

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΡΑΠΤΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν :
καινοτομία – διδασκαλία – επιστήμη



Επιμέλεια
Αντώνης Λιοναράκης

Έκδοση: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
2014

'Χορεύοντας τις γνωστικές δεξιότητες': Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τη διδασκαλία του χορού

Μαρία Ι. ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΑ
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΚΠ65 ΕΑΠ

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη την κλασική ταξινόμια των δεξιοτήτων του Bloom στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, η έμφαση είθισται να δίνεται στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η διδασκαλία κοινωνικών και αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων, όπως αυτή του χορού και ειδικότερα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, εμπεριέχει, απαιτεί και αναπτύσσει τις γνωστικές δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζονται οι γνωστικές δεξιότητες με βάση το μοντέλο του Heer που υιοθετείται στην παρούσα εργασία και αναλύεται η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού μέσα από ένα ενδεικτικό παράδειγμα στη βάση του παραπάνω μοντέλου. Από την ανάλυση διαπιστώνεται ότι κοινωνικές και αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως αυτή του χορού και του ελληνικού παραδοσιακού χορού, εμπεριέχουν, απαιτούν και αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες. Ως εκ τούτου, οι γνωστικές δεξιότητες μπορούν, μεταξύ άλλων, και να 'χορευτούν'. Συνεπώς, οι γνωστικές δεξιότητες δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις κοινωνικές ή τις αισθησιοκινητικές.

Εισαγωγή

Σε μια πρώτη ανασκόπηση, η βιβλιογραφία αναδεικνύει μια πλούσια και ποικιλόμορφη διάκριση των ανθρώπινων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η Niepel (2010) διακρίνει τις γνωστικές (cognitive skills) από τις μη γνωστικές δεξιότητες (noncognitive skills), όπου στις δεύτερες η συγγραφέας περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills), οι Τσιρίκος και Πονηρού (2010) διακρίνουν τις γνωστικές (cognitive skills) από τις αισθησιοκινητικές δεξιότητες (motor skills) κ.ά. Σε κάθε περίπτωση και λαμβάνοντας υπόψη την κλασική ταξινόμια του Bloom (Heer, 2012), οι δεξιότητες ταξινομούνται σε τρεις τομείς: τον γνωστικό (Bloom & Krathwohl, 2000; Anderson & Krathwohl, 2000; Pohl, 2000), τον συναισθηματικό (Krathwohl, Bloom & Masia, 2000) και τον ψυχοκινητικό (Simpson, 1972; Harrow, 1972). Η έμφαση στις πλείστες των περιπτώσεων δίνεται στις γνωστικές δεξιότητες, καθώς αυτές "είναι πνευματικής φύσης" (Τσιρίκος & Πονηρού, 2010:1) και "απαιτούν την εργασία του ανθρώπινου μυαλού" (Liu,

2003:23), υπονοώντας προφανώς τη νοπτική διαδικασία που αφορά στη γνώση, τη μάθηση, την κατανόηση κ.λπ. (Μπαμπινιώτης, 2002; Sinclair, 2001).

Ένα σημαντικό ερώτημα που υπεισέρχεται σε αυτό το σημείο είναι το ακόλουθο: κατά πόσο οι άλλου είδους δεξιότητες, π.χ. κοινωνικές ή αισθησιοκινητικές, δεν αφορούν νοπτικές διαδικασίες; Με άλλα λόγια, δεχόμαστε, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι οι κοινωνικές ή οι αισθησιοκινητικές δεξιότητες δεν εμπεριέχουν ή δεν απαιτούν γνωστικές δεξιότητες; Έστω ότι υποθετικά δεχόμαστε την παραπάνω θέση. Στην περίπτωση αυτή αναδύεται ένα ακόμα ερώτημα: είναι άραγε εφικτό να αναπτυχθούν γνωστικές δεξιότητες μέσα και από τις άλλου είδους δεξιότητες, π.χ. κοινωνικές ή αισθησιοκινητικές, έστω και εάν αυτές δεν εμπεριέχουν ή δεν απαιτούν (υποθετικά) γνωστικές δεξιότητες; Και επί του προκειμένου, είναι άραγε δυνατό μέσα από κοινωνικές και αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως αυτή του χορού, να αναπτυχθούν γνωστικές δεξιότητες; Εάν δηλαδή δεχτούμε ότι «κεντρικό πυρήνα και στόχο κάθε σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης αποτελεί, η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών» (Παπαδάκης & Κορδάκη, 2010:392) και ότι η επιτυχία στην ανάπτυξη αυτή, σύμφωνα με τον Fisher (1995, οπ. αναφ. στο Σιακαλλή, 2013), «εξαρτάται από την ορθή επιλογή και χρήση εργαλείων» (σελ. 52), μήπως θα πρέπει να αναρωτηθούμε για το τι συνεπάγεται αυτή η ορθή επιλογή και χρήση εργαλείων;

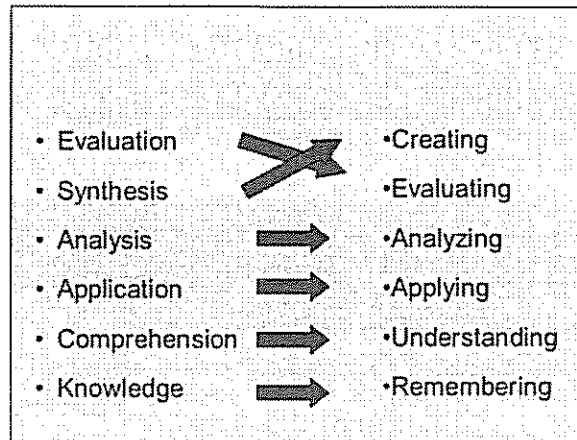
Είναι εύλογο ότι η απάντηση σε τέτοιου είδους ερωτήματα και ειδικότερα, όταν αυτά έχουν ως επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο του χορού, παραπέμπει στην αιώνια συζήτηση περί δυισμού και σε δίπολα, όπως νους/αισθήσεις ή πνεύμα/σώμα (Τυροβολά, 2010), συζήτηση για την οποία δεν θα μακρηγορήσουμε επί του παρόντος. Θα επιχειρήσουμε ωστόσο να διερευνήσουμε τα ερωτήματα αυτά μέσα από συγκεκριμένο παράδειγμα. Ειδικότερα, για να διερευνήσουμε το παραπάνω ζήτημα, θα πάρουμε ως παράδειγμα ένα από τα είδη του χορού (μπαλέτο, μοντέρνο, σύγχρονο, μεταμοντέρνο, τζαζ, θεατρικό, λαϊκό παραδοσιακό, φολκλορικό ή άλλο) (Royce, 1972) και, συγκεκριμένα, τον λαϊκό παραδοσιακό χορό (επειδή ποικίλες απόψεις έχουν διατυπωθεί για τους όρους «παραδοσιακός», «λαϊκός», για περισσότερες πληροφορίες βλ. ενδεικτικά Buckland, 1983; Grau, 1993; Kaerpler, 1991; Kealiinohomoku, 1972, 1983; Mazaraki, 1984; Koutsouba, 1997; Κουτσούμπα, 2002, 2007, 2009, 2010). Η έμφαση θα δοθεί στην περίπτωση του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού, μια και αναφερόμαστε στο ελληνικό πλαίσιο, αφού όλες οι ανθρώπινες δράσεις και δραστηριότητες είναι ενταγμένες σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Με άλλα λόγια, ο χορός υφίσταται ταυτόχρονα ως πράξη και ως κοινωνικό γεγονός (Κουτσούμπα, 2005, 2010), καθώς «ένα [χορευτικό] έργο δεν είναι μόνο ένα αυτόνομο κατασκευάσμα αλλά επίσης ένα *document humain*, και σύμφωνα με τον Émile Durkheim ένα *fait social*» (Φλώρος, 2003:34). Στο σημείο αυτό είναι

αξιοπρόσεκτη η αναφορά των Perkinhs και Salomon (1989) για μια παρόμοια θέση, όσον αφορά και στις γνωστικές δεξιότητες, σημείο όμως που ξεφεύγει από τα όρια αυτής της εργασίας. Επιπρόσθετα, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός συνιστά όχι μόνο μια αισθησιοκινητική δεξιότητα αλλά και κοινωνική, αφού χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα και ομαδικότητα.

Στη βάση των παραπάνω, σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η διδασκαλία κοινωνικών και αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων, όπως αυτής του χορού και ειδικότερα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, εμπεριέχει, απαιτεί και αναπτύσσει τις γνωστικές δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζονται οι γνωστικές δεξιότητες και το μοντέλο που υιοθετείται στην παρούσα εργασία και αναλύεται η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού μέσα από ένα ενδεικτικό παράδειγμα στη βάση του παραπάνω μοντέλου.

Γνωστικές δεξιότητες

Στην περίπτωση του τι περιλαμβάνει ο όρος γνωστικές δεξιότητες, απαντώνται πλείστες απόψεις. Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση σε κατώτερες και ανώτερες γνωστικές δεξιότητες (βλ. ενδεικτικά Anderson & Krathwohl, 2001, Bloom & Krathwohl, [1956]2000; Heer, 2012; Ματσαγγούρας, 2002), σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (βλ. ενδεικτικά Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Heer, 2012), ενώ πολλή συζήτηση υπάρχει για το ποιες είναι οι γνωστικές δεξιότητες, σε πόσες κατηγορίες ταξινομούνται, τι περιλαμβάνει η κάθε κατηγορία, ποιες από αυτές είναι οι πιο σημαντικές κ.λπ. (Heer, 2012; Λιοναράκης, 2005; Ματσαγγούρας, 2002; Μπλέτσα, 2010; Σιακαλλή, 2013). Προφανώς, ο σκοπός του κειμένου δεν είναι να δώσει μια τελική απάντηση σε αυτό το ζήτημα. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και η Foster ήδη από το 1968, υπάρχουν τόσες κατηγοριοποιήσεις όσες και οι συγγραφείς που ασχολούνται με αυτές. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας υιοθετείται η αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Bloom's Taxonomy 1950; Revised Bloom's Taxonomy, 1990), όπως αυτή παρουσιάζεται στο μοντέλο του Heer (2012) (Σχήμα 1):



Σχήμα 1: Αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Bloom's Revised Taxonomy) με βάση το μοντέλο του Heer

(Πηγή: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>)

Με βάση το μοντέλο του Heer (2012), η παραπάνω αναθεωρημένη ταξινόμια αναλύεται σε δύο διαστάσεις:

- a) τη διάσταση της γνώσης (The Knowledge Dimension) που ταξινομεί τέσσερεις τύπους γνώσης, τους οποίους οι μαθητευόμενοι αναμένεται να αποκτήσουν ή να κατασκευάσουν και που κυμαίνονται από τον πιο βασικό μέχρι τον πιο αφηρημένο (Πίνακας 1) και
- b) τη διάσταση της γνωστικής διαδικασίας (The Cognitive Process Dimension) που αφορά ένα συνεχές αυξανόμενης γνωστικής πολυπλοκότητας, το οποίο κυμαίνεται από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες γνωστικές δεξιότητες (Πίνακας 2).

Ο συνδυασμός των δύο αυτών διαστάσεων παρέχει το πλήρες μοντέλο του Heer (Σχήμα 2).

Πίνακας 1: Η Διάσταση της γνώσης

(Πηγή: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>)

Table 1. The Knowledge Dimension – major types and subtypes

concrete knowledge		abstract knowledge	
factual	conceptual	procedural	metacognitive*
knowledge of terminology knowledge of specific details and elements	knowledge of classifications and categories knowledge of principles and generalizations knowledge of theories, models, and structures	knowledge of subject-specific skills and algorithms knowledge of subject-specific techniques and methods knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures	strategic knowledge knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge self-knowledge

(Table 1 adapted from Anderson and Krathwohl, 2001, p. 46.)

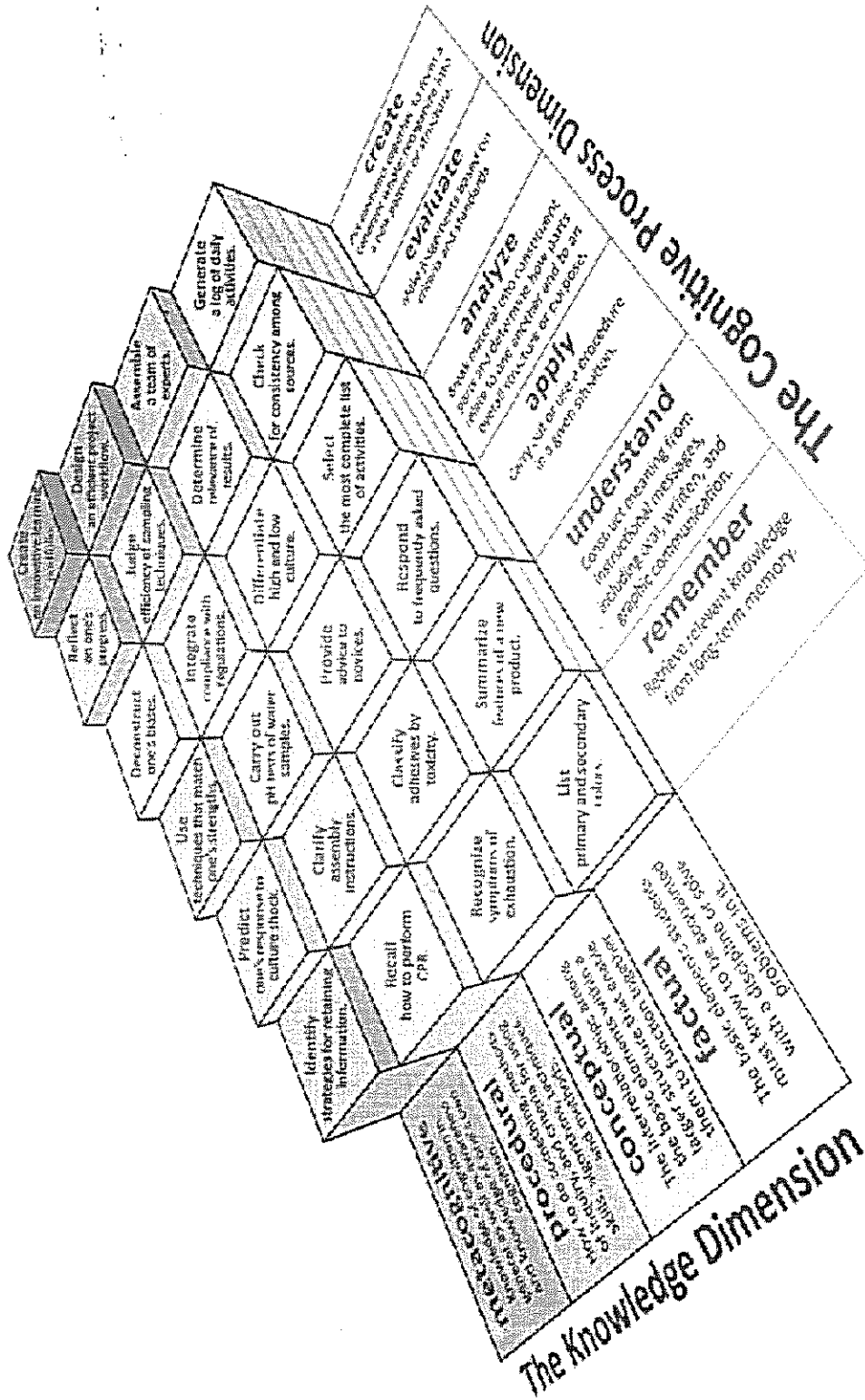
Πίνακας 2: Η διάσταση της γνωστικής διαδικασίας
 (Πηγή: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>)

lower order thinking skills ←————→ higher order thinking skills

remember	understand	apply	analyze	evaluate	create
recognizing • identifying recalling • retrieving	interpreting • clarifying • paraphrasing • representing • translating exemplifying • illustrating • instantiating classifying • categorizing • subsuming summarizing • abstracting • generalizing inferring • concluding • extrapolating • interpolating • predicting comparing • contrasting • mapping • matching explaining • constructing models	executing • carrying out implementing • using	differentiating • discriminating • distinguishing • focusing • selecting organizing • finding coherence • integrating • outlining • parsing • structuring attributing • deconstructing	checking • coordinating • detecting • monitoring • testing critiquing • judging	generating • hypothesizing planning • designing producing • constructing

(Table 2 adapted from Anderson and Krathwohl, 2001, pp. 67–68.)

Πίνακας 3: Το μοντέλο του Heer (2012)
 (Πηγή: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>)



'Χορεύοντας τις γνωστικές δεξιότητες': Ο ελληνικός λαϊκός παραδοσιακός χορός και η διδασκαλία του

Ο ελληνικός λαϊκός παραδοσιακός χορός στις πλείστες των περιπτώσεων αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι κοινωνικών εκδηλώσεων, όπως του γλεντιού, του πανηγυριού, του γάμου, της βάπτισης κ.λπ., ως μέρος ή όλων σχολικών ή άλλων εκδηλώσεων, ως τουριστική ατραξιόν (Koutsouba, 1991, 1997, 2010) κ.ο.κ. Σπάνια αντιμετωπίζεται ως μια μορφή τέχνης (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006; Τυροβολά, 2010), ακόμα δε πιο σπάνια ως ουσιαστικό και βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσούμπα, 2010) που απαιτεί την ανάλογη προσοχή στην προσέγγισή του. Και αυτό διότι δεν λαμβάνεται υπόψη:

- a) η φύση της ίδιας της λαϊκής παράδοσης, στην οποία το είδος αυτό του χορού ανήκει (Δαμιανάκος, 1984; Τυροβολά, 1999; Κουτσούμπα, 2007),
- b) η συμβολή που μπορεί να έχει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική στο πλαίσιο της «δεύτερης» ύπαρξής του (Τυροβολά, 1999; Κουτσούμπα, 2003, 2004, 2007, 2010; Koutsouba & Giossos, 2006),
- c) η σχέση του με κοινωνικές δεξιότητες (Κουτσούμπα, 2004) και
- d) η σχέση του με γνωστικές δεξιότητες (βλ. ενδεικτικά Adams, 1981; Fugedi, 1999; 2001; Gazzaniga, 2008; Newell & Barclay, 1982; Newell, 1991; Schmidt, 1975; Shapiro & Schmidt, 1982; Wrisberg & Rangsedale, 1979).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρά την αναμφισβήτητη σπουδαιότητα όλων των παραμέτρων στη συνολική αντιμετώπιση του ελληνικού παραδοσιακού χορού ως πράξης και ως κοινωνικού γεγονότος, «η τεχνική δεν παύει να αποτελεί το πρώτο επίπεδο στην εκπαιδευτική διεργασία εκμάθησής του» (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006:19). Στη βάση αυτή, αποτελεί πια κοινό τόπο ότι το πλούσιο και ποικιλόμορφο φάσμα των χορευτικών μορφών που απαντώνται στον ελληνικό λαϊκό παραδοσιακό χορό προκύπτει από δύο βασικά δομικά σχήματα: του δομικού σχήματος χορού «στα δύο» και του δομικού σχήματος χορού «στα τρία». Ειδικότερα, με βάση τα δύο αυτά δομικά σχήματα, τον συνδυασμό τους, καθώς και τις αρχές του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας, είναι δυνατόν να προσεγγισθεί το σύνολο της ελληνικής μουσικοχορευτικής παράδοσης (Τυροβολά, 1994, 2001, Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006, Koutsouba, 1997; Τυροβολά, Κουτσούμπα & Ταμπάκη, 2008). Στη βάση αυτή, η εκμάθηση στον ελληνικό λαϊκό παραδοσιακό χορό δεν αφορά και δεν πρέπει να αφορά στην ποσότητα των χορών. Αντίθετα, αφορά στον δομικό τρόπο, με τον οποίο προκύπτει αυτή η ποσότητα. Επομένως, «το ζητούμενο της διδασκαλίας

δεν είναι ο αριθμός των χορών, αλλά η κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της δομής των κινητικών μοτίβων [η μικρότερη συνθετική μονάδα του χορού που αντιστοιχεί σε ένα ρυθμικό μοτίβο, δηλαδή σε ένα μουσικό μέτρο] σε μεγαλύτερες συνθετικές-κινητικές ενότητες, δηλαδή σε χορευτικές φράσεις» (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006:22). Ας δούμε όμως τελικά τι σημαίνουν τα παραπάνω στην πράξη.

Το παράδειγμα που θα παρουσιαστεί αφορά σε μέρος του εργαστηρίου του βασικού υποχρεωτικού μαθήματος «Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός» που διδάσκεται στο Τμήμα (και από το 2013 και μετά Σχολή) Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού από το 2010 και μετά. Στο παράδειγμα που ακολουθεί (Πίνακας 4), ένας αριθμός ελληνικών παραδοσιακών χορών από όλη την Ελλάδα, ταξινομείται με βάση τα δύο βασικά δομικά σχήματα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, αυτών «στα τρία» και «στα δύο».

Πίνακας 4: Ταξινόμηση ελληνικών λαϊκών παραδοσιακών χορών στη βάση των δομικών σχημάτων «στα τρία» και «στα δύο»

Α) «Στα τρία» και τύπου «στα τρία»	
«Στα τρία»	<ul style="list-style-type: none"> • Στα τρία Ηπείρου, Θεσσαλίας, Ρούμελης, Πελοποννήσου • Ομάλ απλόν Πόντου • Σιγανός Κρήτης • Γρήγορο χασάπικο, Μαζωμένος Λέσβου, Νεραντζιά Ηπείρου («στα τρία» με γρήγορη ρυθμική αγωγή) • Λέρικος (ίσσος Λέρου)
Τύπου «στα τρία» [διευρυμένες χορευτικές φόρμες (ΧΦ) & ισόχρονες κινήσεις]	Τύπου «στα τρία» (διευρυμένες, 4μετρες ΧΦ):
	<ul style="list-style-type: none"> • Πέρα στον πέρα μαχαλά Θεσσαλίας Τύπου «στα τρία» (διευρυμένες, 5μετρες ΧΦ) <ul style="list-style-type: none"> • Αι Γιώργης Κέρκυρας • Ομάλ Νικόπολης (Γαράσαρης)
Τύπου «στα τρία» [ανισόχρονες κινήσεις]	<ul style="list-style-type: none"> • Τικ μονόν Πόντου (3μετρη ΧΦ με ασύμμετρη σχέση)
Τύπου «στα τρία» [διευρυμένες χορευτικές φόρμες & ανισόχρονες κινήσεις]	<ul style="list-style-type: none"> • Τσάμικος Ρούμελης, Πελοποννήσου, Ηπείρου, Θεσσαλίας (10άρι, 5μετρη ΧΦ με ασύμμετρη σχέση)
Τύπου «στα τρία» [διμερείς χορευτικές φόρμες]	<ul style="list-style-type: none"> • Ζωναράδικος Έβρου (διμερής εναλλασσόμενη ΧΦ)
	<ul style="list-style-type: none"> • Ικαριώτικος (διμερής μη εναλλασσόμενη ΧΦ)

Τύπου «στα τρία» [διευρυμένες χορευτικές φόρμες, ισόχρονες ή ανισόχρονες κινήσεις κ.ά.]	• Χρωματιστά τσουράπια (Μακεδονία) (διευρυμένη, 3μετρη ΧΦ)
	• Κόρη Ελένη Μακεδονίας (διευρυμένη, 3μετρη ΧΦ)
	• Κότσαρι Πόντου (διευρυμένη, 4μετρη ΧΦ)
	• Ζαγορίσιος Ηπείρου (διευρυμένη, 4μετρη ΧΦ)
Β) «Στα δύο» και τύπου «στα δύο»	
«Στα δύο»	• Στα δύο (Πωγωνίσιος) Σέλφος Ηπείρου (γρήγορη ρυθμική αγωγή), Στς Πάργας τον ανήφορο (μέτρια ρυθμική αγωγή), Μπεράτι Θεσσαλίας, Μακρυνίτσα Νάουσας κ.ά.
	• Συρτός Δωδεκάνησα (π.χ. Μεσ του Αιγαίου τα νερά κ.λπ.) • Μπάλος Μικράς Ασίας (Σμυρνέικος)
Τύπου «στα δύο» [με ιδιαιτερότητες]	• Γιατρός (Ηπείρου)
Τύπου «στα δύο» [διμερείς χορευτικές φόρμες]	• Γκρίμποβο Ηπείρου (διμερής εναλλασσόμενη)
Τύπου «στα δύο» [με ιδιαιτερότητες]	• Καγκελάρη Ηπείρου (Τέτοια ώρα ήταν εφές) ή Μέσα έξω (Ψηλά στην Κωστηλάτα) • Ομάλ Κερασούντας (Εμνηροπιάς, Λάχανα)
Συνδυασμοί από τη μίξη του τύπου «στα δύο»	• Καλαματιανός (7σημος συρτός) – αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από διάφορες περιοχές
	• Συρτός τετράμετρος νησιών • Ροδίτικος ή κρητικός (πληκτός) Ρόδου • Συρτός Κρήτης (Χανιώτικος)
Γ) Συνδυασμοί	
Συνδυασμοί «στα δύο» & «στα τρία»	• Στη βρύση στα Τσερίτσαϊνα Ηπείρου («στα τρία» & μέσα έξω τύπου «στα δύο» Ηπείρου) (διμερής εναλλασσόμενη ΧΦ)
	• Κλειστός Αργιθέας (τύπου «στα τρία» & μέσα έξω τύπου «στα δύο» Ηπείρου) (διμερής εναλλασσόμενη ή μη ΧΦ)
Μίξη «τύπου στα δύο» & μερών του «στα τρία»	• Συρτός Ζακύνθου • Πεντοζάλι Κρήτης • Μαλεβιζιώτης Κρήτης

Από το παραπάνω παράδειγμα διαπιστώνεται ότι με βάση τον παραπάνω τρόπο διδασκαλίας:

- a) ο τρόπος συγκρότησης των χορών γίνεται κατανοητός,
- b) ο τρόπος αυτός συγκρότησης των χορών γίνεται κατανοητός μέσα από τις συγκεκριμένες διαδικασίες που αφορούν στο μοντέλο του Heer και που είναι οι διαδικασίες: ενθύμησης, εφαρμογής, ανάλυσης, αξιολόγησης και δημιουργίας/σύνθεσης τόσο των δύο βασικών δομικών σχημάτων του ελληνικού παραδοσιακού χορού, του συνδυασμού τους καθώς και των επιμέρους συνθέσεων τους (χοροί).

Συζήτηση

Στην εργασία αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το κατά πόσο η διδασκαλία του χορού και ειδικότερα του ελληνικού παραδοσιακού χορού, εμπεριέχει, απαιτεί και αναπτύσσει τις γνωστικές δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτό, αναλύθηκαν οι γνωστικές δεξιότητες με βάση το μοντέλο του Heer και παρουσιάστηκε η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού μέσα από συγκεκριμένο παράδειγμα στη βάση αυτού του μοντέλου. Διαπιστώθηκε ότι κοινωνικές και αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως αυτή του χορού και του ελληνικού παραδοσιακού χορού, εμπεριέχουν, απαιτούν και αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες. Ως εκ τούτου, οι γνωστικές δεξιότητες μπορούν, μεταξύ άλλων, και να 'χορευτούν', ενώ, 'χορεύοντας' τις γνωστικές δεξιότητες, δίπολα όπως νους/αισθήσεις ή πνεύμα/σώμα καταρρίπτονται. Συνεπώς, η θέση μας είναι ότι οποιαδήποτε είδους δεξιότητα εμπλέκει το ανθρώπινο μυαλό, την ανθρώπινη σκέψη, το ανθρώπινο σώμα.

Με άλλα λόγια, οι γνωστικές δεξιότητες δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις κοινωνικές, για παράδειγμα, ή τις αισθησιοκινητικές. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την εμπλοκή σε όλων των ειδών των ανθρώπινων δεξιοτήτων, συνεπώς και των κοινωνικών και των αισθησιοκινητικών, απαιτούνται, εμπεριέχονται και ως εκ τούτου δύναται να αναπτυχθούν οι γνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες «στο να διαχειριστούμε... τις πληροφορίες, να τις μετουσιώσουμε σε γνώση» που είναι βασική «και για την περαιτέρω ανάπτυξη της ανθρώπινης δράσης, συμπεριφοράς και στάσης» (Λιοναράκης, 2005:34). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάτι τέτοιο απαιτεί πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του χορού, στην περίπτωση μας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, αλλά ταυτόχρονα και πολύ καλή γνώση των παιδαγωγικών, συνδυασμός που αναμφισβήτητα εγείρει απαιτήσεις...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, J.A. (1981). Do cognitive factors in motor performance become nonfunctional with practice? *Journal of Motor Behaviour*, 13, 262-273.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Bloom, S.B. & Krathwohl R.D. (2000). Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Γνωστικός τομέας (τόμος Α'). Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Buckland, J.T. (1983). Definitions of folk dance: some explorations. *Folk Music Journal*, 4(3), 315-332.
- Φλώρος, Κ. (2003) Ο άνθρωπος, ο έρωτας και η μουσική. Μτφρ. Γεώργιος Αγραφιώτης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Foster, H. (1968). *Categories of cognitive skills*. GSEIP Working Paper No1. Los Angeles: University of California.
- Fügedi, J. (1999). The effect of cognitive factors to human movement. In *Proceedings of the 21st Biennial Conference of the International Council of Kinetography Laban (ICKL)* (pp. 149-154). Barcelona: Institut del Teatre & International Council of Kinetography Laban.
- Fügedi, J. (2001). Dance notation as a cognitive aid. *Experimental Labanotation research for dance education*. In *Proceedings of the 22nd Biennial Conference of the International Council of Kinetography Laban (ICKL)* (pp. 102-110). Ohio: Ohio State University & International Council of Kinetography Laban.
- Gazzaniga, M. (2008). *Learning, arts, and the brain*. The Dana Consortium Report. New York; Dana Press.
- Grau, A. (1993). John Blacking and the development of dance anthropology in the United Kingdom. *CORD Dance Research Journal*, 25(2), 21-31.
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- Heer, R. (2012). *A model of learning objectives based on a taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. USA: Center for Excellence in Learning and Teaching, Iowa State University.
- Kaeppler, L.A. (1991). American approaches to the study of dance. *Yearbook for Traditional Music*, 23, 11-21.
- Koutsouba, M. (1991). *The Greek Dance Groups of Plaka: A Case of "Airport Art"*. M.A. Dissertation. UK: University of Surrey.
- Koutsouba, M. (1997). *Plurality in Motion: dance and Cultural Identity on the Greek Ionian Island of Lefkada*. Ph.D. thesis. UK: University of London.
- Κουτσούμπα, Μ. (2003). Η μελωδία, ο λόγος και η κίνηση μέσα από την εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: μία πρώτη προσέγγιση. Στο Κ. Πανοπούλου (επιμέλεια

έκδοσης) Μελωδία, Λόγος, Κίνηση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκού Πολιτισμού (σελ. 195-204). Σέρρες: Δήμος Σερρών.

- Κουτσούμπα, Μ. (2004). Η συμβολή της διδακτικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Αυ. Ευάγγελος, Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (επιμ.), Χορευτικά ετερόκλητα (σελ. 213-226). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούμπα, Ι. Μ. (2005). Σημειογραφία της χορευτικής κίνησης: το πέρασμα από την 'προϊστορία' στην ιστορία του χορού. Αθήνα: Προπομπός.
- Koutsouba, M. & Giossos, Y. (2006). A model for motor learning in distance polymorphic education: the case of performance arts and dance. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Education Technology*, 4, 33-44.
- Κουτσούμπα Μ. (2007). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, (cd-rom).
- Κουτσούμπα, Μ. (2009). Παράδοση και φολκλόρ στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: η περίπτωση του χορού μπλιά της Λευκάδας. *Επιστήμη του Χορού*, 3, 16-33.
- 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* (σελ. 65-76). Αθήνα: αυτό-έκδοση.
- Krathwohl R.D., Bloom-Bertram, S.B. & Masia, S. (2000). Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Συναισθηματικός τομέας (τόμος Β'). Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Liu, M. (2003). Enhancing learners' cognitive skills through multimedia design. *Interactive Learning Environments*, 11(1), 23-39.
- Μαζαράκη, Δ. (1984). Το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα (2η έκδοση). Αθήνα: Κέδρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (2η έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπλέτσα, Μ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη βιωματική μάθηση και σε πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης στη νηπιακή ηλικία. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Newell, M.K. (1991): Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, 213-37.

- Newell, K.M. & Barclay, C.R. (1982). Developing knowledge about action. In: J.A.S. Kelso & J.E. Clark (eds.), *The Development of Movement Control and Co-ordination* (pp. 175-212). New York: John Wiley and Sons.
- Παπαδάκης, Σ. & Κορδάκη, Μ. (2010). Υποστήριξη εκπαιδευτικών πληροφορικής στη δημιουργία σχεδίων μαθημάτων που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο περιβάλλον LAMS. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής* (σελ. 390-399). Αθήνα: Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών, ΕΚΠΑ & Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Perkins, N.D. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Pohl, M. (2000). *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham: Hawker Brownlow.
- Royce, P. A. (1972). Choreology today: a review of the field. *CORD Dance Research Annual*, VI, 47-84.
- Shapiro, D.C. & Schmidt, R.C. (1982). The Schema Theory: recent evidence and developmental implications. In: J.A.S. Kelso & J.E. Clark (eds.), *The Development of Movement Control and Co-ordination* (pp. 113-150). New York: John Wiley and Sons.
- Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Σιακαλλή, Α.Μ. (2013). Ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων τετράχρονων παιδιών, μέσα από διαδικασίες επίλυσης μαθηματικού προβλήματος. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Simpson E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- Sinclair, J. (ed.) (2001). *Collins COBUILD Advanced Dictionary*. New York: HarperCollins Publishers.
- Τσιρίκος, Γ. & Πονηρού, Π. (2010). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στο Αναλυτικά Προγράμματα και στις διδακτικές προσεγγίσεις στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση. Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 1-7). Αθήνα: Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Τυροβολά, Β. (1989). Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο αισθητικής αγωγής. *Λόγος και Πράξη*, 39, 44-53.
- Τυροβολά, Β. (1994). Ο χορός 'Στα Τρία' στην Ελλάδα. Δομική- μορφολογική και τυπολογική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τυροβολά, Β. (1999). Η έννοια του αυτοσχεδιασμού στην ελληνική λαϊκή δημιουργία. Στο Κ. Σακινίδης (επιμ.), *Παραδοσιακός χορός και λαϊκή δημιουργία* (σελ. 99-132). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τυροβολά, Β. (2001). Ο ελληνικός χορός. Μια διαφορετική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Τυροβολά, Β. (2010). Εισαγωγή. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του (σελ. 9-16). Αθήνα: αυτό-έκδοση.
- Τυροβολά, Β. (2010). Τέχνη κι αισθητική. Η αισθητική και η τέχνη του χορού. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του (σελ. 179-243). Αθήνα: αυτό-έκδοση.
- Τυροβολά, Β. & Κουτσούμπα, Μ. (2006). Μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Το παράδειγμα των Ποντιακών χορών. Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, 1, 19-32.
- Τυροβολά, Β., Κουτσούμπα, Μ. & Ταμπάκη, Α. (2008). Η δομικό-μορφολογική και τυπολογική ανάλυση στη μελέτη του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Το παράδειγμα των μοτίβων των χορών "στα δύο" και "στα τρία" στους χορούς της Κρήτης. Επιστήμη του Χορού, 2, 31-57.
- Wrisberg, C.A. & Ragsdale, M.R. (1979). Cognitive demand and practice level: factors in the mental rehearsal of motor skills. *Journal of Human Movement Studies*, 5, 201-208.