

## **Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης**

**Γεώργιος Φούντζουλας**  
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ  
gfountzoulas@phed.uoa.gr

**Ευγενία Νικολάκη**  
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ  
evinikolaki@phed.uoa.gr

**Μαρία Κουτσούμπα**  
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ  
makouba@phed.uoa.gr

**Βασιλική Τυροβολά**  
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ  
vtyrovol@phed.uoa.gr

### **Περίληψη**

Ο χορός αποτελεί μια πολυδιάστατη κινητική εμπειρία με αισθητική και εσωτερική αξία, απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική της πορεία. Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός χορός, μεταξύ άλλων, συνιστά μια μορφή επικοινωνίας, έχοντας, όμως, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το ότι αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, αποτελεί σημαντικό μέσο διερεύνησης, βελτίωσης και ανάπτυξης, τόσο της κινητικής ικανότητας και δημιουργικότητας όσο και της αυτο-έκφρασης των συμμετεχόντων του. Οι παραπάνω λόγοι είναι και αυτοί, που καθιστούν τον παραδοσιακό χορό, ως μια ενσώματη εκπαιδευτική πρακτική, ένα ισχυρό εργαλείο κινητικής αγωγής και μάθησης με εφαρμογή και στις πρακτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Η διδακτική μέθοδος που θα μπορούσε να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και τη σωματοποιημένη γνώση μέσα σε ένα ολιστικό σώμα είναι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αφορά τη στείρα αναπαραγωγή κινητικών προτύπων, αλλά την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης του «οικοδομήματος» του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η συγκεκριμένη μέθοδος κατηγοριοποιεί τον χορό σε δομικά επίπεδα, κατ' αντιστοιχία με τη γλώσσα και τη μουσική, και παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να ταξινομήσει τον χορό με βάση δυο βασικά δομικά σχήματα, αυτά του χορού «στα τρία» και του χορού «στα δύο», δίνοντάς του τη δυνατότητα σύνθεσης και ανασύνθεσης. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας θα μπορούσε να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων ενός μαθήματος ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η μεθοδολογική πρακτική της εργασίας άπτεται αυτή της βιβλιογραφικής μεθόδου έρευνας, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση, αξιολόγηση και ενσωμάτωση της σχετικής με το θέμα δημοσιευμένης βιβλιογραφίας και στοχεύει στην ανάδειξη του τρόπου, με τον οποίο οι βασικές αρχές της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού προάγουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συμπερασματικά, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας ενσωματώνει όλα εκείνα τα βασικά χαρακτηριστικά, που μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια ενός κριτικού αναγνώστη του χορού και, πιο συγκεκριμένα, του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

**Λέξεις - κλειδιά:** χορός, μη λεκτική επικοινωνία, σωματοποιημένη γνώση, ενσώματη εκπαιδευτική πρακτική, χορευτικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός.

## 1. Εισαγωγή

Ο χορός αποτελεί μια πολυδιάστατη κινητική εμπειρία με αισθητική και εσωτερική αξία, απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική της πορεία (Κουτσούμπα, 2009, 2010α). Ως εκ τούτου, αποτελεί μοναδικό μέσο πρόσβασης και μελέτης των μορφών οργάνωσης και δράσης συγκεκριμένων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γίνεσθαι (Δήμας, 2010; Κουτσούμπα, 2010α; Τσουβαλά, 2008; Τυροβολά, 2010). Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί σημαντικό μέσο διερεύνησης, βελτίωσης και ανάπτυξης, τόσο της κινητικής ικανότητας και δημιουργικότητας (Καρφής, 2018) όσο και της αυτο-έκφρασης των συμμετεχόντων του (Λυκεσάς, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός χορός, μεταξύ άλλων, συνιστά μια μορφή επικοινωνίας, έχοντας, όμως, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το ότι αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας (βλ. ενδεικτικά Giurchescu, 1994; Koutsouba, 1991, 1997; Κουτσούμπα, 2004). Στη βάση αυτή, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, ως μέσο έκφρασης και ως μορφή τέχνης, ως αντικείμενο με γνωστικό και κιναισθητικό περιεχόμενο, αποτελεί βασικό δομικό συστατικό στοιχείο της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς (Κουτσούμπα, 2007; Λυκεσάς, 2002; Τυροβολά, 1999) και, ειδικότερα, της αποκαλούμενης άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς ή αλλιώς ζωντανής παράδοσης, η οποία τελεί υπό την προστασία της UNESCO, διαφυλάσσοντας τη συνεχή δημιουργικότητα της ανθρώπινης σκέψης (Koutsouba, 2015; Niora et al., 2019). Με άλλα λόγια, μέσα από την χορευτική κίνηση, ως τελικό αποτέλεσμα αλλά και ως διαδικασία, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός μορφοποιεί τις πρακτικές και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία τελείται και σηματοδοτεί την αφετηρία για παραπέρα πρόοδο (Κουτσούμπα, 2009).

Οι παραπάνω λόγοι είναι και αυτοί που καθιστούν τον παραδοσιακό χορό στην εκπαίδευση ένα ισχυρό εργαλείο κινητικής αγωγής και μάθησης (Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008), αισθητικής αγωγής (Τυροβολά, 1989), μέσο διαπολιτισμικής αγωγής (Κουτσούμπα, 2004), καθώς και «αυθεντικής επικοινωνίας» των μαθητών (Κουτσούμπα, 2016α) με το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον (Μάργαρη, 2006). Υπό αυτή την έννοια και με δεδομένο ότι ο χορός, όπως και όλες οι μορφές επικοινωνίας, υπόκεινται πια σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ο χορός εμπλέκεται και στις διαδικασίες γραμματισμού και, πιο συγκεκριμένα, σε διαδικασίες χορευτικού γραμματισμού (dance literacy) (Ashley, 2013; Fountzoulas et al., 2018; Κουτσούμπα, 2016α).

Πιο συγκεκριμένα, ο χορός συνιστά μια από τις τέχνες και, ειδικότερα, μια από τις παραστατικές τέχνες, δηλαδή τις τέχνες που προϋποθέτουν την παρουσία και τη χρήση του ανθρώπινου σώματος που συνιστά, αριστοτελικά, το «υλικόν αίτιον», αλλά και το τελικό αποτέλεσμα και έχουν, ως πρωταρχικό και θεμελιώδες «υλικό», την ανθρώπινη κίνηση (Κουτσούμπα, 2016β). Στη βάση αυτή, ο χορός είναι σωματικός/φυσικός (physical) (Γκιόσος, 2020). Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αποτελεί κομμάτι του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής της τυπικής εκπαίδευσης, ήδη, από το 1909 (Αλωνιστιώτη & Καμολίκη, 2006; Κουτσούμπα, 2012). Ο χορός είναι, όμως, και σωματοποιημένος (embodiment), καθώς το σώμα, ως «βιωμένο σώμα», συνιστά κοινωνικό υποκείμενο και κοινωνική κατασκευή που διαδραματίζει έναν ενεργητικό και δυναμικό ρόλο στη συγκρότηση του κοινωνικού γίνεσθαι (Koutsouba, 1997; Κουτσούμπα, 2016β).

Όμως, η Δυτική επιστημολογική προσέγγιση θεμελιώθηκε στο δυισμό της καρτεσιανής φιλοσοφικής αντίληψης, όπου το σώμα και το πνεύμα συνιστούσαν δύο διακριτές οντότητες. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι το σώμα προσεγγίστηκε και παρουσιάστηκε, ως υποδεέστερο του πνεύματος, δηλαδή ως μία «μηχανή» που μέσα της βρίσκεται ο εαυτός (Οικονόμου, 2005). Οι επιστήμες, αφού στηρίχτηκαν στον διαχωρισμό αυτό, νομιμοποίησαν τη βιολογική

υπόσταση του σώματος, ως τη μόνη πραγματική υπόσταση (Turner, 1996). Με βάση τον καρτεσιανό δυισμό διαμορφώθηκε το πλαίσιο, αλλά και η σημαντικότητα των γνωστικών αντικειμένων της αθλητικής επιστήμης, καθώς και, εν γένει, της σωματικής δραστηριότητας. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να αγνοηθεί το σώμα από την κοινωνιολογία, τη φιλοσοφία αλλά και από την κοινωνική θεωρία, γενικότερα, μιας και το σώμα θεωρήθηκε «...ως η απλή φυσική παρουσία του ατόμου, η οποία δεν επηρεάζει τη μορφή, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση ή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων...» (Αλεξιάς, 2011:37). Συνεπώς, κάθε σωματική δραστηριότητα θεωρήθηκε κατώτερη από τις αντίστοιχες γνωστικές και, κατά συνέπεια, το σώμα στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέθηκε μόνο με το «μαθαίνω πώς να κάνω κάτι» (Shapiro, 2012; Stolz, 2015, 2020).

Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το πεδίο της σωματικής ή σωματοποιημένης δραστηριότητας έχει διαφοροποιηθεί και το σώμα πλέον έχει αρχίσει να έχει εξέχουσα θέση και μελετάται από φιλοσοφικές θεωρίες, όπως ο κονστρουκτιβισμός και η φαινομενολογία. Με βάση τη θεωρία του Merleau-Ponty, η Φυσική Αγωγή, δηλαδή η επιστήμη του σώματος, πρέπει να αντιμετωπίζει το σώμα και την κίνηση, ως ένα «βιωμένο σώμα», ως «...μια ενεργή ενσώματη ύπαρξη...» (Stolz, 2020:176). Συνεπώς, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, ως μια ενσώματη πρακτική, η οποία πέρασε από την «πρώτη» στη «δεύτερη» ύπαρξή της (Κουτσούμπα, 2008, 2010), δηλαδή από τη συμβιωτική ομάδα στην εκμάθησή του σε αίθουσες διδασκαλίας (Hoerburger, 1965, 1968; Nahachewsky, 1995, 2001; Kealiinohomoku, 1972; Koutsouba, 1991, 1997; Κουτσούμπα, 2007, 2010, 2016β, Χαριτωνίδης, 2018), θα μπορούσε να προάγει τη σωματοποιημένη γνώση, η οποία αντιμετωπίζει την ανθρωπίνη οντότητα ως ένα ολιστικό σώμα.

Το γεγονός αυτό συνιστά αναγκαία τη χρήση παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων στη διαδικασία εκμάθησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Με άλλα λόγια, στόχος της εκμάθησης θα πρέπει να είναι η σύνδεση της διδασκαλίας με τη μάθηση, δηλαδή την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η οποία μεταξύ άλλων, αποτελεί και στόχο όλων των σύγχρονων παιδαγωγικών προσανατολισμών. Μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας είναι και η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, η οποία στη βάση της έχει όλες εκείνες τις αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτσούμπα, 2016β). Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αφορά την στείρα αναπαραγωγή κινητικών προτύπων, αλλά την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης του «οικοδομήματος» του ελληνικού παραδοσιακού χορού (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006). Με άλλα λόγια, κατηγοριοποιεί τον χορό σε δομικά επίπεδα, κατ' αντιστοιχία με τη γλώσσα και τη μουσική, και παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να ταξινομήσει τον χορό, με βάση δυο βασικά δομικά σχήματα, αυτά του χορού «στα τρία» και του χορού «στα δύο», δίνοντάς του τη δυνατότητα σύνθεσης και ανασύνθεσης (Κουτσούμπα, 2016β; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006).

## 2. Σκοπός

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει το εάν η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού μπορεί να αναπτύξει επιπλέον των κινητικών δεξιοτήτων, και τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων ενός μαθήματος ελληνικού παραδοσιακού χορού.

## 3. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογική πρακτική της εργασίας άπτεται αυτή της βιβλιογραφικής μεθόδου έρευνας, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση, αξιολόγηση και ενσωμάτωση της σχετικής με το θέμα

δημοσιευμένης βιβλιογραφίας (Thomas & Nelson, 2003). Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία, στηριζόμενη σε δευτερογενείς βιβλιογραφικές πηγές (Παρασκευόπουλος, 1993) στοχεύει στην ανάδειξη της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, ως μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας που εμπεριέχει από τη φύση της όλες εκείνες τις προδιαγραφές, έτσι ώστε να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

#### **4. Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού**

##### **4.1. Μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού**

Οι διδακτικές προσεγγίσεις του ελληνικού παραδοσιακού χορού (ΕΠΧ) αντλούν το φάσμα τους από τους χώρους της Γενικής Διδακτικής, της Ειδικής Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), αλλά και από τη διδακτική του ίδιου του αντικειμένου (Χατζηχαριστός, 2003; Χατζόπουλος, 2012; Νικολάκη κ.ά, 2016). Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά στη διδασκαλία του αντικειμένου, η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι για την εκμάθηση του ΕΠΧ χρησιμοποιούνται μέθοδοι που μπορεί να εστιάζουν, είτε στην τεχνική (υλικοτεχνικά στοιχεία) είτε στην πολιτισμική διάσταση (πλαίσιο/συμφραζόμενα) του χορού είτε σε συνδυασμό αυτών.

Στις μεθόδους αυτές συμπεριλαμβάνονται: α) η μερική μέθοδος, β) η ολική μέθοδος γ) η μιμητική μέθοδος, (Δήμας, 2010), δ) η μέθοδος των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995), ε) η μορφολογική μέθοδος (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006), στ) η μέθοδος της μουσικοκινητικής αγωγής (Λυκεσάς, 2002), ζ) η μέθοδος της ρυθμοκινητικής ανάλυσης σε συνδυασμό με λεκτική έκφραση της σχέσης των ρυθμικών και κινητικών στοιχείων (με πρώτη και δεύτερη ρυθμική αρίθμηση) και η) η σημειογραφική μέθοδος Laban (Δανιά, 2012). Τις παραπάνω μεθόδους συμπληρώνουν αυτές της διαθεματικής προσέγγισης (Στιβακτάκη, 2011), η χρήση του αμοιβαίου στυλ και του στυλ αυτοελέγχου (Πίτση, 2016), καθώς και η εξ αποστάσεως διδασκαλία του ΕΠΧ με τη χρήση ειδικού διαδραστικού υλικού (Tsiatsos et al., 2010; Karkou, Bakogianni & Kavakli, 2008; Συντιχάκη κ.ά, 2019).

Οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας, αν και θεμελιακά διαφορετικές η μία από την άλλη αναφορικά με τη διδακτική και την αναμενόμενη μαθησιακή συμπεριφορά, εξυπηρετούν την επίτευξη διαφορετικών στόχων σε σχέση με την παραγωγή και την αναπαραγωγή της χορευτικής γνώσης. Η διδακτική εμπειρία, αλλά, κυρίως, τα ερευνητικά δεδομένα στοιχειοθετούν την επιτυχημένη εφαρμογή, τόσο των δασκαλοκεντρικών όσο και των μαθητοκεντρικών μεθόδων στην εκμάθηση του ΕΠΧ (Δανιά, 2012; Λυκεσάς, 2002; Πίτση, 2016; Σερμπέζης, 1995; Στιβακτάκη, 2011), καταδεικνύοντας πως κάθε μέθοδος έχει τη δική της σπουδαιότητα και θέση «...στην πολλαπλή πραγματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης...» (Mosston & Ashworth, 1994:9) του ΕΠΧ (Μαθέ, Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008).

Στη διδακτική πρακτική, κάθε μια από αυτές τις μεθόδους ακολουθεί ένα σύνολο διαφορετικών επιλογών ή στρατηγικών, με στόχο την εκμάθηση και την απόδοση της χορευτικής κίνησης, αλλά και την ανάδειξη της πολυσημίας του χορού. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι από τις προαναφερόμενες μεθόδους διδασκαλίας του ΕΠΧ, μόνο αυτές των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995), της μουσικοκινητικής αγωγής (Λυκεσάς, 2002) και της σημειογραφικής με το σύστημα Laban (Δανιά, 2012) έχουν ελεγχθεί πειραματικά, ως προς την αποτελεσματικότητά τους, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης της διδακτικής του ΕΠΧ, με στόχο τη βελτιστοποίηση του μαθήματος και την παροχή ουσιαστικότερης και βαθύτερης μάθησης. Μάλιστα, στην κατεύθυνση αυτή συνηγορούν οι κριτικές και τα ερευνητικά δεδομένα που καταγράφουν τη μείωση του

ενδιαφέροντος (Λυκεσάς, 2002) των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα του ΕΠΧ, ως αποτέλεσμα της μονόπλευρης και στερεότυπης διδακτικής προσέγγισης του από τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ (Λυκεσάς, 2002; Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008). Πάρα ταύτα, δεν μπορούν να μην αναφερθούν και ληφθούν υπόψη οι διαπιστώσεις και οι κριτικές σχετικά με τη μονοδιάστατη και στερεότυπη εφαρμογή των «παραδοσιακών» - δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη διδακτική πρακτική του ΕΠΧ, η οποία, σύμφωνα με ερευνητές (Λυκεσάς, 2002; Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008; Μίχογλου κ.ά, 2009; Στιβακτάκη, 2011), οδηγεί σε αποσπασματική προσέγγιση του αντικειμένου, προκαλώντας αίσθημα πλήξης στους μαθητευόμενους και μείωση του ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Αναμφίβολα, ανάμεσα σε κάθε διδακτική πρακτική και τους μαθητευόμενους μεσολαβεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να αντιμετωπίζει τον θεματικό και τον παιδαγωγικό τομέα με την ίδια βαρύτητα (Διγγελίδης, 2006). Κατά συνέπεια, θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία και οι βιωματικές εμπειρίες λειτουργούν καίρια στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητευόμενων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999), το ζητούμενο στη διδακτική πρακτική του ΕΠΧ, με στόχο τη βελτιστοποίηση του μαθήματος, δε συνάδει με την αναζήτηση της καλύτερης μεθόδου, αλλά, μάλλον, με την αναζήτηση και την ορθή υλοποίηση της, πλέον, καταλληλότερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (Μαθέ, Κουτσούμπα & Λυκεσάς, 2008).

Ωστόσο, στις προαναφερθέντες τοποθετήσεις και συμπεράσματα, μπορεί κάποιος να αντιπαραθέσει τη συλλογιστική, σύμφωνα με την οποία οι μαθητευόμενοι δεν θα πρέπει να εκλαμβάνουν τους εαυτούς, αποκλειστικά και μόνο, ως παραλήπτες της πληροφορίας/γνώσης που παρέχεται από τον διδάσκοντα. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό και από τους ίδιους πως ο ρόλος του διδάσκοντα είναι διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός, όσον αφορά στη μεταφορά της πληροφορίας/γνώσης, και συνεργατικός στην από κοινού αναζήτησή της. Με άλλα λόγια, οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί αναγκαία και κρίσιμη παράμετρο για την επιτυχία τους στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2005; Νικολάκη κ.ά, υπό δημοσίευση). Μια τέτοια μέθοδος θα μπορούσε να είναι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006).

#### **4.2. Η Μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού**

Με βάση το προαναφερόμενο πλαίσιο αναφοράς, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας για την εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού ανακύπτει ως ιδιαίτερως ενδιαφέρουσα, δεδομένου της σχεδιαστικής φιλοσοφίας που χαρακτηρίζει τη μέθοδο αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού βασίζεται στη μορφολογική προσέγγιση του χορού και θεωρείται θεμελιώδης για τη μελέτη της μορφής του χορού, την οποία συνιστούν τόσο η δομή, όσο και το ύψος του χορού, ή αλλιώς τα σταθερά και τα μεταβλητά συστατικά στοιχεία του χορού (Τυροβολά, 1994, 2001, 2010).

Η μορφολογική μέθοδος ανάλυσης διακατέχεται από τη λογική της δομικής ανάλυσης και ανασύνθεσης των χορών, έχοντας, ως σημείο αναφοράς, την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της δομής σε μεγαλύτερες συνθετικές - κινητικές ενότητες. Με τον τρόπο αυτόν, η μάθηση της τεχνικής του χορού συνοδεύεται από σταθερούς, μη μεταβλητούς κώδικες επικοινωνίας, που λειτουργούν ως μέσα συγκεκριμένης σκέψης και αντίληψης της δομής κάθε κίνησης (Τυροβολά, 1994, 2001, 2010, 2016; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006).

Γενικότερα, στη διδακτική της πρακτική, η μορφολογική μέθοδος αποσκοπεί στο να διδάξει τους μαθητές να σκέφτονται «χορευτικά». Τους μαθαίνει, δηλαδή, να χρησιμοποιούν

συγκεκριμένους όρους για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο κινούνται, να οργανώνουν ή να αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης και εξάσκησης, να σχηματίζουν αναπαραστάσεις και να επαναφέρουν στη μνήμη τους προηγούμενες εκτελέσεις του χορού. Ταυτόχρονα, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες γνωστικής και κιναισθητικής ανακάλυψης των ποικίλων μορφών του ΕΠΧ, η συγκεκριμένη μέθοδος καθιστά δυνατότερη και σε μεγαλύτερο βαθμό την ενεργοποίηση των αισθήσεών τους, γεγονός που μπορεί λειτουργήσει ενισχυτικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την αύξηση της παρακίνησής τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Η θεμελιώδης προσφορά της μορφολογικής μεθόδου στη διδασκαλία του ΕΠΧ συνοπτικά είναι: α) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, εφόσον μαθαίνουν τον τρόπο να συνθέτουν και να ανασυνθέτουν από μόνοι τους τα δομικά σχήματα, βάσει των οποίων δομείται ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, αποφεύγοντας μηχανιστικές και στείρες μνημονικές πρακτικές και β) ότι η προτεινόμενη μέθοδος στηρίζεται στη διδακτική μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή εφευρετικότητας, κατά την οποία ο δάσκαλος σχεδιάζει και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να επιτύχει την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της επινόησης - ανακάλυψης ή της δημιουργικότητας (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006; Τυροβολά, 2016).

Παρόλο τη διαφαινόμενη αξία της εν λόγω μεθόδου διδασκαλίας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, μέχρι σήμερα, δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία έρευνα που να την τοποθετεί στο προσκήνιο. Πιο συγκεκριμένα, από τη σχετική ανασκόπηση που αφορά την έρευνα του ΕΠΧ, διαπιστώθηκε ότι, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες που χρησιμοποιούν τη μορφολογική ανάλυση του ΕΠΧ, ελάχιστες, όμως, να αφορούν τη μορφολογική μέθοδο διδασκαλίας (Δράκου, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2012; Κουτσούμπα, 2016α, 2016β; Καρφής & Ζιάκα, 2009; Καρφής, 2016; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006; Τυροβολά, 2001, 2010, 2016) και καμία δεν την χρησιμοποιεί επί του πρακτέου.

### **4.3. Κριτική σκέψη**

Από την άλλη πλευρά, η κριτική σκέψη και, κατά συνέπεια, ο κριτικός γραμματισμός, βρίσκονται σε διακεκριμένη θέση ανάμεσα στους στόχους και τα ιδανικά τα οποία πρεσβεύουν οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Γεγονός αποτελεί ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών τοποθετούν τον κριτικό γραμματισμό και την κριτική σκέψη στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσούμπα, 2016α). Η κριτική σκέψη είναι μια γενική δεξιότητα που συμβαδίζει με τον κριτικό γραμματισμό. Παρά τη σημαντικότητά της στη σύγχρονη κοινωνία, πολλοί θεωρητικοί της διαφωνούν ως προς τον ορισμό της, τον τρόπο αξιολόγησής της και τον βαθμό εξειδίκευσης ή γενίκευσής της, καθώς και στο αντίκτυπο της πρακτικής εφαρμογής της στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική ζωή. Η αφετηρία της διαμάχης φαίνεται ότι είναι το ερώτημα εάν η κριτική σκέψη είναι μια εξ ορισμού γενική δεξιότητα ή ένας συνδυασμός γενικών και ειδικών παραγόντων που έχει πολλαπλά επίπεδα και εφαρμογές.

Ειδικότερα, από την εφαρμογή της σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, προέκυψε το ερώτημα του κατά πόσο η κριτική είναι μια γενική δεξιότητα που έχει εφαρμογή σε διάφορους κλάδους, όπως η μηχανική, οι τέχνες, η φυσική κ.ά., εξαρτάται από τον κλάδο και το πλαίσιο στο οποίο έχει διδαχθεί/αναπτυχθεί (Ennis, 1989). Από τη μια πλευρά, εάν θεωρηθεί ως μια γενική δεξιότητα, τότε θα πρέπει να διδάσκεται σε εξειδικευμένα μαθήματα τα οποία εστιάζουν στην κριτική σκέψη (Royalty, 1991; Sa, Stanovich & West, 1999), από την άλλη, όμως, εάν εξαρτάται από το υπό συζήτηση αντικείμενο (θέμα), τότε θα πρέπει να

διδάσκεται, συζητώντας απτά προβλήματα σε συγκεκριμένες επιστήμες (Halliday, 2000; McPeck, 1981; Smith, 2002).

Με βάση την ταξινόμια του «Delphi Report» (Facione, 1998 [1990]), οι δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου αναλύονται σε τρεις κατηγορίες: α) τις δεξιότητες (critical skills), β) τις προδιαθέσεις (critical dispositions) και γ) τις συναισθηματικές τάσεις (emotional dispositions). Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες και οι υποδεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι Πίνακας 1.):

- α) η ερμηνεία, όπου ως υποδεξιότητες εμπεριέχει την κατηγοριοποίηση, την αποκωδικοποίηση της σημασίας και τη διευκρίνιση του νοήματος,
- β) η ανάλυση, με υποδεξιότητες την εξέταση της έννοιας, την αναγνώριση και ανάλυση των επιχειρημάτων,
- γ) η αξιολόγηση, με τις εκτιμήσεις των ισχυρισμών και των συμπερασμάτων,
- δ) η εξαγωγή συμπερασμάτων (συμπερασματολογία), η οποία εμπεριέχει την αμφισβήτηση των στοιχείων, την υπόθεση εναλλακτικών λύσεων και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων,
- ε) η επεξήγηση, όπου υπάρχουν η διατύπωση των συμπερασμάτων, η τεκμηρίωση των διαδικασιών και η παρουσίαση των παραπάνω επιχειρημάτων και, τέλος,
- στ) η αυτορρύθμιση, όπου το άτομο αυτοεξετάζεται σε όσα έχει πράξει και ανάλογα αυτορρυθμίζεται, έτσι ώστε να πετύχει το στόχο του.

Πίνακας 1. Κοινώς αποδεκτή λίστα των γνωστικών δεξιοτήτων και υπο-δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού

(Πηγή: Facione, 1998 [1990]:6)

A/A	Δεξιότητα	Υπο-δεξιότητα
1	Ερμηνεία	Κατηγοριοποίηση
		Αποκωδικοποίηση σημασίας
		Διευκρίνιση νοήματος
2	Ανάλυση	Εξέταση έννοιας
		Αναγνώριση επιχειρημάτων
		Ανάλυση επιχειρημάτων
3	Αξιολόγηση	Εκτίμηση ισχυρισμών
		Εκτίμηση επιχειρημάτων
4	Εξαγωγή συμπερασμάτων/ Συμπερασματολογία	Αμφισβήτηση στοιχείων
		Υπόθεση εναλλακτικών
		Εξαγωγή συμπερασμάτων
5	Επεξήγηση	Διατύπωση συμπερασμάτων
		Τεκμηρίωση των διαδικασιών
		Παρουσίαση επιχειρημάτων
6	Αυτορρύθμιση	Αυτο-εξέταση
		Αυτό-διόρθωση

Στη βάση αυτή, προκύπτει το εξής ερώτημα: Θα μπορούσε η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ΕΠΧ να αναπτύξει τις δεξιότητες (critical thinking skills) της κριτικής σκέψης των μαθητών;

## 5. Συζήτηση

Στόχος των σύγχρονων προσεγγίσεων κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αυτόν τον στόχο θα έπρεπε να έχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και εκείνες που αφορούν ενσώματες πρακτικές, μιας και το σώμα δεν θα πρέπει να διαχωρίζεται από το πνεύμα, αλλά να λειτουργούν και τα δύο ως ένα

«ολιστικό σώμα». Πιο συγκεκριμένα, «...αντί να υποβιβάζουμε το σώμα σε κάτι που μαθαίνει χωρίς σκέψη...» (Stolz, 2020:15), είναι προτιμότερο «...να προσεγγίζουμε την ουσία της ανθρώπινης υπόστασης, ως κάτι που εκτός της λογικότητας εμπεριέχει και μια σωματοποιημένη διάσταση...» (Stolz, 2020:15). Και αυτό γιατί η κίνηση, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δηλαδή ως σωματοποιημένη γνώση (Shapiro & Stolz, 2019; Stolz, 2015), εμπεριέχει την εκπαίδευση α) «σχετικά» με την κίνηση, β) «μέσω» της κίνησης αλλά και γ) «εντός» της κίνησης (Stolz, 2020).

Όσον αφορά τον ελληνικό παραδοσιακό χορό, αποτελεί διδακτικό αντικείμενο στο οποίο εφαρμόζονται πολλές και διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, έχουν όλες αξία στην πολλαπλή πραγματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας, όμως, σε θεωρητικό επίπεδο και στις βασικές αρχές της, φαίνεται ότι πληροί όλες εκείνες τις προδιαγραφές που απαιτούν οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν, μεταξύ άλλων, και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να ερμηνεύσει τον εκάστοτε χορό μέσα από την κατηγοριοποίηση και την αποκωδικοποίηση των σταθερών και μεταβλητών των στοιχείων του, να αναλύσει και να αξιολογήσει κάθε χορό με βάση τα δυο βασικά δομικά σχήματα του ΕΠΧ και να εξάγει συμπεράσματα στηριζόμενος στις, ήδη, υπάρχουσες νόρμες, τις οποίες του προσφέρει η μέθοδος και βάσει των οποίων εξήγαγε τα συμπεράσματά του. Ακόμα, του δίνεται η δυνατότητα να επεξηγήσει τα παραπάνω συμπεράσματά του, μιας και η μέθοδος αυτή διδασκαλίας του επιτρέπει τη διατύπωση, τεκμηρίωση αλλά και παρουσίαση των συμπερασμάτων αυτών. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι ότι, με βάση τις αρχές της μεθόδου, μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του, καθώς και να τον ανατροφοδοτήσει μέσα από μια αέναη διαδικασία μάθησης.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Κι αυτό, διότι αντιμετωπίζει τη διαδικασία μετάδοσης πληροφορίας/γνώσης με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι οποίες από τη μια απαιτούν ενεργά σκεπτόμενους μαθητές και, από την άλλη, μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια ενός κριτικού αναγνώστη που, στην παρούσα περίπτωση, αφορά έναν κριτικό αναγνώστη του χορού και, πιο συγκεκριμένα, του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ashley, L. (2013). Let's get creative about creativity in dance literacy: why, why not, and how? *Journal of Movement Arts Literacy*, 1(1), 1-11.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Facione, P. (1998 [1990]). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California: California State University. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>.
- Fountzoulas, G., Koutsouba, M., & Nikolaki, E. (2018). Critical literacy and the multiliteracies of dance: a first approach. *Journal of Educational and Social Research*, 8(3), 69-78.
- Giurchescu, A. (1994). The power and the dance symbol and its sociopolitical use. In I. Loutzaki (eds.), *Dance and its Socio-Political Aspects. Dance and Costume, Proceedings from the 17th Symposium of the Study Group on Ethnochoreology* (pp. 15-23). Nafplion: Peloponnesian Folklore Foundation & International Council for Traditional Music.



- Halliday, J. (2000). Critical thinking and the academic vocational divide. *Curriculum Journal*, 11(2), 159–175.
- Hoerburger, F. (1965). Folk dance survey. *International Folk Music Journal*, 17, 7-8.
- Hoerburger, F. (1968). Once again: On the concept of 'folk dance'. *Journal of the International Folk Music Council*, 20, 14-30.
- Karkou, V., Bakogianni, S., & Kavakli, E. (2008). Traditional dance, pedagogy and technology: an overview of the WebDANCE project. *Research in Dance Education*, 8, 163-186.
- Kealiinohomoku, J. (1972). Folk dance. In R. Dorson (eds.), *Folklore and Folklife: An Introduction* (pp. 381-404). Chicago: Chicago University Press.
- Koutsouba, M. (1991). *Greek dance groups of Plaka: a case of 'Airport Art'*. Master 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. London: Music Department, Goldsmiths College, University of London.
- Koutsouba, M. (2015). Greek perspectives on the intangible cultural heritage of dance. In E.I. Dunin (editor), *Dance and Narratives & Dance as Tangible and Intangible Cultural Heritage, Proceedings of 28th Symposium of the International Council for Traditional Music (ICTM) Study Group on Ethnochoreology* (pp. 303-308). Croatia: Institute of Ethnology and Folklore Research.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford, UK: Martin Robertson.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. (Επιμ. Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Nahachewsky, A. (1995). Participatory and presentational dance as ethnochoreological categories. *CORD Dance research Journal*, 27(1), 1-15.
- Nahachewsky, A. (2001). Once Again: On the Concept of 'Second Existence Folk Dance'. *Yearbook for Traditional Music*, 33, 17-28.
- Niora, N., Koutsouba, M., Lalioti, V., & Tyrovolas, V. (2019). Authenticity and Greek traditional dance: An ethnographic approach. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(8), 42-52.
- Royalty, J. (1991). The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning. *Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 477–488.
- Sá, W. C., Stanovich, K. E., & West, R. F. (1999). The domain specificity and generality of belief bias: Searching for generalizable critical thinking skill. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 497–510.
- Shapiro, L., & Stolz, S. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1) 19-39.
- Shapiro, L. (2012). Embodied cognition. In E. Margolis, R. Samuels & S. Stich (eds.), *The oxford handbook of philosophy of cognitive science* (pp. 118-146). Oxford: Oxford University Press.
- Smith, G. (2002). Are there domain-specific thinking skills? *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 207–227.
- Stolz, S. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory* 47(5), 474-487.
- Stolz, S. (2020). *Η φιλοσοφία της φυσικής/σωματικής αγωγής* (Επιμ. Γ. Γκίτσος, Μτφρ. Σ. Γκίτσου). Αθήνα: Προπομπός.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα*. (Μτφρ. Κ. Καρτερολιώτης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

- Tsiatsos, T., Stavridou, E., Douka, S., & Sofianidis, G. (2010). Exploiting annotated video to support dance education. In *Proceedings of Sixth Advanced International Conference on Telecommunications* (pp.100-105). Barcelona: Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Turner, B. S. (1996). *The Body and Society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Αλεξιάς, Γ. (2011). *Κοινωνιολογία του Σώματος: Από τον «Άνθρωπο του Νεάντερταλ» στον «Εξολοθρευτή»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλωνιστιώτη, Ε., & Καμολίκη, Μ. (2006). *Η πορεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής από το 1909 έως σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (Α δημοσίευτη Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ.
- Γκιόσος, Γ. (2020). Πρόλογος του επιστημονικού επιμελητή. Στο *Η φιλοσοφία της φυσικής/σωματικής αγωγής* (σσ. 11-14). Αθήνα: Προπομπός.
- Δανιά, Α. (2012). *Από τα σύμβολα στην κίνηση. Επίδραση της σημειογραφικής μεθόδου Laban στην εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1528031/theFile/1528032>.
- Δήμας, Η. (2010). Η έννοια της παράδοσης και του παραδοσιακού χορού. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σσ.17-42). Αθήνα: Αυτό-έκδοση.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-ανασκόπηση και κριτική ανάλυση των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston: Μέρος Ι, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 131-147.
- Δράκου, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Τυροβολά, Β. (2012). Η χρήση και η χρησιμότητα της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 20<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού* (σσ.2-3). Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δ.Π.Θ.
- Καρφής, Β., & Ζιάκα, Μ. (2009). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση. Προτάσεις διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.
- Καρφής, Β. (2016). Τεχνοτροπικά σχήματα στον ποντιακό χορό. Συνθέσεις και ανασυνθέσεις. Στο *Μουσική-Χορός-Ενδυμασία, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συμποσίου Ποντιακού Πολιτισμού* (σσ.11-78). Αθήνα: Πρωτοβάθμια Ποντιακά Σωματεία Λεκανοπεδίου Αττικής.
- Κουτσούμπα, Μ. (2004). Η συμβολή της διδακτικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά ετερόκλητα* (σσ.213-226). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούμπα, Μ. (2007). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου* (σσ.1-9) (Cd-rom).
- Κουτσούμπα, Μ. (2009). Παράδοση και φολκλόρ στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: η περίπτωση του χορού μηλιά της Λευκάδας. *Επιστήμη του Χορού*, 3, 16-33. Διαθέσιμο στο <http://www.elepex.gr/images/stories/tritostomos/koutsouba-paradosi-full-text-gr.pdf>.
- Κουτσούμπα, Μ. (2010). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σσ.17-42). Αθήνα: Αυτό-έκδοση.

- Κουτσούμπα, Μ. (2012). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στους καθηγητές Σωματικής Αγωγής από το 1909 μέχρι το 1983. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 1, 32-39. Διαθέσιμο στο <http://kinisiologia.phed.uoa.gr/fileadmin/kinisiologia.phed.uoa.gr/uploads/KOUTSOUBA.Pdf>.
- Κουτσούμπα, Μ. (2016α). Χορευτικός, κριτικός και πολιτισμικός γραμματισμός μέσα από το παράδειγμα της διδασκαλίας του ποντιακού χορού. Στο *Μουσική-Χορός-Ενδυμασία, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συμποσίου Ποντιακού Πολιτισμού* (σσ.11-78). Αθήνα: Πρωτοβάθμια Ποντιακά Σωματεία Λεκανοπεδίου Αττικής.
- Κουτσούμπα, Μ. (2016β). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού: απόψεις και προβληματισμοί. Στο Γ. Παναούρα (Επιμ.), *Ο Παραδοσιακός Χορός: από τη διδασκαλία στην Παρουσίαση* (σσ. 40-53). Λεμεσός: Εργαστήρι Παραδοσιακού Χορού «Αλεξάνδρα» & Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Λυκεσάς, Γ. (2002). *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/31490>.
- Λυκεσάς, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σχολική εκπαίδευση με την υιοθέτηση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία*, 5(3), 37-49.
- Μαθέ, Δ., Κουτσούμπα, Μ., & Λυκεσάς, Γ. (2008). Κριτική επισκόπηση των μέχρι σήμερα προτεινομένων μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα. Στο *Proceedings of the 22nd World Congress on Dance Research* (σσ. 1-17). Αθήνα: International Dance Council-CID (Cd-rom).
- Μάργαρη, Ζ. (2006). Λαϊκός προφορικός πολιτισμός & εγγράμματη ακαδημαϊκή εκπαίδευση: Η περίπτωση του χορού. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*: Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτικής σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μίχογλου, Ε., Πίτση, Α., Γουλιμάρης, Δ., & Φιλίππου, Φ. (2009). Ικανοποίηση – ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος ελληνικών παραδοσιακών χορών. Στο *Πρακτικά 17ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού* (σσ.12-13). Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δ.Π.Θ.
- Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Βενετσάνου, Φ., Λυκεσάς, Γ., & Φούντζουλας, Γ. (υπό δημοσίευση). Teaching methods and approaches in Greek traditional dance – a literature review. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική κατεύθυνση*, 8(1).
- Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Βενετσάνου, Φ., & Λυκεσάς, Γ. (2016). Ο ρόλος της αυτορυθμιζόμενης μάθησης στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό. Ανασκοπική Μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 14(3), 62-82. Διαθέσιμο στο <http://research.pe.uth.gr/emag/index.php/inquiries/article/view/299/247>.
- Οικονόμου, Χ. (2005). *Κοινωνιολογία της Υγείας. Τόμος Α΄: Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διόνικος.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Ι*. Αθήνα: Αυτό-έκδοση.