό πλαίσιο που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο κατά τη διάρκεια της μάθησης απορροφάται, επεξεργάζεται και διατηρείται από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους η πληροφορία. Εξίσου σημαντική για τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η γνώση μορφών διδασκαλίας και μάθησης, με άλλα λόγια μέσων και τεχνικών που θα συμβάλλουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Κυριότερες μορφές διδασκαλίας και μάθησης των ενηλίκων είναι η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, η κριτική σκέψη, η εξατομικευμένη μάθηση και η μάθηση μέσω εμπειρίας. Στην αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει την ευθύνη σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης ολόκληρης της μαθησιακής διαδικασίας. Μεγάλο μέρος της μάθησής του γίνεται με δική του πρωτοβουλία. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δύναται να συνδυαστεί και με τη μάθηση με συνθετικές εργασίες (σχέδια εργασίας), μιας και τους ενώνουν δύο κοινά στοιχεία: ο εκπαιδευόμενος: α) έχει την ευθύνη του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων της μάθησης και β) συμμετέχει στην επίλυση των όποιων τυχόν προβλημάτων παρουσιαστούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 50-53).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, κατά τη διαδικασία της μάθησης, κουβαλούν ασυνείδητα τη δική τους εκπαιδευτική και επαγγελματική ιστορία. Επίσης, έχουν διαμορφώσει τις δικές τους απόψεις και γνώμες σχετικά με τα αντικείμενα τα οποία διδάσκονται. Επειδή η κατάσταση αυτή δεν μπορεί να αγνοηθεί, η κριτική σκέψη προσπάθησε να της δώσει θετικό πρόσημο. Θεώρησε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αξιοποιούν το γεγονός αυτό και η προσέγγιση της γνώσης από τον διδασκόμενο να είναι κατ' ανάγκην κριτική (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 41-42). Στην εξατομικευμένη μάθηση υπερισχύει η αναγνώριση των ατομικών διαφορών των εκπαιδευομένων και κυρίως της ανόμοιας κοινωνικής και πολιτιστικής αφετηρίας του καθενός, των διαφορετικών εμπειριών και προσεγγίσεων μάθησης. Οι διαφορές αυτές επηρεάζουν τη μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ενηλίκων και για αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 56-57). Τέλος, η μάθηση μέσω εμπειρίας στηρίζεται σε ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης των ενηλίκων, στην εμπειρία. Τα άτομα καθώς ωριμάζουν

εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και αυτός ο πλούτος τούς διευκολύνει κατά τη διαδικασία της μάθησης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 53- 54).

Όλα τα παραπάνω μάς οδηγούν στη διατύπωση ορισμένων απαραίτητων προϋποθέσεων, για να είναι αποτελεσματική η μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1998:27-37. Κόκκος, 2003:13-21):

1. ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να προέχει ο εθελοντικός χαρακτήρας, διότι κάθε είδους πίεση ή επιβολή επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα,
2. οι στόχοι να διατυπώνονται με σαφήνεια και να συνδέονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων,
3. το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων,
4. να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία,
5. να διερευνώνται τα εμπόδια που ανακύπτουν και να αντιμετωπίζονται,
6. να τονίζεται η αξία της επικοινωνίας, του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας και
7. οι εκπαιδευτές να λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο καθένας.

Για να κατασταθούν οι αρχές της βιωματικής μάθησης αποτελεσματικές, είναι απαραίτητη η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας. Τούτο επιτυγχάνεται με τη συνεπικουρία ενός πλήθους τεχνικών και μεθόδων, που επιτρέπουν στον εκπαιδευτή να προκαλέσει στους εκπαιδευομένους τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες. Με τον όρο εκπαιδευτικές τεχνικές εννοούμε «το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτή να επιτύχει τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και καλύπτοντας τις ατομικές και ομαδικές τους ανάγκες» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:22). Ο έμπειρος εκπαιδευτής διερευνά τις συνθήκες και προσαρμόζει το πρόγραμμά του, διατηρώντας μια κύρια στρατηγική στο πλαίσιο της διακριτικότητας και της τακτικής που του ταιριάζει (Κόκκος, 1999:70. Rogers A., 1999:262). Σαφώς, οι συμπεριφορές των εμπλεκόμενων, ως αντανάκλαση των προθέσεων των καταρτιζομένων, διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα (Rogers A., 1999: 239).

Ως προς τη μεθοδολογία, ο εκπαιδευτής καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο εκπαιδευτικών τεχνικών· τη μεθοδολογία της ενεργητικής συμμετοχής και τη μεθοδολογία της καθοδήγησης (Rogers A., 1999:150), με την πρώτη να είναι πιο κοντά στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Ο εκπαιδευτής που χρησιμοποιεί την ενεργητική μεθοδολογία στοχεύει στη δημιουργία κλίματος ελεύθερης έκφρασης, αναζήτησης και φιλικότητας με σκοπό τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα στάδια σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος (Κόκκος, 1999:70-71). Για να επιτευχθεί κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης απαιτείται από τον εκπαιδευτή η γνώση της γλώσσας του σώματος, η ικανότητα εντοπισμού των φραγμών και η αναγνώριση των ενδείξεων έντασης και ικανοποίησης (Κόκκος, 1999:91). Επίσης, είναι αναγκαία η ύπαρξη αποτελεσματικών κοινωνικών «εργαλείων» π.χ. ικανότητες συνδιαλλαγής και συμβουλευτικής των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999:91. Rogers A., 1999:222). Συνεπώς, έργο του εκπαιδευτή αποτελεί το έμπρακτο ενδιαφέρον του για τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευομένων, το να μαθαίνει από αυτούς και το να τους αποδέχεται. Ακόμα, ο εκπαιδευτής οφείλει να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, να σέβεται την προσωπικότητά τους, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, τους ρυθμούς και τις δυνατότητές τους. Τέλος, απαιτείται δημιουργική αντιμετώπιση των όποιων τυχόν προστριβών και ανταλλαγή ειλικρινών και σαφών μηνυμάτων, με σκοπό «να πείθουμε τους εκπαιδευόμενους, και ταυτόχρονα να τους σεβόμαστε, να μην τους επιβάλλουμε συγκεκριμένες ιδέες» (Κόκκος, 1999:72,91).

Την ενεργητική μάθηση μπορούμε να την περιγράψουμε ως διαδικασία μάθησης διαμέσου της πράξης, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος δεν είναι παθητικός δέκτης της γνώσης αλλά ενεργητικό μέλος αυτής. Σύμφωνα με τη Ζώρα (2008), τα στάδια του κύκλου της ενεργητικής μάθησης είναι πέντε:

- **1ο στάδιο:** Ενεργώ/Βιώνω. Πρόκειται για το στάδιο της δράσης, στο οποίο περιλαμβάνονται δραστηριότητες άσκησης δεξιοτήτων, συζητήσεις περιπτώσεων, ελεύθεροι συνειρμοί και παρουσιάσεις. Η πληροφορία εξάγεται μέσα από την εμπειρία.
- **2ο στάδιο:** Ανταλλάσσω εμπειρίες. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και τις συγκρίνουν μεταξύ τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προωθήσει τη συζήτηση με τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων. Μείζονος σημασίας είναι η συζήτηση να διεξάγεται σε μικρές ομάδες, ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη συμμετοχή.

- **3ο στάδιο:** Κατανοώ και ερμηνεύω. Στην παρούσα φάση οι συμμετέχοντες υπεισέρχονται σε διαδικασία ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, καλούνται να κατανοήσουν το υλικό, τις πληροφορίες, τα συναισθήματα και την εμπειρία των δύο προηγούμενων σταδίων.
- **4ο στάδιο:** Γενικεύω. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι γενικεύουν τις υποθέσεις, τις αρχές και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα προηγούμενα στάδια.
- **5ο στάδιο:** Εφαρμόζω. Περιεχόμενο του σταδίου αυτού αποτελούν ο σχεδιασμός εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης σε διαφορετικές καταστάσεις, ο έλεγχος του τι έχει εμπεδωθεί, η εξέταση σε ποιον βαθμό οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων έχουν αλλάξει ή τροποποιηθεί και κατά πόσο έχουν αποκτηθεί νέες δεξιότητες.

Ο εκπαιδευτής οφείλει να επιλέξει, να αξιολογήσει και να χρησιμοποιήσει εκείνες τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που ευνοούν κάθε φορά την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Κατά τον Jarvis (2004), οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές συνιστούν μια διαφορετική οπτική για την εκπαίδευση, η οποία οπτική εδράζεται στην άποψη ότι σκοπός της εκπαίδευσης στους ενήλικες είναι το να αναπτυχθούν οι εκπαιδευόμενοι προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιμετώπισης καταστάσεων και όχι τόσο το να μάθουν-προσλάβουν μια προκατασκευασμένη γνώση. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικές τεχνικές δεν αποτελούν πανάκεια. Η επιλογή τους πραγματοποιείται με γνώμονα το πως αντιλαμβάνεται κανείς την έννοια των παιδαγωγικών στόχων (Rogers A.,1999: 22-23), καθώς οι τεχνικές αποτελούν το όχημα με το οποίο ερχόμαστε σε επαφή με τη γνώση. Οι όποιες διεργασίες πρέπει να δομούνται από τον εκπαιδευτή με τέτοιον τρόπο, που από μόνη της η καθεμία διεργασία να αποτελεί καθαυτό εκπαίδευση. Τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με (Κόκκος, 1999: 55-57. Κόκκος, 2003:18. Noye & Piveteau, 1999: 51-53. Rogers A., 1999:255):

- τους στόχους, το περιεχόμενο και τους διαθέσιμους πόρους του προγράμματος,
- την υφή του αντικειμένου και το διαθέσιμο χρόνο για την κάλυψή του,
- τις μαθησιακές ικανότητες, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων,
- την ικανότητα, εμπειρία και εξοικείωση του εκπαιδευτή με τη χρήση αυτών και
- το κλίμα μάθησης.

2.3. Ανάλυση εκπαιδευτικών τεχνικών και κριτήρια επιλογής τους

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που χρησιμοποιεί κάθε φορά ο εκπαιδευτής, είναι σκόπιμο να καλλιεργούν την ενεργητική συμμετοχή των καταρτιζόμενων. Επιπροσθέτως, οι τεχνικές θα πρέπει να επιλέγονται ανάλογα με το αντικείμενο και τους στόχους της διδακτικής ενότητας, το επίπεδο και το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Τέλος, είναι σκόπιμο να ποικίλουν και να εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας. Παρά τις όποιες διαφωνίες και ομαδοποιήσεις όσων ασχολούνται με την παιδαγωγική επιστήμη, αποτελεί κοινό τόπο η θέση ότι οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, και θα αναλυθούν στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, είναι:

1. η εισήγηση,
2. η επίδειξη,
3. η κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση,
4. ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming),
5. η εργασία σε ομάδες,
6. η μελέτη περίπτωσης (case study),
7. το παίξιμο ρόλου,
8. η προσομοίωση.

Για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού χρησιμοποιείται και μια άλλη εκπαιδευτική τεχνική, αυτή της μορφολογικής μεθόδου, η οποία επίσης θα αποτελέσει αντικείμενο προς εξέταση στην εργασία μας.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), οι παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές, ανάλογα με το που επικεντρώνονται, θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες· σε αυτές που είναι επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή και σε αυτές που δίνουν έμφαση στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι τεχνικές της εισήγησης, της επίδειξης και της κατευθυνόμενης ή ελεγχόμενης συζήτησης. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι τεχνικές του καταιγισμού ιδεών, της εργασίας σε ομάδες, της μελέτης περίπτωσης, του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης. Στην κατηγορία αυτή, την προσανατολισμένη στον εκπαιδευόμενο, θα μπορούσαμε να εντάξουμε και την τεχνική της μορφολογικής μεθόδου. Σαφώς, ο προαναφερθείς κατάλογος των εκπαιδευτικών τεχνικών δεν είναι εξαντλητικός, αλλά ενδεικτικός.

2.3.1. Εισήγηση

Η εισήγηση αποτελεί την προσφιλέστερη εκπαιδευτική τεχνική των εκπαιδευτών, καθώς απαιτεί τη μικρότερη προετοιμασία. Εκφράζει τη βερμπολιστική τάση για εκτενή εξέταση των θεμάτων και πηγάζει τόσο από την άγνοια χρήσης -από την πλευρά των εκπαιδευτών- των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών όσο και από την ελληνική εκπαιδευτική παράδοση (Κόκκος, 2003:8). Με την κάθετη μεταβίβαση της γνώσης οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε παθητικότητα, εξαιτίας του ότι η διαδικασία της μάθησης δεν οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και δυνατότητές τους. Επομένως, πρόκειται για εκπαιδευτική τεχνική η οποία δεν εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Επιπροσθέτως, η μάθηση δεν συνδέεται με τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευομένων και παραβιάζεται η αρχή της ενεργής εμπλοκής τους με το προς μάθηση αντικείμενο.

Συνέπεια των παραπάνω διαπιστώσεων είναι η δημιουργία προβληματικών καταστάσεων, διότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι αδύνατο να παραμείνουν διαρκώς σε κατάσταση παθητική, χωρίς να επεμβαίνουν για να θέσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει εξοστρακισμό της τεχνικής της εισήγησης. Αντιθέτως, συνιστάται η χρήση της σε περιπτώσεις που υπάρχουν αυστηροί στόχοι και ύλη, κατά την παρουσίαση νέας μεθόδου, στις ανακεφαλαιώσεις, στην παρουσίαση εννοιών και οδηγιών (Noye & Pivereau, 1999:4. Rogers A.1999:72, 247,120).

Οι λόγοι που συνήθως οδηγούν πολλούς εκπαιδευτές στη χρήση της εισήγησης είναι οι ακόλουθοι:

- αρκετοί εκπαιδευτές αναπαράγουν ή μιμούνται τις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως εκπαιδευόμενοι,
- ο εκπαιδευτής, κάνοντας χρήση της εν λόγω τεχνικής, έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σημαντικό στοιχείο ασφάλειας για τους άπειρους εκπαιδευτές,
- σε ορισμένες περιπτώσεις ευνοεί το περιεχόμενο των ενοτήτων π.χ. όταν το περιεχόμενο είναι εντελώς νέο για τους εκπαιδευομένους,
- οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι εξοικειωμένοι με την εισήγηση και συνεπώς την προτιμούν έναντι άλλων νέων -για αυτούς- τεχνικών,
- το έργο του εκπαιδευτή είναι ευκολότερο, καθώς μπορεί να σχεδιαστεί καλύτερα η ροή και η εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής ενότητας και
- ως τεχνική, από την άποψη του χρόνου διδασκαλίας, είναι «οικονομική».

2.3.2. Επίδειξη

Κατά τη χρήση της τεχνικής της επίδειξης ο εκπαιδευτής επιδεικνύει στην πράξη τα δεδομένα του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει. Συγχρόνως με την επίδειξη ή αμέσως μετά την ολοκλήρωση αυτής, ο εκπαιδευτής φροντίζει να συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευόμενοι με σκοπό και οι ίδιοι να νιώσουν, να δουν, να ακούσουν ή να αγγίξουν το υπό μέλετη αντικείμενο, επαναλαμβάνοντας όλα όσα έχουν διδαχθεί. Οι εκπαιδευτές καταφεύγουν συχνά τη χρήση της μεθόδου αυτής, διότι:

- ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει το δικό του ρυθμό, τον οποίο ο εκπαιδευτής οφείλει να κατανοεί, ώστε η ομάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά,
- ενεργοποιεί άμεσα την προσοχή και το ενδιαφέρον των ενήλικων εκπαιδευομένων για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται,
- δίνει στους εκπαιδευομένους την ευκαιρία της απευθείας πρακτικής εφαρμογής και της κατανόησης των πραγματικών διαστάσεων του αντικείμενου-θέματος που εξετάζεται,
- παρέχει τη δυνατότητα μάθησης μέσα από «τη δοκιμή και πλάνη»,
- οι εκπαιδευόμενοι αφομοιώνουν σταδιακά τη νέα γνώση και ικανότητα και
- οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς συνειδητοποιούν τις ικανότητες αυτομόρφωσης που πιθανώς να διαθέτουν.

Για την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η τήρηση ορισμένων παραμέτρων. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτής θα πρέπει να φροντίσει:

- να εμπλακούν ενεργά (π.χ. να χρησιμοποιήσουν, να αγγίξουν, κτλ.) όλοι οι εκπαιδευόμενοι, είτε κατά τη διάρκεια της επίδειξης είτε με την ολοκλήρωσή της,
- να έχει λάβει όλα τα απαραίτητα προστατευτικά μέτρα, ώστε να υπάρχει ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον,
- να υπάρχουν τα απαραίτητα υποστηρικτικά υλικά για την υλοποίηση της επίδειξης (π.χ. Η/Υ, εργαλεία, όργανα κτλ.),
- τα υλικά να επαρκούν για όλους τους εκπαιδευομένους ή τουλάχιστον για το μεγαλύτερο μέρος, ώστε να μπορούν να εναλλάσσονται σε αυτά και
- τα υπό χρήση υλικά ή αντικείμενα να είναι λειτουργικά και σε καλή κατάσταση.

2.3.3. Κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση

Πρόκειται για εκπαιδευτική τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται πολύ συχνά στους κόλπους των εκπαιδευτών ενηλίκων. Συνήθως, συνιστά το βασικότερο στοιχείο για τον εμπλουτισμό μιας εισήγησης. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης όλα τα μέλη της ομάδας και ο εκπαιδευτής συμμετέχουν ισότιμα. Η συζήτηση μπορεί να εκκινήσει οργανωμένα από τον εκπαιδευτή ή να αποτελεί προέκταση ερωτήσεων. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να μην καταβάλει προσπάθειες να επαναφέρει τη συζήτηση στο πλαίσιο που αυτός επιθυμεί, αλλά να ακολουθείται η ροή που δίνουν οι εκπαιδευόμενοι. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι αποκλείεται η περίπτωση ο εκπαιδευτής να αξιοποιήσει ένα στάδιο της συζήτησης και στο πλαίσιο ενίσχυσής της να θέσει κάποια ερώτηση.

2.3.4. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, απόδοση του αγγλικού όρου *brainstorming*, απαντάται στην ελληνική βιβλιογραφία και με άλλους ελληνικούς όρους όπως για παράδειγμα ιδεοθύελλα ή κατιδεασμός (Μπαμπινιώτης, 2002: 870). Μάλιστα, στο σχετικό λήμμα του λεξικού του Μπαμπινιώτη υπάρχει και η επεξήγηση του όρου:

η συλλογική διαδικασία (συνήθως μεταξύ στελεχών επιχειρήσεων) που ακολουθείται για την επίλυση προβλημάτων, την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, την ενεργοποίηση και ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης, κ.λπ., κατά την οποία όσοι παρίστανται μετέχουν στη συζήτηση διατυπώνοντας απόψεις και σκέψεις ελεύθερα και αυθόρμητα, χωρίς περιορισμούς, ώστε να προκύπτει ένα πρωτογενές υλικό, το οποίο μπορεί να τύχει περαιτέρω επεξεργασίας και αξιοποιήσεως. (Μπαμπινιώτης, 2002: 870)

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών πρώτη φορά εφαρμόστηκε σε αμερικανικές διαφημιστικές εταιρίες στις αρχές της δεκαετίας του '50. Συχνά χρησιμοποιείται με σκοπό την ανεύρεση καινοτόμων τρόπων αντιμετώπισης ενός ζητήματος, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι συνηθισμένες-καθιερωμένες προσεγγίσεις δεν φαίνονται να αποδίδουν. Στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορούμε να τη συναντήσουμε είτε ως αυτόνομη τεχνική είτε σε συνδυασμό με άλλες. Κυρίως, προτείνεται κατά την πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας, παρακινώντας τους εκπαιδευομένους να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτής, θέτοντας μια ερώτηση στους εκπαιδευομένους, τους ζητά να προτείνουν ατομικά όσες περισσότερες ιδέες μπορούν. Μάλιστα, τους

παροτρύνει να εκφραστούν ο ένας μετά τον άλλον, αυθόρμητα, με γρήγορο ρυθμό, υπό μορφή «καταιγισμού». Ήσσοнос σημασίας είναι το αν οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν το θέμα. Αντιθέτως, ζητούμενο είναι να συμβάλλουν στην εξέταση του ζητήματος, εκφράζοντας τις όποιες ιδέες τους, πραγματοποιήσιμες ή όχι (Κόκκος, 2005γ:44). Βασικές αρχές του καταιγισμού ιδεών είναι:

1. οι εκπαιδευτές δίνουν έμφαση στο ποσοτικό στοιχείο, δηλαδή αναφορά πολλών και διαφορετικών ιδεών και απόψεων, και όχι στο ποιοτικό,
2. η αποφυγή αξιολόγησης ή κριτικής των ιδεών που έχουν αναφερθεί, καθώς αυτό αποτελεί στάδιο επόμενης φάσης και
3. η προσπάθεια βελτίωσης και περαιτέρω επεξεργασίας μιας άποψης που κατατέθηκε από τον εκπαιδευόμενο.

Τα βήματα εφαρμογής της τεχνικής είναι τα ακόλουθα:

1. Εξηγούνται διεξοδικά στους εκπαιδευόμενους τα βήματα και οι κανόνες εφαρμογής της εν λόγω τεχνικής.
2. Διασφαλίζεται ότι το κλίμα στο εσωτερικό της ομάδας είναι άνετο.
3. Προσέχουμε οι εκπαιδευόμενοι να βρίσκονται σε διάταξη κυκλική ή σχήματος Π, καθώς η τεχνική απαιτεί οπτική επαφή μεταξύ των εκπαιδευομένων και σε διαφορετική περίπτωση είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί.
4. Ο εκπαιδευτής διατυπώνει το θέμα ή την ερώτηση και στη συνέχεια ζητά από τους εκπαιδευόμενους να παραθέσουν αυθόρμητα και με ταχύτητα όσες περισσότερες ιδέες και απόψεις μπορούν. Στο σημείο αυτό χρήζει επισήμανσης το ότι η ερώτηση ή το θέμα πρέπει να είναι προσδιορισμένα με ακρίβεια και ο εκπαιδευτής να τους εξηγήσει ότι δεν απαιτείται να είναι κάποιος ειδήμων για να διατυπώσει την άποψη του.
5. Ο εκπαιδευτής μεριμνά κάθε εκπαιδευόμενος να διατυπώνει μία ιδέα κάθε φορά, χωρίς να την επεξηγεί ή να αναλύει όλες τις διαστάσεις της.
6. Ο εκπαιδευτής σημειώνει στον πίνακα τις λέξεις, όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από τον κάθε εκπαιδευόμενο. Έπειτα, ταξινομεί τις ιδέες σε κατηγορίες, ώστε να αναδυθούν οι διαστάσεις-πτυχές του υπό εξέταση ζητήματος.
7. Τέλος, με ερωτήσεις-απαντήσεις ή δομημένη συζήτηση γίνεται «αξιολόγηση» των ιδεών και των απόψεων. Η ομάδα, δηλαδή, των εκπαιδευομένων επιλέγει με ψυχραιμία εκείνες τις απόψεις που θεωρεί ότι έχουν σχέση με το θέμα που μελετάται.

Μέσω της μεθόδου αυτής απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων, η ατμόσφαιρα γίνεται πιο φιλική και οι συμμετέχοντες νιώθουν πιο άνετα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μεταξύ τους οικειότητα και εμπιστοσύνη. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ερευνούν εις βάθος το υπό μελέτη ζήτημα βασιζόμενοι κυρίως στις δικές τους δυνάμεις. Συνάμα, αξιοποιείται η δημιουργικότητα και η εμπειρία της ομάδας, και βελτιώνεται η κριτική σκέψη αυτών που συμμετεχόντων. Τέλος, τα θέματα εξετάζονται υπό το πρίσμα νέων και πολλαπλών οπτικών, γεγονός που ευνοεί τον μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων και συμπεριφορών (Κόκκος, 2005γ: 97).

2.3.5. Εργασία σε ομάδες

Η εργασία σε ομάδες είναι η συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική, που προτιμούν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτές. Χαρακτηριστικά της γνωρίσματα είναι η ευκολία εφαρμογής της και, εφόσον χρησιμοποιηθεί με ορθό τρόπο, ο υψηλός βαθμός ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων. Στην τεχνική αυτή η εκπαιδευόμενη ομάδα συγκροτεί υπο-ομάδες των 3 έως 5 ατόμων και επεξεργάζονται ένα συγκεκριμένο ζήτημα εντός προκαθορισμένων, από τον εκπαιδευτή, χρονικών ορίων (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:37). Η Πολέμη-Τοδούλου (2003:85) θεωρεί ότι την ανάπτυξη της εκπαιδευόμενης ομάδας οφείλουμε να την αντιληφθούμε σε τρία αλληλένδετα επίπεδα: στο ατομικό, της μικρής ομάδας ή υπο-ομάδας και της ολομέλειας. Η σύνθεση των υπο-ομάδων δύναται να προκύπτει τυχαία, γεγονός που συνεπάγεται μεικτή σύνθεση σε ό,τι αφορά τις γνώσεις, τις εμπειρίες, το φύλο. Η δόμηση της τεχνικής αυτής στηρίζεται στο σχήμα διεργασία-θέση-αντίθεση. Με τον τρόπο αυτό προάγεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και φιλτράρονται οι ατομικές θέσεις προτού φτάσουν την ολομέλεια, από την οποία ολομέλεια προκύπτει η τελική σύνθεση-συναλλαγή των υπο-ομάδων.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική χρησιμοποιείται συνήθως σε περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι στο υπό μελέτη θέμα οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορούν να οδηγήσουν σε μια αρχική διερεύνηση και προσέγγισή του, ενώ παράλληλα τους ενεργοποιεί στο να συμμετέχουν. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής προσφέρει ορισμένα πλεονεκτήματα. Καταρχάς, προσφέρει στους εκπαιδευομένους την ευκαιρία να επεξεργαστούν από κοινού προβλήματα και προάγει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επιπλέον, συμβάλλει στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος, της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Ακόμα, καλλιεργεί τη δημιουργική αντιπαράθεση μεταξύ εκπαιδευομένων με διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις για ένα θέμα, ενώ

συνάμα ωθεί σε συμμετοχή εκείνους τους εκπαιδευόμενους που διστάζουν να συμμετέχουν στην ολομέλεια της τάξης.

Για να λειτουργήσει σωστά και να αποδώσει η εργασία σε ομάδες, απαιτείται η τήρηση ορισμένων προδιαγραφών (Κόκκος, 1999: 47-5. Κόκκος, 2003: 67-74). Εν πρώτοις, ο εκπαιδευτής συμμετέχει διακριτικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής τεχνικής, χωρίς να παρασύρεται, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευόμενοι να εκλάβουν την όλη διαδικασία ως διάλλειμα και όχι ως εκπαίδευση. Επίσης, σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτής χρησιμοποιεί συχνά αυτή την τεχνική, είναι χρήσιμο να μεταβάλλει τη σύνθεση των ομάδων. Κατ' αυτό τον τρόπο, αποσοβεί τον κίνδυνο κορεσμού των μελών, κατάσταση που συνεπάγεται μείωση βαθμού αλληλεπίδρασης, ένδεια παραγωγής νέων ιδεών κ.λπ. Τελευταία παράμετρος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος δεν εξαντλείται στην επινόηση του θέματος ή στην επίβλεψη της λειτουργίας των ομάδων. Τουναντίον, κατά τη φάση της παρουσίασης και της σύνθεσης των απόψεων, θα πρέπει να φροντίσει, ώστε να αναδυθούν όλες οι επιμέρους πτυχές του υπό επεξεργασία θέματος.

Μεγάλη σημασία έχει να γίνει γνωστός ο τρόπος με τον οποίο οι υπο-ομάδες θα συμβάλλουν στην ολομέλεια και το πως θα γίνει η τελική σύνθεση. Υπεύθυνος για την παρακολούθηση και τον συντονισμό της προόδου της ομαδικής εργασίας είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος περιορίζεται σε ρόλο εμψυχωτή, μεριμνά για την καλή λειτουργία, παρακολουθεί διακριτικά την πρόοδο, διευκρινίζει τυχόν προβληματικά ή ασαφή σημεία, διαχειρίζεται τον παράγοντα χρόνο χωρίς όμως να δημιουργεί πίεση και ενθαρρύνει την προσωπική ευθύνη των μελών. Στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας, ο εκπαιδευτής οφείλει να εστιάζει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτόν, μετατοπίζοντας δηλαδή την έμφαση από το σημαίνον στο σημανόμενο, η μάθηση στο πλαίσιο της ομάδας οδηγεί σε μεταγνωστική μάθηση (Jaques, 2001:82-102).

2.3.6. Μελέτη περίπτωσης (Case study)

Η μελέτη περίπτωσης αφορά εκπαιδευτική τεχνική, κατάλληλη για περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να υλοποιήσουν μια σύνθετη άσκηση που συνδέεται με γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής δραστηριότητας. Συνήθως υλοποιείται με ομάδες εργασίας. Ωστόσο, υπάρχουν παραλλαγές εφαρμογής της τεχνικής και σε ατομική βάση, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι κατά μόνος επεξεργάζονται μια συγκεκριμένη περίπτωση. Η μελέτη περίπτωσης μοιάζει με την εργασία σε ομάδες, κυρίως στο ότι η ολομέλεια της τάξης συγκροτεί μικρότερες ομάδες με σκοπό να μελετήσει ένα σενάριο. Η ειδο-

ποιός διαφορά της έγκειται στο ότι «πρόκειται για μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος-προβλήματος χρειάζεται να είναι πολύπλευρη» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:44).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται όταν ο εκπαιδευτής θέλει οι εκπαιδευόμενοι να εμπεδώσουν θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές και στην περίπτωση που στόχος είναι να υποκινηθεί και να διευκολυνθεί η διερευνητική πορεία προς τη μάθηση. Για τη χρησιμοποίηση της εκπαιδευτικής αυτής τεχνικής είναι καλό να συντρέχουν ορισμένοι παράγοντες (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:48-49). Πρωτίστως, το σενάριο θα πρέπει να εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ τα στοιχεία και τα δεδομένα θα πρέπει να είναι σαφή, περιεκτικά και να παρουσιάζονται με μια λογική σειρά. Επίσης, η ποσότητα των δεδομένων θα πρέπει να είναι επαρκής, ώστε να μπορεί να επιλυθεί το πρόβλημα ή το ζητούμενο, το οποίο με τη σειρά του χρειάζεται να είναι αρκετά σύνθετο, ώστε από πλευράς των εκπαιδευομένων να υπάρξει μια επισταμένη μελέτη και προσπάθεια προκειμένου να καταλήξουν σε λύσεις και προτάσεις. Ακόμα, το περιστατικό συνιστάται να περιλαμβάνει στοιχεία και δεδομένα, για τα οποία θα απαιτείται να γίνει μελέτη, σύγκριση και εις βάθος ανάλυση. Χρήσιμο είναι να αποφεύγονται τα περιττά δεδομένα κατά την ανάλυση των επιμέρους στοιχείων του περιστατικού, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργήσουν σύγχυση στους εκπαιδευομένους.

Σημαντικό είναι το σενάριο που μελετάται να είναι ικανό να εγείρει έντονες συζητήσεις ή και διαφωνίες κατά την ανάλυσή του στην ολομέλεια της τάξης (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:49). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η κριτική και αναλυτική ικανότητα των εκπαιδευομένων, αναπτύσσεται η δημιουργική και καινοτόμος σκέψη, και υποκινείται η διερευνητική πορεία προς τη μάθηση. Επιπλέον, γίνεται σύνδεση της σχετικής εμπειρίας με το μελετώμενο θεωρητικό πλαίσιο και δίνεται στον εκπαιδευόμενο η δυνατότητα της σφαιρικής αντίληψης του εξεταζόμενου προβλήματος. Τέλος, μέσω της εξέτασης συγκεκριμένων στοιχείων και λύσεων, αποκτάται εξειδικευμένη γνώση για το εκπαιδευτικό αντικείμενο και αναπτύσσονται οι ικανότητες της συνεργασίας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της υπο-ομάδας.

2.3.7. Παιχνίδι ρόλου (Role play)

Το παιχνίδι ρόλου αποτελεί ακόμα μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής, για να εξασφαλίσει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων του κατά τη δι-

αδικασία της μάθησης. Η ονομασία αυτής της τεχνικής αποτελεί απόδοση του αγγλικού όρου *role play*. Ως επί το πλείστον, εφαρμόζεται σε καταστάσεις πολύπλοκες ή προβληματικές, οι οποίες πάντοτε σχετίζονται με τις ικανότητες και τις στάσεις των εκπαιδευομένων, καθώς απαιτούν ειδικές επικοινωνιακές δεξιότητες ή συμπεριφορές (Κόκκος, 1998:205). Ειδικότερα, χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτής επιδιώκει οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν ένα γνωστό σε αυτούς ζήτημα ή μια γνώριμη κατάσταση, που όμως έχει αρκετές συναισθηματικές προεκτάσεις. Η υπό μελέτη τεχνική απαιτεί από την πλευρά του εκπαιδευτή τη σύλληψη και δημιουργία ενός ολοκληρωμένου σεναρίου, στο οποίο θα υπάρχει ακριβής περιγραφή των ρόλων που υποδύονται οι εκπαιδευόμενοι.

Το παίξιμο ρόλων αποτελεί μια αρκετά πολύπλοκη τεχνική. Κατά τον Jarvis (2004), υπάρχουν ορισμένα σημεία για τη δημιουργία του σεναρίου και το χειρισμό της τεχνικής, τα οποία ο εκπαιδευτής οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του. Συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να υποδυθούν με επιτυχία τους ρόλους. Επίσης, το σενάριο θα πρέπει να συνδεθεί με πραγματικές καταστάσεις. Ακόμα, η εξέλιξη της τεχνικής αυτής δεν είναι πάντοτε προβλέψιμη, γεγονός που συνεπάγεται αρκετό χρόνο προετοιμασίας από την πλευρά του εκπαιδευτή. Τα στάδια για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής αυτής τεχνικής είναι τα εξής (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 56-58):

1. Δημιουργία του σεναρίου που θα παιχτεί, στο οποίο θα περιγράφονται με σαφήνεια οι στόχοι που εξυπηρετεί, το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί και τους ρόλους που θα υποδυθούν οι εκπαιδευόμενοι.
2. Προετοιμασία της ομάδας. Ο εκπαιδευτής, πριν από την έναρξη της υπό μελέτης εκπαιδευτικής τεχνικής, είναι αναγκαίο να προετοιμάσει και να εμψυχώσει την ομάδα για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής. Εν συνεχεία, παρουσιάζει στην ολομέλεια το γενικότερο πλαίσιο και τους στόχους του παιχνιδιού, μοιράζει σε όλους τους εκπαιδευομένους έντυπο με το σενάριο και την περιγραφή των ρόλων που θα υποδυθούν οι εκπαιδευόμενοι-ηθοποιοί, και ξεδιαλύνει τυχόν ασαφή σημεία. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι κάποιος εκπαιδευόμενος-ηθοποιός διστάζει να συμμετέχει, θα πρέπει να τον βοηθήσει να το ξεπεράσει, δημιουργώντας μια ζεστή και άνετη ατμόσφαιρα.
3. Επιλογή των παικτών, στάδιο κατά το οποίο επιλέγονται οι εκπαιδευόμενοι που θα υποδυθούν τους ρόλους του σεναρίου και αυτοί που θα λειτουργήσουν ως παρατηρητές.

4. Προετοιμασία των «ηθοποιών» σε απομονωμένο χώρο. Στη φάση αυτή παρέχεται χρόνος στους εκπαιδευόμενους, που θα υποδυθούν ρόλους, να προετοιμαστούν. Σε κάθε παίκτη δίνεται μία καρτέλα, στην οποία περιγράφεται το «πρόσωπο» που υποδύεται, τα χαρακτηριστικά του, η θέση του και άλλα σχετικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν στην ενσάρκωση του ρόλου και στη στάση του απέναντι στους άλλους ρόλους που εμπλέκονται στο παιχνίδι.
5. Προετοιμασία των παρατηρητών. Όσο οι «ηθοποιοί» απομονωμένοι προετοιμάζονται για τους ρόλους τους, στην αίθουσα που θα διεξαχθεί το παιχνίδι ο εκπαιδευτής εξηγεί στους παρατηρητές τη σημαντικότητα του ρόλου τους. Τούς αναθέτει συγκεκριμένα καθήκοντα και τούς προτρέπει κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του παιχνιδιού να κρατούν σημειώσεις με τις όποιες παρατηρήσεις τους, τις οποίες θα συζητήσουν στην ολομέλεια της τάξης όταν ολοκληρωθεί το παιχνίδι. Επίσης, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να χωρίσει τους παρατηρητές σε πολλές ομάδες, με διαφορετικά καθήκοντα η καθεμιά (π.χ. μία ομάδα να εντοπίζει τα θετικά στοιχεία των συμπεριφορών που αναδύθηκαν και μία άλλη ομάδα να κρατά σημειώσεις για το τι θα μπορούσε να βελτιωθεί).
6. Οι «ηθοποιοί» υποδύονται τα πρόσωπα της ιστορίας, χωρίς να τους διακόπτουν οι παρατηρητές με σχόλια ή κριτική, μέχρις ότου η κατάσταση που αναπαρίσταται φτάσει σε ένα φυσικό τέλος ή η συγκρουσιακή κατάσταση επιλυθεί. Με τη λήξη του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτής ευχαριστεί τους «ηθοποιούς» για τη συμβολή τους.
7. Οι παίκτες απεκδύονται των ρόλων τους. Προτού οι παρατηρητές ξεκινήσουν το σχολιασμό του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτής φροντίζει να δοθεί χρόνος στους παίκτες για να βγουν από τους ρόλους τους. Τούτο δύναται να πραγματοποιηθεί δίνοντας πρώτα το λόγο στους «ηθοποιούς», για να σχολιάσουν τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα πρώτα συμπεράσματά τους για αυτό που έζησαν και το πως αντιλήφθηκαν οι ίδιοι τον εαυτό τους να υποδύεται το ρόλο που ανέλαβαν.
8. Σχολιασμός του σεναρίου στην ολομέλεια της τάξης. Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους-παρατηρητές να παρουσιάσουν τις τυχόν παρατηρήσεις τους, με βάση τις σημειώσεις που κράτησαν. Τονίζει ότι τα σχόλια θα πρέπει να σχετίζονται με τους βασικούς στόχους που εξυπηρετεί το παιχνίδι και να μην είναι άσχετα από το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Με την ολοκλήρωση του σχολιασμού των εκπαιδευόμενων, ο εκπαιδευτής «εκφράζει κι αυτός τις δικές

του απόψεις, δίνει ανατροφοδότηση για τις συμπεριφορές που αναδύθηκαν και συνοψίζει τα κύρια σημεία ή τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το παιχνίδι» (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 58).

2.3.8. Προσομοίωση

Η προσομοίωση αποτελεί εκπαιδευτική τεχνική, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μια νοητή και, όσο είναι εφικτό, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης. Σκοπός της είναι οι εκπαιδευόμενοι να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση. Αποτελεί, θα μπορούσαμε να πούμε, ένα είδος παιχνιδιού ρόλων, με τη διαφορά ότι δεν υφίσταται «θεατρική κατάσταση». Επίσης, η προσομοίωση αφορά κυρίως στην εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (Courau, 2000:75). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της προσομοίωσης είναι τα ίδια με εκείνα του παιχνιδιού ρόλων (Κόκκος, 1999:39).

Η συμβολή της τεχνικής της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:61-62). Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που αναπτύσσονται σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, με χαμηλό δείκτη επικινδυνότητας, και να εκπαιδευτούν στο χειρισμό καταστάσεων που εμπεριέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο. Επιπροσθέτως, δίνεται η δυνατότητα του λάθους και η μάθηση μέσα από αυτό, χωρίς ο εκπαιδευόμενος να υποστεί τις συνέπειες που θα έχει ένα αντίστοιχο λάθος σε πραγματικό περιβάλλον. Για να επιτευχθούν όμως τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να τηρηθούν κάποιες προδιαγραφές:

- οι στόχοι θα πρέπει να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια,
- η ιστορία, η ροή της και οι οδηγίες που θα δοθούν να είναι ξεκάθαρες και διαμορφωμένες με τέτοιον τρόπο, ώστε να καλύπτουν όλες τις βασικές πτυχές του υπό εξέταση αντικειμένου,
- τα χρονικά όρια που θα διαρκέσει η άσκηση πρέπει να είναι καθορισμένα από την αρχή και να γνωστοποιηθούν στους εκπαιδευόμενους,
- ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας και να έχει «εξασφαλίσει» τη στοχοπροσήλωση των εκπαιδευομένων,
- να δημιουργηθούν συγκεκριμένες καρτέλες ρόλων,
- οι παρατηρητές να αναλάβουν συγκεκριμένο έργο παρατήρησης,

- να αφιερωθεί αρκετός χρόνος στον κριτικό σχολιασμό της άσκησης, για να αναδυθούν τα συμπεράσματα και
- τα συμπεράσματα να συνδεθούν με τους στόχους που εξυπηρετούν (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:61).

2.3.9. Μορφολογική μέθοδος

Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας μελετά τη δομή της μορφής του χορού και την εξέλιξη αυτής. Προκύπτει από την μορφολογική μέθοδο ανάλυσης του χορού, η οποία στηρίζεται στη δομική γλωσσολογία. Βασικός στόχος της εν λόγω προσέγγισης είναι η μελέτη της μορφής του χορού, η οποία αποτελείται από το άθροισμα των σταθερών και μεταβλητών συστατικών στοιχείων του χορού, δηλαδή της δομής και του ύφους. Σύμφωνα με την Τυροβολά (2001:46), «ένας χορός δεν είναι μια απλή ένωση συστατικών στοιχείων αλλά ένα δομημένο σύνολο το οποίο οφείλει τη μορφή του και τη σπουδαιότητα του στις σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα συστατικά στοιχεία και τα διάφορα μέρη... ένας παράγοντας είναι συχνά αρκετός για να επηρεάσει τη μορφή». Με τον όρο μορφή εννοούμε τον τρόπο με τον οποίον διευθετούνται εσωτερικά τα συστατικά στοιχεία, καθώς και τα δομικά επίπεδα και μέρη του χορού και της μουσικής. Συνεπώς, για την κατανόηση της μορφολογικής μεθόδου και την ορθή χρήση της ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει τα δομικά επίπεδα του χορού (Ζωγράφου, 2003^α. Καρφής & Ζιάκα, 2009. Τυροβολά, 2001), τα οποία είναι:

1. το κινητικό στοιχείο, το οποίο αντιπροσωπεύει τη μικρότερη χρονική μονάδα και αναλύεται μόνο σε φάσεις,
2. το κύτταρο, όπου έχουμε τη διάσπαση ενός κινητικού στοιχείου σε δύο, με την αντίστοιχη διαίρεση του ρυθμικού προτύπου,
3. το κινητικό μοτίβο, δηλαδή τα κινητικά στοιχεία ενός χορού που αντιστοιχούν σε ένα ρυθμικό μοτίβο-ένα μουσικό μετρό,
4. η χορευτική φράση, το σύνολο των κινητικών μοτίβων που επαναλαμβάνονται συνέχεια ως σύνολο,
5. το χορευτικό τμήμα, το οποίο απαρτίζεται από την ένωση περισσότερων χορευτικών φράσεων,
6. το μέρος του χορού, το οποίο αποτελείται από την ένωση διαφορετικών επαναλαμβανόμενων χορευτικών τμημάτων ή φράσεων και
7. η χορευτική σύνθεση, η ολοκληρωμένη δηλαδή εξέλιξη-μορφή του χορού.

Η μέθοδος ανάλυσης της χορευτικής μορφής δανείζεται στοιχεία από 3 μεθόδους ανάλυσης (Τυροβολά, 2001: 48):

1. των Martin και Pessoa, για την εκ των έσω ανάλυση της μορφής του χορού σε σχέση με τη μουσική συνοδεία αλλά και ως προς την χρήση του όρου δείκτης στήριξης,
2. της χορολογικής ομάδας του IFCM (1974), σχετικά με την ορολογία και την σχέση των επιπέδων μουσικής και χορού και
3. της Adshead, για τον τρόπο ταξινόμησης των συστατικών στοιχείων και μερών το χορού για την αναγνώριση της χορευτικής μορφής.

Σύμφωνα με τις μεθόδους αυτές, και ιδίως των Martin και Pessoa, και με συγκριτικές μελέτες που έχουν γίνει στον τομέα του ελληνικού παραδοσιακού χορού (Ζωγράφου, 2003α; Κουτσούμπα, 2000; Τυροβολά, 2001), έχει διαπιστωθεί ότι οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί σε επίπεδο κινητικού μοτίβου συντίθενται από 3 συγκεκριμένα δομικά κινητικά σχήματα: τη στήριξη και στα δύο μέλη-δείκτες, τη στήριξη στον έναν δείκτη-μέλος και άρση του άλλου δείκτη και στην εναλλαγή στήριξης από τον ένα δείκτη στήριξης στον άλλον. Οι συνδυασμοί αυτών και του χωρο-χρόνου δημιουργούν την ποικιλία του χορευτικού ρεπερτορίου. Εν προκειμένω, στον ελληνικό παραδοσιακό χορό διαπιστώνουμε τις παρακάτω μορφολογικές κατηγορίες:

1. του «στα τρία» και τύπου «στα τρία»,
2. του «στα δύο» και τύπου «στα δύο»,
3. της επανάληψης δύο ή περισσότερων τύπων του «στα τρία»,
4. της επανάληψης δύο ή περισσότερων τύπων του «στα δύο»,
5. της μίξης τύπων του «στα τρία» και του «στα δύο» και
6. της μίξης τύπων του «στα δύο» και του «στα τρία».

Η εφαρμογή της μορφολογικής μεθόδου στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού περιλαμβάνει τρία στάδια. Αρχικά, οι εκπαιδευτές διδάσκουν στους εκπαιδευομένους τα βασικά κινητικά μοτίβα. Στη συνέχεια, διδάσκονται πολυπλοκότερες συνθέσεις, τόσο σε επίπεδο κινητικού μοτίβου όσο και σε επίπεδο χορευτικής φράσης. Τέλος, τα κινητικά μοτίβα συνδυάζονται μεταξύ τους, πάντοτε σε συνάρτηση με το χώρο και το χρόνο, και η χορευτική μορφή διδάσκεται ολοκληρωμένη.

2.3.10. Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών

Στις παραπάνω υπο-ενότητες αναλύθηκαν οι βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτή στο έργο του. Κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, και ειδικότερα στη φάση επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να είναι σε θέση να αποφασίσει για το ποια τεχνική είναι καταλληλότερη για το υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο. Η προοδευτική εξοικείωση του εκπαιδευτή με τις εκπαιδευτικές αρχές και τα βήματα εφαρμογής των παραπάνω εκπαιδευτικών τεχνικών, έχει ως αποτέλεσμα τον συνδυασμό των τεχνικών αυτών και την επίτευξη του καλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος. Οι έμπειροι εκπαιδευτές δεν επιλέγουν μία τεχνική εμμένοντας σε αυτήν, αλλά τις εναλλάσσουν και τις συνδυάζουν κατά τέτοιον τρόπο ώστε, ανάλογα την περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι να κατανοούν τα αντικείμενα κάθε ενότητας. Για τον αποτελεσματικό συνδυασμό και την επιτυχή επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών υπάρχουν ορισμένα κριτήρια, με βάση τα οποία επιλέγουμε κάθε φορά την καταλληλότερη (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010:78-80).

Πρώτο κριτήριο επιλογής αποτελεί η ύπαρξη αντικειμένων που ευνοούν τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη αντικειμένου και ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος αποτελούν ένα από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών. Έτερο σημαντικό κριτήριο είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικές ανάγκες, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Επιπροσθέτως, καίριο κριτήριο αποτελεί η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Στόχος της χρήσης όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων, πάντοτε όμως σε συνάρτηση με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επομένως, θα πρέπει να επιλέγονται κάθε φορά οι τεχνικές εκείνες, οι οποίες θα συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, σημαντικό κριτήριο αποτελεί ο βαθμός εξοικείωσης του εκπαιδευτή με τις τεχνικές αυτές. Προτού, δηλαδή, ο εκπαιδευτής επιλέξει τη χρήση κάποιας εκπαιδευτικής τεχνικής, θα πρέπει να γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τους τρόπους χρήσης της και να νιώθει σίγουρος για την αποτελεσματική υλοποίηση της ενότητας. Συνάμα, στην επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών συμβάλλει το μαθησιακό κλίμα, καθώς κάθε εκπαιδευτική ομάδα έχει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά και τη δική της μαθησιακή πορεία με διαφορετικές φάσεις. Τέλος, καθοριστικής σημασίας αναδεικνύονται οι συνθήκες

της εκπαίδευσης, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις οι συνθήκες υλοποίησης των προγραμμάτων υπαγορεύουν στον εκπαιδευτή συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Με τον όρο συνθήκες αναφερόμαστε στο χώρο, στο χρόνο, στις υποδομές, στον εξοπλισμό, στην κατανομή ύλης-χρόνου, στα εργαστήρια και στα εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτής.

Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, δεν υπάρχει «ιδανική» εκπαιδευτική τεχνική. Η αποτελεσματικότητα κάθε τεχνικής εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε περίπτωσης εφαρμογής της (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Knowles, Swanson, & Holton, 2012. Rogers & Horrocks, 2010). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να επιλέγει κάθε φορά τον κατάλληλο συνδυασμό τεχνικών, έτσι ώστε να εμπλέξει δημιουργικά το σύνολο των εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις θεμελιώδεις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τη διασύνδεσή τους με τους επιμέρους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιλογή τους εξαρτάται από:

1. το σκοπό και τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος,
2. τις απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου,
3. τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
4. το μαθησιακό κλίμα,
5. το διαθέσιμο χρόνο,
6. τους διαθέσιμους πόρους και
7. τις ικανότητες του εκπαιδευτή στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκος, 2005β:257-258. Φραγκούλης & Φραντζή, 2010: 88-89).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, δηλαδή, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν επιτυχώς στο διδασκαλικό τους ρόλο, θα πρέπει να επιλέξουν τεχνικές που θα προάγουν τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης, και να δίνουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, με απώτερο στόχο την απόκτηση νέας γνώσης και νέων εμπειριών (Jarvis, 1999:122).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ο χορός ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας είναι μια από τις σημαντικότερες κοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου και συνδέεται άμεσα με την ιστορία, τον πολιτισμό και την εξέλιξη μιας κοινωνίας. Ο παραδοσιακός χορός, όπως καταγράφηκε στο θεωρητικό μέρος, είναι ένα από τα πιο ζωντανά και δυναμικά στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, το οποίο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα αποτελεί «θεσμό»¹ και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και της συλλογικής ταυτότητας της ελληνικής κοινωνίας στο πέρασμα της ιστορίας. Παρ' όλα αυτά, η αλματώδης εξέλιξη των Η/Υ και ιδιαίτερα του Διαδικτύου έχουν αλλάξει την καθημερινότητα των ανθρώπων, δημιουργώντας ένα χάσμα μεταξύ των ανθρώπων και αποξενώνοντάς τους από την ιστορική τους κληρονομιά και τις παραδόσεις τους.

Βασικός στόχος της έρευνας μας είναι η πληρέστερη διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων, σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται από τους πολιτιστικούς συλλόγους, στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- 1) η σκιαγράφηση της εικόνας των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε χορευτικά τμήματα εκμάθησης ελληνικών παραδοσιακών χορών,
- 2) το επίπεδο σπουδών τους,
- 3) κατά πόσο χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές-χοροδιδασκάλους βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών
- 4) η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών,

¹ Η λέξη *θεσμός* χρησιμοποιείται με διττή έννοια. Αφ' ενός μεν σημαίνει ότι αποτελεί ένα σύστημα που δημιουργεί ηθική κατάσταση ενέχοντας ταυτόχρονα και θέση άγραφου νομικού κώδικα, αφ' ετέρου δε ότι αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη και καθιερωμένη συνήθεια.

- 5) η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, τα οποία επιδρούν θετικά στην εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, και να αποφευχθεί η απόκλιση της έρευνας από αυτά, σχεδιάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι η εικόνα των ατόμων που ασχολούνται με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό;
- 2) Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται οι βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τους χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού;
- 3) Ποια οφέλη προκύπτουν από την εφαρμογή των τεχνικών αυτών;
- 4) Πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι την εφαρμογή των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο της εκμάθησης παραδοσιακών χορών;
- 5) Ποια εμπόδια-δυσκολίες προβάλλονται κατά την εφαρμογή τους;
- 6) Ποιες προτάσεις διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους, στο πλαίσιο εκμάθησης παραδοσιακών χορών;

Με γνώμονα τα προρρηθέντα ερευνητικά ερωτήματα, συντάξαμε ερωτηματολόγιο το οποίο επικεντρωνόταν στον παραδοσιακό χορό, στο βαθμό ενασχόλησης των εκπαιδευομένων με αυτόν, στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού στους πολιτιστικούς συλλόγους και στα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια χρήσης αυτών των τεχνικών. Με τον τρόπο αυτό αναδύθηκαν ο βαθμός χρήσης βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οφέλη από τη χρήση τους, τα τυχόν εμπόδια κατά την εφαρμογή τους και το πώς αντιλαμβάνονται-κρίνουν οι εκπαιδευόμενοι τις βιωματικές αυτές μεθόδους.

3.2. Μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας

Αποτελεί κοινό τόπο ότι οι τεχνικές και οι μέθοδοι, που θα χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα, σχετίζονται με τη θεματολογία της έρευνας, το τι θέλει να μελετήσει ο ερευνητής, σε ποιο βάθος, αλλά και με το πλήθος των στοιχείων τα οποία βρίσκονται στη διάθεσή του (παλαιότερες έρευνες, βιβλιογραφία, κ.λπ.). Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, προκρίθηκε η αξιολόγηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαι-

δευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών από ενήλικες μαθητεύμενους χορευτές, οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι σε πολιτιστικούς συλλόγους.

Η επιλογή της μεθόδου αυτής σχετίζεται με τους στόχους που έχουμε θέσει για τη συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, όπως επισημαίνει η Κυριαζή (2011), «αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, αφού προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για την έρευνά του και να τυποποιήσει τα στοιχεία που συλλέγονται σε στατιστικές μεθόδους, διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς του». Βέβαια, ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της μεθόδου αυτής. Ακόμα, θα πρέπει να επιλέξει τη μορφή των ερωτήσεων -ανοικτές, κλειστές ή συνδυασμός αυτών- με κριτήριο την αποτελεσματικότητά τους στην εκμείωση των απαραίτητων πληροφοριών και να διατυπώσει ορθά και με σαφήνεια τις ερωτήσεις.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, με τη χρήση αυτοσυμπληρούμενου ανώνυμου ερωτηματολογίου, 21 συνολικά ερωτήσεων, τα οποία δόθηκαν προς συμπλήρωση στον πληθυσμό-δείγμα. Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, λάβαμε υπόψη μας τους βασικούς στόχους της έρευνας καθώς και τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία. Επίσης, επιδιώξαμε το ερωτηματολόγιο να είναι περιεκτικό, σύντομο και κατανοητό, αποφεύγοντας διφορούμενες ερωτήσεις και ερωτήσεις αρνητικού περιεχομένου, ούτως ώστε να μην δημιουργηθούν στους συμμετέχοντες αισθήματα κούρασης και απροθυμίας κατά τη συμπλήρωσή του.

Ο τόπος που διεξήχθη η έρευνα ήταν η Αττική και συγκεκριμένα ο Πολιτιστικός Σύλλογος Αργυρούπολης «Η Χοροέκφραση», ο Εξωραϊστικός και Εκπολιτιστικός Σύλλογος «Η Πρόοδος» Αγίας Παρασκευής Ελληνικού και ο Σύλλογος Κρητών Αργυρούπολης. Η επιλογή των συγκεκριμένων συλλόγων οφείλεται σε δύο λόγους. Ο πρώτος και κυριότερος είναι η γνωριμία μας με μέλη των διοικητικών συμβουλίων των προαναφερθέντων πολιτιστικών συλλόγων, γεγονός που μας εξασφάλιζε από πλευράς τους την απαραίτητη άδεια για πρόσβαση στο χώρο τους, κατ' επέκταση και ευκολότερη πρόσβαση στους εκπαιδευόμενους. Βέβαια, από πλευράς μας δόθηκαν στα μέλη των διοικητικών συμβουλίων οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για το σεβασμό των ερευνητικών χώρων και τη μη παρεμπόδιση του έργου των χοροδιδασκάλων. Ο έτερος λόγος ήταν ότι οι χοροδιδάσκαλοι στους συλλόγους αυτούς δεν ήταν εμπειρικοί, δηλαδή το αντικείμενο του παραδοσιακού χορού δεν το έμαθαν με τη μιμητική μέθοδο και τώρα το εξασκούν. Αντιθέτως, όλοι οι εμπλεκόμενοι χοροδιδάσκαλοι -5 στον αριθμό- ήταν κάτοχοι πτυχίου από ανα-

γνωρισμένο σχετικά με το χορό φορέα. Συγκεκριμένα, οι τρεις εξ αυτών ήταν απόφοιτοι του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (πλέον Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού) με ειδίκευση στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, ενώ οι άλλοι δύο κάτοχοι πιστοποίησης με άδεια διδασκαλίας από το Διεθνές Συμβούλιο Χορού.

Συχνά στις κοινωνικές επιστήμες, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας πληθυσμός αποτελείται από μονάδες με διαφορετική προσβασιμότητα, είναι δυνατόν ο ερευνητής να προβεί σε εκούσια υποκειμενική επιλογή ενός κατά την κρίση του αντιπροσωπευτικού δείγματος, το οποίο κατά την αντίληψή του συνάδει με την εικόνα του υπό μελέτη πληθυσμού (Fogelman & Comber, 2007· Robson, 2010· Παπαγεωργίου, 2017). Ένας περιορισμός αυτής της τεχνικής αφορά την, ενδεχομένως, περιορισμένη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και κατ' επέκταση την αδυναμία γενίκευσης συμπερασμάτων, αν και σε πολλές περιπτώσεις οι παραπάνω περιορισμοί αναιρούνται από την ευστοχία επιλογής των ερευνομένων (Fogelman & Comber, 2007. Παπαγεωργίου, 2017).

Η έρευνα και συλλογή του υλικού διήρκησε από τις 20 Νοεμβρίου 2018 έως 20 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Με γνώμονα τούς κατά καιρούς ορισμούς του ενήλικα (βλ. σελ. 27), για την παρούσα έρευνα ως όριο ηλικίας του ενήλικα υιοθετήθηκε το 21^ο έτος, το οποίο πλησιάζει και προς το νομικό ηλικιακό όριο. Συνολικά διανεμήθηκαν προς συμπλήρωση 76 ερωτηματολόγια σε αντίστοιχο αριθμό ατόμων, από τα οποία επιστράφηκαν 70, με το βαθμό ανταπόκρισης (response rate) να κρίνεται ικανοποιητικός (90,49%). Κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων ενημερώναμε και διαβεβαιώναμε τους συμμετέχοντες για τήρηση της ανωνυμίας τους. Προς διευκόλυνση των ερωτώμενων, απαντούσαμε σε οποιαδήποτε διευκρινιστική ερώτηση μάς έθεταν, ενώ ταυτόχρονα καταβάλαμε κάθε προσπάθεια για δημιουργία κλίματος ελευθερίας και άνεσης. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε H/Y, με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS της IBM. Στο εν λόγω λογισμικό δημιουργήθηκαν οι ανάλογες κατηγορίες και εισήχθησαν όλα τα αποτελέσματα των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων. Κατόπιν, αναλύθηκαν και αποτυπώθηκαν με γραφήματα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η χορευτική τους εμπειρία, οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων χορευτών.

3.3. Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα, σελ. 91), που κατασκευάστηκε για τη συλλογή δεδομένων, περιλάμβανε 21 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από 9 κλειστού τύπου και από 9

ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας. Λόγω έλλειψης σταθμισμένου ερωτηματολογίου για την περίπτωση του ελληνικού παραδοσιακού χορού ή κάποιου παραπλήσιου που θα μπορούσε να προσαρμοστεί στην περίπτωση αυτή, προβήκαμε στη δημιουργία ενός νέου ερωτηματολογίου, με σημαντήρα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην ενότητα 3.1. (βλ. Πίν.1).

Πίνακας 1. Ερευνητικά ερωτήματα-Άξονες-Ερωτήσεις-Μεταβλητές

Ερευνητικό ερώτημα	Άξονες	Μεταβλητές- Ερωτήσεις
1 ^ο	Εικόνα ατόμων που ασχολούνται με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό.	Ερ. 1-8
2 ^ο	Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται οι βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές (στο εξής ΒΣΤ) από τους χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού.	Ερ. 9-10
3 ^ο	Οφέλη από τη χρήση των ΒΣΤ	Ερ. 11-14
4 ^ο	Πώς εισπράττουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τη χρήση των ΒΣΤ	Ερ. 15-18
5 ^ο	Εμπόδια εφαρμογής ΒΣΤ	Ερ. 19-20
6 ^ο	Προτάσεις βελτίωση	Ερ. 21

Μαζί με το ερωτηματολόγιο διανείμαμε και μια σελίδα, στην οποία επεξηγούσαμε περιληπτικά και σαφήνεια τις βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς υπήρχαν άτομα που δεν τις γνώριζαν ή τις είχαν υπόψη αλλά δεν ήξεραν την επιστημονική τους ονομασία.

Μετά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του, μια διαδικασία απαραίτητη (Παπαγεωργίου, 2017:30). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ένα δείγμα 9 ατόμων, 3 άτομα από κάθε πολιτιστικό σύλλογο τα οποία δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα των ερευνώμενων, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις και το κατά πόσο μετρούσε τους παράγοντες για τους οποίους δημιουργήθηκε. Επίσης, μέσω αυτής της διαδικασίας αναγνωρίστηκαν λάθη στη μορφή του ερωτηματολογίου και στις οδηγίες συμπλήρωσής του, ενώ συνάμα αναδύθηκε η ανάγκη για κωδικοποίηση πρόσθετων κατηγοριών απόκρισης (Παπαγεωργίου, 2017:30). Μετά τη συλλογή του μικρού αυτού δείγματος, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κατανοητές στο δείγμα. Στη συνέχεια επαναδιατυπώθηκαν οι ερωτήσεις που έχριζαν διορθώσεων, ώστε να γίνουν πιο σαφείς και κατανοητές στο δείγμα. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο ξαναμοιράστηκε στο ίδιο δείγμα ατόμων, όπου τα δεδομένα έδειξαν ότι οι ερωτήσεις ήταν πλέον κατανοητές στους ερωτώμενους και ότι το ερωτηματολόγιο με-

τρούσε τις παραμέτρους που θέλαμε. Συγκεκριμένα, η στάθμιση του ερωτηματολογίου και ο έλεγχος της εγκυρότητάς του έδειξε το δείκτη εγκυρότητας Cronbach να κυμαίνεται στο 0,843 (βλ. Πίν. 2).

Πίνακας 2. Συντελεστής άλφα του Cronbach.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,843	,831	9

Το ερωτηματολόγιο αρχικά περιλάμβανε μία εισαγωγική σελίδα, στην οποία εξηγήσαμε την ιδιότητά μας, το για ποιο λόγο διεξάγουμε τη συγκεκριμένη έρευνα, σε ποια άτομα απευθύνεται το ερωτηματολόγιο και ποιοι είναι οι ερευνητικοί μας στόχοι. Επίσης, στη εισαγωγική αυτή σελίδα δίνονταν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Έπειτα ακολουθούσαν οι ερωτήσεις, χωρισμένες σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα απαρτιζόταν από 8 ερωτήσεις και αφορούσαν σε προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες σκιαγραφούσαν την εικόνα των ενήλικων εκπαιδευομένων που ασχολούνται με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό. Συγκεκριμένα, υπήρχαν ερωτήσεις για το φύλο και την ηλικία του δείγματος, τις γραμματικές τους γνώσεις, την οικογενειακή και επαγγελματική τους κατάσταση, και τη χορευτική τους εμπειρία σε πολιτιστικούς συλλόγους. Η δεύτερη ενότητα αφορούσε στη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι ερωτήσεις ήταν 13, διαφόρων τύπων (πολλαπλών επιλογών, διαβαθμισμένης κλίμακας, σύντομης ανάπτυξης), ώστε να αναδυθούν ο βαθμός χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οφέλη από τη χρήση τους, τα τυχόν εμπόδια κατά την εφαρμογή τους, το πώς αντιλαμβάνονται-κρίνουν οι εκπαιδευόμενοι τις βιωματικές αυτές μεθόδους και οι όποιες προτάσεις τους.

3.4. Περιορισμοί-δυσκολίες της έρευνας

Ο κυριότερος περιορισμός της έρευνας ήταν η επιλογή του μεγέθους του δείγματος, για αυτό και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Οι προαναφερθέντες πολιτιστικοί σύλλογοι την περίοδο της έρευνας αριθμούσαν συνολικά 340 μέλη, εκ των οποίων τα 146 ήταν έφηβοι και παιδιά κάτω των 18 ετών. Τα άτομα αυτά αυτομάτως απο-

κλείονταν ως δείγμα έρευνας, καθώς η εργασία μελετά ενήλικες εκπαιδευομένους. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, ως όριο του ενήλικα υιοθετήθηκε το 21^ο έτος της ηλικίας. Επομένως, άτομα από 18 έως και 20 ετών, δηλαδή γεννημένα από το 1998 και έπειτα, δεν μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος του δείγματος. Τα άτομα αυτά ήταν συνολικά 64. Ακόμα, στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν άτομα νεοεισαχθέντα στη δραστηριότητα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, 45 στον αριθμό, μιας και η εμπειρία που είχαν ήταν το πολύ ενός μήνα, γεγονός που δεν τους καθιστούσε ικανούς να κρίνουν και να συγκρίνουν εκπαιδευτικές τεχνικές στον τομέα του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Επιπλέον, από την έρευνα αποκλείστηκαν τα 9 άτομα, 3 από κάθε σύλλογο, που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου. Κατά συνέπεια, ως δείγμα μελέτης απέμειναν 76 άτομα, τα οποία είχαν γεννηθεί πριν το 1998, στους οποίους και διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Οι παραπάνω περιορισμοί μας ώθησαν στο να μην πραγματοποιηθεί η έρευνα διαδικτυακά, μέσω του Google drive ή μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, αλλά κατόπιν προσωπικής επαφής με τους ερευνώμενους και επιτόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Μόνο με αυτό τον τρόπο θεωρήσαμε ότι θα μπορούσαμε να διασφαλίσουμε το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί αποκλειστικά από όσους πραγματικά ενέπιπταν στις ερευνητικά ηλικιακά ορθές κατηγορίες.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας δεν αντιμετωπίσαμε άλλους ουσιαστικούς περιορισμούς, παρά μόνο μερικές δυσκολίες. Είχαμε φροντίσει να εξασφαλίσουμε έγκαιρα τη σχετική άδεια από το Δ.Σ. κάθε σωματείου για την πρόσβαση στους χώρους των μαθημάτων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Οι δομές των συγκεκριμένων πολιτιστικών συλλόγων δεν είχαν την τυπική δομή ενός φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, υπήρξε δυσκολία σχετικά με τη πρόσβαση σε στοιχεία που αφορούσαν τον αριθμό των χορευτικών τμημάτων, τον αριθμό των εκπαιδευομένων καθώς και την ηλικία αυτών. Ο σκόπελος αυτός παρακάμφθηκε με προσωπική επικοινωνία των ερευνητών με τα Δ.Σ. των συλλόγων και την πρόσβαση στα αρχεία τους.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι-συμμετέχοντες δεν γνώριζαν κάποιες έννοιες και ορολογίες ή τις γνώριζαν με διαφορετικές ονομασίες δημιούργησε μια πρόσθετη δυσκολία. Προς αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής, προσαρμόσαμε τις ερωτήσεις κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται κατανοητές από όλους. Επίσης, με τη διανομή του ερωτηματολογίου μοιράσαμε κι ένα φυλλάδιο, στο οποίο επεξηγούσαμε συνοπτικά και με σαφήνεια τις βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρονταν στο ερωτημα-

τολόγιο. Επιπλέον, με την παρουσία μας κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, παρείχαμε εξηγήσεις και βοήθεια κάθε φορά που χρειαζόταν.

Τέλος, πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθιστούσαμε σαφές στους υπευθύνους των συλλόγων, στους εκπαιδευτές-χοροδιδασκάλους και στους συμμετέχοντες ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και δεν διενεργείται για αξιολόγηση των εκπαιδευτών ή των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, τονίζαμε ότι σκοπός μας ήταν η αποτύπωση και σκιαγράφηση της πραγματικότητας των μαθημάτων χορού, στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα Έρευνας

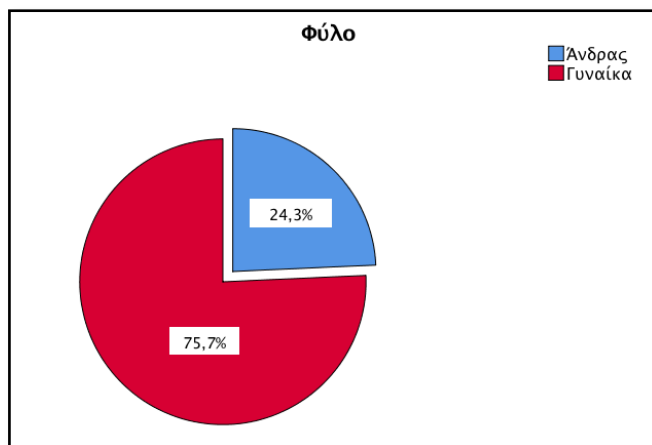
4.1. Σκιαγράφηση της εικόνας των ενήλικων εκπαιδευομένων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη σκιαγράφηση της εικόνας των ατόμων που ασχολούνται με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αναφερόταν στο φύλο όσων συμμετείχαν στην έρευνα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων (βλ. Πίν. 3, Γράφ. 1) διαπιστώνουμε ότι από τα 70 άτομα που συμμετείχαν ως δείγμα, η πλειονότητα αυτών ήταν γυναίκες. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες ήταν συνολικά 53 στον αριθμό, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 75,5% του συνόλου του δείγματος, ενώ οι άντρες ήταν 17 άτομα, δηλαδή το 24,3%.

Πίνακας 3. Ανάλυση δεδομένων φύλου των συμμετεχόντων.

		Φύλο			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	Άνδρας	17	24,3	24,3	24,3
	Γυναίκα	53	75,7	75,7	100,0
Total		70	100,0	100,0	

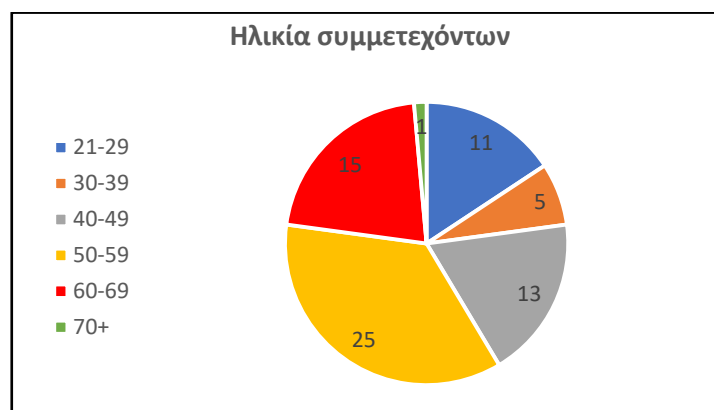
Γράφημα 1. Η κατανομή των συμμετεχόντων κατά φύλο.



Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, στη δραστηριότητα του ελληνικού παραδοσιακού χορού διαπιστώνουμε ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος. Υπήρχαν άτομα από 21 ετών έως και 70. Για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων τα άτομα χωρίστηκαν σε ηλι-

κιακές ομάδες ανά δεκαετία (21-29,30-39 κ.ο.κ.)². Συγκεκριμένα, στο σύνολο των 70 συμμετεχόντων από την ηλικιακή ομάδα 21-29 ετών υπήρχαν 11 άτομα (15,71%), 6 άνδρες και 5 γυναίκες. Από την ομάδα 30-39 συμμετείχαν 5 άτομα (7,14%), 3 άνδρες και 2 γυναίκες. Στην επόμενη ηλικιακή ομάδα, την 40-49, υπήρχαν 13 άτομα (18,57%) και όλες ήταν γυναίκες. Στην κατηγορία 50-59 συμμετείχαν 25 άτομα (35,71%), εκ των οποίων 4 άνδρες και 21 γυναίκες. Από την ηλικιακή κατηγορία 60-69 ήταν 15 άτομα (21,43%), 4 άνδρες και 11 γυναίκες. Στην τελευταία ηλικιακή κατηγορία υπήρχε μόνο 1 γυναίκα (1,43%).

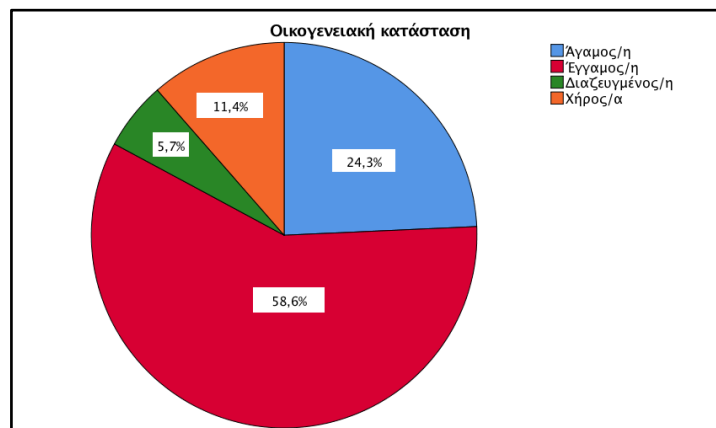
Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων.



Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι -41 άτομα (58,6%)- ήταν έγγαμοι. Ακολουθούσαν οι άγαμοι με ποσοστό 24,3%, δηλαδή 17 άτομα, και οι τελούντες εν χηρεία, 8 στο σύνολό τους και όλες γυναίκες, με ποσοστό 11,4%. Τέλος, 4 άτομα, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 5,7% του συνόλου, ήταν οι διαζευγμένοι που και σε αυτή την κατηγορία όλες ήταν θηλυκού γένους (βλ. Γραφ. 3). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συσχετισμός της ηλικίας των συμμετεχόντων και της οικογενειακής κατάστασης σχετικά με τη δραστηριότητα του παραδοσιακού χορού. Αναλυτικότερα, ο πρώτος έγγαμος ερωτώμενος παρουσιάστηκε στην ηλικία των 36 ετών και ήταν άνδρας, ενώ η πρώτη έγγαμη γυναίκα εμφανίστηκε στην ηλικία των 44 ετών. Επίσης, μέχρι την ηλικία των 42 ετών, η συμμετοχή ανδρών και γυναικών ήταν ισόποση· 8 άνδρες, εκ των οποίων 1 έγγαμος, και 8 γυναίκες, όλες άγαμες. Η μεταξύ τους ψαλίδα μεγάλωσε μετά το χρονικό όριο των 44 ετών, όπου πλέον οι γυναίκες υπερτερούσαν (9 άνδρες, 45 γυναίκες).

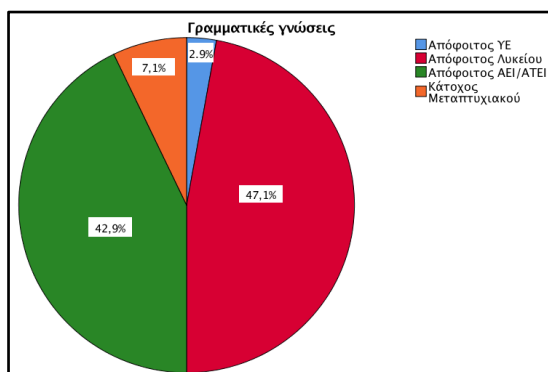
² Ο λόγος που η πρώτη ηλικιακή ομάδα 21-29 δεν ξεκινά από το 20, αλλά από το 21, είναι αυτός που προαναφέρθηκε, ότι δηλαδή το ηλικιακό όριο μελέτης ξεκινά από τα 21 έτη και έπειτα.

Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση.

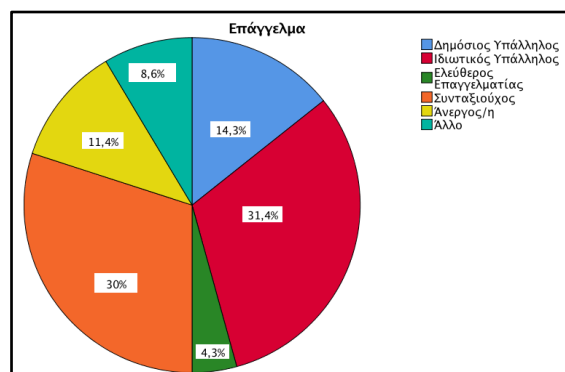


Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία που καταγράφουν τις γραμματικές γνώσεις και το επάγγελμα όσων συμμετείχαν στην έρευνα. Σχετικά με τις γραμματικές τους γνώσεις, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι ήταν είτε απόφοιτοι Λυκείου (33 άτομα- 47,1%) είτε απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (30 άτομα- 42,9%). Με αρκετά μεγάλη διαφορά ακολουθούσαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (5 άτομα-7,1%) και οι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2 άτομα- 2,9%) (βλ. Γράφ. 4). Ως προς την εργασιακή τους κατάσταση (βλ. Γράφ. 5), οι περισσότεροι εξ αυτών, 22 άτομα (31,4%) ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι. Εξίσου μεγάλο ποσοστό ήταν οι συνταξιούχοι· 30%, 21 άτομα. Έπονταν οι δημόσιοι υπάλληλοι, 10 άτομα (14,3%), και οι άνεργοι, 8 άτομα (11,4%). Τέλος, υπήρχαν 6 άτομα που το επάγγελμά τους δεν ενέπιπτε σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες (8,6%) και 3 ελεύθεροι επαγγελματίες (4,3%).

Γράφημα 4. Γραμματικές γνώσεις.



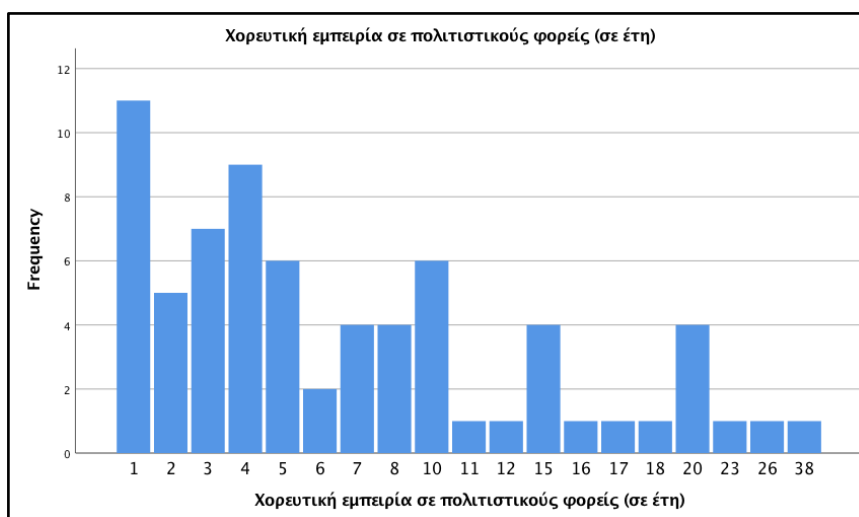
Γράφημα 5. Επάγγελμα.



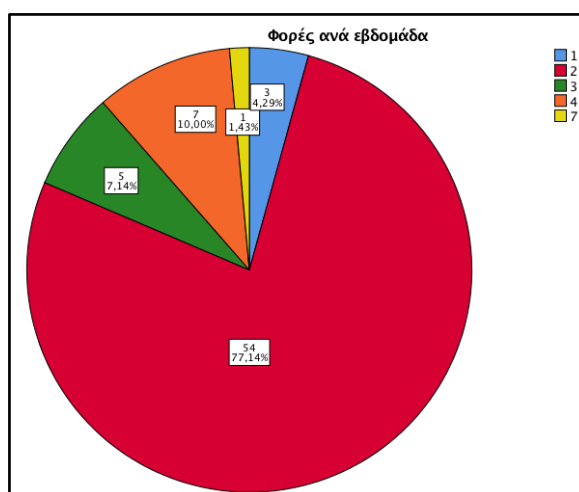
Άξια μνείας είναι και τα δεδομένα της χορευτικής εμπειρίας των ερωτηθέντων σε πολιτιστικούς φορείς (βλ. Γράφ. 6). Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων, 38 άτομα από τα 70, είχαν από μονοετή έως πενταετή εμπειρία. Στη συνέχεια υπήρχε μια διακύμανση με

πτωτική τάση για άτομα με εξαετή έως και δεκαετή εμπειρία. Πέραν όμως της δεκαετούς χορευτικής εμπειρίας, διακρίνεται εναργώς μια συρρίκνωση των ατόμων που συμμετέχουν σε δραστηριότητες παραδοσιακού χορού. Σχετικά με τη συχνότητα που ασκούσαν την υπό μελέτη δραστηριότητα, όπως αποτυπώνεται και στο γράφημα 7, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (54 άτομα- 77,14%) χόρευαν σε πολιτιστικούς συλλόγους 2 φορές την εβδομάδα. Έπονταν οι εκπαιδευόμενοι που χόρευαν 4 φορές την εβδομάδα (7 άτομα-10%) και 1 φορά (3 άτομα- 4,29%). Τέλος, 1 εκπαιδευόμενος συμμετείχε 7 φορές την εβδομάδα σε δραστηριότητες παραδοσιακού χορού, ο οποίος ειρήσθω εν παρόδω ήταν άνδρας άγαμος με χορευτική εμπειρία 23 ετών.

Γράφημα 6. Χορευτική εμπειρία σε πολιτιστικούς φορείς.



Γράφημα 7. Συχνότητα ανά εβδομάδα που χορεύουν σε πολιτιστικούς συλλόγους.



4.2. Χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετιζόταν με τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους χοροδιδασκάλους των πολιτιστικών συλλόγων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Για να μελετήσουμε με ασφάλεια το ερώτημα αυτό, ερευνήσαμε πρώτα από όλα ποιες από τις 9 βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν διεξοδικά στην υποενότητα 2.3 γνώριζαν οι ερωτώμενοι (βλ. Πίν. 4). Από την έρευνα προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευομένων, 65 άτομα από τα 70 (92,9%), γνώριζε την τεχνική της επίδειξης. Οι αμέσως επόμενες πιο δημοφιλείς τεχνικές ήταν της εργασίας σε ομάδες και της μορφολογικής μεθόδου με ποσοστά 68,6 % (48 άτομα) και 62,9% (44 άτομα) αντίστοιχα. Οι λιγότερο γνωστές βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές ήταν ο καταγιγισμός ιδεών με ποσοστό 27,1% (19 άτομα) και η μελέτη περίπτωσης με ποσοστό 24,3% (17 άτομα).

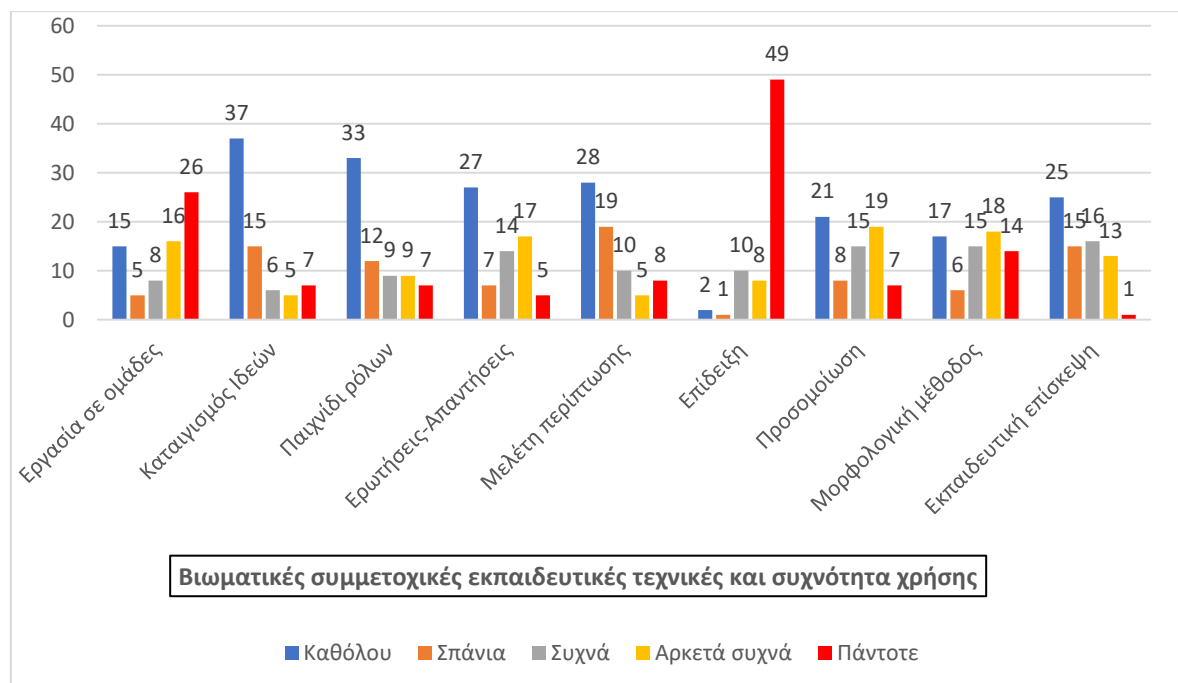
Πίνακας 4. Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες.

Χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών										
		Εργασία σε ομάδες	Καταγιγισμός ιδεών	Παιχνίδι ρόλων	Ερωτήσεις-Απαντήσεις	Μελέτη περίπτωσης	Επίδειξη	Προσομοίωση	Μορφολογική μέθοδος	Εκπαιδευτική επίσκεψη
Valid Frequency	Ναι	48	19	23	34	17	65	27	44	34
	Όχι	22	51	47	36	53	5	43	26	36
	Total	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Percent	Ναι	68,6	27,1	32,9	48,6	24,3	92,9	38,6	62,9	48,6
	Όχι	31,4	72,9	67,1	51,4	75,7	7,1	61,4	37,1	51,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές-χοροδιδασκάλους, κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, διαπιστώσαμε κατίσχυση της τεχνικής της επίδειξης (βλ. Γράφ. 8). Από τα 70 άτομα του δείγματος τα 49 (70%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιείται πάντοτε, 8 άτομα (11,4%) ότι γίνεται χρήση της αρκετά συχνά, ενώ 10 συμμετέχοντες (14,3%) απαντούν συχνά. Μόνο 3 εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι η εν λόγω τεχνική χρησιμοποιείται σπάνια ή καθόλου. Με μεγάλη απόσταση ως προς τη συχνότητα χρήσης ακολουθούσε η εργασία σε ομάδες. Συγκεκριμένα, 26 άτομα (37,1%) από το σύνολο του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιείται πάντοτε η τεχνική αυτή και άλλα 16 (22,9%) ότι επιστρατεύεται αρκετά συχνά. Επίσης, καταγράφηκαν 8 άτομα (11,4%) τα οποία απάντησαν ότι χρησιμοποιείται συχνά, 5 άτομα (7,1%) που ανέφεραν σπάνια χρήση της και 15 άτομα (21,4%) τα

οποία επεσήμαναν τη μη ύπαρξή της. Έπεται στη συχνότητα εμφάνισης η μορφολογική μέθοδος, στην οποία διαπιστώσαμε ότι 14 άτομα (20%) ανέφεραν ότι χρησιμοποιείται πάντοτε και άλλα 18 (25,7%) αρκετά συχνά. Τα υπόλοιπα 15 (21,4%), 6 (8,6%) και 17 άτομα (24,3%) θεώρησαν ότι η τεχνική αυτή παρουσιάζεται συχνά, σπάνια και καθόλου αντίστοιχα. Μέτριο βαθμό εμφάνισης παρουσιάζει η προσομοίωση, για την οποία 7 άτομα (10%) ανέφεραν ότι υπήρχε σε κάθε διδασκαλία, 18 άτομα (27,1%) ότι εμφανιζόταν αρκετά συχνά, 15 άτομα (21,4%) συχνά, 8 άτομα (11,4%) σπάνια και 21 άτομα (30%) ότι δεν χρησιμοποιούνταν καθόλου.

Γράφημα 8. Συχνότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους χοροδιδασκάλους, κατά τη διδασκαλία τους ελληνικού παραδοσιακού χορού.

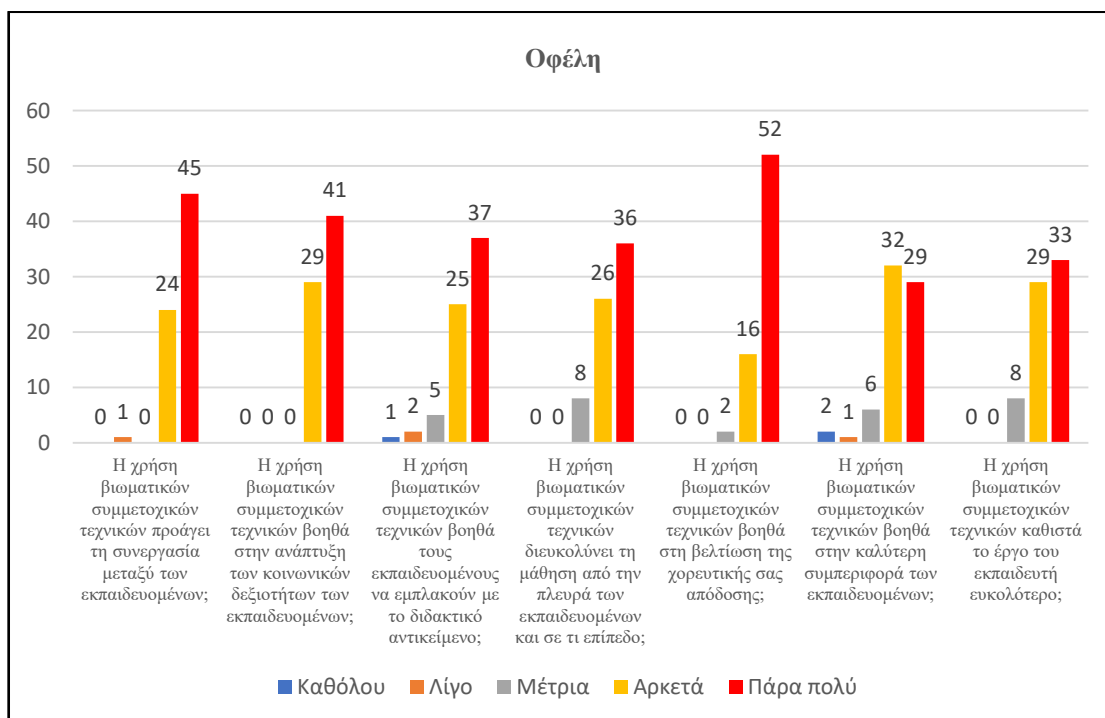


Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει και η ακριβώς αντίθετη κατάσταση, δηλαδή της παντελούς έλλειψης χρήσης κάποιων βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Η πρώτη από αυτές ήταν ο καταιγισμός ιδεών, όπου 37 άτομα - 52,9% των ερωτώμενων- ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιείται ποτέ και 15 άτομα (21,4%) ότι χρησιμοποιείται σπάνια. Έτερη τεχνική με μικρή συχνότητα εμφάνισης ήταν το παιχνίδι ρόλων. Αναλυτικότερα, 33 εκπαιδευόμενοι (47,1%) ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιείται καθόλου και άλλοι 12 (17,1%) ότι γίνεται χρήση της σπάνια. Αντίθετα, 9 άτομα (12,9%) θεώρησαν ότι χρησιμοποιείται συχνά και άλλα 9 (12,9%) αρκετά συχνά, ενώ μόλις 7 (10%) ότι χρησιμοποιείται πάντοτε.

4.3. Οφέλη της χρήσης βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και πως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι

Τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι την εφαρμογή τους (βλ. Γράφ. 9).

Γράφημα 9. Οφέλη από τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.



Κατά κοινή ομολογία η χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο εκμάθησης παραδοσιακών χορών συνέβαλε στη βελτίωση της χορευτικής απόδοσης. Συγκεκριμένα, 52 άτομα από τα 70 (74,3%) θεώρησαν ότι οι υπό μελέτη τεχνικές συνέβαλαν πάρα πολύ, 16 (22,9%) ότι συνεισέφεραν αρκετά, ενώ μόνο 2 άτομα (2,9%) ότι συνέδραμαν σε μέτριο βαθμό. Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκε και η άποψη ότι οι τεχνικές αυτές προήγαγαν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αναλυτικότερα, 45 ερωτώμενοι (64,3%) πίστευαν ότι προήχθη η μεταξύ τους συνεργασία πάρα πολύ, 24 (34,3%) αρκετά και μόλις 1 άτομο (1,4%) ότι προήχθη λίγο. Ένα άλλο σημαντικό όφελος των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού ήταν η βοήθεια που παρέχουν στην ανάπτυξη των κοινω-

νικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Αξιοσημείωτο στην περίπτωση αυτή είναι το γεγονός ότι όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν είτε πάρα πολύ (41 άτομα, 58,6%) είτε αρκετά (29 άτομα, 41,4%).

Εξίσου σημαντικό όφελος των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών τεχνικών θεωρήθηκε η βοήθεια που προσέφεραν στους εκπαιδευομένους, ώστε να εμπλακούν με το διδακτικό αντικείμενο. Ειδικότερα, από τους 70 ερωτηθέντες οι 37 (52,9%) απάντησαν ότι τους βοήθησε πάρα πολύ, οι 25 (35,7%) αρκετά, οι 5 (7,1%) μέτρια, ενώ μόλις 2 (2,9%) άτομα απάντησαν ότι τους βοήθησε ελάχιστα και 1 άτομο (1,4%) ότι δεν το βοηθά καθόλου. Ως προς το ερώτημα αν οι υπό μελέτη τεχνικές διευκόλυναν τους εκπαιδευομένους στη μάθηση και σε τι επίπεδο, οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν ως εξής: 36 άτομα (51,4%) απάντησαν πάρα πολύ, 26 άτομα (37,1%) αρκετά και 8 άτομα (11,4%) μέτρια. Στο ερώτημα σχετικά με το αν η χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατέστησε το έργο του εκπαιδευτή ευκολότερο 33 άτομα (47,1%) απάντησαν ότι βοήθησαν πάρα πολύ, 29 (41,4%) αρκετά και 8 (11,4%) μέτρια. Τέλος, στην ερώτηση αν οι προλεχθείσες τεχνικές βοήθησαν στην καλύτερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων 29 ερωτώμενοι (41,4%) απάντησαν πάρα πολύ, 32 (45,7%) αρκετά, 6 (8,6%) μέτρια, 1 (1,4%) λίγο και 2 (2,9%) καθόλου.

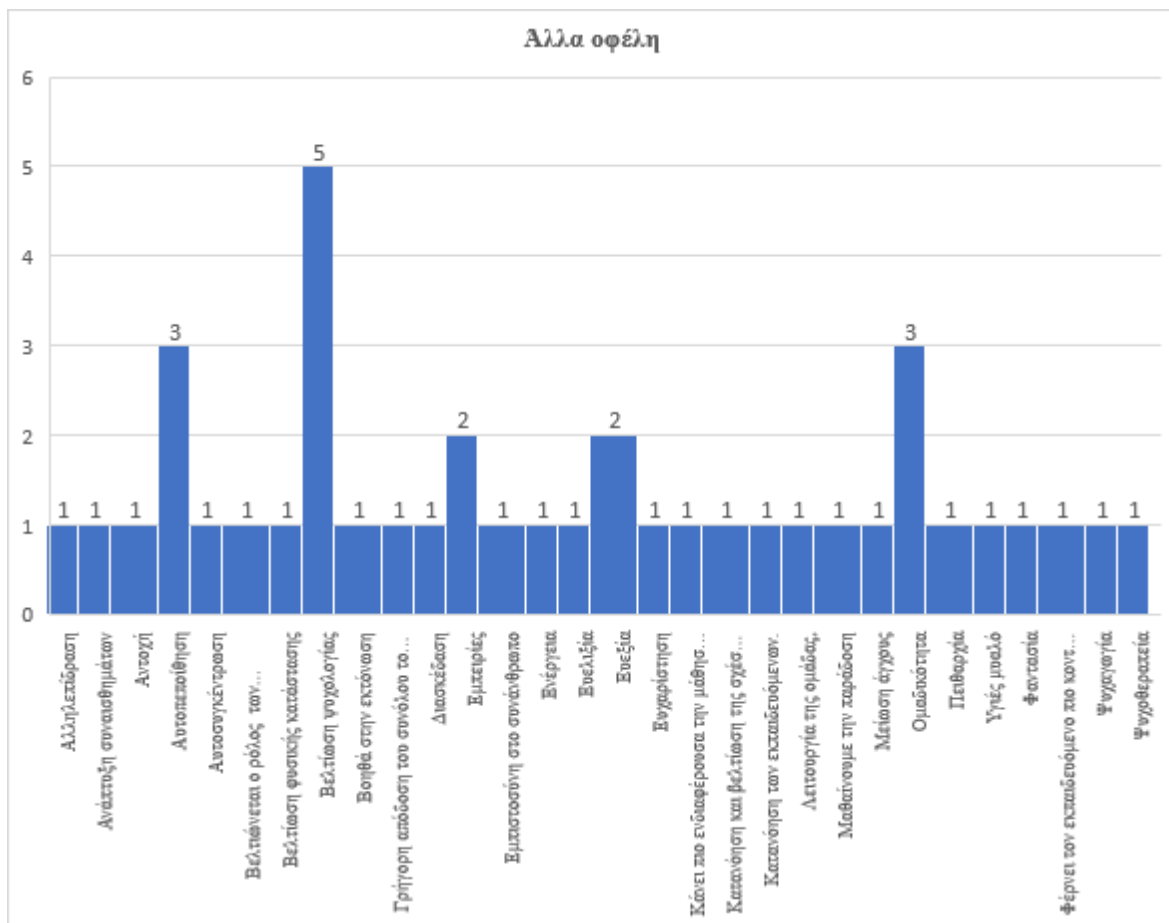
Εκτός όμως από τα παραπάνω οφέλη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν την ευκαιρία να αναφέρουν, εφόσον το επιθυμούσαν, επιπλέον οφέλη τα οποία δεν αναφέρονταν, αλλά οι ίδιοι τα θεωρούσαν σημαντικά (βλ. Γράφ. 10). Από τα 70 άτομα στην ερώτηση αυτή απάντησαν 40. Βέβαια, στις απαντήσεις τους δεν έλειπε και η επανάληψη οφελών που είχαν αναφερθεί στο ερωτηματολόγιο σε προηγούμενες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, οι 27 από τους 40 που απάντησαν ανέφεραν ότι οι βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές προήγαγαν τη συνεργασία, διευκόλυναν τη μάθηση, συνέβαλαν στην καλύτερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων και βοήθησαν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επειδή οι απαντήσεις αυτές είχαν προσμετρηθεί σε προηγούμενες και ζητούμενο στην παρούσα φάση ήταν η προσθήκη νέων που δεν είχαν αναφερθεί, δεν τις συμπεριλάβαμε στην εν λόγω ανάλυση.

Εν προκειμένω, πρώτο όφελος που ανέφεραν 5 άτομα ήταν η βελτίωση της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια 3 άτομα θεώρησαν ότι η χρήση των τεχνικών αυτών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, ενώ άλλα 3 ότι ενδυναμώθηκε η ομαδικότητα. Επίσης, 4 άτομα, 2 και 2 αντίστοιχα, ανέφεραν πως οι υπό μελέτη τεχνικές συνέβαλαν στην αύξηση των εμπειριών τους

και στην ευεξία τους. Τέλος, 25 ερωτώμενοι απάντησαν ότι η χρήση των βιωματικών αυτών τεχνικών:

- ενίσχυσε την αλληλεπίδραση,
- συνέβαλε στην ανάπτυξη συναισθημάτων,
- αύξησε την αντοχή,
- βελτίωσε την αυτοσυγκέντρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων,
- αναβάθμισε το ρόλο των εκπαιδευτών,
- βελτίωσε τη φυσική κατάσταση των εκπαιδευομένων,
- βοήθησε στην εκτόνωση των εκπαιδευομένων και στη διασκέδασή τους,
- συνέβαλε στη γρήγορη απόδοση του συνόλου του χορευτικού,
- προήγαγε την εμπιστοσύνη στο συνάνθρωπο,
- προσέφερε ενέργεια, ευελιξία και ευχαρίστηση στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους,
- κατέστησε το μάθημα πιο ενδιαφέρον,
- συνέβαλε στην κατανόηση και βελτίωση της σχέσης των εκπαιδευομένων με το σώμα τους,
- βελτίωσε τη λειτουργία της ομάδας,
- βοήθησε στο να μαθαίνουν καλύτερα την παράδοση,
- μείωσε το άγχος εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων,
- ενίσχυσε την πειθαρχία,
- συνέβαλε στην απόκτηση υγιούς «μυαλού»,
- ενίσχυσε τη φαντασία των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων,
- έφερε τον εκπαιδευόμενο πιο κοντά στη θέση του εκπαιδευτή,
- συνεισέφερε στην ψυχαγωγία και
- αποτέλεσε ένα είδος ψυχοθεραπείας, τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευομένους.

Γράφημα 10. Άλλα οφέλη που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι από τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.



4.4. Εμπόδια στη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και προτάσεις

Τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούσαν στα εμπόδια-δυσκολίες που προβάλλονται κατά την εφαρμογή των υπό μελέτη εκπαιδευτικών τεχνικών και στο τι προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι για να υπερκεράσουν τους σκοπέλους αυτούς, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους στο πλαίσιο εκμάθησης των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Ως προς τα εμπόδια και τις δυσκολίες που δημιουργούνται, κανένας από τους ερωτώμενους δεν πρόσθεσε κάποιο δικό του εμπόδιο ή κάποια άλλη δυσκολία. Αντιθέτως, όλοι αρκέστηκαν στις 7 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα, σελ. 96, ερ.19), γεγονός που υποδηλώνει ότι στο συγκεκριμένο δείγμα τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αναφέραμε συνέπιπταν με τις απόψεις τους.

Η συχνότερη δυσκολία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων (βλ. Γράφ. 11), ήταν το γεγονός ότι οι τεχνικές αυτές απαιτούν καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας. Συγκεκριμένα, 10 άτομα (14,3%) θεώρησαν ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται πά-

ντοτε, 9 άτομα (12,9%) ότι αναδύεται αρκετά συχνά και 18 άτομα (25,7%) ότι απαντάται συχνά. Στον αντίποδα, 19 ερωτώμενοι (27,1%) απάντησαν ότι η εν λόγω δυσκολία εμφανίζεται σπάνια, ενώ 14 άτομα (20%) ότι δεν εμφανίζεται καθόλου. Έτερη δυσκολία κρίνανε την αρνητική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών, για την οποία δυσκολία από τα 70 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα 6 (8,6%) ανέφεραν ότι υπάρχει πάντοτε, 5 (7,1%) αρκετά συχνά, 8 (11,4%) συχνά, 30 (42,9%) σπάνια και 21 (30%) καθόλου. Άλλο εμπόδιο ήταν τα προβλήματα συμπεριφοράς που δημιουργούνται στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Αναλυτικότερα, 5 συμμετέχοντες (7,1%) ανέφεραν ότι αυτός ο σκόπελος υπάρχει πάντοτε, 6 (8,6%) αρκετά συχνά, 10 (14,3%) συχνά, 26 (37,1%) σπάνια και 23 (32,9%) καθόλου.

Επόμενη δυσκολία εμφανίστηκε η ανάγκη περισσότερου χρόνου για την υλοποίηση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, 4 εκπαιδευόμενοι (5,7%) θεώρησαν ότι η εν λόγω δυσκολία υφίσταται πάντοτε, 13 (18,6%) αρκετά συχνά, 22 (31,4%) συχνά, 17 (24,3%) σπάνια και 14 (20%) καθόλου. Από τα ελάχιστα σε συχνότητα εμφάνισης προβλήματα οι ερωτώμενοι ανέφεραν την ενσωμάτωση ή εφαρμογή των τεχνικών αυτών στο αντικείμενο του παραδοσιακού χορού. Μόνο 1 ερωτώμενος (1,4%) απάντησε πάντοτε, 8 (11,5%) αρκετά συχνά, 11 (15,7%) συχνά, 32 (45,7%) σπάνια και 18 (25,7%) καθόλου. Επίσης, χαμηλή συχνότητα παρουσίασαν οι δυσκολίες στην υλοποίηση του σχεδιασμού και του σχεδιασμού της διδακτικής ώρας. Μάλιστα και στις δύο αυτές δυσκολίες ο αριθμός των ατόμων που απάντησαν πάντοτε ήταν μηδενικός. Ακριβέστερα, στη δυσκολία υλοποίησης του σχεδιασμού 10 άτομα (14,2%) απάντησαν αρκετά συχνά, 13 (18,6%) συχνά, 23 (32,9%) σπάνια και 24 (34,3%) καθόλου. Τέλος, για τη δυσκολία στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας 8 συμμετέχοντες (11,4%) απάντησαν αρκετά συχνά, 21 (30%) συχνά, 17 (24,3%) σπάνια και 24 (34,3%) καθόλου.

Γράφημα 11. Εμπόδια στη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού.



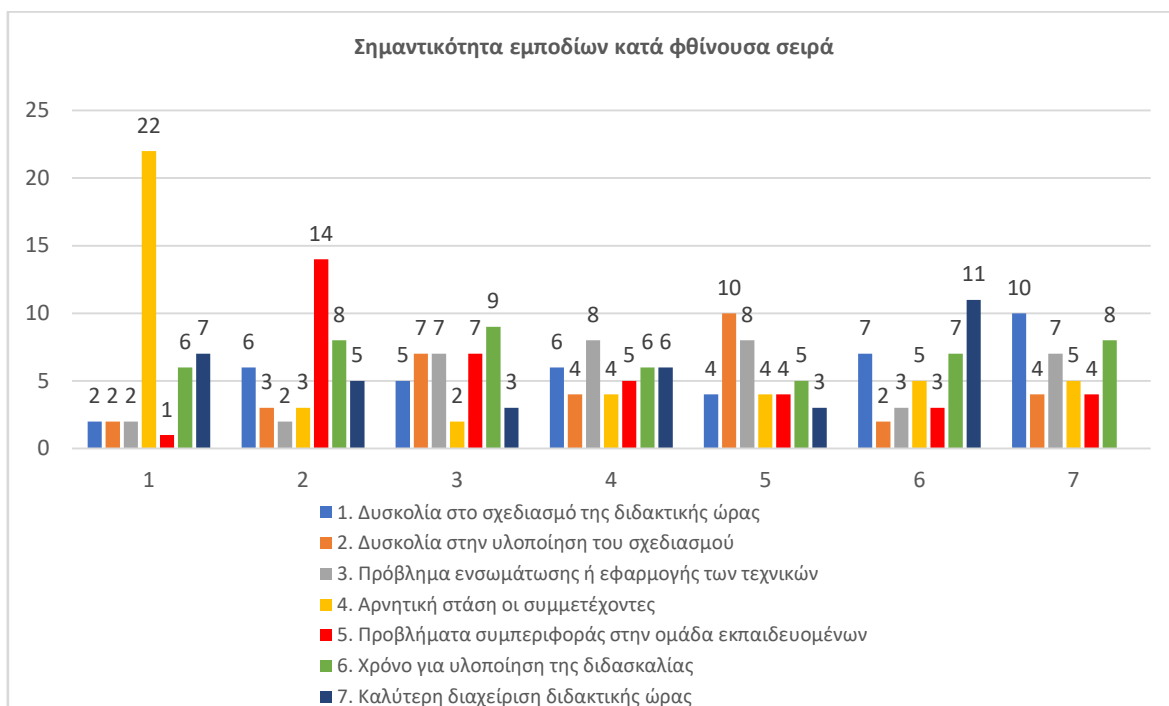
Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σειρά με την οποία κατέταξαν οι εκπαιδευόμενοι τα παραπάνω εμπόδια και δυσκολίες (βλ. Γράφ. 12). Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι το εν λόγω ερώτημα (βλ. Παράρτημα, σελ. 97, ερ. 20) δεν απαντήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, από τα 42 άτομα που απάντησαν, 22 εκπαιδευόμενοι (52,3%) ως σημαντικότερο πρόβλημα κατά τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού ανέφεραν την αρνητική στάση των συμμετεχόντων, 7 (16,7%) την καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας, 6 (14,3%) το χρόνο για υλοποίηση, 6 (14,3%) ισάριθμα κατανεμημένα τη δυσκολία στο σχεδιασμό, τη δυσκολία στην υλοποίηση και το πρόβλημα της ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών, ενώ 1 (2,4%) τα προβλήματα συμπεριφοράς που δημιουργούνται στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Ως δεύτερο σημαντικό πρόβλημα, οι εκπαιδευόμενοι θεώρησαν τα προβλήματα συμπεριφοράς που δημιουργούνται στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, 14 άτομα (34,1%) από τα 41 απάντησαν την προαναφερθείσα δυσκολία, 8 (19%) το χρόνο για υλοποίηση, 6 (14,6%) τη δυσκολία στο σχεδιασμό, 5 (12,2%) την καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας, 3 (7,3%) τη δυσκολία στην υλοποίηση, 3 (7,3%) την αρνητική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι σε τέτοιου είδους τεχνικές και 2 (4,8%) τα προβλήματα ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών αυτών.

Για τρίτο σημαντικό πρόβλημα από τους 40 οι 9 (22,5%) απάντησαν το χρόνο υλοποίησης της διδασκαλίας. Έπονται τα προβλήματα ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τε-

χνικών στο αντικείμενο του παραδοσιακού χορού, η δυσκολία στην υλοποίηση του σχεδιασμού και τα προβλήματα συμπεριφοράς στην ομάδα των εκπαιδευομένων, τα οποία αναφέρθηκαν από 21 άτομα, 7 (17,5%) για το καθένα. Επόμενο εμπόδιο στη φθίνουσα κατάταξη -8 άτομα (20,5%) από τα 39- ήταν τα προβλήματα ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών αυτών. Ακολούθησαν με 6 απαντήσεις το καθένα (15,4%) η δυσκολία στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας, η δυσκολία στο χρόνο για την υλοποίηση του σχεδιασμού και η ανάγκη για καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας, ενώ με 5 απαντήσεις (12,8%) έπονταν τα προβλήματα συμπεριφοράς στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Πέμπτο κατά σειρά σημαντικότητα πρόβλημα, με 10 απαντήσεις (26,3%) από τις 38, αναδύθηκε η δυσκολία στην υλοποίηση του σχεδιασμού. Με 8 απαντήσεις (21%) έπονταν τα προβλήματα ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών αυτών στο αντικείμενο του χορού και με 5 απαντήσεις (13,1%) η ανάγκη για περισσότερο χρόνο σχετικά με την υλοποίηση της διδασκαλίας. Ακολούθησαν, με 4 απαντήσεις (10,5%) έκαστη, η δυσκολία στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας, η αρνητική στάση των συμμετεχόντων απέναντι σε τέτοιου είδους τεχνικές και η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην ομάδα των εκπαιδευομένων, ενώ με 3 απαντήσεις (7,9%) η ανάγκη για καλύτερη διαχείριση της ώρας.

Έκτο σημαντικό εμπόδιο με 11 απαντήσεις (28,9%) -από τις 38 που δόθηκαν συνολικά- παρουσιάστηκε η ανάγκη για καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας. Στη συνέχεια, με 7 απαντήσεις (18,4%) αντίστοιχα, αναφέρθηκαν η δυσκολία στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας και ο χρόνος για υλοποίηση της διδασκαλίας. Έβδομο, σε φθίνουσα σειρά, εμπόδιο αναδύθηκε η δυσκολία στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας. Αναλυτικότερα, 10 άτομα (26,3%), από τα 38 που απάντησαν, θεώρησαν ελάχιστον σημασίας το εν λόγω πρόβλημα, 8 (21%) την απαίτηση περισσότερου χρόνου για την υλοποίηση της διδασκαλίας, 7 (18,4%) τα προβλήματα ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών, 5 (13%) την αρνητική στάση των συμμετεχόντων στις τεχνικές αυτές και από 4 (10,5%) τη δυσκολία υλοποίησης του σχεδιασμού και τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων.

Γράφημα 12. Απεικόνιση της σημαντικότητας των εμποδίων, σε φθίνουσα σειρά.



Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δεδομένων, θα μελετήσουμε τις προτάσεις των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση των τριών πρώτων σημαντικότερων προβλημάτων, σχετικά με τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Στην ερώτηση αυτή, από το σύνολο των 70 συμμετεχόντων απάντησαν μόλις 33 άτομα. Αναλυτικότερα, 5 ερωτώμενοι (15,2%) πρότειναν την καλή προετοιμασία του μαθήματος, 4 (12,1%) την ευγένεια μεταξύ των εκπαιδευομένων και 3 (9,1%) την καλή οργάνωση του μαθήματος. Επιπλέον, 2 άτομα (6,1%) πρότειναν το να είναι οι εκπαιδευόμενοι «ανοικτοί» σε νέες μεθόδους. Με τα ίδια ποσοστά, 2 άτομα-6,1%, αναφέρθηκαν, επίσης, η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις τεχνικές αυτές, η καλή διάθεση αυτών, η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή και η σωστή πληροφόρηση των εκπαιδευομένων για τα οφέλη των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Τέλος, με ποσοστό 3% για το καθένα, δηλαδή 1 άτομο, προτάθηκαν η διαμόρφωση της διδακτικής ώρας βάσει των ιδεών του διδάσκοντα, η ευγένεια μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή, η κατανόηση μεταξύ των εκπαιδευομένων και η εγκράτεια στη συμπεριφορά τους, και το να μην μεταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι τα προσωπικά τους προβλήματα στο μάθημα. Ακόμα, αναφέρθηκε ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να προσπαθεί να εντάξει κάποιον ή τη μειονότητα στο σύνολο με ευχάριστο τρόπο, να «επιβάλλει» τον τρόπο μαθήματός του, να δημιουργεί μικρότερες ομάδες ώστε να αφιερώνεται περισσότε-

ρος χρόνος και να δίνεται από πλευράς του περισσότερη προσοχή στον καθένα, να διαχειρίζεται σωστά την εκπαιδευτική ώρα και να αναπτυχθεί μια υγιής και σωστή επικοινωνία μεταξύ αυτού και των εκπαιδευομένων.

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

5.1. Παρόμοιες έρευνες: σύγκριση και σχολιασμός

Παρόμοιες έρευνες, σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τις βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, έχουν πραγματοποιηθεί κι από τους Μικρώνη, Φυτίλη και Σταύρου. Ο Μικρώνης στη διπλωματική του εργασία, με τίτλο «Ελληνικός παραδοσιακός χορός: μέθοδοι διδασκαλίας του σε ενήλικες: προτάσεις για σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία» (2008), μελέτησε τη σχέση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων με τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, το ρόλο των χοροδιδασκάλων, καθώς και τη σχέση της χρήσης των εποπτικών μέσων και του χώρου των χοροδιδασκαλείων με τη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού. Η έρευνά του πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Πάτρας. Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποίησε τα εργαλεία του ερωτηματολογίου, της μη συμμετοχικής παρατήρησης με κλείδα παρατήρησης, της βιντεοσκόπησης και της προσωπικής συνέντευξης. Πρόκειται για περίπτωση ποιοτικής έρευνας, καθώς το δείγμα ήταν 14 εκπαιδευτές-χοροδιδάσκαλοι από την πόλη της Πάτρας και την ευρύτερη περιοχή.

Η ερευνητική οπτική του Μικρώνη επικεντρωνόταν περισσότερο στην πλευρά του εκπαιδευτή παρά στου εκπαιδευομένου. Τα αποτελέσματά του οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες χοροδιδάσκαλοι-εκπαιδευτές δεν γνώριζαν σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας, που να συμβαδίζουν με την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, ανέδειξε το γεγονός της χρήσης της μιμητικής μεθόδου ως μοναδικής μεθόδου εκμάθησης παραδοσιακού χορού, η οποία στηρίζεται στην επίδειξη των χορών από τον εκπαιδευτή και στην προσπάθεια των εκπαιδευομένων να τον μιμηθούν. Ακόμη, διαπίστωσε ότι οι χώροι στους οποίους πραγματοποιούνταν τα μαθήματα χορού δεν ήταν κατάλληλοι, τόσο σε μορφή όσο και σε εξοπλισμό.

Παρεμφερής ήταν και η μελέτη του Φυτίλη (2013), ο οποίος στη διπλωματική του εργασία μελέτησε την εφαρμογή των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων στη σχολή ελληνικών παραδοσιακών χορών της Ιεράς Μητρόπολης Φθιώτιδας. Συγκεκριμένα, διερεύννησε τις απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων ως προς το αν εφαρμόζονται οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εν λόγω μητρόπολη και το αν οι χοροδιδάσκαλοι λειτουργούν και ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 άτομα, εκ των οποίων οι 2 ήταν χοροδιδάσκαλοι-εκπαιδευτές και οι 24 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε

μέσω συνεντεύξεων, ομάδων εργασίας και παρατήρησης. Σε αντίθεση με τον Μικρόνη, ο Φυτίλης διαπίστωσε ότι οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων εφαρμόζονται κατά περίπτωση και οι χοροδιδάσκαλοι λειτουργούν και ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Άλλη μια έρευνα που μελέτησε τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, συσχετίζοντάς την με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι η διπλωματική εργασία της Σταύρου (2018), με τίτλο «Διατηρώντας την Πολιτισμική Κληρονομιά, μέσα από τη διδασκαλία των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εφαρμογή της Μεθόδου Αναγνώριση, Αποδοχή, Αναθεώρηση της Αλήθειας ΑΑΑΑ». Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια μελέτησε -τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτών-χοροδιδασκάλων όσο και των εκπαιδευομένων- τη σχέση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων με τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών, τη σχέση περιεχομένου διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών με την παρακίνηση για διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και την εκτίμηση των εκπαιδευομένων για τις νέες μεθόδους οι οποίες συνδέονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Το δείγμα που εξετάστηκε, 2 χοροδιδάσκαλοι και 14 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, προήλθε από 2 πολιτιστικούς συλλόγους του Δήμου Χαλανδρίου Αττικής.

Η μεθοδολογία που εφάρμοσε για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού της ήταν το ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση με κλείδα παρατήρησης και η προσωπική συνέντευξη. Από τα στοιχεία που συνέλεξε συμπέρανε ότι πράγματι η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς τα κίνητρα -όσων συμμετείχαν στην έρευνά της- για εκμάθηση παραδοσιακών χορών ήταν κοινά με αυτά του ενήλικα εκπαιδευομένου και οι εκπαιδευτές λειτουργούσαν με βάση τις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας. Τέλος, διαπίστωσε ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών αποτελεί στοιχείο διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς και ότι μέσω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η ομάδα επιτυγχάνεται, έστω και σε μικρό βαθμό, ο μετασχηματισμός των γνώσεων, αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων, ακόμα κι αν αρχικά ήταν αρνητικοί.

5.2. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα εκτέθηκαν, διαπιστώνουμε ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, επικεντρώνονται κυρίως στη μελέτη των αρχών που διέπουν τη διδασκαλία του χορού με τις αντίστοιχες της εκπαίδευσης ενηλίκων και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή-χοροδιδασκάλου. Η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών και αναγνωρίζοντας την απουσία άλλων στοιχείων, προχώρησε στη μελέτη των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο διδασκαλίας του παραδοσιακού χορού, αλλά από

την οπτική των εκπαιδευομένων. Σκοπός της έρευνάς μας ήταν η πληρέστερη διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων, σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται από τους πολιτιστικούς συλλόγους, στο πλαίσιο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Εξόν του βασικού σκοπού, η εν λόγω μελέτη εκπονήθηκε για να μελετήσει και επιμέρους στόχους, διαμέσου συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων (βλ. ενότητα 3.1., σσ. 52-53). Για το λόγο αυτό, κρίναμε σκόπιμο η παρουσίαση των συμπερασμάτων να γίνει σε σχέση με αυτά· τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Όσον αφορά την εικόνα των ενήλικων εκπαιδευομένων που ασχολούνται με τον παραδοσιακό χορό, διαπιστώσαμε ότι ως προς το φύλο οι περισσότερες ήταν γυναίκες. Βέβαια, όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, μέχρι την ηλικιακή κατηγορία των 40 ετών η συμμετοχή και των δύο φύλων ήταν σχεδόν ισόποση. Η κατάρτιση των γυναικών εμφανίστηκε από την ηλικία των 40 ετών και άνω. Ως προς την ηλικία των ατόμων, οι περισσότεροι ανήκαν στην ηλικιακή βαθμίδα 50-59 και 60-69, ηλικίες κατά τις οποίες οι υποχρεώσεις χαλαρώνουν και οι προτεραιότητες των στόχων αναπροσαρμόζονται με γνώμονα περισσότερο το «θέλω» και λιγότερο το «πρέπει». Στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων υπερεπέρσταν οι έγγαμοι με ποσοστό 58,6%, ενώ αμέσως μετά ακολουθούσαν οι άγαμοι με ποσοστό 24,3%.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα που καταγράφουν τις γραμματικές γνώσεις και το επάγγελμα των συμμετεχόντων. Ως προς τις γραμματικές γνώσεις, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ. Μάλιστα, η μεταξύ τους διαφορά ήταν τόσο μικρή -33 άτομα δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 30 άτομα ΑΕΙ/ΑΤΕΙ- που οι όποιες ερμηνείες και οι όποιοι συσχετισμοί εύκολα μπορούν να αντιστραφούν. Αναφορικά με την εργασιακή τους κατάσταση, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι ήταν εργαζόμενοι του ιδιωτικού τομέα και συνταξιούχοι. Επίσης, παρατηρήσαμε ότι η συμμετοχή των ανέργων και των δημοσίων υπαλλήλων ήταν αισθητά περιορισμένη. Σε σχέση με τη χορευτική εμπειρία, διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα όσων συμμετείχαν κυμαινόταν από 1 έως 5 έτη. Πέραν αυτής, παρουσιαζόταν μια πτωτική τάση, η οποία γινόταν ακόμα πιο αισθητή μετά τη δεκαετία, γεγονός που πιθανώς οφείλεται στον κορεσμό των εκπαιδευομένων από την πολυετή ενσχόλησή τους με το αντικείμενο του παραδοσιακού χορού.

Σχετικά με τις βιωματικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευομένων γνώριζε την τεχνική της επίδειξης, την εργασία σε ομάδες και τη μορφολογική μέθοδο, διαπίστωση που αποτυπώνεται εναργώς και στη συχνότητα χρήσης αυτών κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού από τους

εκπαιδευτές. Αναλυτικότερα, παρατηρήσαμε ότι υπερίσχυε η τεχνική της επίδειξης, τεχνική απαραίτητη στη δραστηριότητα του χορού εξαιτίας της πρακτικής φύσης του αντικείμενου, και έπονταν οι τεχνικές της εργασίας σε ομάδες και της μορφολογικής μεθόδου. Αναλογιζόμενοι την ηλικία των συμμετεχόντων, η παραπάνω διαπίστωση καθίσταται αναμενόμενη. Αναφέραμε προηγουμένως ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν άτομα ηλικίας 50 έως 69 ετών, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα άτομα αυτά έχουν αρκετή πρότερη εμπειρία την οποία σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων φέρουν μαζί τους κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ως εκ τούτου, μπορεί η γνώση τους αυτή να μην συνδράμει στη σύνδεση της με το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης, αλλά συμβάλλει στην ανάγκη για επιλογή βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στην πορεία προς τη μάθηση. Αντίθετα, λιγότερο περιώνυμες τεχνικές αποδείχθηκαν ο καταγιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλου και η μελέτη περίπτωσης, κατάσταση που επίσης αντανακλάται στη συχνότητα χρήσης τους.

Αναφορικά με τα οφέλη που θεωρούν ότι λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι από τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών, διαπιστώσαμε ότι πρωτίστως τους βοηθούν στη βελτίωση της χορευτικής τους επίδοσης και δευτερευόντως προάγουν τη μεταξύ τους συνεργασία και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι υπό εξέταση τεχνικές, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευομένων και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα αμφισβήτησης και διατύπωσης διαφορετικής άποψης, συνέβαλαν στην εμπλοκή αυτών στο διδακτικό αντικείμενο, διευκόλυνε τη μάθησή τους, βοήθησαν στην καλύτερη συμπεριφορά τους και κατέστησαν το έργο του εκπαιδευτή ευκολότερο. Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι η χρήση των συμμετοχικών τεχνικών βελτίωσαν την ψυχολογία τους, αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους, ενίσχυσαν το αίσθημα της ομαδικότητας, τους πρόσθεσε επιπλέον εμπειρίες και τόνωσαν το αίσθημα ευεξίας τους.

Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευόμενοι ως συχνότερη δυσκολία ανέφεραν το γεγονός ότι οι τεχνικές αυτές απαιτούν καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας, καθώς υποκρύπτεται ο κίνδυνος η μαθησιακή διαδικασία να μείνει ημιτελής ή ακόμα και να μην περατωθεί. Η ελλοχέουσα αυτή πιθανότητα οδηγεί με τη σειρά της στον επόμενο σκόπελο, στην αρνητική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στη χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Στον αντίποδα, με πολύ μικρή συχνότητα εμφάνισης ανέφεραν τις δυσκολίες που μπορούν να προκαλέσουν αυτές στο σχεδιασμό της διδακτικής ώρας, στην υλοποίηση του σχεδιασμού και στην ενσωμάτωση ή εφαρμογή τους στο διδακτικό αντικείμενο.

Όσον αφορά τα παραπάνω εμπόδια, προβλήματα και δυσκολίες, διαπιστώσαμε ότι τα σοβαρότερα είχαν να κάνουν με την αρνητική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις τεχνικές αυτές και τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορούν να δημιουργηθούν μεταξύ των εκπαιδευομένων. Μέτριας σημαντικότητας θεωρήθηκαν οι δυσκολίες της ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών αυτών στο αντικείμενο του παραδοσιακού χορού, της υλοποίησης του χρόνου διδασκαλίας και της υλοποίησης του σχεδιασμού. Ήσσονος σημασίας δυσκολίες αποδείχθηκαν η ανάγκη για καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας και ο σχεδιασμός αυτής.

Οι προτάσεις που έκαναν οι συμμετέχοντες για την αντιμετώπιση-άρση των διαφόρων δυσκολιών και εμποδίων σχετίζονταν με την καλύτερη προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος από την πλευρά του εκπαιδευτή. Άλλες προτάσεις επικεντρώνονταν στους εκπαιδευομένους, συνιστώντας τους να είναι θετικά προσκείμενοι σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, να κατανοούν ο ένας τον άλλον, να μην μεταφέρουν τα προσωπικά τους προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία και οι μεταξύ τους σχέσεις να διέπονται από ευγένεια.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών τα οποία επιδρούν θετικά στην εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία αφορούν στην επικοινωνιακή τους ευχέρεια και στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο τη διδακτική ώρα. Επίσης, οι ερωτώμενοι τόνισαν τη σημαντικότητα του δυναμισμού στο χαρακτήρα του εκπαιδευτή, την ικανότητά του να συγκροτεί ομάδες στις οποίες οι συμμετέχοντες θα αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτές και την επιδειξιότητά του να εντάσσει με αποτελεσματικό τρόπο στην ομάδα τα συνεσταλμένα-ντροπαλά άτομα.

5.3. Προοπτικές έρευνας

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μας βοήθησαν να αντιληφθούμε την εικόνα των ενηλίκων που συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκμάθησης παραδοσιακών χορών, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι χοροδιδάσκαλοι, τις δυσκολίες που αναδύονται κατά την εφαρμογή των τεχνικών αυτών και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών τα οποία επιδρούν θετικά στην εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία. Σαφώς, ο αριθμός του δείγματος δεν είναι τόσο μεγάλος που να δικαιολογεί γενίκευση των συμπερασμάτων.

Στη συνέχεια αυτής της ερευνάς, θα μπορούσαμε να αυξήσουμε τον αριθμό του δείγματος, για να διαπιστώσουμε αν τα αποτελέσματά της σχετίζονται με αυτά της παρούσας έρευνας. Μια επίσης σπουδαία μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει η συγκριτική μελέτη των συμμετοχικών τεχνικών που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία του παραδο-

σιακού χορού οι εκπαιδευτές-χοροδιδάσκαλοι της Αττικής και οι χοροδιδάσκαλοι της επαρχίας. Τα συμπεράσματα αυτής ίσως φέρουν στην επιφάνεια προβλήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και καταστάσεις ανταγωνισμού. Παρόμοια αποτελέσματα πιθανώς να αναδυθούν και από τη διερεύνηση και σύγκριση των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στους ενήλικες εκπαιδευόμενους οι εκπαιδευτές απόφοιτοι του ΤΕΦΑΑ, με την αντίστοιχη ειδίκευση, και οι εμπειρικοί εκπαιδευτές.

Τέλος, με οδηγό την παρούσα έρευνα μια άλλη προοπτική θα μπορούσε να αποτελέσει η καταγραφή των προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενήλικων σύμφωνα με την ηλικίας τους. Αναλυτικότερα, να μελετηθούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια των εκπαιδευτών των οποίων η ηλικία είναι μικρότερη των εκπαιδευόμενων, σε σχέση με αυτούς των οποίων η ηλικία είναι ίση ή και μεγαλύτερη των εκπαιδευόμενων. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να ανακαλύψουμε τυχόν ασυνέχειες στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγάπιος, Ι., & Νικόδημος, Μ. (1886). *Πηδάλιον της νοητής νηός της Μίας Αγίας Καθολικής και Αποστολικής των Ορθοδόξων Εκκλησίας*. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Βλαστού Χ. Βαρβαρρήγου.
- Αικατερινίδης, Γ. Ν. (1976). Μεταμφιέσεις Δωδεκαημέρου εις τον βορειοελλαδικό χώρο. *Πρακτικά Β' Συμποσίου Λαογραφίας* (σσ. 13–27). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Αλιγιζάκης, Α., Κατώνης, Π., Timmons-Παπαγεωργίου, W., & Γιγουρτάκης, Σ. (2002). *Βασικές αρχές ιατρικής του χορού*. Ηράκλειο: Αφοί Καβαδία.
- Αντωνακούδης, Γ. Χ., & Αντωνακούδης, Χ. Γ. (2003). Αντιαθροωματική δράση της άσκησης. *ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΑ*, 71, 3-11.
- Αντωνίου, Π. (1999). Το Αρμενικό όραμα της επιστροφής: Μνήμη προσανατολισμένη στο μέλλον. Στο Ρ. Μπενβενίστε, & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης: Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις* (σσ. 115-126). Αθήνα: Αλεξάνδρεια-Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αυδίκος, Ε. (2004). Πανηγύρια και χορευτικοί όμιλοι: βίωση και αναβίωση της παράδοσης. Στο Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά ετερόκλητα* (σσ. 202-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρβούνης, Μ. (2004). Προβλήματα επιτόπιας καταγραφής των παραδοσιακών χορών. Στο Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά Ετερόκλητα* (σσ. 297–306). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βενετσάνου, Φ., & Κουτσούμπα, Μ. (2015). Η Μελέτη της Φυσικής Κατάστασης των Χορευτών/-τριών: Παρούσα Κατάσταση και Προοπτικές. *Επιστήμη του Χορού*, 8, σσ. 1-26. Ανάκτηση 30/05/2019 από http://www.elepex.gr/images/stories/ogdoostomos/venetsanou_koutsouba_full_text_gr.pdf
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.
- Βοζίκας, Γ. (2009). *Η συνοικία της Αγίας Μαρίνας στην Ηλιούπολη και το πανηγύρι της: Η καθημερινή ζωή και ταυτότητα της πόλης*. Αθήνα: Δήμος Ηλιούπολης.
- Βρυωνή, Π. (2001). Διεθνής Συγκριτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης: Η αναγκαία ουτοπία;. *Ι' Διεθνές Συνέδριο*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Γενική Γραμματεία δια βίου Μάθησης. (2008). *Η Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά "εργαλεία" του εκπαιδευτή ενηλίκων*. (Ε. Μουτσοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cowan, J. (1998). Ιδιώματα του ανήκειν: πολυγλωσσικές (συν)άρθρωσης της τοπικής ταυτότητας σε μια κωμόπολη της Μακεδονίας. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία* (σσ. 583-618). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1993). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ος αι.)* (Δ' εκδ., Τόμ. Β'). Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1996). *Μάθηση και Ανάπτυξη* (Γ' εκδ., Τόμ. Α'). Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Δανδράκης, Λ. (1987). Χορευτικά δρώμενα στην Ελλάδα. Στο Α. Ράφτης (Επιμ.), *Ο λαϊκός χορός σήμερα: Πρακτικά Α' Παγκοσμίου Συνεδρίου* (σσ. 47–56). ΔΟΛΤ.

- Δανιά, Α. (2009). *Κατασκευή Οργάνου Αξιολόγησης της Χορευτικής Επίδοσης: Η Εφαρμογή του στον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό (Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δήμας, Η. (2001). *Λαϊκή Μουσικοχορευτική Παράδοση: Χορευτικές συνήθειες των φοιτητών-τριών ης Ελλάδας*. Αθήνα: ArtWork.
- Δημόπουλος, Κ. (2012). *Συνιστώσες του χώρου και έμφυλες χορευτικές πρακτικές. Οι ορεινές και πεδινές κοινότητες της Καρδίτσας Θεσσαλίας κατά το χρονικό διάστημα 1920-1980 (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζωγράφου, Μ. (1989). *Λαογραφική-Ανθρωπολογική προσέγγιση του Σέρα χορού των Ποντίων (Διδακτορική διατριβή)*. Ανάκτηση 08/05/2019, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2223#page/1/mode/2up>
- Ζωγράφου, Μ. (1994). Ευετηριακά λαϊκά χορευτικά δρώμενα: Μια πρώτη ανάγνωση, λαϊκά δρώμενα, παλιές μορφές και σύγχρονες εκφράσεις. *Πρακτικά Α' Συνεδρίου Υπουργείου Πολιτισμού* (σσ. 121-130). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Ζωγράφου, Μ. (2003α). *Ο χορός στην ελληνική λαϊκή παράδοση*. Αθήνα: ArtWork.
- Ζωγράφου, Μ. (2003β). Σχέσεις χορού και κίνησης: Θεωρητικοί προβληματισμοί. Στο *Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής Και Χορού* (Τόμ. Δ', σσ. 82-96). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζωγράφου, Μ. (2003γ). Το χορευτικό δρώμενο ως εθιμική τελετουργική πράξη. Στο *Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής Και Χορού* (σσ. 23-32). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζώρα, Κ. (2008). Εφαρμογή Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας από την Υπηρεσία Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Εκπαιδευτικής. Ανάκτηση 23/05/2019, από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/ta_epipeda_ygeias_paidion_efivon_enilikon/efarmogi_programmaton_agogis_ygeias.pdf
- Fauriel, C. (1956). *Δημοτικά τραγούδια της συγχρόνου Ελλάδος*. (Ν. Α. Βέη, Επιμ., & Α. Π. Χατζηεμμανουήλ, Μεταφρ.) Αθήνα: Χ. Τεγόπουλος – Ν. Νίκας.
- Frazer, J. G. (1990). *Ο χρυσός κλώνος: Μελέτη για τη μαγεία και τη θρησκεία* (Τόμ. Α'). (Μ. Μπικάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκάτη.
- Gennep, A. v. (2016). *Τελετουργίες διάβασης: Συστηματική μελέτη των τελετών*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ηριδανός.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). Εκπαίδευση Ενηλίκων: προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα. *1ο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Josien, M., Βαγιάτης, Γ., & Γιαννουλέας, Γ. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. (Ν. Ε. Δέγλερης, Επιμ., Α. Γιώργος, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία(6-7 Ιουνίου 2008): http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf.
- Καραγιώργη, Γ. (2007). Η πρόκληση της διδασκαλίας σε ενήλικες: βασικές αρχές και μεθοδολογικές συνεπαγωγές. *Παγκύπριο Συνέδριο*. Λευκωσία.
- Κάρδαρης, Δ. Γ. (2005). *Ο χορός στη Ζάκυνθο μέσα από την πολιτική κοινωνική ιστορία από την Ενετοκρατία (1485) έως το 1925: Διδακτορική διατριβή*. Ζάκυνθος: Έντυπο.
- Καρφής, Β., & Ζιάκα, Μ. (2009). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.

- Καρεπίδης, Ι. Κ. (2016). "Πολιτισμική διαχείριση εθίμου. Το παράδειγμα της Ένωσης Ποντίων Σουρμένων Ελληνικού και το ταφικό έθιμο. Στο *Αρχείον Πόντου* (Τόμ. 56, σσ. 320-360). Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών.
- Καρεπίδης, Ι. Κ. (2017). *Λαϊκά δρώμενα, τοπική ταυτότητα και πολιτισμικός μετασχηματισμός. Η περίπτωση του εθίμου «Κοκκώνες Και Γκέγκηδες» του Εμπορίου Πτολεμαΐδας (Διπλωματική εργασία)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση 07/05/2019, από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/browse/1665178>
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Διδακτική ενηλίκων. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Εκπαιδευτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση τ. Β'* (σσ. 19-53). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των τάσεων και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Στο Α. Κόκκος, & Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Τεχνικές Εκπαίδευσης στις ΟΣΣ. Ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κόκκος, Α. (2005γ). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2006). *Εισαγωγικό σημείωμα, Τόμος Α' του διδακτικού υλικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.Π.Ι.Σ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδευοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων-Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμ. Β'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθηση και Εκπαιδευτική Πράξη* (Τόμ. Γ'). Αθήνα.
- Κουκουλές, Φ. (1952). *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός* (Τόμ. Ε). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσούμπα, Μ. (2000). Η έννοια και η ανάλυση της μορφής του χορού. *Εθνολογία*, 6-7/1998-1999, 237-307.
- Κουτσούμπα, Μ. (2010). Η Μελέτη και η Έρευνα του Χορού. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά, & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός. Θεωρήσεις για το Λόγο, τη Γραφή και τη Διδασκαλία του* (σσ. 65-76). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουτσούμπα, Μ. (2014). "Χορεύοντας τις Γνωστικές Δεξιότητες": Ανάπτυξη Γνωστικών Δεξιοτήτων μέσα από τη Διδασκαλία του Χορού. Στο Α. Λιοναράκης, *Καινοτόμες Διδακτικές Τεχνικές* (σσ. 105-119). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 30/05/2019, από <https://www.slideshare.net/antonislionarakis/ss-40580123>
- Κουτσούμπα, Μ., Γκιόσος, Γ., & Τριχάκης, Η. (2005). Η Συμβολή της Εκμάθησης του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στη Διαμόρφωση των Χορευτικών Συνηθειών των Φοιτητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 116-124.
- Κράους, Ρ. (1980). *Ιστορία του χορού*. (Γ. Σιδηρόπουλος, & Μ. Κακαβούλια, Μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Κρασανάκης, Γ. (1984). *Κοινωνιοπαιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου*. Ηράκλειο: Ιδίου.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1979). *Λαογραφικά Μελετήματα* (2η εκδ.). Αθήνα: Νέα σύνορα-Α. Λιβάνης.
- Κωνσταντινίδου, Μ., Χαραχούσου, Υ., & Καμπίτσης, Χ. (2002). Η χοροθεραπεία ως μια τεχνική ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης για τα άτομα τρίτης ηλικίας. *Γυναικά και Αθληση*, 1, 37-49.
- Λάντζος, Β. (2003). *Η λειτουργικότητα του χορού στον κύκλο του αναστεναρισμού στο Κωστί της επαρχίας Σωζοαγαθουπόλεως (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λουκάτος, Δ. (1997). *Χριστουγεννιάτικα και των γιορτών* (3η εκδ.). Αθήνα: Φιλιππότη.
- Λουκιανός. (χ.χ.). *Περί Ορχήσεως*.
- Λουτζάκη, Ρ. (2004, Δεκέμβριος). Ο χορός στην εγκύκλιο παιδείας. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 93, σσ. 73–84.
- Lawler, L. (1984). *Ο χορός στην αρχαία Ελλάδα*. (Μ. Δημητριάδη-Ψαροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέντρο Παραδοσιακού Χορού.
- Μάνος, Ι. (2004). Ο χορός ως μέσο για τη συγκρότηση και διαπραγμάτευση της ταυτότητας στην περιοχή της Φλώρινας. Στο Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη, & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά Ετερόκλητα* (σσ. 51–72). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροβουνιώτης, Φ., & Αργυριάδου, Ε. (2008). Χορός, Ηλικιωμένα Άτομα και Ψυχοσωματική Υγεία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 6(2), σσ. 222-231. Ανάκτηση 07/05/2019, από http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol6_2/hape195.pdf
- Μέγας, Γ. (2007). *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας* (6η εκδ.). Αθήνα: Εστία.
- Μερακλής, Μ. (2004). *Ζητήματα Λαογραφίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία: Κοινωνική Συγκρότηση-Ήθη και Έθιμα-Λαϊκή Τέχνη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μικρώνης, Γ. (2008). *Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός: Μέθοδοι Διδασκαλίας του σε Ενήλικες. Προτάσεις για Σύγχρονη Διδακτική Μεθοδολογία* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18745>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ-Γεώργιος Κ. Τσιβερίωτης.
- Μπουλαμάντη, Σ. (2014). *Ελληνικός παραδοσιακός χορός και έμφυλη συμπληρωματικότητα. Πολιτισμικές συνήθειες και ιεραρχία στο Κάστρο της χώρας της Χίου (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική Θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM.
- Mazczuk, M. (1987). Ο ρόλος του λαϊκού χορού στη ζωή του ανθρώπου στη φάση του σύγχρονου πολιτισμού μας. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την έρευνα του λαϊκού χορού* (σσ. 127-131). Λάρισα: ΔΟΛΤ.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). *Χτίζοντας το Χρόνο και το Χώρο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νιώρα, Ν. (2009). *Τα Πασχαλιόγιορτα σε μια μακεδονική κοινότητα: Βιωμένη εμπειρία ή δραματουργική πειθαρχία (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ξερακιά, Ε., & Καλογεράκου, Θ. (2000). Η επίδραση της διδασκαλίας ελληνικών παραδοσιακών χορών στη ψυχοσωματική κατάσταση ατόμων τρίτης ηλικίας. *8ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή.
- Παπαγεωργίου, Έ. (2017). *Βιοστατιστική και Εφαρμογές* (2η έκδοση εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Παπαϊωάννου, Χ., Αργυριάδου, Ε., & Μαυροβουνιώτης, Φ. (2010). Η επίδραση των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών στην ευεξία ηλικιωμένων γυναικών. *Γυναίκα και Άθληση*, 7, 25-38.
- Παπαϊωάννου, Χ., Μαυροβουνιώτης, Φ., & Αργυριάδου, Ε. (2005). Ελληνικοί χοροί και ψυχοσωματική κατάσταση ατόμων τρίτης ηλικίας. *13ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, (σσ. 239-263). Κομοτηνή.
- Παπακώστας, Χ. (2013). Λαϊκός πολιτισμός και φολκλορισμός. Σύγχρονες λαογραφικές προσεγγίσεις. Το παράδειγμα του χορού. *Λαογραφία*, 42 (2010-2012), 719-703.
- Παυσανίας. (χ.χ.). *Ελλάδος περιήγησις*.
- Πίκουλα, Ι., Μαυροβουνιώτης, Φ., & Αργυριάδου, Ε. (2005). Παραδοσιακός χορός και υποκειμενική σωματική υγεία. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*. 8-10/4, Θεσσαλονίκη.
- Πλάτων. (χ.χ.). *Νόμοι (Α-Ζ)*.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση. Στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1904). *Παραδόσεις Β*. εν Αθήναις: Π.Δ. Σακελλαρίου.
- Πούχγερ, Β. (1999). Εορτή. Στο *Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Πούχγερ, Β. (2009). *Θεωρητική Λαογραφία: Έννοιες-Μέθοδοι-Θεματικές*. Αθήνα: Αρμός.
- Πούχγερ, Β. (2010). *Κοινωνική Λαογραφία: Ρόλοι-Συμπεριφορές-Αισθήματα*. Αθήνα: Αρμός.
- Πούχγερ, Β. (2014). *Δοκίμια για τη λαογραφική θεωρία και τη φιλοσοφία του πολιτισμού*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Πραντσίδης, Ι. (2007). *Ο χορός στην ελληνική παράδοση και η διδασκαλία του*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Αιγινίου.
- Ράφτης, Α. (1985). *Ο κόσμος του ελληνικού χορού*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η έκδοση εκδ.). (Δ. Τσαούσης, Επιμ., Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαρακατσιάνου, Ζ. (2011). *Εθνοτικές ομάδες και χορευτικές πρακτικές στο Στενήμαχο Ν. Ημαθίας Μακεδονίας: Το έθιμο του Αγίου Τρύφωνα ως δείκτης της τοπικής πολιτισμικής ταυτότητας (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σιμόπουλος, Κ. (2008). *Ξένοι Ταξιδιώτες στην Ελλάδα* (Τόμ. 1). Αθήνα: Πιρόγα.
- Σιμόπουλος, Κ. (2008). *Ξένοι Ταξιδιώτες στην Ελλάδα* (Τόμ. 2). Αθήνα: Πιρόγα.
- Σιμόπουλος, Κ. (2008). *Ξένοι Ταξιδιώτες στην Ελλάδα* (Τόμ. 3). Αθήνα: Πιρόγα.
- Σιμόπουλος, Κ. (2008). *Ξένοι Ταξιδιώτες στην Ελλάδα* (Τόμ. 4). Αθήνα: Πιρόγα.
- Σοφινίδης, Γ., Χατζητάκης, Β., Δούκα, Σ., & Γρούσιος, Γ. (2009). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας ελληνικών παραδοσιακών χορών στην ισορροπία ηλικιωμένων ατόμων και σε μεταγνωστικούς παράγοντες που συνδέονται με την ισορροπία και το φόβο της πτώσης (προφορική ανακοίνωση). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σταύρου, Α.-Δ. (2018). *Διατηρώντας την Πολιτισμική Κληρονομιά, μέσα από τη διδασκαλία Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών, υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*:

Εφαρμογή της Μεθόδου Αναγνώριση, Αποδοχή, Αναθεώρηση της Αλήθειας AAAA
(Διπλωματική εργασία).

Ανακτήθηκε από

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39421?mode=full>

- Schott-Billmann, F. (1997). *Όταν ο χορός θεραπεύει. Η θεραπευτική λειτουργία του χορού: Ανθρωπολογική προσέγγιση*. (Κ. Μαρούσου, Επιμ., & Λ. Χρυσικοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαούσης, Δ. (1989). *Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας* (3η έκδοση εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Τυροβολά, Β. (1994). *Ο χορός «Στα Τρία» στην Ελλάδα: Δομική-μορφολογική και τυπολογική προσέγγιση (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τυροβολά, Β. (2001). *Ο ελληνικός χορός: Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τυροβολά, Β. (2010). Φορμαλισμός και μορφολογία: Η εννοιολογική οπτική και η μεθοδολογική χρήση τους στην προσέγγιση και την ανάλυση της μορφής του χορού . Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά, & Μ. Κουτσούμπα (Επιμ.), *Ελληνικός παραδοσιακός χορός: Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σσ. 127-178). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τυροβολά, Β., & Κουτσούμπα, Μ. (2006). Μορφολογική Μέθοδος Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Το Παράδειγμα των Ποντιακών Χορών. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα* (1), 19-32.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας*. (Α. Κόκκος, & Κ. Κουτρούμπα, Επιμ.) Αθήνα: ΕΚΕΣΑΠ.
- Φιλίππιδου, Ε. (2011). *Χορός και ταυτοτική αναζήτηση: Τακτικές εκπολιτισμού και επαναφυλετισμού των Γκαγκαβούζηδων στην Οινόη Έβρου (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. Στο *Εκπαίδευση ενηλίκων* (Τόμ. 3, σσ. 4-10). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Πικραμένος.
- Φυτίλης, Α. (2013). *Η εφαρμογή των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων στη σχολή ελληνικών παραδοσιακών χορών της Ιεράς Μητρόπολης Φθιώτιδας* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25416>
- Χρυσανθοπούλου, Β. (2010). Φαγητό και εθνοτική ταυτότητα στις τελετουργίες του κύκλου της ζωής των Ελλήνων της Αυστραλίας. *Εθνολογία*, 14 (2008-2010), σσ. 53-83.
- Χρυσού-Καρατζά, Κ. (2008). Τροφές και εθνοτοπική ταυτότητα των Ποντίων στα Σούρμενα Αττικής. Στο Μ. Σέργης (Επιμ.), *Πόντος: Θέματα λαογραφίας του ποντιακού ελληνισμού* (σσ. 431-449). Αθήνα: Αλήθεια.
- Ψυχογιού, Ε. (2008). *«Μαυρηγή» και Ελένη: Τελετουργίες θανάτου και αναγέννησης*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Alpert, P. T., Miller, S. K., Wallman, H., Havey, R., Cross, C., Chevalia, T., & al., e. (2009). The effect of modified jazz dance on balance , cognition, and mood in

- order adults. *Journal of the American academy of Nurse Practitioners*, 21(2), 108-115.
- Amiridis, I., Hatzitaki, V., & Arabatzi, F. (2003). Age-induced modifications of static postural control in humans. *Neuroscience Letters*, 350, 137–140.
- Arlicsson, M., Harms-Ringdahl, K., Eriksson, K., & Werner, S. (2003). The effect of dance training on joint mobility, muscle flexibility, speed and agility in young cross-country skiers- A prospective controlled intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 13(4), 237-43.
- Atchley, R. (1993). Continuity Theory and The Evolution of Activity in Later Adulthood. (J. R. Kelly, Ed.) *Activity and Aging: Staying Involved in Later Life*, 161, 5-16.
- Beck, A., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974, December). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.
- Belardineli, R., Lacalaprice, F., Ventrella, C., Volpe, L., & Faccenda, E. (2008). Waltz dancing in patients with chronic heart failure: new form of exercise training. *Circulation Heart Failure*, 1, 107-114.
- Berrol, F., Wee, L., & Katz, S. (1997). Dance/movement therapy with older adultwho have sustained neurological insult: a demonstration project. *American Journal of Dance Therapy*, 19, 135-160.
- Berryman-Miller, S. (1988). Dance/Movement: Effects on elderly self-concept. Στο R. Beal, & S. Berryman-Miller, *Dance for the older adult* (pp. 80-87). Reston, VA: American Alliance of Health, Physical Education Recreation and Dance.
- Biddle, S. J. (1993). Children, exercise and mental mealth. *International Journal of Sport Psychology* , 24, 200-216.
- Birkel, D. (1998). Aging brain, aging mind: Activities for the older adult: Integration of the body and the mind. *JOPERD*, 69(9), 23-28.
- Blanchard, C. M., Stein, K. D., Baker, F., Dent, M. F., Denniston, M. M., Courneya, K. S., & Eric, N. (2004). Association between current lifestyle behaviors and health-related quality of life in breast, colorectal, and prostate cancer survivors. *Psychology & Health*, 19(1), 1-13. doi:10.1080/08870440310001606507
- Blazer, D., Burchett, B., Service, C., & George, L. K. (1991). The association of age and depression among the elderly: An epidemiologic exploration. *Journal of Gerontology*, 46(6), M210-M215.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cevasco, A., & Grant, R. (2003). Comparison of different methods for eliciting exercise-to-music for clients with Alzheimer's disease. *Journal of music therapy*, 40(1), 41-56.
- Cheema, B. S., & Gaul, C. (2006). Full-body exercise training improves fitness and quality of life in survivors of breast cancer. *Journal of strength and conditioning research*, 20(1), 14-21.
- Connor, M. (2000). Recreational folk dance: A multicultural exercise component in healthy ageing. *Australian Occupational Therapy Journal* , 47(2), 69-76.
- Cooper, L., & Thomas, H. (2002). Growing old gracefully: Social dance in the third age. *Ageing & Society*, 22, 689-708.
- Dania, A. (2016). Analyzing the Aesthetics of Dance Instructional Design. An Example from Greek Traditional Dance Teaching. *Congress on Research n Dance Conference Proceedings*, 116-126.
- Dowd, E. T., Milne, C. R., & Wise, S. L. (1991). The Therapeutic Reactance Scale: A measure of psychological reactance. *Journal of Counseling & Development*, 69(6), 541-545.

- Ernst, E., Rand, J. I., & Stevinson, C. (1998, November). Complementary therapies for depression: an overview. *Archives of General Psychiatry*, 55(11), 1026-1032.
- Erwin-Grabner, T., Goodill, S. W., Hill, E. S., & Von, N. K. (1999, March). Effectiveness of Dance/Movement Therapy on Reducing Test Anxiety. *American Journal of Dance Therapy*, 21(1), 19-34. doi:10.1023/A:1022882327573
- Federici, A., Bellagamba, S., & Rocchi, M. (2005). Does dance-based training improve balance in adult and young old subjects? A pilot randomized controlled trial. *Aging Clinical and Experimental Research*, 17(5), 385–389.
- Fentem, P. H. (1992). Exercise in prevention of disease. *British Journal of Medical Bulletin*, 48(3), 63-65.
- Fillingim, R. B., & Blumenthal, J. A. (1992). Does Aerobic Exercise Reduce Stress Responses? In S. A. Turner J.R., *Individual Differences in Cardiovascular Response to Stress* (pp. 203-217). Boston: Perspectives on Individual Differences.
- Fogelman, K., & Comber, C. (2007). Surveys and Sampling . In A. Briggs, & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2nd edition ed.). London: Sage.
- Gandee, R. N., Knierim, H., & McLittle-Marino, D. (1998). Stress and Older Adults: A Mind-Body Relationship. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(9), 19-22. doi:10.1080/07303084.1998.10605625
- Haboush, A., Floyd, M., Caron, J., LaSota, M., & Alvarez, K. (2006). Ballroom dance lessons for geriatric depression: An exploratory study. *The Arts in Psychotherapy*, 33(2), 89.
- Hackney, M. E., Kantorovich, S., & Earhart, G. M. (2007). A study on the effects of argentine tango as a form of partnered dance for those with Parkinson Disease and thw healthy elderly. *American Journal of Dance Therapy*, 29(2), 109-127.
- Halbwackhs, M. (1950). *La memoire collective*. Paris: PUF.
- Hanna, J. L. (1979). *To Dance is Human, A theory of nonverbal Communication*. Texas: University of Chicago Press.
- Herm, A. D. (1855). *Thesaurus Hymnologicus* (Τόμ. 4). Lipsiae: Sumptibus J. T. Loeschke.
- Hiemstra, R. (1991). *Creative enviroments for effective adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hui, E., Chui, B., & Woo, J. (2008). Effects of dance on physical and psychological wellbeing in older persons. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 49, 45-50.
- Hund, W. D. (1970). *Kommunikation in der Gesellschaft: Demokratische Willensbildung oder manipulierte Meinung*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Inzitari, M., Greenlee, A., Hess, R., Perera, S., & Studenski, S. A. (2009, August 11). Interactive Video Dance for Exercise. *Journal of Women's Health*, 18(8). doi:doi.org/10.1089/jwh.2008.1176
- Jackson, L., & Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education: Theory & Practice*. Routledge.
- Judge, J. O. (2003). Balance training to maintain moboility and prevent disability. *American Journal of Preventive Medicine*, 25, 150-156.
- Kaltsatou, A., Mameletzi, D., & Douka, S. (2011, April). Physical and psychological benefits of a 24-week traditional dance program in breast cancer survivors. *journal of Bodywork and Movement Therapies*, 15(2), 162–167.
- Ανάκτηση 30/05/2019, από
[https://www.bodyworkmovementtherapies.com/article/S1360-8592\(10\)000434/fulltext](https://www.bodyworkmovementtherapies.com/article/S1360-8592(10)000434/fulltext)

- Kim, C., June, K., & Rhayun, S. (2002). Effects of health promotion program on cardiovascular risk factors, health behaviors and life satisfaction in institutionalized elderly women. *Journal of Korea Gerontology Society*, 19(3), 51-64.
- Knowles, M. S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species* (2nd Edition εκδ.). Houston: Gulf.
- Knowles, M. S. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf.
- Knowles, M., Swanson, R., & Holton, E. (2012). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (7η έκδοση εκδ.). New York: Routledge.
- Koch, S., Morlinghaus, K., & Fuchs, T. (2007). The joy dance. Specific effects of a single dance intervention on psychiatric patients with depression. *The Arts in Psychotherapy*, 34(4), 340-349.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lange, R. (1976). Some notes on the anthropology of dance. *Dance Studies*, 1, 38-46.
- Leisure & Cultural Services Department,. (2005). Ανάκτηση 08/05/2019, από <https://www.lcsd.gov.hk/en/aboutlcsd/ppr/publications.html>
- Lima, M., & Vieira, A. (2007). Ballroom dance as therapy for the elderly in Brazil. *American Journal of Dance Therapy*, 29(2), 129-142.
- Lowe, J. (1976). *L' education des adultes: Perspectives mondiales*. Paris: Les Presses de l' Unesco.
- Mager, R. F. (1990). *Comment dedinir des objectifs pedagogiques*. Paris: Dunod.
- Mahon, M. J., & Searle, M. S. (1994, April). Leisure Education: Its Effect on Older Adults. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 36-41.
- McNeill, W. H. (1995). *Marching Together in Time: Dance and Drill in Human History*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Medicomm Incorporation. (2004). *Dance therapy- Alternative medicine*. Ανάκτηση 07/05/2019, από <http://www.medicomm.net/Consumer%20Site/am/dance.htm>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & et. al. (Eds.) *Learning an Transormation*, 3-33.
- Moscovici, S. (1976). *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie*. Kronberg.
- Ortner, S. B. (1973). On key symbols. *American Anthropologist*, 75(5), 1338-1346.
- Paffenbarger, R. (1996). Physical activity and fitness for health and longevity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 11-30.
- Palo-Bengtsson, L., Winblad, B., & Ekman, S. (1998). Social dancing: A way to support intellectual emotional and motor functions in persons with dementia. *Journal of Psychiatric Mental Health Nursing*, 5(6), 545-554.
doi:<https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.1998.560545.x>
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults. Fourth Edition*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sandel, S. L., Judge, J. O., Lsndry, N., Faria, L., Ouellette, R., & Majczak, M. (2005). Dance and move-ment program improves quality-of-life measures in breast cancer survivors. *Cancer Nursing*, 28(4), 301-309.

- Shigematsu, R., Chang, M., Yabushita, N., Sakai, T., Nakagaichi, M., Nho, H., & et. al. (2002). Dance-based aerobic exercise may improve indices of falling risk in older women. *Age and Ageing*, 31, 261–266.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. USA: Penguin Books Ltd.
- Steiner, J. (1992). Patient-centered and analyst centered interpretations: some implications of “containment and countertransference. *Psychoanalytic Enquiry*, 14, 406-422.
- Steinhardt, M. A., & Dishman, R. K. (1989). Reliability and validity of expected outcomes and barriers for habitual physical activity. *Journal of Occupational Medicine*, 31(6), 536-546.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning* (2nd edition ed.). London: Routledge.
- Tlhalpi, T. J., & Venter, E. (2017). Gains for illiterate adult learners from Lifelong learning. *International Journal of Educational Sciences*, 17(1-3), 52-60.
<https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1305757>
- Van de Winckel, A., Feys, H., & Weerdt, W. D. (2004). Cognitive and behavioural effects of music-based exercises in patients with dementia. *Clinical Rehabilitation*, 18, 253-260.
- Waterman, R. A. (1962). Role of dance in hyuman society. In B. J. Wooten (Ed.), *Focus on Dance 2: An interdisciplinary Search for Meaning in Movement* (pp. 47-55). Washington DC: American Association of Health Physical Education and Reaction.
- Wikstrom, B. (2004). Older adults and the arts: The importance of aesthetic forms of expression in later life. *Journal of Gerontological Nursing*, 30(9), 30-36.
- World Health Organization. (1947). *Bulletin of the World Health Organization*, 1.
- Yesavage, J. A., Brink, T. L., Rose, T. L., Owen, L., Huang, V., Adey, M., & Leirer, V. O. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17(1), 37-49.
[https://doi.org/10.1016/0022-3956\(82\)90033-4](https://doi.org/10.1016/0022-3956(82)90033-4)
- Young, A., & Dinan, S. (1994). Fitness for older people. *British Medical Journal*, 309, 331-334.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

σχετικά με τις

*Απόψεις ενήλικων εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών
κατά τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών*

Ερωτηματολόγιο για ενήλικους εκπαιδευομένους

στον ελληνικό παραδοσιακό χορό

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής μας Εργασίας, με τίτλο «Οι απόψεις ενήλικων εκπαιδευομένων ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο εκμάθησης των ελληνικών παραδοσιακών χορών», στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α.), πρόκειται να ερευνήσουμε **απόψεις ενήλικων εκπαιδευομένων** σχετικά με τη **χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών** κατά τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε ενήλικους χορευτές, με πολυετή ή όχι χορευτική εμπειρία, και η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Για τον λόγο αυτό θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ακρίβεια και ειλικρίνεια.

- Σημειώστε με **X** αυτό ή αυτά που επιλέγετε.
- Συμπληρώστε με αριθμό ή κείμενο, όπου υπάρχουν τελίτσες.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ** και η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί περισσότερο από δέκα (10) λεπτά. Εφόσον το επιθυμείτε, σημειώστε στο παρακάτω πλαίσιο την ηλεκτρονική σας διεύθυνση (e-mail) , προκειμένου να σας αποστείλουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην έρευνά μας.

Μετά τιμής

Καρεπίδης Κ. Ιωακείμ
Μεταπτυχιακός Φοιτητής ΠΑ.Δ.Α.

Θεοδώρου Ευ. Κυριακή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΑ.Δ.Α.

A. Προσωπικές πληροφορίες-Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο : Άνδρας ☐
Γυναίκα ☐
2. Ηλικία (σε έτη):
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η ☐
Έγγαμος/η ☐
Διαζευγμένος/η ☐
Χήρος/α ☐
4. Έχετε παιδιά; Ναι ☐ (αριθμός παιδιών)
Όχι ☐
5. Γραμματικές ; Απόφοιτος Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης ☐
γνώσεις Απόφοιτος Λυκείου ☐
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΑΤΕΙ ☐
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου ☐
Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου ☐
6. Επάγγελμα; Δημόσιος υπάλληλος ☐
Ιδιωτικός υπάλληλος ☐
Ελεύθερος επαγγελματίας ☐
Συνταξιούχος ☐
Άνεργος ☐
Άλλο ☐
7. Χορευτική εμπειρία σε πολιτιστικούς φορείς; (σε έτη)
8. Πόσες φορές την εβδομάδα χορεύετε σε πολιτιστικούς φορείς;

Β. Χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών

9. Ποιες από τις παρακάτω βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές γνωρίζετε; (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις τεχνικές βλέπε στην επισυναπτόμενη σελίδα)

- | | |
|--|--|
| Εργασία σε ομάδες ☐ | Μελέτη περίπτωσης ☐ |
| Καταιγισμός Ιδεών ☐ | Επίδειξη ☐ |
| Παιχνίδι ρόλων ☐ | Προσομοίωση ☐ |
| Ερωτήσεις-Απαντήσεις ☐ | Μορφολογική μέθοδος ☐ |
| Εκπαιδευτική επίσκεψη ☐ | |

10. Από την εμπειρία σας ποιες βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού και πόσο συχνά;

Συχνότητα χρήσης	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πάντοτε
Βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές					
Εργασία σε ομάδες					
Καταιγισμός Ιδεών					
Παιχνίδι ρόλων					
Ερωτήσεις-Απαντήσεις					
Μελέτη περίπτωσης					
Επίδειξη					
Προσομοίωση					
Μορφολογική μέθοδος					
Εκπαιδευτική επίσκεψη					

11. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών προάγει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων;

- Καθόλου ☐
 Λίγο ☐
 Μέτρια ☐
 Αρκετά ☐
 Πάρα πολύ ☐

12. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων;

- Καθόλου ☐
 Λίγο ☐
 Μέτρια ☐
 Αρκετά ☐
 Πάρα πολύ ☐

13. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών βοηθά του εκπαιδευομένου να εμπλακούν με το διδακτικό αντικείμενο;

- Καθόλου ☐
- Λίγο ☐
- Μέτρια ☐
- Αρκετά ☐
- Πάρα πολύ ☐

14. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών διευκολύνει τη μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευομένων και σε τι επίπεδο;

- Καθόλου ☐
- Λίγο ☐
- Μέτρια ☐
- Αρκετά ☐
- Πάρα πολύ ☐

15. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών βοηθά στη βελτίωση της χορευτικής σας απόδοσης;

- Καθόλου ☐
- Λίγο ☐
- Μέτρια ☐
- Αρκετά ☐
- Πάρα πολύ ☐

16. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών βοηθά στην καλύτερη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;

- Καθόλου ☐
- Λίγο ☐
- Μέτρια ☐
- Αρκετά ☐
- Πάρα πολύ ☐

17. Η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών καθιστά το έργο του εκπαιδευτή ευκολότερο;

- Καθόλου ☐
- Λίγο ☐
- Μέτρια ☐
- Αρκετά ☐
- Πάρα πολύ ☐

18. Κατά τη γνώμη σας ποια άλλα οφέλη παράγει η χρήση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών;

.....

.....

.....

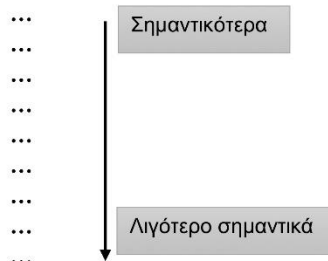
.....

.....

19. Παρακάτω αναφέρονται μερικά εμπόδια-δυσκολίες-προβλήματα που προβάλλονται κατά τη χρήση συμμετοχικών βιωματικών τεχνικών. Ποια εμπόδια θεωρείτε ότι δυσκολεύουν τη χρήση συμμετοχικών βιωματικών τεχνικών;

Επίπεδο δυσκολίας (εμποδίου)	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Αρκετά συχνά	Πάντοτε
Εμπόδια					
1. Δυσκολία στον σχεδιασμό της διδακτικής ώρας					
2. Δυσκολία στην υλοποίηση του σχεδιασμού					
3. Πρόβλημα ενσωμάτωσης ή εφαρμογής των τεχνικών, στο διδακτικό αντικείμενο του παραδοσιακού χορού					
4. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι δείχνουν αρνητική στάση στη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών					
5. Δημιουργούνται προβλήματα συμπεριφοράς στην ομάδα των εκπαιδευομένων					
6. Οι τεχνικές αυτές απαιτούν περισσότερο χρόνο για την υλοποίηση της διδασκαλίας					
7. Οι τεχνικές αυτές απαιτούν καλύτερη διαχείριση της διδακτικής ώρας					
Άλλο...					

20. Τοποθετείστε τα παραπάνω προβλήματα-εμπόδια σε φθίνουσα σειρά (δηλαδή από το σημαντικότερο στο λιγότερο σημαντικό. Για την αναγραφή τους χρησιμοποιείτε τον αύξοντα αριθμό τους από τον παραπάνω πίνακα).



21. Τι θα προτείνατε για την άρση-αντιμετώπιση των τριών πρώτων σημαντικότερων προβλημάτων-εμποδίων, σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών βιωματικών τεχνικών;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Στο σημείο αυτό τελείωσαν οι ερωτήσεις μας. Σας ευχαριστούμε θερμά και σας βεβαιώνουμε ότι η συνεργασία σας ήταν πολύτιμη για την επιτυχία τα έρευνάς μας.

Σε περίπτωση που έχετε κάποια σχόλια, παρατηρήσεις ή προτάσεις παρακαλούμε να τις γράψετε σε ξεχωριστό χαρτί και να μας το παραδώσετε μαζί με το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο ή στείλτε μας μήνυμα στα κάτωθι e-mail: mscedt17034@uniwa.gr & mscedt17084@uniwa.gr.

Καρεπίδης Κ. Ιωακείμ
Μεταπτυχιακός Φοιτητής ΠΑ.Δ.Α.

Θεοδώρου Ευ. Κυριακή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΑ.Δ.Α.