



Επιστήμη του Χορού
Τόμος 5, 2010

Ηλεκτρονικό Περιοδικό
Electronic Journal

Science of Dance
Volume 5, 2010

www.elepex.gr

ISSN 1790-7527

**Η Επίδραση ενός Προγράμματος Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών στη
Βελτίωση του Κλίματος της Τάξης και στην Ικανοποίηση Μαθητών Γυμνασίου
από το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής**

Γ. Λυκεσάς, Β. Σίσκος, Ζ. Ζαχαριάδου

Τ.Ε.Φ.Α.Α., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή

Ο χορός ως μια μη ανταγωνιστική κινητική δραστηριότητα προάγει την υγεία, βελτιώνει τις δασκαλο-μαθητικές και διαμαθητικές σχέσεις, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία, διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες και αναπτύσσει την ισορροπία, τη ρυθμική ικανότητα, τον νευρομυϊκό συντονισμό και τον έλεγχο του σώματος (Churcher, 1971; Sanderson, 1988). Μέσα από τις χορευτικές κινητικές δραστηριότητες ο μαθητής ανακαλύπτει τον ρυθμό, τις εκφραστικές αυτοσχέδιες και δημιουργικές του ικανότητες, καλλιεργεί και βελτιώνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με τα μέλη μιας σχολικής μονάδας, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μαθαίνει να αποδέχεται όρια και περιορισμούς, που του θέτει η ομάδα, και συγχρόνως ανακαλύπτει την ανάγκη ύπαρξης και τήρησης κανόνων (Likesas, Tsapakidou, Kostantinidou, & Papadopoulou, 2002).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) είναι «να συμβάλλει μέσα από φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες, γνώσεις και βιωματικές διαδικασίες στη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (ΥΠΕΠΘ, 2006). Ο ευρύτερος σκοπός της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) περιλαμβάνει σήμερα εκτός από την αγωγή του σώματος των μαθητών και «την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των

διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεών τους, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (ΥΠΕΠΘ, 1999). Οι επιμέρους αυτοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος είναι ο ψυχοκινητικός (σωματικός), ο συναισθηματικός και ο γνωστικός (ΥΠΕΠΘ, 2006). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται προς τη βελτίωση του περιεχομένου και της διδασκαλίας της ΦΑ. Ωστόσο, όλα τα προηγούμενα ισχύοντα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων δεν κατόρθωσαν να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στη διδασκαλία της ΦΑ.

Στον βαθμό που η χορευτική παιδεία εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Φ.Α. πρέπει να σημειωθεί ότι η διδακτική διαδικασία των ελληνικών παραδοσιακών χορών έχει σημειώσει ιδιαίτερη εξέλιξη. Η εφαρμογή δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας ανταποκρίνεται πλέον στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγωγής. Ο μαθητής ακολουθώντας αυτές τις μεθόδους μαθαίνει τους χορούς με τρόπο ευχάριστο και παραγωγικό, αλλά και με ταχύτερους ρυθμούς (Κουτσούμπα, 2007; Τυροβολά και Κουτσούμπα, 2006).

Ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές τους σχέσεις ορίζεται ως κλίμα μιας τάξης. Είναι οι ιδιαίτερες εκείνες συνθήκες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση των παιδιών μιας σχολικής τάξης, οι οποίες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Ματσαγούρας, 2003). Ένα συναισθηματικό «δέσιμο» με τους δασκάλους, τους συνομήλικους και το σχολείο, είναι ένας ζωτικής σημασίας κρίκος για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Hawkins, Smith, & Catalano, 2001). Πρέπει λοιπόν να δημιουργηθεί μία «κουλτούρα» φροντίδας (caring) στις μαθησιακές κοινότητες, η οποία μπορεί να μην εκπληρώνει τις υψηλές προσδοκίες και τα κριτήρια για μάθηση, αλλά να αντιπροσωπεύει μια βασική αντίληψη για τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως καλή επικοινωνία και συνεργασία με την ομάδα (McCombs, 2001). Ένα θετικό και δημιουργικό κλίμα στο σχολείο και κατά προέκταση στην τάξη, θεωρείται ότι είναι ένα κλίμα «φροντίδας» (*school/classroom caring climate*). Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον υπάρχει εμπιστοσύνη προς τον δάσκαλο, φιλία, αποδοχή και σεβασμός και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο κάθε ένας δε μαθητής έχει τον ρόλο του στο σχολείο και

στην τάξη και αισθάνεται σημαντικός τόσο στη σχολική ζωή, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία (Lickona & Davidson, 2003).

Οι υπεύθυνοι του προγράμματος Child Development Project (Schaps, Battistich & Solomon, 2001), μετά από εμπειρία 20 ετών καταλήγουν ότι μια «κοινότητα φροντίδας των μαθητών» (caring community of learners) υπάρχει, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως χρήσιμους, συνεισφέροντας και συμμετέχοντας ως μέλη σε μια τάξη ή σε ένα σχολείο, το οποίο θεωρούν ότι τους προσφέρει πρόοδο και ανάπτυξη. Θεωρούν επίσης ότι τα κύρια συστατικά μιας κοινότητας φροντίδας μαθητών είναι: οι σχέσεις εκτίμησης και υποστήριξης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, καθηγητών και γονέων, οι συχνές ευκαιρίες που δημιουργούνται για βοήθεια και συνεργασία, αλλά και οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για αυτονομία και συμμετοχή σε κοινούς στόχους και ιδανικά.

Έρευνες έδειξαν ότι ένα σχολικό περιβάλλον ασφάλειας, φροντίδας, συμμετοχής και ανταπόκρισης προάγει, εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Blum, McNeely, & Rinehart, 2002; Osterman, 2000). Η αίσθηση από τους μαθητές ότι το σχολείο είναι μια κοινότητα φροντίδας, σχετίζεται σημαντικά και θετικά με την αυξημένη παρακίνηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ακόμη σχετίζεται με τη μέριμνα για τους άλλους, με την ικανότητα επίλυσης των διαφορών τους, με τις αρνητικές και τις κακές συνήθειες τους (αλκοόλ, κάπνισμα, κλπ.) καθώς όμως και με τις παραβατικές συμπεριφορές τους (Developmental Studies Center, 2006; Hoge, Smit, & Hanson, 1990; Roberts, Hom, & Battistich, 1995).

Για τη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο, αλλά και για τη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών και καθηγητών, οι Evans και Hopkins (1988), προτείνουν την εφαρμογή Αισθητικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει Χορό, Μουσική, Θέατρο και Εικαστικά. Όσο για τους διδακτικούς μηχανισμούς, αυτοί πρέπει να κινούνται μέσα από τα όργανα της σχολικής ζωής: ο δάσκαλος να λειτουργεί ως μοχλός ενεργοποίησης των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού και εγγυητής της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών και της δημιουργίας, το πρόγραμμα ως ευέλικτο πλαίσιο και οδηγός αυτών των χειρισμών και μεθοδεύσεων και η διδακτική μέθοδος ως συντονιστική διαδικασία που φέρνει κοντά δάσκαλο, μαθητή, γνώση και πραγματικότητα (Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008).

Ο Maslow (1970), εμπνευστής της «θεωρίας των κινήτρων», υποστηρίζει ότι ικανοποίηση, είναι η διαρκής προσπάθεια του ανθρώπου να ικανοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες, με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Μόλις όμως ικανοποιηθεί μία ανάγκη, παρουσιάζεται η επιθυμία ικανοποίησης νέων αναγκών σε ένα ανώτερο επίπεδο και η κλιμάκωση είναι αυστηρά ιεραρχική (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Έρευνες έδειξαν ότι στα ελληνικά σχολεία, και ιδιαίτερα στο μάθημα της ΦΑ, παρατηρείται από τους μαθητές, μια συνεχής και σημαντική μείωση στην ικανοποίηση από το μάθημα, στην προσπάθεια που καταβάλλουν, καθώς επίσης και στην αντίληψή τους ως προς τη στάση των καθηγητών (Digelidis & Papaioannou, 1999). Έρευνα που ασχολήθηκε με παρόμοιο θέμα, μελετώντας την αντίληψη των μαθητών για τη στάση του καθηγητή, απέδειξε ότι, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο καθηγητής τους δίνει έμφαση στη μάθηση, στη δουλειά και στη βελτίωση, δημιουργείται ένα κλίμα θετικής παρακίνησης στην τάξη, αυξάνεται το ενδιαφέρον και η προσπάθεια στο μάθημα, καθώς και η ικανοποίηση και η ενίσχυση της θετικής στάσης και συμπεριφοράς ως προς την άσκηση (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004).

Οι Duda και Nicholls (1992) με βάση τη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων στους χώρους επίτευξης, όπως τα σπορ και τη ΦΑ, εξέτασαν σε μαθητές γυμνασίου τους στόχους, σε σχέση με την ικανοποίηση, το ενδιαφέρον ή την ανία στις αθλητικές δραστηριότητες. Βρήκαν ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τα αθλήματα σχετιζόταν άμεσα με την αντίληψη ότι αυτά αποτελούν μια δραστηριότητα που προκαλεί ευχαρίστηση και διασκέδαση.

Η έλλειψη ικανοποίησης στο μάθημα της ΦΑ σχετίζεται και με το ανταγωνιστικό μαθησιακό περιβάλλον. Ειδικά, όταν οι μαθητές φοβούνται το λάθος, την αποτυχία και την αρνητική κριτική στις σχολικές επιδόσεις τους. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις με συνομηλίκους και γενικότερα η προβληματική επικοινωνία με τους άλλους, σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, προκαλεί χαμηλές επιδόσεις στις διάφορες αθλητικές τους δραστηριότητες. Το ίδιο ισχύει και για τις εξειδικευμένες κινητικές δεξιότητες, όπως είναι αυτή του χορού, λόγω της περιορισμένης λεπτής ή αδρής κινητικότητας αλλά και του οπτικό-κινητικού συντονισμού (Papaioannou & Siskos, 2008). Πολλές φορές παρουσιάζονται φοβικές αντιδράσεις (σχολική άρνηση, φοβία προς ένα συμμαθητή, κ.λπ.) αλλά και

κατάθλιψη, όταν οι μαθητές δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν άλλους τρόπους αντιμετώπισης των παραπάνω προβληματικών καταστάσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η έρευνα των Δούλια, Κοσμίδου, Παυλογιάννη και Πατσιαούρα (2005), έδειξε ότι, αντίθετα, όταν οι έφηβοι συμμετέχουν σε ομάδες παραδοσιακού χορού, δεν παρακινούνται με σκοπό την επιτυχία και την απόκτηση κύρους, αλλά περισσότερο για να ικανοποιηθούν, να νιώσουν μέλη μιας ομάδας και να κοινωνικοποιηθούν. Δεν αντιμετωπίζουν τον χορό σαν μια επίπονη κινητική δεξιότητα αλλά σαν μια κοινωνική δραστηριότητα που βελτιώνει τη φυσική τους κατάσταση, αυξάνει την καλή διάθεση και κατ' επέκταση βελτιώνει την ποιότητα ζωής τους.

Η Smith-Autard (1994) επισημαίνει ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα χορού ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους, παράλληλα όμως βελτιώνουν και τις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αποκτούν την αίσθηση της ενότητας, που περιγράφεται μέσα από την παρατήρηση και την εκτίμηση της δουλειάς τους και είναι ελεύθεροι να ερμηνεύουν τα νοήματα και τα συναισθήματα που περιέχονται σε ένα χορό μέσα από συζητήσεις. Παρεμβατικά προγράμματα χορού σε Γυμνάσια (Flores, 1995; Joyce 1994) έδειξαν ότι οι μαθητές, εκτός από τη βελτίωση των σωματικών δεξιοτήτων και τον έλεγχο του σωματικού τους βάρους, ανέπτυξαν και άλλες ικανότητες, όπως αυτοεκτίμηση, αυτενέργεια, κριτική σκέψη, προσαρμοστικότητα και ομαδικό πνεύμα. Στα μαθήματα του χορού συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, ακόμη και οι υπέρβαροι, διότι ο χορός θεωρείται μια συνεργατική δραστηριότητα. Αυτό είχε σαν κατάληξη τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και το καλύτερο χορευτικό αποτέλεσμα.

Δίχως να έχουν λείψει έρευνες που εντοπίζουν μία αρνητική στάση και αδιαφορία των μαθητών για το χορό (Graham, 1995), οι μελέτες στην πλειοψηφία τους (Capel, 1986; Nieminem, 1997) καταδεικνύουν το εξής: ένα δημιουργικό πρόγραμμα χορού, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη διάθεση του μαθητή για ανακάλυψη, εξερεύνηση, συνεργασία και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, δρα θετικά στην αποδοχή του χορού ως μαθήματος. Όπως υποστηρίζει και η Bernstein (1972), ο χορός είναι ένα μέσο που βοηθάει τα άτομα, μέσω της κίνησης, να οργανώσουν και να αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο συμπεριφοράς που θα τους κάνει ικανούς να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. Μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες, ο μαθητής αποκτά την

αυτονομία του μαθαίνοντας να εκφράζεται ελεύθερα, ως προς τον χώρο και τον χρόνο, να αναπτύσσει αβίαστα τη νοημοσύνη του, να ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και να συνειδητοποιεί τους όρους της σωστής ομαδικής συνεργασίας και επικοινωνιακής σχέσης, συμβάλλοντας έτσι και στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Λυκεσάς & Παπαδοπούλου, 2007; Λυκεσάς & Τυροβολά, 2007).

Κατά τους Lomax, Bartenieff και Paulay, (1972), ο χορός είναι το πλέον επαναλαμβανόμενο και τυπικά οργανωμένο σύστημα σωματικής επικοινωνίας που παρουσιάζεται στον πολιτισμό. Η επικοινωνιακή δραστηριότητα του χορού βρίσκεται στην ικανότητά του να ενεργοποιεί όλο το σώμα, υπό τους όρους μιας πολλαπλής αποτύπωσης που καταγράφεται μέσω της συνεργίας όλων των αισθήσεων, αλλά και να υποστηρίζει τη ψυχοκινητική, γνωστική, δημιουργική αλλά και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Lykesas, Koutsouba, & Tyronola, 2009).

Για τον λόγο αυτό, η αναζήτηση ενός προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών που να βελτιώνει το κλίμα μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων αλλά παράλληλα να προσφέρει και ικανοποίηση στο μάθημα της ΦΑ, οδήγησε στην υλοποίηση της παρούσης έρευνας, έτσι ώστε να είναι δυνατή η πραγματοποίηση ενός πειραματικού προγράμματος διδασκαλίας ελληνικού παραδοσιακού χορού. Το πρόβλημα λοιπόν, που αναδύεται για τη διερεύνηση, αφορά τον βαθμό διαμόρφωσης και συμμετοχής ενός κλίματος φιλίας, αποδοχής, φροντίδας και σεβασμού μέσα στην τάξη, αλλά και ικανοποίησης για το μάθημα της ΦΑ.

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο ένα πρόγραμμα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στο Γυμνάσιο, βελτιώνει το κλίμα φροντίδας της τάξης και αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα της ΦΑ.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στη Β' και Γ' τάξη του 2^{ου} και 4^{ου} Γυμνασίων Τούμπας της πόλης της Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 96 μαθητές (τέσσερα τμήματα μαθητών), δύο της Β' (N= 46) και δύο της Γ' (N= 50) τάξης (56 κορίτσια, 40 αγόρια,), ηλικίας από 13 έως και 15 ετών, τα οποία επελέγησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Όλοι οι μαθητές που ήταν παρόντες (N= 96) συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Ένα 1 τμήμα από την Β'

και 1 ένα από την Γ΄ τάξη του 2^{ου} Γυμνασίου, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, όπου διδάσκονταν οι παραδοσιακοί χοροί μία φορά την εβδομάδα και η διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ήταν 45 λεπτά, όπως ισχύει σε ένα τυπικό μάθημα ελληνικών παραδοσιακών χορών, (N=47, MO=13,9 έτη, TA=.89). Ενώ την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν ένα 1 τμήμα της Β΄ και 1 ένα της Γ΄ τάξης του 4^{ου} Γυμνασίου, όπου δε διδάσκονταν οι παραδοσιακοί χοροί, (N=49, MO=13,8 έτη, TA=.87). Μετά το τέλος του πειραματικού προγράμματος εξάσκησης, ακολούθησε ακριβώς κάτω από τις ίδιες συνθήκες, η επαναμέτρηση και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου).

Εργαλεία μέτρησης

Το School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II) αναπτύχθηκε από τους Lickona και Davidson (2003) για την αξιολόγηση του κοινωνικό-συναισθηματικού κλίματος του σχολείου και της τάξης. Είναι ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο να αξιολογεί τις αντιλήψεις των μαθητών για το αν το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου, γενικότερα, είναι φιλικό, ευχάριστο και ασφαλές, φυσικά και συναισθηματικά. Η προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε από τον Σίσκο (2009).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις και βασίζεται σε ένα μοντέλο 4 παραγόντων: Ειδικότερα, η συμμετοχή των μαθητών στη «Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος», (7 ερωτήσεις), αξιολογεί την αντίληψή τους για το αν αισθάνονται σημαντικοί που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου και που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων, με σκοπό τη γενική πρόοδο του σχολείου, (π.χ: Οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν άλλους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες;). Η «Φιλία και Αποδοχή», (9 ερωτήσεις), αξιολογεί την αντίληψή τους για το εάν υπάρχει αποδοχή, φροντίδα και καλοσύνη μεταξύ των μαθητών, (π.χ: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, ακόμη και όταν δε γνωρίζονται καλά μεταξύ τους;). Ο παράγοντας «Σεβασμός», (7 ερωτήσεις), αξιολογεί την αντίληψη για το εάν οι μαθητές δείχνουν σεβασμό προς τους άλλους μαθητές, το προσωπικό και το περιβάλλον του σχολείου γενικότερα, (π.χ: Οι μαθητές λύνουν τις διαφορές τους χωρίς μαλώματα, προσβολές ή απειλές;). Τέλος, η «Φροντίδα από τον Καθηγητή», (6 ερωτήσεις), αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών για το εάν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν φροντίδα, ώστε να αισθάνονται ασφάλεια και υποστήριξη από αυτούς, (π.χ:

ο/η καθηγητής/τρια κάνει οτιδήποτε για να βοηθήσει τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια;).

Κατά την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου για το πώς αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης στο μάθημα της ΦΑ, μετά το γενικό θέμα «Στο μάθημα της ΦΑ:» οι μαθητές απαντούσαν τις ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=σχεδόν ποτέ, 2=σπάνια, 3=κάποιες φορές, 4=συχνά, 5=σχεδόν πάντα). Μια νέα μεταβλητή, το «Συνολικό Κλίμα Φροντίδας», δημιουργήθηκε μετά την αρχική και τελική μέτρηση από τον μέσο όρο των σκορ των τεσσάρων παραπάνω παραγόντων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach ήταν στην αρχική $\alpha = .69$ και στην τελική μέτρηση $\alpha = .71$.

Για την αξιολόγηση της ικανοποίησης των μαθητών από το μάθημα της ΦΑ, όταν διδάσκονται οι παραδοσιακοί χοροί χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Papaioannou, Milosis, Kosmidou, και Tsigilis, (2002), προσαρμοσμένο ειδικά για τις απαιτήσεις της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ: «βρίσκω το μάθημα της ΦΑ ενδιαφέρον», «μου αρέσει το μάθημα της ΦΑ»), που δημιουργούν έναν παράγοντα. Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα). Τα ερωτηματολόγια περιείχαν επίσης δημογραφικά στοιχεία, όπως το σχολείο και η ηλικία των μαθητών, η δε συμπλήρωσή τους έγινε στη τάξη και διήρκεσε 20 λεπτά περίπου.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάιο του 2010. Για την πραγματοποίησή της ενημερώθηκαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. των Γυμνασίων, οι οποίοι έδωσαν και τη συγκατάθεσή τους. Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας παρόντες ήταν πάντοτε και οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. των Γυμνασίων. Η συγκατάθεση των γονέων δε θεωρήθηκε αναγκαία. Οι αρχικές μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν την πρώτη εβδομάδα της παρεμβατικής διαδικασίας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα στην αίθουσα στη διάρκεια του μαθήματος Φ.Α. υπό την εποπτεία ενός εκ των συγγραφέων της έρευνας. Δόθηκαν στους μαθητές οι απαραίτητες οδηγίες, τονίστηκε ότι οι πληροφορίες που θα συλλέγονταν θα ήταν εμπιστευτικές και δε θα χρησιμοποιούνταν για τη βαθμολόγησή

τους, ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις και ότι σκοπός των ερωτηματολογίων ήταν η βελτίωση του μαθήματος. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και οι μαθητές οποιαδήποτε στιγμή μπορούσαν να αποχωρήσουν από τη διαδικασία.

Πρόγραμμα διδασκαλίας

Η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα βασίστηκε στις θεωρητικές αρχές του Μουσικοκινητικού Συστήματος (Dalcroze, 1921; Kodaly, 1974; Λυκεσάς, 2002; Orff, 1963) και στον δημιουργικό παιδοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Βασιζόταν στον συνδυασμό των δύο στιλ διδασκαλίας των Mosston και Ashworth, (1994), στο στιλ της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή εφευρετικότητας και στο στιλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, τα οποία προάγουν τη δημιουργικότητα του μαθητή. Ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε, επιλέχθηκαν και διδάχθηκαν οι χοροί: Συρτός στα τρία, Χασάπικος Γρήγορος, Καραγκούνα, Τικ μονό, Αι Γιώργης, Ζωναράδικος, Ποδαράκι, Τσακόνικος, Συρτός Νησιώτικος, Παλαμάκια, Συρτός-Καλαματιανός, Έντεκα, Τσάμικος και Πεντοζάλι, οι οποίοι καθορίζονται και προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Φ.Α. στο Γυμνάσιο του ΥΠΔΒΜΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών πραγματοποιήθηκε στο κλειστό γυμναστήριο του 2^{ου} Γυμνασίου, είχε διάρκεια δέκα οκτώ (18) εβδομάδων, περιελάμβανε ένα σύνολο μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, αυτοσχέδιο δημιουργικό χορό, με απλά και σύνθετα κινητικά μοτίβα, δραματοποίηση και παντομίμα. Υπεύθυνοι για τη σωστή εκτέλεση και εφαρμογή του προγράμματος ήταν ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής του σχολείου και οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου. Οι μαθητές εισάγονταν αβίαστα στην εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού, μέσα από τις βιωματικές αυτοσχέδιες δημιουργικές μουσικοκινητικές δραστηριότητες, με αυτοσχεδιασμούς -ατομικούς, ομαδικούς, ελεύθερους και καθοδηγούμενους ως προς τον χώρο και τον χρόνο. Η κίνηση, και μάλιστα σε μορφή κύκλου, μαζί με τη μουσική και το τραγούδι, περνούσε στα παιδιά σαν μορφή κινητικού παιχνιδιού και γινόταν το μέσο προσέγγισης του γνωστού - αγνώστου λαϊκού ελληνικού πολιτισμού.

Στατιστικές αναλύσεις

Για τη δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις, ενώ για τη διερεύνηση της εσωτερικής τους συνοχής χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις αξιοπιστίας Cronbach α . Για να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων (πειραματικής – ελέγχου) στις δύο μετρήσεις (αρχική-τελική), ως προς την αντίληψη των μαθητών για την ύπαρξη ενός Κλίματος Φροντίδας μέσα στην τάξη και την Ικανοποίησή τους στο μάθημα της Φ.Α., συνολικά χρησιμοποιήθηκαν έξι αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, μια για κάθε παράγοντα (Repeated Measures ANOVA). Η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το σχολείο και εξαρτημένες η ικανοποίηση από το μάθημα της Φ.Α. και οι παράγοντες του κλίματος φροντίδας της τάξης.

Αποτελέσματα

Το SCCP-II σύμφωνα με τις διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις και τις αναλύσεις αξιοπιστίας στις δύο μετρήσεις, έδειξε ότι διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία. Και στις δύο μετρήσεις οι εμφανιζόμενοι παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1, οι δε φορτίσεις των θεμάτων (ερωτήσεων) στους παράγοντες κυμαίνονταν από .33 έως .81 και ερμήνευαν το 42,56% της συνολικής διακύμανσης στην αρχική μέτρηση και το 49,70% στην τελική μέτρηση. Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach α για τους παράγοντες ήταν: *Διαμόρφωση Περιβάλλοντος*, αρχική $\alpha = .80$, τελική μέτρηση $\alpha = .78$, *Σεβασμός*, αρχική $\alpha = .76$, τελική μέτρηση $\alpha = .80$, *Φιλία*, αρχική $\alpha = .75$, τελική μέτρηση $\alpha = .72$, *Φροντίδα του εκπαιδευτικού ΦΑ* αρχική $\alpha = .81$, τελική μέτρηση $\alpha = .85$.

Το ερωτηματολόγιο που αξιολόγησε την ικανοποίηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, έδειξε, σύμφωνα με τις διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις στις δύο μετρήσεις, ότι αποτελείται από έναν παράγοντα με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1. Οι φορτίσεις των θεμάτων/ερωτήσεων του κυμαίνονταν από .79 έως .91 και ερμήνευαν το 77,61% της συνολικής διακύμανσης στην αρχική μέτρηση και το 85,01% στην τελική μέτρηση. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach για τις δύο μετρήσεις αρχική και τελική ήταν $\alpha = .93$ και $\alpha = .95$ αντίστοιχα.

Για όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες αρχικά χρησιμοποιήθηκε T τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent-Samples T test) για τα σκορ της αρχικής

μέτρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δύο σχολεία δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αρχική μέτρηση (πίνακας 2). Κατόπιν, για τη Συνολική Κλίμακα Φροντίδας και τον κάθε ένα από τους παράγοντες της διερευνήθηκαν : α) οι πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο διαφορετικών μετρήσεων στο σύνολο του δείγματος (τεστ οριζοντιότητας), β) η εξέλιξη των σκορ και οι πιθανές διαφορές από μέτρηση σε μέτρηση μεταξύ των δύο διαφορετικών σχολείων (τεστ παραλληλισμού) και γ) οι πιθανές διαφορές στον μέσο όρο των μετρήσεων μεταξύ των δύο σχολείων (τεστ μεταξύ ομάδων).

Το τεστ οριζοντιότητας (Within-Subjects Effects) έδειξε ότι στο σύνολο του δείγματος οι μαθητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα σκορ από μέτρηση σε μέτρηση, σε όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες (πίνακας 1). Στο τεστ παραλληλισμού (αλληλεπίδρασης) φάνηκε ότι οι μαθητές των δύο σχολείων είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορετικές εξελίξεις στα σκορ, κατά τις δύο μετρήσεις. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, (πίνακας 2) φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, είχαν στατιστικά σημαντική αύξηση των σκορ από τη αρχική στη τελική μέτρηση, για όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, είχαν μικρές και όχι στατιστικά σημαντικές αυξομειώσεις των σκορ από μέτρηση σε μέτρηση για τους αντίστοιχους παράγοντες.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης στις δύο μετρήσεις, μεταξύ των δύο σχολείων, ως προς τους παράγοντες του Κλίματος Φροντίδας της τάξης και της Ικανοποίησης των μαθητών από το μάθημα της ΦΑ.

Τεστ	Οριζοντιότητας τιμές <i>F</i>	Παραλληλισμού τιμές <i>F</i>	Μεταξύ Ομάδων τιμές <i>F</i>
Συνολική Κλίμακα Φροντίδας	2221.61**	3342.13**	5.35*
Φιλία	137.45**	22.60**	n.s.
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	140.13**	79.18**	11.38**
Σεβασμός	9071.94**	6960.21**	4.14*
Φροντίδα Καθηγητή ΦΑ	18893.66**	2567.64**	n.s.
Ικανοποίηση στη ΦΑ	153.99**	249.85**	19.11**

Επίπεδα σημαντικότητας: ** $p < .001$, * $p < .05$, n.s.= δεν υπάρχει σημαντικότητα.

Το τεστ μεταξύ των ομάδων (Between-Subjects Effects) έδειξε ότι, στο σύνολο των μετρήσεων, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερα

σκορ στη Συνολική Κλίμακα Φροντίδας ($F_{(1,74)}=5,35, p<.05$), στην αντίληψη για συμμετοχή ως προς τη Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος ($F_{(1,85)}=11,38, p<.001$), το Σεβασμό ($F_{(1,90)}=4,14, p<.05$) και την Ικανοποίηση στο μάθημα της ΦΑ ($F_{(1,93)}=19,11, p<.001$), απ' ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αντίληψη για την ύπαρξη Φιλίας στη τάξη και τη Φροντίδα από τον καθηγητή Φ.Α.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των δύο σχολείων στις δύο μετρήσεις, για τους παράγοντες του Κλίματος Φροντίδας στην τάξη και της Ικανοποίησης των μαθητών από το μάθημα της ΦΑ

Ομάδα Πειραματική - Ελέγχου	Σχολείο ΧΠΧ				Σχολείο ΜΠΧ			
	Αρχ. Μέτρ. Μ.Ο.	Τελ. Μέτρ. Τ.Α.	Αρχ. Μέτρ. Μ.Ο.	Τελ. Μέτρ. Τ.Α.	Αρχ. Μέτρ. Μ.Ο.	Τελ. Μέτρ. Τ.Α.	Αρχ. Μέτρ. Μ.Ο.	Τελ. Μέτρ. Τ.Α.
Συνολική Κλίμακα Φροντίδας	2.55	.55	2.50	.56	2.58	.40	2.99*	.37
Φιλία	3.12	.62	3.22	.66	2.96	.60	3.18	.41
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	2.22	.54	2.17	.55	2.31	.62	2.67**	.52
Σεβασμός	2.81	.63	2.27	.67	2.76	.65	2.85*	.52
Φροντίδα Καθηγητή ΦΑ	2.10	.69	2.76	1.01	2.10	.62	3.35	.48
Ικανοποίηση στη ΦΑ	2.31	.76	2.69	1.25	2.72	.74	3.68**	.90

Επίπεδα σημαντικότητας: ** $p<.001$, * $p<.05$

ΧΠΧ: Δεν διδάσκεται το Μάθημα Παραδοσιακών Χορών στη ΦΑ.

ΜΠΧ: Διδάσκεται το Μάθημα Παραδοσιακών Χορών στη ΦΑ.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στο Γυμνάσιο βελτιώνει το κλίμα φροντίδας μέσα στην τάξη και αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητών ως προς το μάθημα της Φ.Α. Οι παράγοντες που αξιολογήθηκαν ήταν το κλίμα φροντίδας της τάξης και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική αύξηση στα σκορ από μέτρηση σε μέτρηση, ως προς τους περισσότερους εξεταζόμενους παράγοντες. Στο σχολείο, όπου

εφαρμόστηκε το πρόγραμμα των παραδοσιακών χορών, αναπτύχθηκε ένα θετικό κλίμα φροντίδας της τάξης, μια ατμόσφαιρα σεβασμού μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών. Οι μαθητές ένιωσαν ότι μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην τάξη τους. Η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών έκανε το μάθημα της φυσικής αγωγής διασκεδαστικό, αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρον. Κατάφερε να ανατρέψει, όπως δείχνουν τα αρνητικά αποτελέσματα των Digelidis και Papaioannou, (1999) και Graham, (1995) τις αρχικές απόψεις των μαθητών, που εκδήλωσαν αρνητική στάση για το μάθημα των παραδοσιακών χορών. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα αύξησε την ικανοποίηση από το μάθημα αλλά και τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών.

Ένας αξιοσημείωτος αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει τα παραπάνω πορίσματα. Οι Duda και Nicholls (1992), η Bernstein (1972) καθώς και οι Papaioannou, Marsh, και Theodorakis, (2004), κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα. Σύμφωνα με αυτά, η συμμετοχή των μαθητών στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς τους προκαλεί ένα κλίμα θετικής παρακίνησης στην τάξη, αυξάνει το ενδιαφέρον τους και ενισχύει τις συναισθηματικές, κινητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η ίδια διαπίστωση έγινε και από τους Smith-Autard (1994), Flores (1995) και Joyce (1994), που επισημαίνουν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα χορού ενθαρρύνονται, εκφράζουν τις απόψεις τους, και παράλληλα βελτιώνουν και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Το πρόγραμμα, λοιπόν, έδειξε ότι η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών σε μαθητές Γυμνασίου είχε γενικά θετική επίδραση. Ένωσαν μέλη μιας ομάδας, έδειξαν μεγαλύτερη συμμετοχή, δημιούργησαν ξεκάθαρους κανόνες συνεργασίας, ενισχύθηκε η διάθεση τους για μάθηση αλλά και η αυτοεκτίμησή τους. Δημιουργήθηκε μια οικεία ατμόσφαιρα και αντιμετώπισαν τον παραδοσιακό χορό σαν μια κοινωνική δραστηριότητα, που τους δίνει τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες και τις επικοινωνιακές τους σχέσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ενισχύονται, και από τα σημαντικά ευρήματα των Δούλια, Κοσμίδου, Παυλογιάννη και Πατσιαούρα (2005) όπου οι έφηβοι που συμμετέχουν σε ομάδες παραδοσιακού χορού, δεν παρακινούνταν με σκοπό την επιτυχία και την απόκτηση κύρους, αλλά περισσότερο για να ικανοποιηθούν, να νιώσουν μέλη μιας ομάδας και να κοινωνικοποιηθούν.

Ο πρωταρχικός σκοπός της παρέμβασης ήταν η αλλαγή της αντιλαμβανόμενης αξίας του μαθήματος, κάτι το οποίο επιτεύχθηκε, όπως φάνηκε από τις αλλαγές στο κλίμα φροντίδας της τάξης και της ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. Οι μαθητές παρακινήθηκαν θετικά, βρήκαν το μάθημα ενδιαφέρον και αξιόλογο για την προσωπική τους ζωή. Η συμμετοχή λοιπόν σε μια χορευτική ομάδα δημιουργεί μια δημιουργική δραστηριότητα που αναπτύσσει την κριτική σκέψη, την ελευθερία της κίνησης και της φαντασίας αλλά και τις συναισθηματικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες. Ιδιαίτερα αυξημένη ήταν και η αντίληψη των μαθητών για το ότι συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και στη ζωή του σχολείου γενικότερα, ότι μπορούν να επηρεάζουν τους άλλους με θετικό τρόπο και ότι προσφέρουν κάτι σημαντικό στη κοινωνία του σχολείου τους. Αυξημένη επίσης ήταν και η αίσθηση ότι υπάρχει μια κουλτούρα σεβασμού, επίγνωσης και κοινωνικής υπευθυνότητας στο μάθημα και ότι μπορούν να υπολογίζουν στη βοήθεια και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, για οποιοδήποτε μαθησιακό ή προσωπικό θέμα που τους απασχολεί. Προγράμματα παραδοσιακού χορού μπορούν να εφαρμοστούν ως μια μορφή άσκησης, με ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, αλλά και από τα αποτελέσματα άλλων μελετών όπως των Capel, (1986) και Nieminen, (1997) όπου προγράμματα χορού δρουν θετικά στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα του χορού, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό τους. Η εφαρμογή τέτοιων δημιουργικών μαθητοκεντρικών και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών, συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Βοηθάει τα παιδιά να δημιουργήσουν και να ανακαλύψουν νέες γνώσεις, να προτείνουν ιδέες και λύσεις στα κινητικά τους προβλήματα και τέλος να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα στον χώρο. Οι καινούργιες αυτές εμπειρίες και πληροφορίες, που προτείνονται από τα ίδια τα παιδιά, ενσωματώνονται από τον εκπαιδευτικό ως νέο υλικό στη διδασκαλία του. Η εφαρμογή αυτού του προγράμματος οδηγεί στη δημιουργία ενός δυναμικού και δημιουργικού μοντέλου ανατροφοδότησης, με διαρκή εξελισσόμενη παρέμβαση με αλληλοεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου - παιδιών, παιδιών – δασκάλου και παιδιών – παιδιών.

Πρέπει, εξάλλου να τονιστεί και η συμβολή του μαθήματος αυτού στην αποφυγή κλίματος ανταγωνισμού, στον εμπλουτισμό με γνώση και στη διαμόρφωση του γενικού κλίματος της τάξης και του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι, οι

δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στην κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να κινηθούν και άλλες μελλοντικές έρευνες.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης, προκύπτει ότι τέτοια προγράμματα παραδοσιακών χορών μπορούν να δώσουν ευκαιρίες στον μαθητή για αυτοέκφραση, αυτενέργεια και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο. Επίσης, εκτός του ότι θα υποβοηθήσουν και θα υποστηρίξουν τους γενικότερους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος της Φ.Α., θα αποτελέσουν και ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικής δεξιότητας των μαθητών, βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και αναβαθμίζοντας ποιοτικά την πορεία του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1972). *Class, codes and control, Volume 1: Theoretical studies toward a sociology of language*. Routledge and Kegan Paul. London.
- Blum, R.W., McNeely, C.A., & Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Capel, S., (1986). Education gymnastics meeting physical education goals. *Journal of Education, Recreation & Dance*, 57(2). 34-38.
- Churcher, B. (1971). *Physical education for teaching*. George Allen and Unwin Ltd. London.
- Dalcroze, J.E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. The Riverside Press. Trans., Harold F. Rubenstein. London & Whitstable 1967.
- Developmental Studies Center, (2006). Ανακτήθηκε από το www.devstu.org στις 20/03/2007.
- Diggelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Duda, J.L., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

- Δούλιας, Ε., Κοσμίδου, Ε., Παυλογιάννης, Ο., & Πατσιαούρας, Α. (2005). Διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής εφήβων σε ομάδες Παραδοσιακών χορών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 3 (2), 107-112.
- Evans, M. & Hopkins, D. (1988) School climate and the psychological state of the individual teacher as factors affecting the utilisation of educational ideas following an in-service course, *British Education Research Journal*, 14, 211-29.
- Flores, R. (1995). Dance for health; improving fitness in African American and Hispanic adolescents. *Public Health Reports*, 110(2), 189-193.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in student voices: *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- Hawkins, J.D., Smith, B., & Catalano, R. (2001). Social development and social and emotional learning. The Seattle Social Development Project. *The CEIC Review*, 10(6), 18-24.
- Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Joyce, M. (1994). The lessons. In *First steps in teaching creative dance to children* (3rd ed., p. 74-155). London: Mayfield Company.
- Kodaly, Z. (1974). Children's Choirs, in F. Bónis (Ed.). *The selected works of Zoltán Kodály* (L. Halápy & F. Macnicol, Trans.). (p. 119-126). London: Boosey & Hawkes. (Original work published 1929).
- Κουτσούμπα Ι. Μ., (2007). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση* Βόλος: Ερευνητικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης & Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2003). *School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II)*. Center for the 4th & 5th Rs. Διαθέσιμο στο www.cortland.edu.
- Likesas, G., Tsapakidou, A., Kostantinidou, M. & Papadopoulou, D.S. (2002). New Approaches to teaching traditional Greek dances in elementary education. *Journal of Human Movement Studies*, 43: 429-442

- Lomax, A., Bartenieff, I. & Paulay, F. (1972). Choreometrics: a method for the study of cross-cultural patterns in film. *CORD Dance Research Journal*, vol.VI, 13-20
- Λυκεσάς, Γ. & Τυροβολά, Β., (2007). Η θέση του παραδοσιακού χορού στα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής εκπαίδευσης και η εφαρμογή του στην πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, 102-116.
- Λυκεσάς, Γ., (2002). *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Λυκεσάς, Γ. & Παπαδοπούλου Σ. (2007). Μια πρόταση για την διδακτική προσέγγιση των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην σχολική πράξη μέσα από την μουσικοκινητική αγωγή. *Μουσική στην πρώτη βαθμίδα*. Νίκαια – Πειραιάς, (1), 62-69.
- Λυκεσάς, Γ. & Κουτσούμπα Μ., (2008). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην σχολική εκπαίδευση με την υιοθέτηση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*. VI (3), 37-49.
- Lykesas, G., Koutsouba, M., & Tyrovolas, V. (2009). Creativity as an approach and teaching method of traditional Greek dance in secondary schools. *Studies in Physical Culture and Tourism*. 16, (2), 207-214.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (rev. ed.). New York: Harper & Row.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η σχολική τάξη*. Εκδόσεις Γρηγόρης. Αθήνα.
- McCombs, B.L. (2001). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic and Social and Emotional Learning. *The CEIC Review*, 10(6), 8-10.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. Publishing Company Inc. Macmillan College. U.S.A.
- Nieminem, P. (1997). Participation profiles and socialism into dance among non-professional dancers. *Sport Education and Society*, 2(2), 221-234.
- Orff, C. (1963). The Schulwerk. Its origin and Aims. *Music Educators Journal*, 49(5), 69-74.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα. Θεσσαλονίκη.

- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional Structure of Goal Orientations: The importance of adopting a personal development goal in Physical Education, *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A Multilevel Approach to Motivational Climate in Physical Education and Sport Settings: An Individual or a Group Level Construct. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A. & Siskos, B. (2008). Changes in achievement goals and self concept in the early months of junior high school. *Psychological Reports*, 103, 745-763.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα..* Εκδόσεις Σιδέρης, Αθήνα.
- Roberts, W., Hom, A. & Battistich, V. (1995). *Assessing students' and teachers' sense of the school as a caring community*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 1995, San Francisco. Ανακλήθηκε από το www.cortland.edu στις 8/12/2004.
- Sanderson, P. (1988). *Physical education and dance*. In T. Roberts (ed.), *Encouraging expression: The arts in primary school*. Cassell, London.
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2001). Community in School as Key to Student Growth: Findings from the Child Development Project. *The CEIC Review*, 10(6), 17-23.
- Σίσκος, Β. (2009). *Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση και Αντιλαμβανόμενο Περιβάλλον στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.
- Smith-Autard, M J.(1994).*The Art of Dance in Education*. A+C Black Publishers: London.
- Τυροβολά, Β. & Κουτσούμπα, Μ. (2006) «Μορφολογική Μέθοδος Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Το Παράδειγμα των Ποντιακών Χορών», *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, Νίκαια – Πειραιάς, (1), 19-32.
- ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1999). *Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα..* Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006). *Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.*