



## Στρατηγικές ανάπτυξης της μεταγνώσης στον κλασικό χορό

**A. Χατζηπαντελή<sup>1</sup>, A. Ζαφειρούδη<sup>1</sup>, Ε-Μ. Παπαδοπούλου<sup>2</sup> & A. Χασιώτου<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Τ.Ε.Φ.Α.Α. -Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

<sup>2</sup>Τμήμα Θεατρικών Σπουδών –Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

<sup>3</sup>Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι στρατηγικές ανάπτυξης της μεταγνώσης κατά τη διδασκαλία του κλασικού χορού. Η μεταγνώση έχει χαρακτηριστεί ως απαραίτητο στοιχείο στην εκπαίδευση, γιατί συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αντικειμένων, στη γρηγορότερη μάθηση και διατήρηση της, στην ανάπτυξη του ελέγχου και της υπευθυνότητας των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στη διδασκαλία του κλασικού χορού οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και στρατηγικές όπως η εστίαση της προσοχής, η υποβολή αυτοερωτήσεων, η νοερή απεικόνιση, η καταγραφή αναστοχαστικών απαντήσεων στην κίνηση, ο πειραματισμός των κινήσεων, φαίνεται να οδηγούν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως η παρατήρηση, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός.

**Λέξεις κλειδιά:** μεταγνώση, στρατηγικές, κλασικός χορός

### Εισαγωγή

Η «μεταγνώση» εντοπίζεται σε ένα ανώτερο επίπεδο της βασικής λειτουργίας επεξεργασίας των πληροφοριών και των αυτόματων διεργασιών και υποδηλώνει τη γνωστική λειτουργία του ατόμου βάσει της οποίας έχει την ικανότητα να προγραμματίζει, να σχεδιάζει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του (Hartman, 2002; Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005). Η μεταγνώση έχει χαρακτηριστεί ως σημαντικό στοιχείο για την αυτοβελτίωση των μαθητευόμενων και συντελείται:

- μέσω της μεταγνωστικής γνώσης – δηλωτική, διαδικαστική, δυνητική γνώση- που αφορά τη ενημερότητα της εικόνας του μαθητευόμενου για τον εαυτό του, τη σχέση του με το μαθησιακό έργο που ασχολείται και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει για την επιτυχημένη εκτέλεση του έργου αυτού (Ευκλείδη, 2005; Schraw, 2002) και

- μέσω δραστηριοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τη μάθησή τους όπως: ο σχεδιασμός των ενεργειών για την επίτευξη ενός στόχου, η συνεχής παρακολούθηση της εκτέλεσής του, η αξιολόγηση της εξέλιξής του και ο αναλογισμός δηλαδή η διόρθωση των λαθών σε περίπτωση αποτυχημένης προσπάθειας με σκοπό τον ακριβέστερο και αποτελεσματικότερο επανασχεδιασμό (Ευκλείδη, 2005; Livingston, 1997).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αρχίζουν να εμφανίζονται σε ένα θεμελιώδες επίπεδο κατά την πρώτη σχολική ηλικία και αναπτύσσονται με κανονικό ρυθμό παράλληλα με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών κατά τη φοίτηση τους στο σχολείο (Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995; Flavell, 2004). Το γεγονός ότι η μεταγνώση αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, οδήγησε τους ερευνητές να αναζητήσουν παράγοντες και διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξή της.

### **Στρατηγικές ανάπτυξης της μεταγνώσης στο χορό**

Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι στρατηγικές που μπορούν να αναπτύξουν τη μεταγνωστική ενημερότητα είναι η καθοδήγηση μέσω προφορικών ή γραπτών οδηγιών (Kramarski & Mevarech, 2003). Η πρακτική ανάκτησης, όπου οι μαθητές καταγράφουν πληροφορίες που μπορούν να ανακαλέσουν από την εκτέλεση ενός έργου μετά από μια προτροπή (Karpicke & Blunt, 2011). Οι μεταγνωστικές ερωτήσεις (Kramarski & Mevarech, 2004), οι αυτο-ερωτήσεις, τα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης (Martini, Wall, & Shore, 2004), οι νοητικές εικόνες και τα διαγράμματα (McIntosh, 1986), οι μεταγνωστικές προτροπές (Chatzipanteli & Digelidis, 2011), η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Theodosiou & Papaioannou, 2006; Vandergrift, 2005) και η χρήση στρατηγικών όπως η νοερή απεικόνιση, ο εστιασμός της προσοχής, η εκτέλεση και αξιολόγηση (Lidor, 2004).

Η χρήση στρατηγικών, η μεταγνωστική γνώση και ο καθορισμός στόχων θεωρούνται συστατικά αυτορρύθμισης της μάθησης που αλληλεπιδρούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως αυτορρυθμιστές αν η συμπεριφορά τους ως προς τη μεταγνώση και την παρακίνηση κατά τη διαδικασία μάθησης είναι ενεργή. Για παράδειγμα οι στόχοι στο χορό μπορεί να σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ατόμου πχ ο μαθητευόμενος προσπαθεί να γίνει ικανότερος με σκοπό να ευχαριστήσει το δάσκαλό του ή να μάθει να συνεργάζεται με το ζευγάρι του. Αν ένας μαθητής θέλει να γίνει πιο ικανός στον κλασικό χορό, αλλά γνωρίζει ότι δεν εκτελεί σωστά το demi plie, θα πρέπει να επιλέξει εκείνες τις στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν να συλλέξει πληροφορίες για το πώς θα το εκτελέσει σωστά. Για παράδειγμα μια στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση του demi plie είναι η παρατήρηση των εκτελέσεων της συγκεκριμένης δεξιότητας από κινητικά επιδέξιους συμμαθητές του με σκοπό τη μίμηση της αποτελεσματικότερης εκτέλεσης (Kerमारrec, Todorovich & Fleming, 2004).

Οι στρατηγικές αφορούν τις λειτουργίες της απόκτησης, αποθήκευσης και χρήσης πληροφοριών και υπάρχουν δυο τύποι στρατηγικών:

- οι στρατηγικές μάθησης που διευκολύνουν την απόκτηση της γνώσης ή των δεξιοτήτων πχ οι στρατηγικές μάθησης στο χορό μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με την κίνηση ή τη δεξιότητα και
- οι στρατηγικές διαχείρισης που βοηθούν στην οργάνωση και βελτιστοποίηση του εσωτερικού μαθησιακού περιβάλλοντος (έλεγχος άγχους, διατήρηση υψηλής παρακίνησης, διατήρηση προσοχής) ή του εξωτερικού περιβάλλοντος (έκκληση για βοήθεια, έλεγχος περιβαλλοντικών παραγόντων, σωστή

κατανομή του χρόνου). Για τη διαχείριση των μαθησιακών διαδικασιών υπάρχουν στρατηγικές (αυτο-δοκιμασίας, αυτοαξιολόγησης) που χρησιμοποιούν οι μαθητές με σκοπό να ανακαλύψουν τις διαφορές τους σχετικά με το τι γνωρίζουν και του τι θα έπρεπε να γνωρίζουν. Η μάθηση προωθείται με τις μαθησιακές στρατηγικές, στρατηγικές διαχείρισης και τη γνώση σχετικά με τη μάθηση. Οι μαθησιακές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο συλλέγει πληροφορίες που παρουσιάζονται στην τάξη. Οι στρατηγικές διαχείρισης αναφέρονται στο πώς το άτομο οργανώνει το μαθησιακό του περιβάλλον για να διευκολυνθεί η διαδικασία της μάθησης. Τέλος, η γνώση για τη μάθηση παρουσιάζει γενικές πληροφορίες που χρησιμοποιεί ο μαθητευόμενος για να δικαιολογήσει ή να εξηγήσει τους τρόπους στρατηγικής που θα ακολουθήσει (Kermarrec et al., 2004). Στο χορό η μάθηση προωθείται με στρατηγικές όπως η περιγραφή-ονομασία, η επίδειξη από το διδάσκοντα/ συμμαθητή, η πρακτική εξάσκηση, η οργάνωση και η νοερή απεικόνιση. Γι' αυτό οι εκπαιδευτές θα πρέπει να δημιουργούν κατάλληλα περιβάλλοντα και να χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές θέτοντας ερωτήσεις ή επιδεικνύοντας ασκήσεις με σκοπό την κάλυψη αναγκών όλων των μαθητών. Κι αυτό γιατί ένα ικανοποιητικό επίπεδο μεταγνώσης μπορεί να εξουδετερώσει τα εμπόδια της μάθησης ((Kermarrec et al., 2004; Veenman & Spaans, 2005).

#### **Ενεργητικές/μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας**

Οι ερευνητές υπογραμμίζουν την αξία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γι' αυτό συνιστούν τη χρήση της ομαδο-συνεργατικής μάθησης για την ενθάρρυνση της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Kuhn & Dean, 2004; Martinez, 2006). Η αμοιβαία διδασκαλία για παράδειγμα φαίνεται να ενισχύει την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών (Iskala, Vauras & Lehtinen, 2004). Το στυλ διδασκαλίας του αυτοελέγχου στη φυσική αγωγή φαίνεται επίσης να προωθεί τις μεταγνωστικές δραστηριότητες (Παπαϊωάννου, Θεοδοσίου, Πασχάλη, & Διγγελίδης, 2012). Τέλος, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη θεωρείται ως μια άλλη σημαντική μέθοδος προώθησης της μεταγνώσης (Luke & Hardy, 1999).

Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες μέσω της αμοιβαίας διδασκαλίας ή του στυλ του αυτο-ελέγχου θα μπορούσε να οδηγήσει στη χρήση απλών μεταγνωστικών στρατηγικών όπως η παρακολούθηση και η αξιολόγηση, οι οποίες οδηγούν στον αναστοχασμό της μάθησης. Η συνεργατική μάθηση και η αλληλεπίδραση των συμμαθητών μεταξύ τους προάγει τις μεταγνωστικές συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό επίπεδο (Geil & Moshman, 1994; Iskala, Vauras, & Lehtinen, 2004). Κατά την επίλυση προβλημάτων, ο έλεγχος από άλλο μέλος της ομάδας και η συζήτηση μεταξύ των ζευγαριών ή των μελών της ομάδας φαίνεται να οδηγούν σε πνευματικές διεργασίες υψηλότερου επιπέδου και στην αποφυγή λαθών ή λανθασμένων κατανοήσεων που μπορούν να προκύψουν από το ίδιο το άτομο όταν προσπαθεί μόνο του (Eizenberg & Zaslavsky, 2003). Οι διαδικασίες αυτές βοηθούν τους μαθητευόμενους να ασχολούνται περισσότερο με το έργο επειδή δεν εκτελούν απλώς αλλά κατανοούν σε βάθος τι είναι σωστό και τι λάθος. Μαθαίνουν πώς να εκτελούν αποτελεσματικά καθώς ελέγχουν και αξιολογούν τις εκτελέσεις τους. Η υιοθέτηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι ο καλύτερος τρόπος ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια έδειξαν ότι η χρήση των ενεργητικών/μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας ισχυροποιούν τη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου της διδασκαλίας προωθώντας τη μάθηση λόγω της θετικής επίδρασης από τη σχέση μεταξύ δασκάλου-μαθητή (De Corte, 2000; Mayer, 2004). Μέσω των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας οι μαθητευόμενοι γίνονται περισσότερο αυτόνομοι, συμμετέχοντας ενεργά στη δόμηση της γνώσης. Η

αυτονομία που αισθάνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης προάγει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητευόμενων, αφού η γνώση δομείται από τους ίδιους, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι κυρίως καθοδηγητικός (van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001).

Με τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας αναπτύσσονται οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, η κριτική σκέψη, οι θετικές στάσεις και το ενδιαφέρον για τα αντικείμενα διδασκαλίας (Felder, 1993) και η αυτορρύθμιση των μαθητών (Chatzipanteli, Digelidis, & Papaioannou, 2015). Βελτιώνεται η αυτοεικόνα των μαθητών και η κοινωνικότητά τους, αφού αισθάνονται περισσότερο οικεία όταν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους (Byra, 2006; Byra & Marks, 1993; McCullick & Byra, 2002; Ntoumanis, 2001). Το αίσθημα της ανεξαρτησίας που βιώνουν τους παρακινεί να αισθάνονται πιο υπεύθυνοι, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως πιο ενδιαφέρουσα.

Στο αμοιβαίο στυλ και του αυτοελέγχου οι μαθητές λαμβάνουν αρκετές αποφάσεις κυρίως στα στάδια της διεξαγωγής και αξιολόγησης (οι μαθητές εκτελούν με τη σειρά, ο ένας αξιολογεί τον άλλο ή αυτοαξιολογούνται). Ειδικότερα, στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας οι μαθητές ασκούνται σε ζευγάρια/τριάδες, έχοντας για βοηθό ένα συμμαθητή τους. Ρόλος του βοηθού είναι να παρατηρεί και στη συνέχεια να διορθώνει τα λάθη του συμμαθητή του σύμφωνα με τις κάρτες κριτηρίων, που έχουν προετοιμαστεί από το διδάσκοντα (Διγγελίδης, 2007; Mosston & Ashworth, 2002). Οι κάρτες κριτηρίων περιλαμβάνουν τα σημαντικότερα στοιχεία μιας κινητικής δεξιότητας (βλ. πίνακας, 1). Στη μια στήλη γίνεται η περιγραφή των κριτηρίων για την αποτελεσματική εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας, ενώ η διπλανή στήλη περιλαμβάνει δύο υποστήλες στις οποίες υπογραμμίζεται αν η εκτέλεση του ασκούμενου χρειάζεται βελτίωση ή όχι. Επίσης στις κάρτες κριτηρίων μπορούν να προστίθενται και εικόνες/σκίτσα που παρουσιάζουν τη σωστή εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας. Όσο μικρότεροι ηλικιακά είναι οι μαθητές τα κριτήρια καταγράφονται με απλές προτάσεις, ενώ οι εικόνες/σκίτσα θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την ολοκληρωμένη εικόνα που πρέπει να έχουν οι μαθητευόμενοι (Chatzipanteli & Dean, 2015).

Το στυλ του αυτοελέγχου είναι ένα άλλο ενεργητικό στυλ διδασκαλίας που προωθεί την ανάπτυξη της κιναισθητικής ικανότητας δηλαδή την καλύτερη γνώση των κινήσεων του σώματος, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητευόμενο να παρατηρεί τη δική του εκτέλεση πχ στον καθρέφτη και στη συνέχεια να την αξιολογεί βάσει των καρτών κριτηρίων που προετοιμάζονται πάλι από το διδάσκοντα (Διγγελίδης, 2005; Mosston & Ashworth, 2002). Οι κάρτες κριτηρίων στο στυλ αυτό είναι όμοιες με του αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας, περιγράφουν δηλαδή τα σημαντικότερα στοιχεία της κινητικής δεξιότητας (βλ. πίνακας, 2). Στη μια στήλη γίνεται η περιγραφή των κριτηρίων για την αποτελεσματική εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας, ενώ στη διπλανή στήλη όπου υπάρχουν δύο υποστήλες στις οποίες ο ασκούμενος έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί κατά πόσο η εκτέλεση του χρειάζεται βελτίωση ή όχι.

Η ανάγνωση των καρτών κριτηρίων βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της εκτέλεσης της κινητικής δεξιότητας, λόγω της δυνατότητας που δίνεται στους μαθητές να διαβάζουν μόνοι τους τα σημαντικά στοιχεία της ή και να παρατηρούν τις εικόνες/σκίτσα που παρουσιάζουν την εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας (Byra, 2006; Kulinna & Cothran, 2003). Οι κάρτες κριτηρίων φάνηκε να βοηθούν ιδιαίτερα τους λιγότερο κινητικά επιδέξιους μαθητές αλλά και τους αρχάριους (Ernst & Byra, 1998). Η παρατήρηση της εκτέλεσης από τον ίδιο ή το συμμαθητή τους, η σύγκριση με την αποτελεσματική εκτέλεση όπως παρουσιάζεται στις κάρτες κι η ανατροφοδότηση για διόρθωση των λαθών εξηγούν την συμβολή του αμοιβαίου στυλ και του στυλ του αυτοελέγχου στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Χατζηπαντελή & Διγγελίδης, 2011). Επίσης οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν σε ζευγάρια, να υπακούουν σε κανόνες, να παρέχουν ανατροφοδότηση, να συζητούν και να επιλύουν προβλήματα. Μέσω

της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης αναπτύσσουν ακόμη κοινωνικές δεξιότητες, όπως η βοήθεια που παρέχουν στο συμμαθητή τους, η δυνατότητα να μπορούν να μιλήσουν αλλά και να ακουστούν (Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007).

Ανεξάρτητα από την ηλικία, είναι σημαντικό οι μαθητές να συμμετέχουν γνωστικά, αναστοχαστικά και διαδραστικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Χρειάζεται να τους παρέχεται χρόνος για να πειραματιστούν με την κίνηση, τη σωματική και λεκτική σαφήνεια.

### **Εστίαση προσοχής στην ποιότητα της κίνησης**

Υπάρχουν πολλές φυσικές ικανότητες στις οποίες οι μαθητευόμενοι του κλασικού χορού μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους κατά τη διδασκαλία της τεχνικής: προσγείωση του κάτω μέρος του σώματος, επέκταση των άκρων, χρήση της αναπνοής, ευθυγράμμιση, άρτια εκτέλεση των βημάτων, προώθηση μέσα στο χώρο κλπ. Η “επίγνωση του σώματος” και η εστίαση της προσοχής τους στην ποιοτική εκτέλεση μιας άσκησης, κάποιων συγκεκριμένων στιγμών/στιγμιότυπων, όπως και η παρατήρηση μεταξύ των ασκούμενων αναπτύσσει τη βαθύτερη κατανόηση και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών, όπως η παρατήρηση και ο αναστοχασμός (Whittier, 2006). Αυτοερωτήσεις

Ο αναστοχασμός μπορεί επίσης να αναπτυχθεί μέσω των αυτοερωτήσεων που μπορούν να τίθενται και να απαντώνται από τους μαθητευόμενους. Ερωτήσεις του στυλ:

- Τι ανακάλυψα ή πώς αισθάνομαι το σώμα μου μετά την εκτέλεση της συγκεκριμένης κίνησης;
- Ποιες κινήσεις μου φάνηκαν πιο εύκολες ή πιο δύσκολες;
- Τι αλλαγές παρατήρησα κατά τις εκτελέσεις –την πιο απλή και την πιο ποιοτική;

Ο αναστοχασμός για τον τρόπο εκτέλεσης και οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα οδηγούν στην εκτέλεση πιο αποτελεσματικών κινήσεων. Όσο οι κινήσεις των μαθητών-χορευτών γίνονται πιο αποτελεσματικές αυξάνονται και οι εκφραστικές δυνατότητες τους οι οποίες δεν θα περιορίζονται μόνο χορό, αλλά συνδέονται ενεργά με τη ζωή του ατόμου (Koechlin & Zwaan,2007; Livingston, 1997).

### **Ανάλυση-διερεύνηση κινήσεων**

Οι μαθητές πρέπει να έχουν επιλογές απόδοσης στις ασκήσεις του κλασικού χορού. Για παράδειγμα όταν γίνεται η εκμάθηση των κλασικών θέσεων, καλό θα ήταν να δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης των κινήσεων αυτών, συνδέοντας βήματα και θέσεις και διερευνώντας εκφραστικές δυνατότητες μέσα από τις κινητικές φράσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητευόμενοι μπορούν να εμπλακούν ενεργά επιλέγοντας δικούς τους τρόπους μετακίνησης. Αυτό αναπτύσσει την κατανόησή τόσο της αισθητικής του κλασικού χορού όσο και της ικανότητά τους να αποκαλύψουν καλλιτεχνικές επιλογές και συναισθήματα μέσα από τη μοναδικότητά τους ως άτομα.

Όταν ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί, να συγκρίνει, να ερμηνεύσει μέσω των βιωμάτων του μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τη ροή των κινήσεων και να απαντήσει με το δικό του τρόπο πιο αποτελεσματικά. Με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων και μεταβαίνοντας από το απλό στο σύνθετο οικοδομείται η καινούργια γνώση και αναπτύσσεται η μεταγνώση των μαθητευόμενων (Whittier, 2006).

### **Νοερή απεικόνιση**

Είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι μαθητές να λειτουργούν νοερά ώστε να δημιουργούν τις δικές τους εικόνες στην τάξη. Η κίνηση στο χορό μπορεί να διδαχθεί νοερά χρησιμοποιώντας τη μεταφορά στην

κίνηση όπως για παράδειγμα: τα πόδια επεκτείνονται όπως τα φτερά της ουράς του παγωνιού. Τα άκρα και ο κορμός προσπαθούν να βρουν φωτεινά και ζωηρά χρώματα στο χώρο. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δημιουργεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ των σωμάτων και των κινήσεων που δημιουργούν τα σώματα στο χώρο (Whittier, 2006; 2013).

### ***Καταγραφή/Αναστοχασμός***

Όταν η κατανόηση της τεχνικής του χορού πραγματοποιείται μέσω πολλαπλών τρόπων (μίμησης, ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, καταγραφής) οι εμπειρίες στην τάξη αποτυπώνονται βαθύτερα. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι μαθητές μπορούν να αναστοχαστούν τον τρόπο εκτέλεσης των κινήσεων τους καταγράφοντας τις στα ημερολόγια τους πχ λάθη που έγιναν κατά την εκτέλεση ή νέοι τρόποι εκτέλεσης που θα θεωρούσαν αποτελεσματικότερους. Επίσης ο αναστοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη συνεργασία των μαθητών σε δυάδες, ομάδες και μέσω της θετικής ανατροφοδότησης και της εποικοδομητικής κριτικής που θα δίνουν ο ένας στον άλλον. Στη συνέχεια οι μαθητές εκτελώντας εκ νέου τις ίδιες ασκήσεις θα μπορούν να εφαρμόσουν τις νέες τροποποιημένες εκτελέσεις βάσει της ανατροφοδότησης που έλαβαν από τους συμμαθητές τους είτε από τους ίδιους με αποτέλεσμα να είναι ακριβέστερες (Koechlin & Zwaan, 2007; Whittier, 2006).

### ***Πειραματισμοί κινήσεων***

Οι μαθητές πρέπει να πειραματίζονται με το σχήμα, την ενέργεια ή τις κινητικές φράσεις, κατά τη διάρκεια διαφόρων ασκήσεων. Σε μια ακολουθία κινήσεων, όταν τονίζονται οι κινητικές επιλογές δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους δυναμική σε μια κίνηση ή ένα κινητικό μοτίβο. Ακόμα κι αν τα βήματα παραμένουν τα ίδια, η ποιότητα των κινήσεων αρχίζει να αλλάζει και οι κινήσεις γίνονται πιο δυνατές και πιο σταθερές (Whittier, 2006; 2013).

### ***Δημιουργία κινητικών ασκήσεων***

Παροτρύνοντας τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους κινητικές ασκήσεις στην τάξη είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να αξιολογήσουν οι ίδιοι κατά πόσο κατανόησαν την τεχνική του μπαλέτου. Οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στα βήματα του μπαλέτου χορού ή μπορούν να δημιουργήσουν ασκήσεις που θα περιλαμβάνουν στροφές, άλματα ή ασκήσεις που περιλαμβάνουν γρήγορες και συνεχείς κινήσεις. Αυτή η προσέγγιση διδάσκει τους μαθητές πώς να οργανώνουν και να θέτουν σε μια σειρά μεμονωμένες κινήσεις. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες μέσα στην τάξη, μαθαίνουν τις ικανότητες τους και τις αδυναμίες τους. Αυτό αναπτύσσει την αίσθηση αυτονομίας του μαθητή όσον αφορά την τεχνική (Whittier, 2013).

### ***Συμπεράσματα***

Ο Χορός είναι ένα μάθημα βιωματικό, και η εστίαση δεν πρέπει να γίνεται μόνο στην απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων. Η σωματική αφύπνιση, η σύνδεση του σώματος με το λόγο, τη μουσική, τα αντικείμενα, τους ρόλους, είναι σημαντικά στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν και η δημιουργική σύνθεση όλων των στοιχείων, μπορεί να οδηγήσει στην προοδευτική εμπάθυνση και τη σύνδεση των μαθητών με τη σωματικότητά τους. Χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρικές μεθόδους και κατάλληλες στρατηγικές όπως η υποβολή αυτοερωτήσεων, η νοερή απεικόνιση κλπ αυξάνονται οι πιθανότητες για

την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών που οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου και τη διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.

Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In: Kirk, D., McDonald, D., and O'Sullivan, M. *The handbook of physical education*. Sage Publications. Ltd.

Byra, M., & Marks, M. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 286-300.

Chatzipanteli, A. & Dean, R. (2015). Reciprocal Teaching Style and Metacognition in Early Childhood In K. Vann (Ed.), *Early Childhood Education: Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development*, Nova Publishers, pp.109-119.

Chatzipanteli, A., & Digelidis, N. (2011). The influence of metacognitive prompting on students' performance in a motor skills test in physical education. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 5, 93–98.

Chatzipanteli, A., Digelidis, N. & Papaioannou G.A. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 333-344.

De Corte, E. Marrying (2000). Theory Building and the Improvement of School Practice: A Permanent Challenge for Instructional Psychology. *Learning and Instruction* 10, .249-266.

Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-ανασκόπηση και κριτική ανάλυση της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, .131-147.

Διγγελίδης, Ν. (2007). Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή. Από τη θεωρία στην πράξη. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Ευκλείδη-Κωσταρίδου, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Eizenberg, M.M. & Zaslavsky, O. (2003). Cooperative problem solving in combinatorics: the inter-relations between control processes and successful solutions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22 (4), 389-403.

Felder, R.M. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. *J. Coll. Sci. Teaching*, 23(5), 286—290.

Flavell, J.H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.

Hartman, H. (2002). *Metacognition in learning and instruction*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.

- Geil, M., & Moshman, D. (1994). Scientific Reasoning and Social Interaction: The FourCard Task in Five-Person Groups. Paper presented at the Annual Meeting of the Jean Piaget Society, Chicago, IL
- Iskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E.(2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147–178.
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331, 772–775.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2002). Uncovering literacy narratives through children’s drawings: An illustrative example. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 45–60.
- Kermarrec, G., Todorovich, J. & Fleming, D. (2004). An Investigation of the Self-Regulation Components Students Employ in the Physical Education Setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23,.123-142.
- Koechlin, C., & Zwann, S. (2007). Assignments Worth the Effort: Questions Are Key. *Teacher Librarian*, 34, 14-19.
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1),.281–310.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4),.268–273.
- Kulinna, C.H. & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers’ self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13 (6), 597-609.
- Lidor, R.(2004). Developing metacognitive behaviour in physical education classes: The use of task-pertinent learning strategies. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 55–71.
- Livingston, J. A. (2010). Metacognition: An overview. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>
- Luke, I., & Hardy, C. (1999). Appreciating the complexity of learning in physical education: The utilization of a metacognitive ability conceptual framework. *Sport, Education and Society*, 4(2),.175–191.
- McCullick, B. & Byra, M. Spectrum teaching styles and the national standards for physical education: Introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2),.6-7.
- Martinez, M. E. (2002). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699.
- Martini, R., Wall, A. E., & Shore, B. M. (2004). Metacognitive processes underlying psychomotor performance in children with differing psychomotor abilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21,.248–268.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59 (1), 14–19.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. (5th Ed). Benjamin Cummins.



Mouratidou, K., Goutza S. & Chatzopoulos D. Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students European Physical Education Review, 13(1), 41-56.

Ntoumanis, N. A (2001). Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education. Journal of Educational Psychology, 7, 225-242.

Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. Hartman, Metacognition in Learning and Instruction (p.p 22-60). Kluwer Academic Publishers.

Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. Psychology of Sport and Exercise, 7, 361–380.

Van Driel, J.H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. Journal of Research in Science Teaching, 38(2), 137-158.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. Applied Linguistics, 26,.70–89.

Vandergrift, L. (2002). "It Was Nice to See that our Predictions Were Right": Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension. Canadian Modern Language Review, 58,.75.

Veenman, M. V. J. & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. Learning and Individual Differences, 15, 159–176.

Whittier, C. (2006). Laban Movement Analysis Approach to Classical Ballet Pedagogy, Journal of Dance Education, 6,.124-132.

Whittier, C. (2013). Transforming Tradition: The Integration of Laban Movement Analysis and Classical Ballet. NOFOD/SDHS,.399-405.

Χατζηπαντελή, Α. & Διγγελίδης, Ν.(2011). Στιλ διδασκαλίας και ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή. Άθληση και κοινωνία, 52, 40-47..who.int/hp/1994/WHO\_MNH\_PSF\_93.7

**Πίνακας 1:** Κάρτες κριτηρίων αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας

<b>Εκμάθηση <i>Demi plie</i></b>	<b>Χρειάζεται βελτίωση</b>	<b>Δε χρειάζεται βελτίωση</b>
Το βάρος του σώματος μοιράζεται εξίσου και στα δύο πόδια		
Στην 4 <sup>η</sup> και 5 <sup>η</sup> position διατηρείται εξίσου η έξω στροφή ( <i>en dehors</i> ) στα δύο πόδια .		
Τα γόνατα λυγίζουν μέχρι την πλήρη έκταση του αχίλλειου τένοντα χωρίς να σηκωθούν οι φτέρνες.		

Τα γόνατα βρίσκονται πάνω απ' το δεύτερο και τρίτο δάκτυλο του ποδιού.		
Κατά το λύγισμα το επάνω μέρος του κορμού είναι δυνατό, ενώ τα πόδια είναι χαλαρά.		
Ισόχρονη και συνεχής ροή της κίνησης.		

**Πίνακας 2:** Κάρτες κριτηρίων στυλ του αυτοελέγχου

<b>Εκμάθηση <i>Battement retire</i></b>	Χρειάζομαι βελτίωση	Δε χρειάζομαι βελτίωση
Τα δάκτυλα του ενεργητικού ποδιού ακουμπούν ανάλαφρα το σταθερό πόδι.		
Το ενεργητικό πόδι έρχεται στην θέση του <i>retire</i>		
Η λεκάνη είναι πάντα ευθυγραμμισμένη		
Τα δάκτυλα του ενεργητικού ποδιού κάνουν κίνηση κατά μήκος της κνήμης μέχρι την θέση του <i>retire</i> .		