



Cathy, :

Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμβολή της Χοροθεραπείας στην προαγωγή και την ενίσχυση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

POST GRADUATE THESIS

The contribution of Dancetherapy to the promotion and support of Inclusive Education



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ /NAME OF STUDENT

Ανδριάννα Αυδή/Andrianna Avdi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευσταθία Παπαγεωργίου/Efstathia Papageorgiou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The contribution of Dancethrapy to the promotion and support of Inclusive Education

Andrianna Avdi

AM:20012

antavdi@windowslive.com

FIRST SUPERVISOR

Efstathia Papageorgiou

SECOND SUPERVISOR

Xristina Fountzoula

AIGALEO 2022

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Ανδριάννα Αυδή του Δημητρίου**, με αριθμό μητρώου **20012** φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες του Εκπαιδευτικού Προγράμματος της Ένωσης Χοροθεραπευτών Ελλάδος, που υποστηρίζουν τη μόνη ολοκληρωμένη εκπαίδευση Χοροθεραπείας στη χώρα μας με μεγάλη αγάπη και αφοσίωση. Ιδιαίτερα όμως την κα. Έλλη Κήτα, για τις συζητήσεις και το υλικό που μου προσέφερε για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης τις επιβλέπουσες, κα. Παπαγεωργίου Ευσταθία και Φούντζουλα Χριστίνα για την υποστήριξή τους, παρά το φόρτο εργασίας που απορρέει από τα καθήκοντά τους, καθώς και τον κο. Καρκαλούσο που έχει αναλάβει την ευθύνη για το σύνολο των διπλωματικών εργασιών και που τις υποστηρίζει με συνέπεια και άμεση ανταπόκριση.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους πιο κοντινούς μου ανθρώπους, όπως τη Δώρα, την Αφροδίτη και τον Patrick για την κατανόηση που την ενθάρρυνσή τους, όσο καιρό εργαζόμουνα στη Διπλωματική.

Αφιερώσεις

Στον πατέρα μου, Δημήτρη για την ανιδιοτελή αγάπη του και την εμπιστοσύνη, στη μητέρα μου, Φωτεινή που, μέσω της ιδιαιτερότητάς της φωτίζει τον δρόμο μου και στα αγαπημένα μου αδέρφια, Λαμπρινή, Αγγελική και Ανδρέα.

Σε όλους και όλες εκείνους και εκείνες που, λόγω της διαφορετικότητάς τους, έχουν δυσκολευτεί να απολαύσουν και να χαρούν τη ζωή.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σχετίζεται με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση που έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια στους κόλπους της Εκπαιδευτικής Κοινότητας και που στοχεύει στην ίση μεταχείριση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εργασία αυτή γίνεται λόγος για την διαφοροποιημένη διδασκαλία και τον ρόλο που διαδραματίζει στην υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, τονίζεται η αναγκαιότητα της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η εισαγωγή της θεραπείας στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα οι θεραπείες μέσω Τέχνης, όπως είναι η Χοροθεραπεία η οποία εξετάζεται στη παρούσα εργασία, μπορούν μέσω της Τέχνης να προσεγγίσουν τις δυσκολίες των μαθητών με έναν πιο ευχάριστο τρόπο. Μπορούν επίσης να προάγουν την ψυχική υγεία των μαθητών, η οποία βελτιώνει τη συμμετοχικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να υποστηρίξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του δυναμικού τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σπουδαιότητα της Χοροθεραπείας και της συμβολής της στην προαγωγή και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η εργασία αυτή είναι βιβλιογραφική και στηρίζεται στη μελέτη και σε έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της Χοροθεραπείας στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών του κόσμου. Τα αποτελέσματα που αναδύονται από τις έρευνες αυτές είναι: η ενίσχυση της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών, η δημιουργία θετικής αυτοεικόνας, η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της δημιουργικότητάς τους, η αποκλιμάκωση των εντάσεων με αποτέλεσμα τη μείωση της σχολικής επιθετικότητας, η σύνδεση με την Τέχνη και την καλλιτεχνική έκφραση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα θέματα Ψυχικής Υγείας των μαθητών.

Συμπερασματικά, η Χοροθεραπεία είναι μια κατεύθυνση που εμπεριέχει τα κατάλληλα εργαλεία και τις μεθόδους που απαιτούνται για την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο δύσκολο, αλλά απαραίτητο έργο της.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Τέχνη, Χοροθεραπεία, Σώμα, Κίνηση, Έκφραση, Αποδοχή της Διαφορετικότητας.

Abstract

This paper is related to the Inclusive Education which has emerged since the last years within the Educational community and targets to the equal treatment of all students to the learning process. In this paper there is a discussion about the Differentiated Teaching and the important role that holds to Inclusive's Education support.

Furthermore, both the need of Arts to the Educational process and the introduction of therapy to the educational system is pointed out. Especially, Art Therapies, as Dancetherapy which is examined in this paper, can approach the difficulties of students in a more pleasant way through Art. They can also promote student's mental health which improves the participation in the educational process and support the whole progress of their potential. The aim of this paper is to bring up the significance of Dancetherapy and its contribution to the promotion and support of Inclusive Education.

This paper is bibliographic and is supported on the study and researches including the implication of Dancetherapy in the Educational System of different countries around the world. The results which are emitted from these researches are : the enhancement of the mental and physical health of students, the creation of a positive selfimage, development of their socialization and creativity, de-escalation of tensions that leads to the decrease of school aggression, connection with Art and expression and sensitization of Educators to student's mental health issues.

In Conclusion, Dancetherapy is a direction which includes the necessary tools and methods demanded for the support of Inclusive Education in its difficult but necessary action.

Key words: Inclusive Education, Differentiated teaching, Art, Dancetherapy, Body, Movement, Expression, Acceptance of Diversity.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vii
Περίληψη	ix
Abstract	x
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 2. Η έννοια και οι βασικές αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	5
2.1. Η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης & του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση	7
2.2. Τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της.	9
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
Κεφάλαιο 3. Ο Ρόλος της Τέχνης στο Σχολείο	13
3.1. Η συνεισφορά της Τέχνης στην υποστήριξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	15
3.2. Πως μπορεί το μάθημα της Κίνησης και του Χορού να υπάρξει στο σχολείο;	16
3.2.1. Ως εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και στη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	17
3.2.2. Στη Ζώνη Ελεύθερων Δραστηριοτήτων (ελεύθερα projects) στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών	18
Κεφάλαιο 4. Τι είναι η Χοροθεραπεία	20
4.1. Η Χοροθεραπεία στην Ευρώπη και τον Κόσμο.	22
4.2. Η προσέγγιση της Χοροκινητικής Θεραπείας.	24
4.3. Η Προσέγγιση της Χορορυθμικής Θεραπείας με βασικό εργαλείο την Πρωτόγονη Έκφραση	27
4.4. Σχέση θεραπείας και εκπαίδευσης	28
4.4.1. Η Σχέση των μεθόδων της Χοροθεραπείας με σημαντικές περιοχές της Νευροβιολογικής Λειτουργίας του ατόμου	31
Κεφάλαιο 5. Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Χοροθεραπευτών.	38
Κεφάλαιο 6. Πως μπορεί η Χοροθεραπεία να υπάρξει στο Σχολείο	41
Επίλογος	45
Αναφορές	47
Πηγές Εικόνων	53

Πρόλογος

Η Ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η έναρξη της οικονομικής κρίσης που ξεπερνάει πλέον τη δεκαετία και η κρίση της πανδημίας που ακόμα αντιμετωπίζουμε, έχουν δυσκολέψει περαιτέρω την οικονομική κατάσταση των πολιτών, η ανεργία είναι υψηλή και η ενδοοικογενειακή βία αυξημένη. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες είναι πολλά και το κλίμα τεταμένο.

Έχουμε λοιπόν να αντιμετωπίσουμε μια πολύ μεγάλη πρόκληση στο σχολείο. Οι παιδαγωγοί στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ, συναντούν την ανομοιογένεια στην τάξη. Φαίνεται πως δεν μπορούμε πλέον να μιλάμε για μέση τάξη, μέσο μαθητή, αντιπρόσωπο του ιδανικού μαθητή με τις επιθυμητές επιδόσεις και τα αποτελέσματα, όπως συνέβαινε στο παρελθόν. Ο μαθητικός πληθυσμός προσδιορίζεται από ποικιλία, σύνθεση και διαφορετικότητα και για το λόγο αυτό η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης είναι πιο επίκαιρη και αναγκαία από ποτέ. Ως εκ τούτου και ανταποκρινόμενοι σε αυτές τις προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν το μάθημά τους και να ανακαλύψουν νέους τρόπους προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Άλλωστε, η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αφορά μια διδακτική πρακτική με δυνατότητα ανταπόκρισης ακριβώς σε αυτήν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού.

Ειδικότερα, το σχολείο που είναι βασισμένο στην εκπαίδευση της συμπερίληψης αφορά στην ένταξη μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές αναπτυξιακές βαθμίδες, από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα. Επίσης, μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, διαφορετικότητα στη δομή της οικογένειας και τις συνθήκες υγείας της καθώς και μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό και οικονομικούς μετανάστες ή αιτούντες άσυλο. (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015)

Η ένταξη των μαθητών που προσδιορίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ζήτημα συμπερίληψής τους στο κοινό για όλους πρόγραμμα σπουδών, μέσα από τη διαφοροποίηση και τη διεύρυνση προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015)..

Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική είναι η εισαγωγή της Τέχνης στη σχολική κοινότητα και στη ζωή των μαθητών εν γένει. Αξίζει δε να αναρωτηθούμε σχετικά με τον ρόλο της Τέχνης στο σχολείο. Επί παραδείγματι: ποια είναι η σχέση της Τέχνης με τις αρχές της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; Είναι το ίδιο σημαντική η Τέχνη όσο και τα βασικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών;

Στην εργασία αυτή θα αναδείξουμε το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θα σκιαγραφήσουμε την έννοια και τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της ενταξιακής πολιτικής και του καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια να οριστούν τα στοιχεία που συμβάλλουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με αρωγό την τέχνη και ειδικότερα την τέχνη του χορού και της κίνησης. Στη συνέχεια, θα γίνει η εισαγωγή στη Χοροθεραπεία, που ανήκει στις θεραπείες μέσω τεχνών και στις αρχές που την διέπουν. Διερευνώντας τα πεδία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τις πρακτικές εφαρμογές της, θα δούμε πού και πώς, ο χορός, η κίνηση και η Χοροθεραπεία συναντούν, υποστηρίζουν και ενισχύουν τις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Η κατεύθυνση της Χοροθεραπείας ανήκει στις καλές πρακτικές για την επίτευξη αυτού που στην βιβλιογραφία αναφέρεται ως «αποτελεσματικό σχολείο». Το αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον όχι μόνο στην προαγωγή της μάθησης αλλά, και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών για να πλαισιώσει το σύνθετο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο σχολείο. Οι έρευνες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των εμπειριών των παιδιών στο σχολείο, οι οποίες αφορούν διάφορους παράγοντες, όπως την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, τις ικανότητες και την επίδοσή του, καθώς και τον τρόπο που σχετίζεται με το περιβάλλον και τον εαυτό του (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015).

Στο τελευταίο κεφάλαιο θα αναδειχθεί η σχέση της εκπαίδευσης και της θεραπείας. Ποια είναι η θέση της θεραπείας στο εκπαιδευτικό σύστημα; Η αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, εστιάζει αναπόφευκτα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, γεγονός που μπορεί να συμπεριλάβει την εμπλοκή θεραπευτικών παρεμβάσεων, όπως είναι η Χοροθεραπεία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων έγκειται στην αμοιβαία κατανόηση των ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και θεραπευτικών στόχων μεταξύ των εκπαιδευτικών και

των Χοροθεραπευτών (Dettmer, 2009). Γίνεται έτσι μετατόπιση στο «συναισθηματικό κλίμα» που επικρατεί και περιβάλλει την μαθησιακή διαδικασία και που προσδιορίζεται από τους συσχετισμούς και τις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό περιβάλλον. Η κατεύθυνση αυτή θα διερευνηθεί επίσης στο τελευταίο κεφάλαιο, όπου θα παρουσιαστούν περιπτώσεις εφαρμογής αυτής της συνεργασίας και τω αποτελεσμάτων της σε διάφορες χώρες του κόσμου. Άλλωστε, είναι γεγονός ότι το σχολικό περιβάλλον αναγνωρίζει τη σημασία της αίσθησης ασφάλειας που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εσωτερική ησυχία των μαθητών και τη δυνατότητα της εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική κοινότητα(Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015).

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η δύναμη της εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητη και αναγκαία στη κοινωνία μας, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται. Η εκπαίδευση ξεκινάει από την οικογένεια του ανθρώπου και συνεχίζεται με τη φοίτησή του στο σχολείο και την αλληλεπίδρασή του με την ευρύτερη κοινότητα που τον περιβάλλει. Το σχολείο είναι μια κοινότητα που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας μας, ώστε η διαδικασία της μάθησης και το περιεχόμενο των σπουδών, αλλά και ο τρόπος αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα, διαμορφώνουν τους πολίτες της κοινωνίας μας. Για το λόγο αυτό, το σχολείο φέρει μεγάλη ευθύνη στην υποστήριξη του έργου του και έχει μια διττή απήχηση: από τη μια πλευρά καλείται να μορφώσει τους μαθητές και από την άλλη οφείλει να λειτουργεί με σοβαρότητα, με όσο το δυνατόν ζωντανό και ευχάριστο τρόπο και ταυτόχρονα με τον απαραίτητο σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Ο μαθητικός πληθυσμός με την ετερογένεια που τον προσδιορίζει περιμένει να κατανοήσει τους λόγους που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδανικά περιμένει να βρει έναν τρόπο συμμετοχής, που να συμφωνεί με την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα και τις ανάγκες του. Επομένως, μόνο μέσω αυτής της συνάντησης σχολείου και μαθητικού πληθυσμού η εκπαίδευση μπορεί να επιτελέσει το έργο της αποτελεσματικά και με υπευθυνότητα. Θεωρητικά, η καινούρια κατεύθυνση που έχει αναδυθεί στις μέρες μας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμπεριέχει στις αρχές και τη φιλοσοφία της αυτή τη σπουδαία συνάντηση και αποτελεί μεγάλη πρόκληση να

καταφέρει να ερευνήσει και να εφαρμόσει όσα είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων της.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση για όλους. Φυσικά, αυτό για να επιτευχθεί είναι απαραίτητο να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την αναζήτηση των ατομικών δυσκολιών και παθολογιών στη διερεύνηση των φραγμών που εγείρει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και στην εξάλειψη οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικού διαχωρισμού σε βάρος των αναπήρων (Βλάχου , Διδασκάλου, & Παπαπάνου, 2012). Σύμφωνα με το Κοινωνικό Μοντέλο στην Εκπαιδευτική Πράξη φαίνεται πως είναι μάλλον αδυναμία του γενικού σχολείου να μπορέσει να παράσχει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν έχει καταφέρει ακόμα να γίνει πιο «ενταξιακό», έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, η δημιουργία ενός σχολείου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου προϋποθέτει να συμβεί η ενοποίηση των ειδικών και γενικών δομών απαιτεί ριζικές αλλαγές εξ' ολοκλήρου στην εκπαίδευση (Βλάχου , Διδασκάλου, & Παπαπάνου, 2012).

Αναφορικά με μια σύντομη ιστορική αναδρομή της προσπάθειας μετακίνησης από την ενσωμάτωση στην ένταξη, στις αρχές της δεκαετίας του '80 υπήρξαν διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία σκοπό είχαν την ενοποίηση των δομών ειδικής και γενικής αγωγής (Ainscow, 1999). Τα μοντέλα αυτά στόχευαν στη μετακίνηση των ατόμων με αναπηρία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς ουσιαστικά τις απαραίτητες αναδιαρθρώσεις του και με τη μεταφορά πρακτικών της ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση. Παραδείγματα τέτοιων μοντέλων ήταν: α) η Χωροταξική ενσωμάτωση, όπου οι μαθητές με αναπηρία και μη θα μοιράζονται τον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, το ίδιο σχολείο σε ξεχωριστές αίθουσες για παράδειγμα και χωρίς ιδιαίτερη επαφή μεταξύ τους, β) η Κοινωνική ενσωμάτωση όπου οι μαθητές των δυο ομάδων θα εκπαιδεύονται χωριστά αλλά θα υπάρχουν κοινές δραστηριότητες σε εκδρομές, γιορτές, εκδηλώσεις κλπ. και γ) η Λειτουργική ενσωμάτωση, όπου όλοι οι μαθητές θα είναι μαζί στην ίδια τάξη και τα άτομα με αναπηρία θα παρακολουθούν ειδικό διαμορφωμένο πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, σε διαφορετικές χώρες όπου αποπειράθηκε, δε κατάφερε να ξεπεράσει νέες μορφές αποκλεισμού που αναδύθηκαν (Ainscow, 1999). Έτσι, η δεκαετία του '90 φέρνει πολλούς ακαδημαϊκούς και πολιτικούς ακτιβιστές να υποστηρίξουν πως

είναι απαραίτητη μια καθολική αναδόμηση των γενικών σχολείων για να είναι σε θέση να «χωρέσουν» τη διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με τον (Slee, 2004) η ενταξιακή/συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά στην επανατοποθέτηση των πρακτικών και των αντιλήψεων της ειδικής αγωγής στη γενική αγωγή και την αλλαγή της ονομασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά όλους τους μαθητές, με στόχο την εξάλειψη κάθε μορφής εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Ακόμη, θέτει νέες βάσεις μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών και του μαθητικού πληθυσμού και αμφισβητεί την παρούσα κατάσταση φοίτησης στα σχολεία, σε συστημικό και τοπικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της οργάνωσης του σχολείου, του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της παιδαγωγικής. Διαπραγματεύεται δηλαδή τι διδάσκεται και πώς (Slee, 2004).

Κεφάλαιο 2. Η έννοια και οι βασικές αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Το αίτημα για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου για όλους αναδύθηκε και έγινε πολύ γρήγορα γνωστό και τον Ιούνιο του 1994 αναγνωρίστηκε ως βασικό μέλημα της «Διακήρυξης της Σαλαμάνκα» (UNESCO, 1994). Η διακήρυξη υπογράφηκε από εκπροσώπους 88 εθνικών κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, στο πλαίσιο του παγκόσμιου Συνεδρίου για την Ειδική Αγωγή: «Πρόσβαση και Ποιότητα» (UNESCO, 1994). Οι βασικές αρχές της δημιουργίας του δημοκρατικού σχολείου ήταν:

- Το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού στην Εκπαίδευση με την παροχή της δυνατότητας κατάκτησης και διατήρησης ενός αποδεκτού επιπέδου μάθησης.
- Η αναγνώριση πως κάθε παιδί είναι μοναδικό και διαθέτει δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες.
- Τόσο ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν το ευρύ φάσμα των διαφορετικών αυτών χαρακτηριστικών και αναγκών.
- Η πρόσβαση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο και η ικανοποίηση των αναγκών τους μέσω μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής.

- Εδραίωση μιας ενταξιακής κοινωνίας και επιτυχής εκπαίδευση για όλους μέσω της αποτελεσματικότητας των γενικών σχολείων που έχουν ενταξιακό προσανατολισμό (UNESCO, 1994).

Για την επίτευξη, από το γενικό σχολείο, των στόχων του ενταξιακού προσανατολισμού προκύπτει από τις έρευνες πως χρειάζεται: α) συνεργατική κουλτούρα, β) αίσθημα κοινής ευθύνης, γ) υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, δ) ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων, ε) κοινοί στόχοι βελτίωσης τόσο της διδασκαλίας όσο και των επιδόσεων όλων των μαθητών και στ) αίσθηση επαγγελματικής κοινότητας στο σχολείο (Βλάχου, 2017).

Το ενταξιακό αίτημα σε ευρωπαϊκό επίπεδο στοχεύει λοιπόν στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για να συμμετάσχουν σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα και η σχετική νομοθεσία να μπορούν να πλαισιώσουν μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Δυο πολύ καλά παραδείγματα Κρατών που εφάρμοσαν καλές πρακτικές όσον αφορά τον ενταξιακό σχεδιασμό είναι η Ιταλία και η Πορτογαλία. Η Ιταλία από το 1971 κατήργησε τα ειδικά σχολεία και ενίσχυσε τα γενικά σχολεία, που συμπεριλάμβαναν πλέον όλους τους μαθητές, με πόρους, εξειδικευμένο προσωπικό και κατάλληλα μέσα. Η Πορτογαλία θεσμοθέτησε το 2018, για τη δημιουργία ενός μοντέλου ενταξιακής εκπαίδευσης με μια προσέγγιση που βασίζεται στην εισαγωγή ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος σπουδών αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών, την προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο, την ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση για ζητήματα σεβασμού της διαφορετικότητας και την σύνδεση της αξιολόγησης των σχολείων με το βαθμό επίτευξης των ενταξιακών στόχων (Χριστοπούλου, 2021).

Στη χώρα μας η ενταξιακή εκπαίδευση διατυπώνεται πρώτη φορά στο Ν.4547/2018 με τον οποίο αναγνωρίζεται η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών της και στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση. Γίνεται έτσι μια αναδιάρθρωση των υποστηρικτικών δομών με την εισαγωγή του θεσμού των συντονιστών ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης και με τον υποστηρικτικό ρόλο που δίνεται στα ΚΕΣΥ (σήμερα ΚΕΔΑΣΥ) για την αναγνώριση και αντιμετώπιση δυσκολιών των μαθητών σχετικά με την ισότιμη πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πραγματοποιείται επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης στην ενταξιακή πολιτική, αύξηση των προσλήψεων εκπαιδευτικών ειδικού εκπαιδευτικού και

ειδικού βοηθητικού προσωπικού, δημιουργούνται 570 νέα τμήματα ένταξης στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αναπτύσσεται προσβάσιμο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Δημιουργείται επίσης η Πλατφόρμα Myschool, δίνοντας τη δυνατότητα συστηματοποίησης και συλλογής στατιστικών στοιχείων για την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ακόμη, καταγράφονται τα παιδιά πρόσφυγες για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χριστοπούλου, 2021).

2.1. Η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης & του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση

Στο παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, έγινε παγκοσμίως γνωστό ότι «τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι αντίστροφα» (UNESCO, 1994).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη» (Σφυρόερα, 2007).

Στόχος είναι η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και η υλοποίηση της ιδέας ότι δε μπορούν όλοι οι μαθητές να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό και για το λόγο αυτό η παιδαγωγική θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένη και συντονισμένη με τις ανάγκες των μαθητών κάθε φορά. Επιπρόσθετα, μιλώντας για ισότητα ευκαιριών χρειάζεται να έχουμε κατά νου πως αυτή διασφαλίζεται όταν το σχολείο είναι σε θέση να λάβει υπόψη του το σημείο (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες) στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής, να οδηγήσει το παιδί συνειδητά να ανακαλύψει τη δική του πορεία, να γνωρίσει το μαθητή και να ενισχύσει το κίνητρο και τα ενδιαφέροντά του και να μάθει στα παιδιά να είναι αυτόνομα αλλά και σε σχέση με τους άλλους ταυτόχρονα (Σφυρόερα, 2007).

Για την διαφοροποιημένη διδασκαλία θα συναντήσουμε στη βιβλιογραφία πληθώρα όρων και στην ανάπτυξή της εμπλέκονται αρκετά επιστημονικά πεδία, όπως η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι γνωσιακές επιστήμες και πολλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η μοντεσσοριανή παιδαγωγική, η παιδαγωγική του Freinet, των Froebel και Pestalozzi κ.α καθώς και θεωρίες μάθησης και αξιακά συστήματα, καθιστώντας σαφές πως η διαφοροποίηση δεν αφορά μια μονοδιάστατη παγιωμένη παιδαγωγική θεώρηση (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015). Ούτε αφορά κάποια κατεύθυνση που υπόκειται σε μία λογική εργαλειοποίησης παιδαγωγικών ζητημάτων και διαδικασιών (Bartolomé, 2010) αλλά όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η (Σφυρόερα, 2007) πρόκειται περισσότερο για μια εκπαιδευτική αναζήτηση που είναι διαρκής και έχει ως σκοπό την ανάδειξη της διαφορετικότητας που υπάρχει στο μαθητικό πληθυσμό, ως αρχή εμπλουτισμού και διερεύνησης της διδακτικής πράξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Υπό αυτό το σκεπτικό, γίνεται ακόμη περισσότερο κατανοητό ότι έχουμε απομακρυνθεί κατά πολύ από την αντίληψη ότι υπάρχει ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και έχουμε έρθει πιο κοντά στην κατανόηση και την παραδοχή του γεγονότος ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια. Οι διαφορές που αναδύονται από την προέλευση αυτών των πλαισίων καθρεφτίζουν την ευρύτερη κοινωνική δομή και ιεραρχία και επηρεάζουν τον τρόπο που αλληλοεπιδρά ο μαθητής με τη μάθηση και τη σχολική κοινότητα (Ζώνιου- Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015α).

Ένα σημείο που χρειάζεται προσοχή είναι ο ορισμός και το περιεχόμενο της έννοιας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ζητούμενο δεν είναι ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει ένα ατομικό διαφοροποιημένο πρόγραμμα για κάθε μαθητή που, όπως γνωρίζουμε είναι μοναδικός στον τρόπο του, στον ρυθμό του, στις ιδιαιτερότητες του και στην ιστορία του, να κάνει δηλαδή μια τροποποίηση στη διδασκαλία ανάλογα τον μαθητή, αλλά περισσότερο η διδασκαλία να διαφοροποιηθεί με τέτοιο τρόπο που να καθιστά συλλογική μαθησιακή εμπειρία, όπου η ίδια η αλληλεπίδραση των μαθητών και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό να εμπεριέχει δυνατότητες μάθησης. Επομένως, ο στόχος είναι η δημιουργία των μαθησιακών συνθηκών στην τάξη, όπου θα καθιστούν εφικτή τη δυνατότητα ο μαθητής να μπορεί να δημιουργεί και να ακολουθεί την δική του πορεία μάθησης, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, από την οργάνωση της

διαδικασίας, τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και τα εποπτικά μέσα (Ζώνιου- Σιδέρη, Λαμπροπούλου , Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου , 2015α)

Η αποτελεσματική διαφοροποίηση κατά την (Corbett, 2001), είναι αυτή που συμβαίνει ως μια εξελισσόμενη, ανταποκριτική διαδικασία ευαίσθητης προσαρμογής στις ατομικές διαφορές. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης δύναται να δημιουργήσει το πλαίσιο για μια συλλογική μαθησιακή εμπειρία μέσα στην οποία ο κάθε μαθητής θα βρίσκει νόημα, θα νιώθει ασφάλεια και θα κινητοποιείται για να μάθει και να είναι ενεργητικός.

Έτσι, όταν η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στο μετασχηματισμό της διδασκαλίας, του περιεχομένου και των διαδικασιών μάθησης κατά τις (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου , Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015) αποδίδοντας προσωπικό νόημα σε κάθε μαθητή, δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη των ενταξιακών πρακτικών δηλαδή της παιδαγωγικής της ένταξης και κατά τον (Slee, 2004) «την εμπλοκή όλων και την επιμονή, όχι μονάχα στην πρόσβαση, αλλά στην ίση συμμετοχή και επιτυχία».

2.2.Τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της.

Για το σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι απαραίτητη αρχικά η παραδοχή ότι σε μια τάξη η οποία είναι ετερογενής, κανείς δε μπορεί να συνεχίζει τη διδασκαλία με το παραδοσιακό τρόπο, αλλά χρειάζεται να μπορεί να αναγνωρίσει τις διαφορετικές ανάγκες και να μετακινηθεί όσο απαιτητικό και αν είναι αυτό. Έτσι, στόχος του εκπαιδευτικού είναι κατά βάση η συλλογική εργασία στην τάξη και ο συντονισμός από τον ίδιο, των εργασιών της ομάδας της τάξης ή των ομάδων που θα δημιουργηθούν, όπου οι μαθητές θα εργάζονται ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για τη δραστηριοποίηση αυτή, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ευέλικτος ως προς τον τρόπο που διαχειρίζεται τον χρόνο, τη στάση του μέσα στην τάξη καθώς και στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει και οργανώνει αυτά που θα διδαχθούν (Ζώνιου- Σιδέρη, Λαμπροπούλου , Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου , 2015α).

Για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι ίσως βοηθητικό να λάβει υπόψη του, αυτό που η βιβλιογραφία αναφέρει ως

μαθησιακά στυλ των μαθητών. Τα μαθησιακά στυλ αφορούν τις διατομικές διαφορές των μαθητών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, στο πού προσανατολίζουν την προσοχή τους, πώς προτιμούν να εργάζονται και να δρουν και βέβαια χωρίς να υποστηρίζεται ότι κάποια μαθησιακά στυλ είναι καλύτερα από άλλα (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου , Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015).

Επίσης, στη βιβλιογραφία συναντούμε θεωρίες που εξετάζουν την πολλαπλή νοημοσύνη. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναγνωρίζει διαφορετικές και διακριτές όψεις της νόησης (Moore, 2000). Ουσιαστικά η θεωρία αυτή, με εμπνευστή και σημαντικότερο εκπρόσωπό της τον H.Gardner υποστηρίζει πως υπάρχουν στον εγκέφαλο του ανθρώπου διαφορετικά νοητικά τμήματα, τα οποία αντιστοιχούν σε επτά (7) ανεξάρτητες συνεργαζόμενες και ισότιμες νοημοσύνες ή τύπους νοημοσύνης: α)τη γλωσσική, β)τη λογικο-μαθηματική, γ)τη χωροταξική, δ)την σωματο-κινηστική, ε)τη μουσική, στ)τη διαπροσωπική και η)την ενδοπροσωπική. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή και σχετικά με τη μάθηση στο σχολείο μπορούμε να διαπιστώσουμε τη διεύρυνση του γνωστικού προφίλ των μαθητών με δεξιότητες και ικανότητες πέραν των γλωσσικών και των λογικο/μαθηματικών. Δεξιότητες που αναγνωρίζονται με θετικό τρόπο και συνεισφέρουν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τον εμπλουτισμό της με περιεχόμενα και διαδικασίες πέραν των παραδοσιακών και πρωτευόντων που γνωρίζαμε ως τώρα (Gardner, 2011/1983). Ο Gardner μιλά για την αναζήτηση και εύρεση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης και μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση για τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης που δε θα αντικαθιστά μαθησιακές δραστηριότητες με τύπους νοημοσύνης, αλλά περισσότερο κατευθύνεται στην εμπειρία του δυναμικού που προσδίδει η κλίση των μαθητών με τις διατομικές διαφορές τους στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες της μαθησιακής διαδικασίας. Δίνεται δηλαδή σημασία και σπουδαιότητα και σε άλλα πεδία που μπορούν στη σχολική ζωή να αξιοποιηθούν ως μορφές πρόσληψης, έκφρασης και επικοινωνίας, πεδία που μπορούν να χαρακτηριστούν ισότιμα της γλώσσας και των μαθηματικών (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου , Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015).

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός διατηρεί ένα διαμεσολαβητικό ρόλο και βασική του επιδίωξη είναι η ανακάλυψη τρόπων σύνδεσης των διαδικασιών μάθησης και των εμπειριών των μαθητών, θέτοντας ταυτόχρονα τους παιδαγωγικούς στόχους.

Στο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός:

- Επιλέγει και οργανώνει το περιεχόμενο: Η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με βάση το πρόγραμμα σπουδών και τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα βιώματα των μαθητών.
- Συντονίζει τις διαδικασίες της εκάστοτε μαθησιακής εμπειρίας: Σχετικά με το πεδίο αυτό στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η ανάγκη υιοθέτησης ποικίλων τρόπων και μεθόδων από πλευράς του εκπαιδευτικού, ικανές να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες που τους κινητοποιούν και έχουν για τους ίδιους νόημα.
- Ενισχύει τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία της στοχοθεσίας. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η διαδικασία λήψης των αποφάσεων δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη. Η διατύπωση στόχων που να έχουν νόημα για τους μαθητές συνάδει με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της στοχοθεσίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές καθορίζουν εξ' ολοκλήρου τους στόχους. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τον διαμεσολαβητικό του ρόλο, διαπραγματεύεται τη στοχοθεσία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από τις πολλαπλές κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές αναφορές τους να επηρεάσουν την εμπειρία της μάθησης.

Ωστόσο, η αναγνώριση της σημασίας του απροσδόκητου και η εισαγωγή του στη μαθησιακή διαδικασία δεν ισοδυναμεί με προσχώρηση στο τυχαίο, με κατάργηση δηλαδή οποιουδήποτε σχεδίου δράσης. Αυτό που πρέπει να έχει κανείς κατά νου είναι ότι το ειδικό βάρος στον σχεδιασμό για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εντοπίζεται στις διαδικασίες της μάθησης παρά στην ακριβή πρόβλεψη του μαθησιακού αποτελέσματος (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015)

- Προσπαθεί να δρα αναστοχαστικά πάνω στο έργο του (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015a).

Επίσης, συχνά συναντούμε στη σχετική βιβλιογραφία για την ανάπτυξη των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας τη σπουδαιότητα τόσο στην εστίαση αναφορικά με την ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής μέσα στη σχολική τάξη και το σχολείο, όσο και στις συνεργατικές πρακτικές (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015) λαμβάνοντας υπόψη την:

- ❖ Ύπαρξη ασφαλούς περιβάλλοντος στο επίπεδο της τάξης
- ❖ θετική ενίσχυση και απόδοση αξίας στις ιδέες των μαθητών
- ❖ ενθάρρυνση της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης και της συνεχούς αλληλεπίδρασης
- ❖ αποδοχή του λάθους ως μέρος της διαδικασίας και
- ❖ την ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2015).

Επιπρόσθετα, σχετικά με το συναισθηματικό κλίμα που επιθυμούμε να υπάρχει στο σχολείο, προσανατολιζόμαστε στη γεμάτη νόημα και αυθεντικότητα αλληλεπίδραση των σχέσεων. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι μαθητές πρωτίστως είναι ξεχωριστά άτομα, υποκείμενα και όσο σημαντική και αν είναι η διδακτέα ύλη και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών προς το πρόγραμμα σπουδών, χρειάζεται οι μαθητές να αισθάνονται ότι τους αναγνωρίζουν και τους σέβονται για αυτό που είναι.

Οι (Pappas & Zecker, 2006) το αναφέρουν ιδιαίτερα περιεκτικά, γράφοντας πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανακαλύπτει τρόπους, ώστε να αξιοποιεί τις ιδέες και τις απόψεις των παιδιών για να τους δίνει να καταλάβουν ότι αυτό που σκέφτονται είναι σημαντικό. Αναφέρουν επίσης πως ο εκπαιδευτικός καλό είναι να ενθαρρύνει και να δίνει «χώρο» στις «φωνές» των μαθητών/τριών, να τους απευθύνει αυθεντικές ερωτήσεις, να τους ενθαρρύνει να φέρνουν και άλλα κείμενα, άλλα βιβλία και να κάνουν διακειμενικές συνδέσεις ή ακόμη να φέρνουν τραγούδια, ταινίες, προσωπικές ιστορίες από το σπίτι ή την κοινότητά τους.

Είναι αυτό που ο (Meirieu, 1995) αναφέρει σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και αφορά ένα κλίμα εξερεύνησης και εμπιστοσύνης. Ενώ κάποιες από τις προτάσεις που θα κάνει ο εκπαιδευτικός και αφορούν στα κριτήρια της ομαδοποίησης των μαθητών, τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει κ.α. μπορεί να μην είναι πάντα οι καταλληλότερες ή οι πιο σωστές προτάσεις, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι η δυνατότητα που μπορεί να δοθεί στην από κοινού εξερεύνηση των κατάλληλων

τρόπων. Συγκεκριμένα, ο (Meirieu, 1995) αναφέρει: «εισάγω μια δυναμική που συνίσταται στο να κοιτάξω, μαζί με τους μαθητές, αυτό που κάνουμε, να μελετήσω αν είναι αποτελεσματικό ή όχι, να τους επιτρέψω να αναρωτηθούν, εκείνοι, για τον τρόπο που αναδύονται και ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους ως υποκείμενα που μαθαίνουν μέσα από αυτό το εγχείρημα, και με βάση αυτό, να οικοδομήσουν μια κοινότητα μάθησης» (Meirieu, 1995).

Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος της τέχνης στο σχολείο

Πριν αναφερθούμε στο ρόλο της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον ωφέλιμο θα ήταν να ορίσουμε τι είναι τέχνη. Γνωρίζουμε ότι η τέχνη εμφανίστηκε από τα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου πάνω στη γη. Τέχνη είναι η μουσική, η γλυπτική, η ποίηση, η ζωγραφική σ' όλες τις μορφές της, θα απαντήσει ο καθένας μας. Ωστόσο, φαίνεται πως η Τέχνη είναι μια έννοια που δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς ως προς την ουσία της, παρόλο που έχουν γραφτεί βουνά βιβλίων στην ιστορία της ανθρωπότητας. Πολλοί έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν με κεντρική έννοια το κάλλος, ενώ άλλοι με κριτήριο την τέρψη, προσεγγίζοντάς την κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, αλλά στηριζόμενοι στις δυο παραπάνω έννοιες. Ο Λ. Τολστόι στο βιβλίο του *τι είναι Τέχνη* ερευνά και πραγματεύεται τη θεματική με εύστοχα ερωτήματα και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την απάντηση στο εν λόγω ερώτημα. Θεωρεί ανακριβείς τους περισσότερους ορισμούς που έχουν γραφτεί, καθώς εξετάζουν την έννοια μέσω του στοιχείου της τέρψης που προσφέρει η τέχνη και όχι μέσω του σκοπού που μπορεί να εξυπηρετήσει στη ζωή των ανθρώπων και της ανθρωπότητας εν συνόλω (Tolstoi, 2009).

Κατά τον Τολστόι, μια σωστή προσέγγιση προϋποθέτει την παύση θεώρησης της τέχνης ως μέσον τέρψης, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι η τέρψη δεν υπάρχει, αλλά οπωσδήποτε ότι η τέρψη του καθενός είναι μια έννοια υποκειμενική, όπως και το γούστο. Ο συγγραφέας προτείνει να τη θεωρήσουμε ως μια από τις προϋποθέσεις της ανθρώπινης ζωής, καθώς με τον τρόπο αυτό θα φανεί η ουσία της τέχνης, που έγκειται στο ότι συνιστά ένα από τα μέσα των αμοιβαίων σχέσεων ανθρώπου με άνθρωπο. Η ιδιαιτερότητα αυτού του μέσου επικοινωνίας είναι πως με την τέχνη ο άνθρωπος μεταβιβάζει τα αισθήματά του, όπως για παράδειγμα με τα λόγια, την ομιλία, μεταβιβάζει τις σκέψεις του στους άλλους και επικοινωνεί (Tolstoi, 2009). Η δραστηριότητα της Τέχνης αφορά στο ότι οι

άνθρωποι είναι ικανοί να δέχονται την έκφραση των συναισθημάτων ενός άλλου ανθρώπου και να μπορούν να βιώσουν το ίδιο συναίσθημα. Ο συγγραφέας καταλήγει να ορίσει την Τέχνη ως εξής: *«Η Τέχνη είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, που συνίσταται στο εξής: ένας άνθρωπος, χρησιμοποιώντας εξωτερικά σημάδια, μεταβιβάζει συνειδητά σε άλλους αισθήματα που είχε βιώσει, και οι άλλοι άνθρωποι επηρεάζονται ψυχικά από τα αισθήματα αυτά, τα νιώθουν κι εκείνοι».*

Επομένως, όσο σημαντική είναι η λειτουργία της ομιλίας άλλο τόσο σημαντική είναι και της Τέχνης. Μάλιστα, δε, μπορεί να θεωρηθεί εξίσου καθολικά διαδεδομένη, όσο η ομιλία. Η τέχνη, από την ίδια τη φύση της, μπορεί να μεταμορφώσει την πραγματικότητα του ανθρώπου, εμπνέοντας την φαντασία, διευρύνοντας την σκέψη, επηρεάζοντας το συναίσθημα, ενσαρκώνοντας, με τα δικά της μέσα, την πανανθρώπινη και ανεκπλήρωτη ανάγκη του για αλλαγή, την ανάγκη του οραματισμού και της ουτοπίας (Μάτσα, Εφηβος και Χρήση Ουσιών: Η κρίση της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, 1995).

Ο ρόλος της Τέχνης στο σχολείο θα μπορούσε να εμπεριέχει μια συγκεκριμένη στοχοθεσία που αφορά στη στάση αγάπης και σεβασμού τόσο στις Τέχνες όσο και στην προσωπική έκφραση του νέου πολίτη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ακόμη, αφορά στην δυνατότητα προσέγγισης της έννοιας του «απολαμβάνω» μέσα από μια αυθεντική επικοινωνία με τον εαυτό και τους άλλους. Καθόλου αμελητέα δεν είναι για τη διαμόρφωση της κουλτούρας των νέων πολιτών η μετάδοση του μηνύματος της δυνατής σύνδεσης που έχει η καλλιτεχνική έκφραση οποιασδήποτε μορφής με τις κοινωνικές συνθήκες, καθώς και η κατανόηση που απαιτείται για την αντίληψη που αφορά τους μηχανισμούς υποκειμενικής προσλαμβάνουσας για κάθε έργο τέχνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). *«Αν μάλιστα προστεθεί η επιτακτική ανάγκη να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η καλλιτεχνική έκφραση είναι ενιαία και ότι οι σύγχρονες -γύρω μας- μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης με τη χρήση της τεχνολογίας βρίσκονται σε συνεχή και γόνιμο διάλογο με όλες τις μορφές των παραδοσιακών Τεχνών, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη ενός ενιαίου πλαισίου διδακτικής αντιμετώπισης όλων των μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης που ο πολίτης καθημερινά συναντά»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η Χοροθεραπεία με τη βοήθεια της δημιουργικότητας της τέχνης μπορεί να δώσει τη δική της μορφή έκφρασης σε όλες τις δυσκολίες των μελών της σχολικής κοινότητας. Όπως αναφέρει ο (Τρότσκι, 1980) *«Η τέχνη ως κοινωνικός υπηρέτης βρίσκει τον αναγκαίο ρυθμό των λέξεων για να εκφράσει σκοτεινά και αόριστα αισθήματα, πλησιάζει τη σκέψη*

και το αίσθημα ή τα αντιπαραθέτει το ένα στο άλλο, πλουτίζει την πνευματική εμπειρία του ατόμου και της κοινότητας, λεπταίνει το αίσθημα, το κάνει πιο ευλύγιστο, πιο ευαίσθητο, του δίνει περισσότερη ηχητικότητα, πλαταίνει τον όγκο της σκέψης χάρη στην συσσώρευση μιας πείρας που ξεπερνά την προσωπική κλίμακα, διαπαιδαγωγεί το άτομο, την κοινωνική ομάδα, την τάξη, το έθνος».

3.1. Η συνεισφορά της τέχνης στην υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Μιλώντας παραπάνω για νέους τρόπους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία που εμπλέκουν τόσα τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ όσο και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αλλά και το συναισθηματικό κλίμα που έχει ανάγκη το σχολείο για να μεταβεί σε μια εκπαίδευση της συμπερίληψης, η εισαγωγή της Τέχνης είναι πολύ σημαντική και μπορεί να γεφυρώσει τη μετάβαση αυτή.

Αυτό που ισχύει σήμερα, για παράδειγμα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος σχετικά με τον χορό και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τη μορφή αυτή Τέχνης, είναι ότι συναντάται ιδίως στο μάθημα της φυσικής αγωγής και μέσα από την εκμάθηση παραδοσιακών χορών. Επομένως, ο χορός παραμένει μέρος σωματικής εκπαίδευσης δίχως να αποκομίζει τα οφέλη που έχουν για τους μαθητές ο χορός και η κίνηση ως τέχνη και ως μέσα επικοινωνίας και έκφρασης. Ως εκ τούτου, το μάθημα κίνησης και χορού είναι απαραίτητο να εισαχθεί στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές και μέθοδοί του να υποστηρίξουν και να απαντήσουν στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας. Γενικά, οι τέχνες είναι απαραίτητο να διεκδικήσουν τον χώρο τους μέσα στο σχολείο, όχι ως δευτερεύοντα μαθήματα συγκριτικά με τα γλωσσικά και λογικομαθηματικά αλλά ούτε και με διάθεση για κατάταξη των τεχνών σε σειρά προτεραιότητας. Απεναντίας, μέσα από μια αμοιβαία συνύπαρξη εμπλοκής και εμπλουτισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας. Εξάλλου, όπως ιδιαίτερα εύστοχα αναφέρεται: «Η αντίληψη του σώματος, του προσωπικού χώρου και του πώς τα σώματα λειτουργούν μαζί σε δημόσιους χώρους είναι κάτι που αφορά την καθημερινότητα και τη συνύπαρξη σε κοινωνικό πλαίσιο όπως και απαιτείται για την αντιμετώπιση καταστάσεων ανάγκης. Είναι ένας καθρέφτης της κουλτούρας του κάθε τόπου» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2011).

Στο προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών (2011) το «Νέο Σχολείο» που αφορά το πεδίο: Πολιτισμός-Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, οι εισηγητές που είναι ειδικοί στις διαφορετικές ειδικότητες των τεχνών προτείνουν σειρά δραστηριοτήτων, καθώς και υπάρχον πλαίσιο στο σχολικό πρόγραμμα ή επιθυμητό για την ένταξη των προτάσεων του προγράμματος.

Ειδικότερα, προτείνουν τη συμπερίληψη της τέχνης ως ζώνη Αισθητικής Παιδείας στο δημοτικό και ως ζώνη τεχνών με κατ' επιλογή μαθήματα στο Γυμνάσιο. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γίνονται προγράμματα τέχνης στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και στο χρόνο του ολοήμερου προγράμματος, ενώ στη Δευτεροβάθμια η πρόβλεψή είναι εκτός του σχολικού χρόνου, όπως ισχύει μέχρι σήμερα. Δυστυχώς, το προτεινόμενο πρόγραμμα δεν έχει εφαρμοστεί, χωρίς ωστόσο να είναι ξεκάθαροι οι λόγοι που πυροδοτούν τη δυσκολία στην εφαρμογή του. Εντούτοις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν η πρόταση για το πεδίο Πολιτισμός-Δραστηριότητες Τέχνης και οι θέσεις των εισηγητών αναφορικά με την έννοια και τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως θα διαπιστωθεί παρακάτω.

3.2. Πως μπορεί το μάθημα της κίνησης και του χορού να υπάρξει στο σχολείο;

Βάση όλων των παραπάνω, προτείνεται η ένταξη του μαθήματος κίνησης και χορού, καθώς και άλλων Τεχνών για το Νέο Σχολείο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου α) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είτε σε μια ζώνη ελεύθερων δραστηριοτήτων, είτε ως δίωρη εβδομαδιαία δραστηριότητα στο πλαίσιο της πρότασης για πεντάωρη ζώνη Αισθητικής Αγωγής και Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και β) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε μια ζώνη ελεύθερων δραστηριοτήτων με ανοιχτή θεματολογία και ελεύθερη επιλογή θέματος από τη σχολική ομάδα και με διάρκεια υλοποίησης τουλάχιστον 2 μηνών για κάθε κατεύθυνση Τέχνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Για την παρούσα εργασία οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να διαμορφωθούν για το μάθημα κίνησης και χορού ή αν είναι δυνατόν της Χοροθεραπείας. Συγκεκριμένα, μπορεί να γίνει ο διαχωρισμός της εισαγωγής του μαθήματος στο σχολείο είτε ως α)εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και στη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας, είτε ως β)στη ζώνη ελευθέρων δραστηριοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών.

3.2.1.Ως εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και στη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρωτίστως, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ή να έχει επιμορφωθεί στο αντικείμενο του χορού και της κίνησης, όμως πιο σημαντική είναι η ικανότητα του για πρόσκληση των μαθητών στην κίνηση και στο χορό. Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό χωρίς να έχει ιδιαίτερες γνώσεις στο αντικείμενο, αλλά με μια στοχευμένη επιμόρφωση να μπορεί να τις προσαρμόζει στο σχεδιασμό και στον παιδαγωγικό του δρόμο σύμφωνα με την εμπειρία του, το σκοπό και τη δυναμική της τάξης.

Η αναζήτηση μιας διδακτικής στην Τέχνη εστιάζει στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού, επικοινωνιακού κλίματος με βασική συνθήκη τον ελεύθερο διάλογο για στοχασμό και ανταλλαγή απόψεων, πάνω στο θέμα και στα ερωτήματα που η Τέχνη του χορού διαχειρίζεται. Η προσέγγιση αυτή συμφωνεί ικανοποιητικά ως προς τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως προκύπτει παραπάνω και από τη σχετική βιβλιογραφία. Συνεπώς, ο οδηγός εκπαιδευτικού Χορού και Κίνησης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2011) στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης, αποτελεί χρήσιμο οδηγό δραστηριοτήτων και ασκήσεων για την εφαρμογή στη τάξη.

Στο πλαίσιο του μαθήματος Κίνησης και Χορού και των συνθηκών που δημιουργούνται μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, ορισμένοι βασικοί στόχοι είναι:

- ❖ **Η Κινητική Ανάπτυξη:** Η επαφή με το σώμα, η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων, η αντίληψη της κίνησης, ο προσανατολισμός στο χώρο, ο συντονισμός των κινήσεων μέσα από ασκήσεις, η σύνδεση της αναπνοής με την κίνηση και η ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας.
- ❖ **Η Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη:** Η έκφραση συναισθημάτων όπως άγχος, φόβος, θυμός, αγάπη, χαρά, εκτόνωση, η ρύθμιση της συναισθηματικής έντασης και της επιθετικότητας, η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης μέσω της ομαδικότητας του αυτοσχεδιασμού και της χαράς.

- ❖ **Η Καλλιτεχνική Έκφραση:** Η επαφή με την αισθητική δυνατότητα, τον συμβολισμό και την εξοικείωση με την αισθητική φύση του χορού.
- ❖ **Η ανάπτυξη της Δημιουργικότητας:** Η εξοικείωση των μαθητών με τον πειραματισμό, τον αυτοσχεδιασμό και την έκφραση μέσω νέων τρόπων.
- ❖ **Η Σχέση με τον «άλλον» και η αποδοχή του διαφορετικού:** Η κατανόηση ότι ο διπλανός μου δεν είναι απαραίτητο να είναι και υποχρεωτικά όμοιος με εμένα, αλλά μπορεί να έχει διαφορετικές σκέψεις, οπτική και ιδιαιτερότητες, που όμως είναι σεβαστές και αποδεκτές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

3.2.2. Στη ζώνη ελεύθερων δραστηριοτήτων (ελεύθερα projects) το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών

Οι εισηγητές υποστηρίζουν ότι ο θεσμός των προαιρετικών προγραμμάτων ίσως να αποτελεί το μοναδικό υποστηρικτικό πλαίσιο στο ελληνικό σχολείο ως τώρα, όπου φάνηκε να μπορεί να αναδυθεί η πρωτοβουλία και η ολοένα περισσότερο δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών στη κατεύθυνση του σχεδιασμού και της εφαρμογής σχεδίων εργασίας πάνω σε θέμα που έχουν επιλέξει οι μαθητές. Πρόκειται για τα λεγόμενα «projects», τα οποία μετακινούν τον μαθητή σε ένα κεντρικό πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, επειδή τα προαιρετικά προγράμματα λειτουργούν πέραν του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν περιθώρια για πειραματισμό και καινοτόμες πρακτικές, καθώς δεν υπήρχε η πίεση του χρόνου και της ύλης, προσφέροντας έτσι ευελιξία στον εκπαιδευτικό. Μπορούσε, με τον τρόπο αυτό, ο ίδιος πιο εύκολα να πάρει το ρίσκο μπροστά σε κάτι καινούργιο, όπως και να αντιμετωπίσει με ηρεμία το αναπάντεχο. Επιπλέον, μπορούσαν να προκύψουν νέοι και δημιουργικοί δρόμοι προς τη μάθηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Παρακάτω θα αναφερθούν συνοπτικά κάποια γνωρίσματα από τη συμβολή των Πολιτιστικών Προγραμμάτων που κατά τη γνώμη μου προσανατολίζονται σε κοινούς άξονες με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και κατ' επέκταση με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

- Δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν νέες θεματικές που δεν εμπίπτουν ή δεν υπήρχε γι' αυτές πρόβλεψη στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Θέματα που ενδιαφέρουν τη σχολική κοινότητα και που τη συνδέουν με την ευρύτερη κοινότητα και την κοινωνική πραγματικότητα. Ενδεικτικά παραδείγματα: Πολύτεχνες δραστηριότητες, μουσειακή

αγωγή, πολιτιστικές διαδρομές, η ετερότητα μέσα από τις τέχνες και το λόγο, μετανάστευση και προσφυγιά μέσα από μαρτυρίες, λογοτεχνία και τέχνες, κινηματογράφηση, δημιουργική γραφή, πολυπολιτισμικές συναντήσεις κ.α.

- Δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν τρόποι συνεργασίας και συμπράξεις σχολείων σε δίκτυα
- Πολλοί εκπαιδευτικοί αλλάζουν στάση ως προς τη διαδικασία της μάθησης, κάτι που αναδεικνύει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα πράττοντας παρά ακούγοντας.
- Προαιρετική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις επιλογές τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011)

Είναι σαφές ότι χρειάζεται προσοχή και εγρήγορση σε οποιοδήποτε νέο εγχείρημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσήλωση στο γνώριμο και το οικείο από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας είναι σίγουρα πιο ασφαλής και πιο εύκολη στη πράξη, όμως οι ανάγκες της μαθητικής κοινότητας έχουν αλλάξει. Υπάρχει το ρίσκο οι νέες πρακτικές να αυτοματοποιηθούν και να εργαλειοποιηθούν, κατεύθυνση όχι επιθυμητή για την μεταστροφή κυρίως της εκπαιδευτικής κουλτούρας η οποία είναι απαραίτητη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Εντούτοις, μπορούμε να πούμε πως τα προαιρετικά προγράμματα δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις και πρακτικές. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτήν τη προσπάθεια την διάχυση των «καλών πρακτικών» των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, τη μέγιστη δυνατή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και, άρα, προσπάθεια: για εξωστρέφεια, κοινή δράση, ανατροφοδότηση και μοίρασμα γνώσης. Γίνεται έτσι ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και ταυτόχρονα εξοικειώνεται ο εκπαιδευτικός με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Επιπρόσθετα, προσφέρθηκε η δυνατότητα να δημιουργηθούν υποστηρικτικά πλαίσια για τη διαχείριση κρίσεων και δύσκολων καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν και που σχετίζονται με βίαιη συμπεριφορά μαθητών, ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, αποδοχή ετερότητας, επαφή της σχολικής κοινότητας με κοινωνικά ζητήματα και επίκαιρα θέματα με αποτέλεσμα τη σύνδεση με τη κοινότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Κεφάλαιο 4. Τι είναι η Χοροθεραπεία

Η Χοροθεραπεία ορίζεται από την Αμερικανική Ένωση Χοροθεραπευτών ως η ψυχοθεραπευτική χρήση της κίνησης η οποία προωθεί τη συναισθηματική, την κοινωνική, τη γνωστική και τη σωματική ολοκλήρωση του ατόμου, με σκοπό τη βελτίωση της ζωής του και της ψυχικής του υγείας (ADTA, 2021).

Ανήκει στις θεραπείες μέσω της τέχνης και χρησιμοποιεί την κίνηση και το χορό θεραπευτικά. Μπορεί να συνδυαστεί επίσης η λεκτική επικοινωνία, όταν ο Χοροθεραπευτής έχει ανάλογη εξειδίκευση και να συνεργαστεί με άλλες θεραπείες μέσω τέχνης χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως δεν αποτελεί από μόνη της μια ολοκληρωμένη θεραπευτική παρέμβαση. Βασίζεται στην αρχή ότι ο νους και το σώμα αποτελούν αδιαχώριστη ενότητα, με αποτέλεσμα αλλαγές στο επίπεδο της κίνησης (σώμα) να επιφέρουν αλλαγές στο ψυχοσωματικό επίπεδο του ατόμου. Στη χοροθεραπεία, αυτή είναι μια από τις βασικές αρχές. Ότι δηλαδή το μυαλό, η ψυχή και το σώμα (ή αλλιώς: το νοητικό, το ψυχολογικό και το βιοφυσιολογικό επίπεδο) βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Αλλαγές στο ένα επίπεδο επηρεάζουν την κατάσταση στο άλλο (Leventhal, 2013).

Φαίνεται πως η έναρξη της Χοροθεραπείας εντοπίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μέσα από τη δράση τριών Αμερικανίδων Χοροθεραπευτριών: α) τη χορεύτρια και χορογράφο Marian Chace (1896-1970), β) την Blanche Evan (1909-1982) επίσης χορεύτρια και χορογράφο και γ) την Lilja Esprenak (1905-1988) με σπουδές στη Φυσιολογία και στην Ψυχοθεραπεία. Οι τρεις Χοροθεραπεύτριες σπούδασαν στην Ευρώπη δίπλα σε εξέχουσες προσωπικότητες της περιόδου και μέσα από το έργο τους συνέδεσαν την κίνηση (σώμα) με το νου και τη θεραπεία (Levy, 1988).

Ταυτόχρονα, την ίδια περίοδο, στην άλλη άκρη της Αμερικής έδρασαν ακόμη τρεις πρωτοπόρες Χοροθεραπεύτριες. Η Mary Whitehouse (1911-1979), η οποία μέσα από τη διδασκαλία της στο χορό ανακάλυψε τις θεραπευτικές ιδιότητες της κίνησης σε βάθος. Η Trudi Schoop (1903-1999), που με σπουδές στον κλασικό χορό δημιούργησε μια τεχνική στη θεωρία της οποίας συνδύαζε τη μιμητική και την υποκριτική και συνέδεσε το σώμα με την ψυχή και η Alma Hawkins (1905-1998), επίσης με σπουδές στο χορό, η οποία μέσω της προσηλωμένης εργασίας της, εισήγαγε τη Χοροθεραπεία στο χώρο της Ψυχιατρικής (Levy, 1988).

Στην Ευρώπη, από την άλλη, σημαντικός εκπρόσωπος της Χοροθεραπείας θεωρείται ο Rudolph Von Laban (1879-1958), ο οποίος δημιούργησε το Labanotation, ένα σύστημα καταγραφής της κίνησης και της χορογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησε την κίνηση διαφόρων ανθρώπων της Τέχνης(χορευτές, ηθοποιούς κλπ.), της καθημερινής ζωής και παράλληλα μελέτησε την κίνηση και τη συμπεριφορά ανθρώπων με συναισθηματικά προβλήματα. Συν τοις άλλοις, έκανε έρευνες και ανάλυση της κίνησης, μελέτησε το χώρο και τις κατευθύνσεις αυτού, αλλά και την ενέργεια που αφορά τις διαφορετικές ποιότητες της κίνησης. Ο Laban, πάλι, αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της Χοροθεραπείας. Ο ίδιος ήταν χορευτής, ζωγράφος, φιλόσοφος, αρχιτέκτονας και παιδαγωγός της κίνησης (Μπαρμπαρούση, 2004).

Η κίνηση του σώματος προσφέρει τη δυνατότητα να μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σε πρώιμα, προλεκτικά στάδια ανάπτυξης του ατόμου, όπου διαδραματίστηκε η ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Εξάλλου, η σύνδεση μεταξύ σώματος και νου, αποτελεί βασική αρχή και θεραπευτικό παράγοντα της χοροθεραπείας (Tschacher & Pfammatter, 2016). Η εν λόγω σύνδεση αναφέρεται στην παραδοχή ότι η προέλευση των γνωστικών διαδικασιών που τελούνται σε επίπεδο εγκεφάλου είναι η κιναισθητική εμπειρία του υποκειμένου (Koch & Fisherman, 2011).

Ασφαλώς η Χοροθεραπεία δεν είναι η μοναδική θεραπευτική προσέγγιση που επικεντρώνεται στο σώμα, είναι όμως εκείνη που εστιάζει στην ασυνείδητη και συμβολική επικοινωνία (Payne, 1992). Ο Freud στο σπουδαίο και τεράστιο έργο που μας άφησε, έχει αναγνωρίσει τη σημασία που έχει το σώμα στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία, καθώς το σώμα του καθενός μας έχει εγγράψει την προσωπική του ιστορία. Στο σώμα «αποθηκεύονται» πρώιμες αναμνήσεις και συναισθήματα, τα οποία λειτουργούν σε ένα ασυνείδητο επίπεδο χωρίς το άτομο να μπορεί να έχει τον έλεγχο της επίδρασής τους. Έτσι, το άτομο χρειάζεται να τα εκφράσει και με αυτόν τον τρόπο να αποκτήσει συνειδητά τον έλεγχο της επίδρασής τους (Freud, 2011). Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι το σώμα αποκτά το ρόλο και τη σημασία που του αναλογούν στον τομέα της Ψυχικής Υγείας. Περαιτέρω, ο συνδυασμός της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας καθιστά την Ψυχοθεραπεία μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική πρακτική (Leijseen, 2006).

Η (Κήτα, 2003) αναφέρει: «Στο Χοροθεραπευτικό πλαίσιο, ως κύριος θεραπευτικός παράγων νοείται η θεραπευτική σχέση και η κίνηση, σε συνεχή διαλεκτική μεταξύ τους. Η σχέση διαμορφώνεται μέσα από την κίνηση και η κίνηση προκύπτει μέσα

από την σχέση». Το σώμα με τη σοφία του μπορεί να πει και να δείξει όσα ακόμα δεν μπορεί το υποκείμενο να εκφράσει με το λόγο. Όλες οι εμπειρίες μας, το παρελθόν μας, οι αναμνήσεις μας, οι ανησυχίες και οι ελπίδες μας και γενικότερα ολόκληρη η ιστορία του καθενός βρίσκεται μέσα στο σώμα του. Το σώμα αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή, που μπορεί να βοηθήσει την θεραπευτική διαδικασία. Το ανείπωτο βρίσκεται μέσα από το σώμα το δρόμο για να γίνει λόγος ή σύμβολο. Η συμβολοποίηση δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να εκφράσει με λέξεις τα τραυματικά του βιώματα, τις οδυνηρές εμπειρίες του.

Όπως αναφέρει η (Κήτα, 2003), ο Χοροθεραπευτής κατανοεί και νοηματοδοτεί την κίνηση συνεκτιμώντας ταυτόχρονα ως ορατή, σωματική εκδήλωση του υποκειμένου, μέσα από τους ρυθμούς και τις ποιότητες της ως προς τον χρόνο, το χώρο, τη βαρύτητα, τη ροή. Η ίδια η θεραπευτική σχέση και το θεραπευτικό πλαίσιο καθίστανται εργαλεία στην κατεύθυνση εργασίας μας. Η εμπιστοσύνη στο σώμα και σε ό,τι αναδύεται από αυτό είναι ένας χάρτης εξερεύνησης, παρατήρησης, έκφρασης που οδηγεί και οδηγείται από το ζητούμενο του υποκειμένου. Στη Χοροθεραπεία δουλεύοντας μέσω της κίνησης σημαντικό στόχο αποτελεί: η συνειδητοποίηση του σώματος και των ορίων του, του προσωπικού και του διαπροσωπικού χώρου και η επικοινωνία.

4.1. Η Χοροθεραπεία στην Ευρώπη και τον Κόσμο.

Η Χοροθεραπεία στην Ελλάδα δεν έχει αναπτυχθεί όσο σε άλλες χώρες όπως η Αμερική, η Αγγλία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ιαπωνία, το Ισραήλ κλπ. Είναι δε άξιο απορίας αν αναλογιστεί κανείς τη σπουδαιότητα του χορού στη χώρα μας με βαθιές ρίζες στο χρόνο. Η Χοροθεραπεία πλέον θεωρείται ένας επιστημονικός κλάδος που στηρίζεται σε θεωρία και μεθόδους και συναντάται σε διάφορους χώρους τόσο στην Εκπαίδευση όσο και στην Υγεία και με εφαρμογή σε ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες (Schmais, 1974). Η ανάπτυξη ενός επαγγέλματος σε μια χώρα ενισχύεται με την εισαγωγή της αντίστοιχης κατεύθυνσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αν και όχι μόνο, με αποτέλεσμα την αναγνώριση του επαγγέλματος και την άνθισή του στην αγορά εργασίας. Στην Ελλάδα αυτό δεν έχει συμβεί. Μάλιστα, ούτε ο χορός κατέχει θεσμοθετημένο πανεπιστημιακό τμήμα στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες μορφές τέχνης όπως είναι η Μουσική και το Θέατρο, γεγονός που καταδεικνύει την ιδεολογική αντίληψη που κυριαρχεί για την Τέχνη του χορού. Στη δεδομένη χρονική συγκυρία, η παρουσία της Χοροθεραπείας στη χώρα μας αρκείται στην

εισαγωγή της ως μάθημα επιλογής σε ορισμένα τμήματα σπουδών, όπως το Φυσικής Αγωγής, το τμήμα Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Εργασίας κλπ.

Η (Capello, 2008) παρουσιάζει συνοπτικά τα συμπεράσματα του 13^{ου} διεθνούς συνεδρίου της Αμερικανικής ένωσης Χοροθεραπείας, σύμφωνα με τα όσα παρουσιάστηκαν στο συνέδριο από τους εκπροσώπους διαφορετικών χωρών. Πιο συγκεκριμένα, στη Γερμανία παρατηρείται τάση ιδιαίτερης ενασχόλησης των παιδιών με την τεχνολογία, με αποτέλεσμα μειωμένη κινητική δραστηριότητα. Στην Αίγυπτο αν μια οικογένεια ακολουθήσει τη θεραπεία για τη διαχείριση των δυσκολιών της «στιγματίζεται», ενώ στην Ινδία και στην Ελλάδα ο χορός έχει συνδεθεί περισσότερο με την εθνική ταυτότητα και την παράδοση και λιγότερο ως μέσο προσέγγισης του εαυτού για την ατομική εξέλιξη. Στην Κορέα και την Ιαπωνία, από την άλλη, αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιτυχία, ώστε να μην δίνεται μεγάλη σημασία σε εσωτερικές διεργασίες. Τέλος και στον αντίποδα των παραπάνω περιπτώσεων, στο Ισραήλ και την Ισπανία η Χοροθεραπεία κατέχει σπουδαία θέση. (Capello, 2008).

Η θέση που κατέχει η Χοροθεραπεία σε διάφορες χώρες της Ευρώπης έγινε πιο ξεκάθαρη στη Γενική Συνέλευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Χοροθεραπευτών, που πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το 2020. Από τα αποτελέσματα της Συνέλευσης προκύπτει ότι η Χοροθεραπεία αναγνωρίζεται πλήρως από τα κράτη της Λετονίας, της Σουηδίας, της Ολλανδίας και της Εσθονίας, μερικώς αναγνωρίζεται από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιταλία και τη Γερμανία και χαμηλή αναγνώριση κατέχει στις υπόλοιπες δεκαεννιά χώρες. Όσον αφορά τη στρατηγική για την αναγνώρισή της σε άλλες χώρες φαίνεται πως αυτό επιτεύχθηκε μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα για τις χώρες: Ουκρανία, Πορτογαλία, Αυστρία, Λετονία και Ισραήλ, ενώ ως ψυχοθεραπεία από τις χώρες: Ηνωμένο Βασίλειο, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία, Δανία, Ισπανία, Κροατία, Ρωσία και Σλοβενία. Τέλος, σε συνεργασία με άλλες θεραπείες μέσω τεχνών κατάφερε να επιτύχει μεγαλύτερο ποσοστό αναγνώρισης σε χώρες όπως: η Σουηδία, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Κύπρος, η Τσεχία, η Ελβετία, η Ολλανδία, η Ελλάδα, το Βέλγιο και η Εσθονία. Σε σύνολο είκοσι έξι χωρών που ερωτήθηκαν αν η εκπαίδευση των Χοροθεραπευτών γίνεται από το κράτος και επίσημα αναγνωρισμένους φορείς ή από ιδιωτική εκπαίδευση οι απαντήσεις έδειξαν πως σε δέκα Χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας η εκπαίδευση γίνεται από ιδιωτικούς φορείς ενώ οι υπόλοιπες 16 χώρες εκπαιδεύονται από πανεπιστήμια και φορείς του κράτους (EADMT, 2022).

Στην Ελλάδα ιδρύθηκε το 1993 η Ένωση Χοροθεραπευτών Ελλάδος. Είναι Επαγγελματική Ένωση και είναι μέλος της Αμερικανικής Ένωσης Χοροθεραπευτών (ADTA) και ιδρυτικό μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης Χοροθεραπείας (EADMT).

Η Ένωση Χοροθεραπευτών Ελλάδος διοργανώνει εκπαιδευτικό πρόγραμμα Χοροθεραπείας, απευθύνεται κυρίως σε άτομα τα οποία προέρχονται από το χώρο της Ψυχικής και Σωματικής Υγείας, των Παιδαγωγικών και Κοινωνικών Επιστημών, καθώς και τον χώρο της Τέχνης. Η φοίτηση είναι τριετής, part time, σχεδιασμένη σύμφωνα με τα κριτήρια κατάταξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης Χοροθεραπείας. Η εκπαίδευση των Χοροθεραπευτών στοχεύει στην κατοχύρωση των γνώσεων που αφορούν τις διαφορετικές κατευθύνσεις της Χοροθεραπείας και των φιλοσοφικών και ψυχοθεραπευτικών αρχών που τις υποστηρίζουν. Είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών που παρέχει θεωρητική και πρακτική άσκηση στις βασικές κατευθύνσεις της Χοροθεραπείας, θεωρητικά μαθήματα στις επιστήμες της Ψυχικής Υγείας, εισαγωγή στις θεραπείες μέσω τεχνών, ανατομία, εποπτευόμενη πρακτική άσκηση και επιστημονική έρευνα. (Ένωση Χοροθεραπευτών Ελλάδας, n.d.).

Επομένως, η Χοροθεραπεία στην Ελλάδα προσφέρεται κυρίως στην ιδιωτική πρωτοβουλία και συναντάται και σε κάποιους χώρους της Δημόσιας Υγείας, όπως είναι το πρόγραμμα 18΄νω του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αθηνών Δαφνί, ως Ειδικός Θεραπευτής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην τελευταία περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι ένας απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έκανε συνέχιση σπουδών στη Χοροθεραπεία στη χώρα μας να αμείβεται ως απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.2. Η προσέγγιση της Χοροκινητικής Θεραπείας.

Στη Χοροθεραπεία υπάρχουν δυο βασικές προσεγγίσεις: α) η Χοροκινητική Θεραπεία και η β) Χορορυθμική Θεραπεία (Πρωτόγονη Έκφραση). Ωστόσο, συνεισφέρουν επίσης και άλλες προσεγγίσεις και εργαλεία μεταξύ των οποίων η αυθεντική κίνηση, η μέθοδος Ways of Seeing, η Feldenkraist, οι οποίες μοιράζονται τις ίδιες αρχές και βασίζονται στη θεραπεία μέσω της κίνησης.

Η Χοροκινητική θεραπεία είναι η ψυχοθεραπευτική χρήση της κίνησης και του χορού που στοχεύει στη δημιουργική συμμετοχή του ατόμου σε μια διαδικασία που προωθεί τη σωματική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου (ADTA). Κάθε συνεδρία Χοροθεραπείας είναι βασισμένη σε ένα θεραπευτικό σχεδιασμό,

στοχεύει να επιδράσει στο γνωστικό και στο ψυχικό επίπεδο του ατόμου, ενώ για τη συμμετοχή στη θεραπευτική διαδικασία δεν απαιτείται ύπαρξη δεξιοτήτων στο χορό και στη κίνηση.

Η κίνηση παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης στα πρώιμα, προ-λεκτικά στάδια της ανάπτυξης και της ωρίμανσης και αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα του ατόμου. Ολόκληρη η λειτουργία του ψυχοσωματικού οργανισμού επηρεάζεται, καθώς σώμα και νους αλληλεπιδρούν και η αλλαγή στο ένα επίπεδο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει το άλλο. Θεραπευτικοί στόχοι είναι η ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης και της αυτοεκτίμησης, η επεξεργασία προσωπικών συναισθημάτων και σκέψεων και η έκφρασή τους, καθώς και η γνωριμία και η απόκτηση νέων τρόπων επικοινωνίας.

Πως διεξάγεται μια συνεδρία Χοροκινητικής Θεραπείας:

Καθώς κάθε συνάντηση είναι διαφορετική και μοναδική σε σχέση με το χρόνο, τον τόπο και τον πληθυσμό που συμμετέχει, ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε μια δομή συνάντησης ή ένα θεραπευτικό πλάνο. Το μοντέλο που παρουσιάζεται εδώ ονομάζεται «Five part Session» και δημιουργός του είναι η (Leventhal, 1979).

Ουσιαστικά, το μοντέλο αυτό διαδραματίζεται σαν ένα όλον σε κάθε συνάντηση που έχει αρχή, μέση και τέλος. Απαρτίζεται από πέντε(5) μέρη τα οποία είναι τα εξής:

1. Ζέσταμα

Στην πρώτη αυτή φάση ο κύριος στόχος είναι η ενεργοποίηση του σώματος και ο χαιρετισμός με την ομάδα μέσα από τις ασκήσεις ζεστάματος και τις δραστηριότητες ενεργοποίησης. Είναι το σημείο όπου ο/η συμμετέχων/ουσα προετοιμάζεται ψυχολογικά και κιναισθητικά να είναι στη συνάντηση. Η M. Leventhal αναφέρει ότι «το ζέσταμα μπορεί να διαρκέσει από 5 λεπτά έως 5 μήνες αναλόγως τη κοινωνική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού».

2. Εκτόνωση

Καθώς το ζέσταμα έχει προχωρήσει ο/η θεραπευτής/τρια επιχειρεί να εκτονώσει την ένταση που υπάρχει στον/στην συμμετέχοντα/ουσα μέσα από κατευθυνόμενες ασκήσεις και οδηγίες σε αυτό το μέρος.

3. Κυρίως Θέμα

Στο μέρος αυτό αναδύεται το υλικό με το οποίο έχει να δουλέψει ο/η συμμετέχων/ουσα και το οποίο έχει εκφραστεί νωρίς από το ζέσταμα και την εκτόνωση. Ο/η θεραπευτής/τρια το έχει δει, το ερμηνεύει και το εξερευνά με τον/την συμμετέχων/ουσα. Δοκιμάζουν να

διερευνήσουν τις δυνατότητες της κίνησης αλλά και της εσωτερικής συνειδητοποίησης της κίνησης. Οι συμμετέχοντες δουλεύουν μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες. Δουλεύουν πάνω στις θεματικές που έχουν αναδυθεί και που «κρατά» ο/η θεραπευτής/τρια, δοκιμάζουν κινητικούς συνδυασμούς, δημιουργώντας μικρές ροές/κινητικές φράσεις, που μπορούν να εξελιχθούν, να αναπαραχθούν, να γίνουν χορογραφία ή κοινή χορευτική σύνθεση μεταξύ μελών της ομάδας.

4. Επικέντρωση

Πριν το τέλος ο/η συμμετέχων/ουσα χρειάζεται να επιστρέψει στο εδώ και τώρα και έτσι γίνονται κάποιες δράσεις επικέντρωσης. Μια προετοιμασία για το κλείσιμο και την επόμενη συνάντηση.

5. Κλείσιμο Σε αυτή τη φάση προσφέρεται στον/στην συμμετέχοντα/ουσα η ευκαιρία να χαιρετήσει στο κλείσιμο.

Η (Levenhal, 1979) αναφέρει ότι ο χαιρετισμός και ο αποχωρισμός βιώνονται και μαθαίνονται. Το μοντέλο αυτό της συνεδρίας με τα πέντε (5)μέρη αντανακλά τη ζωή καθώς δίνεται η δυνατότητα στον/στην συμμετέχοντα/ουσα να βιώσει ολοκλήρωση, επάρκεια και ακεραιότητα στο επίπεδο των σχέσεων που μαθαίνουμε στη ζωή.

Γενικά η Χοροθεραπεία και το μάθημα χορού και κίνησης μοιράζονται βασικά εργαλεία, όπως είναι το σώμα σε κίνηση και σε αλληλεπίδραση με τις δυνάμεις του χρόνου, του χώρου, του βάρους και της ροής. Εκεί όμως που στο μάθημα χορού χτίζεται η αυτοέκφραση όσο βελτιώνονται οι τεχνικές και οι φόρμες, στη Χοροθεραπεία η αυτοέκφραση ενθαρρύνεται ως μια διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ του/της θεραπευτή/τριας και του/της συμμετέχοντα/ουσας ως ενίσχυση της συναισθηματικής διορατικότητας και της ερμηνείας του μέσα από το κινητικό διάλογό. Ο χρόνος που κανείς κινείται είναι χρόνος αυτοανακάλυψης. Όσο ο/η συμμετέχων/ουσα είναι σε θέση να αφήσει συναισθηματικές ενοχλήσεις, στάσεις και συμπεριφορές τότε η χαρά και τα θετικά συναισθήματα βιώνονται όλο και πιο συχνά από τον/την συμμετέχοντα/ουσα. Όσο ο/η συμμετέχων/ουσα κερδίζει τον έλεγχο στο σώμα του, που αποτελεί βασικό κομμάτι του εαυτού του, με ένα πιο ευέλικτο εύρος κινήσεων πάνω στο οποίο χρησιμοποιεί διαφορετικές ποιότητες χρονικές (ταχύτητα, επιβράδυνση), ποιότητες χώρου (άνοιγμα, κλείσιμο, κατεύθυνση) κλπ δημιουργεί έναν πιο εύκολο χώρο για να συνδεθεί με τον έξω κόσμο πιο εύκολα και κατάλληλα (Levenhal, 1979).

4.3. Η Προσέγγιση της Χορορυθμικής Θεραπείας με βασικό εργαλείο την Πρωτόγονη Έκφραση.

Η τεχνική της Πρωτόγονης Έκφρασης που θεωρείται ένα σημαντικό εργαλείο της Χορορυθμικής Προσέγγισης της Χοροθεραπείας συγκεντρώνει στη μέθοδό της γνωρίσματα που μπορούν να υποστηρίξουν όλα όσα επιθυμούμε να ενισχύσουν οι μαθητές, όπως είναι η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση, η ομαδικότητα, η έκφραση κ.α.

Δημιουργήθηκε από την ψυχολόγο και ψυχαναλύτρια France-Schott Billmann, γεννημένη το 1936. Η ίδια εφαρμόζει την τεχνική της μέχρι σήμερα, είναι Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης και κατάφερε, με τη μέθοδό της, να εμπλουτίσει τη Χοροθεραπεία. Η Πρωτόγονη Έκφραση είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης εθνοψυχαναλυτικής μελέτης σε διάφορες παραδοσιακές τελετουργίες και χορευτικές κινήσεις φυλών σε συνδυασμό με τους συμβολικούς μηχανισμούς που αντιπροσωπεύουν τη ψυχική διεργασία των ανθρώπων (Schott Billmann, 1992).

Η Πρωτόγονη Έκφραση με τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα μπορεί να συνδράμει στο πλευρό του σχολείου, στη μόρφωση των μαθητών και στην υποστήριξη της μετάβασης από το λογικό σύστημα στο συμβολικό. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει για τους μαθητές ισχυρό μέσο εκπαίδευσης, χειραφέτησης και πολιτισμικής αγωγής (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2011) .

Είναι μια μορφή δυναμικού, χαρούμενου, ρυθμικού χορού, που συνοδεύεται από τύμπανα και τις φωνές των συμμετεχόντων (Schott-Billman F. , 1995). Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της τεχνικής είναι η σπουδαιότητα της ομάδας και του ρυθμού, η ταλάντευση του σώματος, ο συμβολισμός των κινήσεων, η απλότητα των κινήσεων, η δύναμή τους, η επανάληψη, η χρήση της φωνής και το παιχνίδι. Στην πρακτική της Πρωτόγονης Έκφρασης η Χοροθεραπεύτρια συντονίζει την ομάδα μέσα από ασκήσεις, τεχνικές και ακολουθίες κινήσεων που συνοδεύονται από το ρυθμό του τυμπάνου. Οι κινήσεις είναι απλές, επαναλαμβανόμενες, έχουν δυναμική, διαφορετικά σχήματα και ποιότητες και σχετίζονται με στοιχεία από την φύση, την καθημερινή ζωή, τα ζώα, τη μυθολογία και την τέχνη.

Η τεχνική της Πρωτόγονης Έκφρασης επιτρέπει στον/στην συμμετέχοντα/ουσα μέσω των διεργασιών της και μέσω του παιχνιδιού να εκφράσει βαθιά και αληθινά συναισθήματα με έναν τρόπο ακίνδυνο και αποδεκτό. Το άτομο μπορεί να πάει στον πόλεμο και να θυμώσει, να εκδηλώσει φόβο, έκπληξη, σαγήνη με έναν τρόπο «μη σοβαρό»

και για το λόγο αυτό είναι πολύ αποτελεσματική και ταυτόχρονα ευχάριστη (Schott-Billman F. , 1998).

Η Πρωτόγονη Έκφραση αποτελεί για τους μαθητές μια εναλλακτική μαθησιακή κατεύθυνση προσέγγισης της γνώσης, Μπορεί δε να ενδυναμώσει σφαιρικά και με επάρκεια τις γνώσεις των μαθητών, καθώς απευθύνεται σε διάφορα επίπεδα νόησης και αντίληψης, όπως: το κιναισθητικό, το λογικό, το συμβολικό, το μουσικό, το χωρικό, το χρονικό, το ενδοπροσωπικό, το διαπροσωπικό.

Επιπρόσθετα, με αυτήν την τέχνη χορού ο/η μαθητής/τρια ενισχύει την δημιουργικότητά του και εισάγεται σε μια καινούρια κατάσταση, όπου μπορεί να εκτονωθεί και ταυτόχρονα να απολαύσει. Η διαδικασία στην οποία μπαίνει ο/η μαθητής/τρια τονώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του, ενισχύει τον τρόπο παρουσίασης του εαυτού και μπορεί να βελτιώσει το μαθησιακό του προφίλ και την σχολική του επίδοση.

4.4. Σχέση Θεραπείας και εκπαίδευσης

Η συζήτηση για την εισαγωγή της Χοροθεραπείας στο σχολικό περιβάλλον έχει αρχίσει δεκαετίες πριν. Ο (Carlan, 1964) έχει αναδείξει την πρόληψη της θεραπείας στο σχολείο ως α)Βασική πρόληψη που ενισχύει τις ψυχικές δυνάμεις και τις ικανότητες των μαθητών που δεν εμφανίζουν αρνητικά συναισθήματα, β)ως δευτεροβάθμια πρόληψη, η οποία αναγνωρίζει και προσεγγίζει τις δυσκολίες των μαθητών, αποβλέποντας στη μη εδραίωση της μονιμότητάς τους και των συνεπειών που επιφέρουν και γ)στη τριτοβάθμια πρόληψη, η οποία περιλαμβάνει τη θεραπευτική παρέμβαση σε μαθητές με φανερές δυσκολίες τόσο για την αποκλιμάκωση της κατάστασής τους, όσο και για τη διατήρηση της κατακτημένης λειτουργικότητάς τους.

Η Ελληνίδα Χοροθεραπεύτρια, ερευνήτρια και συγγραφέας Βίκυ Κάρκου που δραστηριοποιείται στην Αγγλία έχει επισημάνει τη δυσκολία της εισόδου της Χοροθεραπείας στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στο τυπικό γενικό σχολείο. Αναφέρει ότι το σχολείο εστιάζει στη μάθηση, στην επίτευξη στόχων και στην παραγωγή γνωστικού αποτελέσματος (Καρκου V. , 2010).Στα σχολεία Ειδικής Αγωγής η παρουσία της Χοροθεραπείας είναι αρκετά δυναμική στο Ηνωμένο Βασίλειο. Μάλιστα το ειδικό σχολείο κυρίως είναι ο δεύτερος πιο συχνός χώρος εργασίας των θεραπευτών μέσω τέχνης και

είναι πρώτο στη σειρά όσον αφορά τον τομέα της Χοροθεραπείας (Karkou & Sanderson, Arts Therapies: a research-based map of the field, 2006).

Παρατηρείται στην Αγγλία η ένταξη της Χοροθεραπείας στο σχολικό περιβάλλον τόσο σε ειδικά όσο και σε γενικά σχολεία. Ιδιαίτερα η ένταξή της στο γενικό σχολείο έχει προκαλέσει τεράστιο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα (Karkou V. , 2010). Οι έρευνες μέχρι τώρα δείχνουν πως η Χοροθεραπεία στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών, την θετική αυτοεικόνα, την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της δημιουργικότητάς τους (Harvey, 1989).

Η δυσκολία εισαγωγής της Χοροθεραπείας στο εκπαιδευτικό σύστημα δικαιολογείται, καθώς η Εκπαίδευση και η Θεραπεία είναι δυο διαφορετικοί τομείς με συγκεκριμένες θέσεις, θεωρίες και απόψεις για τον άνθρωπο. Για να μπορέσουν να συνυπάρξουν και να προάγουν τη Δημόσια Υγεία να μετακινηθούν όσο είναι απαραίτητο για την συνύπαρξη αυτή, επιδεικνύοντας ευελιξία, συνεργατικότητα και αλληλεγγύη. Η συνεισφορά της θεραπείας μέσω των Τεχνών στο σχολείο έγκειται σε τρεις παράγοντες: α) Η έκφραση μέσω Τέχνης έχει κοινωνικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί το είδος της θεραπείας που μπορεί να στιγματίσει ένα παιδί, β) Συμβάλλει μέσα από μια θετική κατεύθυνση στην κατάκτηση της έννοιας του εαυτού από το μαθητή αναγνωρίζοντας τόσο τις αδυναμίες του όσο και τις δυνάμεις του και γ)αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου, όπου εμπεριέχεται η γνωστική, συναισθηματική και κινητική δραστηριότητα (Wengrower, 2001).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει η απαραίτητη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση μέσω των τεχνών και στη θεραπεία μέσω των τεχνών. Υπάρχουν πολλά κοινά μεταξύ των δύο αυτών κατευθύνσεων, αλλά και βασικές διαφορές. Η (Karkou V. , 2010) περιγράφει τις διαφορές μεταξύ των πρακτικών που αποκαλούμε εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω τέχνης και θεραπευτικές πρακτικές μέσω τέχνης:

1. Διαφοροποίηση ως προς την πρόθεση. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω τέχνης στοχεύουν περισσότερο στο αισθητικό και δημιουργικό αποτέλεσμα, ενώ οι θεραπευτικές τεχνικές έχουν ένα πιο ξεκάθαρο ψυχολογικό σκοπό.

2. Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο.

Η διδασκαλία μέσω της τέχνης εμπλέκει μια διαφορετική διδακτέα ύλη, ενώ η χοροθεραπεία στηρίζεται σε μια θεραπευτική αντζέντα.

3. Παρουσία ή απουσία οδηγιών:

Ο εκπαιδευτικός στα εκπαιδευτικά μαθήματα μέσω τέχνης είναι πιο καθοδηγητικός και δίνει οδηγίες, στόχο μαθήματος κλπ. ενώ στη χοροθεραπεία συνήθως δεν είναι καθοδηγητικός (εκτός και αν υπάρχει ξεκάθαρη ανάγκη να είναι).

4. Η προσοχή (συγκέντρωση ή προσοχή που διασπάται). Στη διδασκαλία μέσω τέχνης η προσοχή είναι αυτούσια σημαντική, ενώ στη χοροθεραπεία η προσοχή είναι περισσότερο σημαντική για τη πληροφόρησή μας δίνει για τη ψυχολογική αλλαγή.

Για να συνεχίσουμε έπειτα από τη παραπάνω διαφοροποίηση σε αυτή που συμβαίνει με τη θεραπεία και την εκπαίδευση, όπως την περιγράφει η (Wengrower, 2001), η οποία προτείνει τρόπους για την ύπαρξη μιας υγιούς συνεργασίας. Ξεκινώντας με τον τομέα της θεραπείας σημειώνει ότι γίνεται ατομικά ή ομαδικά, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα και τη διαφορά των ατόμων μεταξύ τους. Προσλαμβάνει την πολυπλοκότητα που αντιπροσωπεύει το παιδί που βιώνει εσωτερική διαμάχη. Ο/η Θεραπευτής/τρια κατέχει δεκτική στάση ενώ το παιδί εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο. Ο/η θεραπευτής/τρια ασχολείται με την αβεβαιότητα, σκέφτεται μετά από κάθε συνεδρία, επεξεργάζεται και εισέρχεται σε ενδοσκόπηση. Τα αποτελέσματα της θεραπείας εκτιμώνται ποιοτικά. Σκέφτεται αυτό που έχει συμβεί κάθε φορά με συγκεκριμένο παιδί και κυρίως στο επίπεδο του ασυνειδήτου.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο/η δάσκαλος/α ασχολείται με την τάξη και το σχολείο μέσα από το πρίσμα της μοναδικότητας κάθε παιδιού αλλά εστιάζει κυρίως στη γνωστική κατάκτηση του ηλικιακού επιπέδου. Το παιδί αποτελεί μια οντότητα μάθησης που πρέπει να σέβεται τους κανόνες και να διακρίνεται από συνέπεια. Ο δάσκαλος διδάσκει, καθοδηγεί, δίνει παραδείγματα και το παιδί εξετάζεται, συναγωνίζεται. Η ενασχόληση του δασκάλου με την εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει αβεβαιότητα αλλά ορισμούς και ξεκάθαρες έννοιες, καθώς ο δάσκαλος ακολουθεί το ορισμένο πρόγραμμα σπουδών για το σχεδιασμό του μαθήματός του. Τα αποτελέσματα στην εκπαίδευση είναι μετρήσιμα, υπάρχει συγκεκριμένη δράση και η σκέψη για το τι έχει συμβεί κάθε φορά με ένα παιδί αφορά κυρίως στο συνειδητό επίπεδο (Wengrower, 2001).

4.4.1. Η σχέση των μεθόδων της Χοροθεραπείας με σημαντικές περιοχές της νευροβιολογικής λειτουργίας του ατόμου

Πρόσφατες θεωρίες από τη Νευροβιολογία υποστηρίζουν τις μεθόδους της Χοροθεραπείας. Πιο συγκεκριμένα, η επιστήμη της Νευρολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχοφυσιολογίας ψάχνουν την εξήγηση, για το πώς το σώμα είναι συνδεδεμένο με την νευρολογική διαδικασία. Οι Χοροθεραπευτές από την εμπειρία τους γνωρίζουν τη σύνδεση αυτή, όμως πλέον με τις πρόσφατες θεωρίες από το χώρο της Νευρολογίας ενισχύονται ως προς τον τρόπο υποστήριξης αυτής της σύνδεσης, αλλά και της κατανόησής της (Homann, 2010). Οι τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της Νευρολογίας έχουν ξεκινήσει να αποκαλύπτουν παρατηρήσιμες συνδέσεις μεταξύ του σώματος και της λειτουργίας του εγκεφάλου (Damasio, 1999 ; Hart, 2008).

Ο εγκέφαλος είναι το όργανο που κατέχει τον κεντρικό ρόλο στην αλληλεπίδρασή μας με τον κόσμο γύρω μας. Δέχεται και τακτοποιεί τεράστιο όγκο ταυτόχρονων αισθητηριακών πληροφοριών και συντονίζει τις αντιδράσεις μας, διαμεσολαβώντας μεταξύ των βιωμάτων μας στο παρόν και των συσχετίσεών τους με παρελθοντικές εμπειρίες. Η λειτουργία του μυαλού επικοινωνεί και βιώνει νέες εμπειρίες μέσω του σώματος και αυτή η σύνδεση και ανταλλαγή είναι συνεχώς σε εξέλιξη, ακόμα και όταν βρισκόμαστε σε ακινησία (Homman, 2007). Η Χοροθεραπεία, πάλι, εμπλέκει ενεργητικά τον εγκέφαλο μέσω του σώματος, με παρεμβάσεις που έχουν επίδραση τόσο στη φυσική, όσο και στην ψυχολογική λειτουργία του ατόμου (Berrol, 2006).

Οι παρεμβάσεις της Χοροθεραπείας εμπλέκουν ταυτόχρονα σωματικές, συναισθηματικές και αντιληπτικές διαδικασίες. Σε μια συνεδρία ένας/μία Χοροθεραπευτής/τρια αναζητά να συντονίσει και να φέρει τον/την συμμετέχων/ουσα σε μια ενσώματη επίγνωση της φυσικής και της συναισθηματικής τους παρουσίας (K.Bloom, 2006). Αυτή η επίγνωση συμβαίνει μέσα από την παρατήρηση της στάσης του σώματος και των αλλαγών έστω και πολύ μικρών που πραγματοποιούνται, μέσω της βλεμματικής επαφής, της αναπνοής και των αλλαγών στη φωνή. Για τον/την θεραπευτή/τρια είναι σημαντική η εργασία με τον/την συμμετέχοντα/ουσα στην αίσθηση που έχουν, ότι δηλαδή κάποιος άλλος τους συναισθάνεται και ανταποκρίνεται στα συναισθήματά τους (Siegel, 1999).

Η (Homann, 2010) ερευνά το ρόλο της Χοροθεραπείας σε σχέση με πέντε (5) βασικές περιοχές της νευρολογικής λειτουργίας, οι οποίες είναι:

1. Διέγερση και Χαλάρωση

Για την 1^η περιοχή νευρολογικής λειτουργίας η συγγραφέας αναλύει, περιγράφοντας ακριβή μέρη και λειτουργίες του εγκεφάλου όπου δημιουργούν ένα νευρικό δίκτυο από δομές, το οποίο ρυθμίζει κινητικές/ αισθητηριακές λειτουργίες και συναισθηματικές καταστάσεις ενώ συντονίζει επίπεδα διέγερσης, την ισορροπία νευροδιαβιβαστών και την εστίαση στη συγκέντρωση. Αυτές οι νευρικές συνδέσεις διαπερνούν όλα τα μέρη του εγκεφάλου και συνδέονται με βιοχημικές διαδικασίες στο σώμα, όπως είναι τα επίπεδα ορμόνης και το ανοσοποιητικό σύστημα (Hart, 2008). Πολύ σημαντική είναι η συνεισφορά του Porges με την Polyvagal θεωρία. Ο Porges αναφέρει ότι σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας ο εγκέφαλος ισορροπεί την ενεργοποίηση και τη χαλάρωση, τη διέγερση και την ενσωμάτωση μέσω της βιοδυναμικής του σώματός μας (Porges, 2009). Η μελέτη της θεωρίας του αποδεικνύει πως το αυτόνομο νευρικό σύστημα ρυθμίζεται από ένα νεύρο, το πνευμονογαστρικό νεύρο. Το νεύρο αυτό βρίσκεται στο εγκεφαλικό στέλεχος και κατεβαίνει προς την καρδιά, συνεχίζοντας προς την κοιλιακή χώρα. Οι ίνες του αποτελούν μέρος του παρασυμπαθητικού νευρικού συστήματος. Η θεωρία του συνδέει την εξέλιξη του αυτόνομου νευρικού συστήματος με την κοινωνική συμπεριφορά, ώστε να είναι σημαντική η υγεία του ε λόγω νεύρου για την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και την δημιουργία των δεσμών που συνάπτουμε, καθώς και για τις αντιληπτικές μας ικανότητες, αλλά και την ικανότητά μας να παίρνουμε σημαντικές αποφάσεις και να δρούμε (Νικολίτσα, 2018).

Στις αρχικές συναντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών της Χοροθεραπείας που εργάζονται μέσω της κίνησης υπάρχει συχνά η υποστήριξη και η κατεύθυνσή τους προς την εγκαθίδρυση της σωματικής επίγνωσης. Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιέχει συνειδητό εντοπισμό αισθήσεων, όπως ο ρυθμός της αναπνοής, η χαλάρωση του σώματος στη βαρύτητά του (ασκήσεις στο πάτωμα) ή η συγκέντρωση στην επίγνωση αίσθησης του σώματος και των μερών του, το καθένα ξεχωριστά το. Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να ενισχύσουν την οργάνωση της αντίληψης, τη διέγερση και τη ρύθμιση της ψυχοβιολογικής θεμελίωσης (Austin, 1999).

2. Συναισθηματική Ρύθμιση

Τα συναισθήματα εμπλέκουν το νου και το σώμα ανταποκρινόμενα σε καταστάσεις, σε ανθρώπους και στο ευρύτερο περιβάλλον. Η αντίληψη ενός ανθρώπου μέσα από τα βιώματά και τις εμπειρίες του αποκτά μια συναισθηματική χροιά, όμως η επίδραση αυτών των συναισθημάτων στο σώμα πολλές φορές δεν είναι εμφανής καθώς δεν εκδηλώνεται αμέσως (Schoore, *Affect regulation and the repair of the Self*, 2003). Με άλλα λόγια, αυτά τα συναισθήματα ενημερώνονται από μια νευρολογική διαδικασία που όμως λειτουργεί σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο. Ο (Damasio, 1999) μέσα από την εργασία του προτείνει την έννοια των σωματικών ενδείξεων μέσω των οποίων εκτιμάται πως, ότι ο νους αντιλαμβάνεται ως συναίσθημα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία ενός αθροίσματος από σωματικά σημάδια που συμπεριλαμβάνουν τα επίπεδα ορμόνων, τη ροή του αίματος, τη διαδικασία της πέψης, τους νευροδιαβιβαστές και άλλους παράγοντες του κυτταρικού μεταβολισμού.

Πολλές δομές του εγκεφάλου εμπλέκονται στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που δεχόμαστε από το σώμα, καθώς και του ρόλου τους στη συναισθηματική μας κατάσταση. Ο (Hart, 2008) εξηγεί πως όταν λαμβάνουμε αισθητηριακές πληροφορίες από τον έξω κόσμο, ταξιδεύουν πρώτα στο θάλαμο του εγκεφάλου και στη συνέχεια στις συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τις αισθητηριακές πληροφορίες. Ο φλοιός που σχετίζεται με τα σωματοαισθητηριακά ερεθίσματα δέχεται νευρώνες από κάθε μέρος του σώματος σε αντιστοιχία με τον αριθμό των νευρών που καταλήγουν στις άκρες του σώματος, δημιουργώντας έτσι έναν εσωτερικό χάρτη στον εγκέφαλο. Αυτή η περιοχή δουλεύει πολύ κοντά στο μεταιχμιακό σύστημα που συμπεριλαμβάνει τον υπόκαμπο και τη αμυγδαλή, έτσι ώστε να εμποτίσει την αισθητηριακή αντίληψη με συναισθηματική αξία. Τελικά, το μεταιχμιακό σύστημα αλληλοεπιδρά με διαδικασίες της περιοχής του φλοιού και εντοπίζει συγκεκριμένες πληροφορίες που χαρακτηρίζονται σχετικές με τη συναισθηματική κατάσταση. Αυτή η συναισθηματική διαδικασία αρχικά σχετίζεται με την ανταπόκριση του σώματος στο περιβάλλον και συνεχίζει ως ένα περίπλοκο σύστημα που επηρεάζει τις διαδικασίες του φλοιού, προσδίδοντας νόημα στην εμπειρία που βιώνεται.

Η Χοροθεραπεία, μέσω της εξερεύνησης της κίνησης, παρέχει πολλές ευκαιρίες για την ενίσχυση της επίγνωσης και της συναισθηματικής ρύθμισης. Η κίνηση μπορεί να εμπλέξει τη φυσιολογική διαδικασία που σχετίζεται με τα συναισθήματα και να τα κάνει

εν δυνάμει πιο προσβάσιμα στη συνειδησιακή κατάσταση. Συναισθηματικές καταστάσεις μπορούν να αναγνωριστούν μέσω της παρατήρησης της εμπειρίας που βιώνει σωματικά κάθε άνθρωπος. Η εξερεύνηση της κίνησης είναι μια πολύ σημαντική πηγή συναισθηματικής συνειδητοποίησης και έκφρασης της κατάστασης αυτής σε άλλους (Homann, 2010). Όταν αναπτύσσεται μια πιο συνειδητή αλληλεπίδραση μεταξύ νου και σώματος, τότε το σώμα μετατρέπεται με ένα φυσικό τρόπο σε πηγή για συναισθηματική ρύθμιση και αίσθημα ακεραιότητας. Το να κινηθεί κάποιος έντονα με όλη του τη δύναμη μπορεί να επιτρέψει σε πολύ δυνατά συναισθήματα όπως είναι ο θυμός, η οργή ή η χαρά να εκφραστούν και να βιωθούν με έναν πιο συνειδητό τρόπο και έτσι να γίνουν προσβάσιμα για λεκτική επεξεργασία (Bloom, 2006).

3. Δυο είδη Μνήμης. Το πρώτο είδος αφορά την προλεκτική ασυνείδητη μνήμη και το δεύτερο είδος αφορά τη λεκτική, συνειδητή μνήμη (implicit and explicit memory).

Η μνήμη είναι σημαντική και απαραίτητη για τη συνοχή ενός ατόμου. Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον δίνει τον προσανατολισμό και τις κατευθύνσεις για την εξελικτική πορεία στη ζωή (Siegel, 1999). Οι νεότερες έρευες στη Νευρολογία συνεχώς εξετάζουν τους περίπλοκους μηχανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την κατανόησή μας σχετικά με τη μνήμη και τη μάθηση (Schoore, Affect regulation and the repair of the Self, 2003). Εξάλλου οι άνθρωποι έχουν πολλούς τρόπους να αποθηκεύουν και να ανακτούν αναμνήσεις, που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου (Hart, 2008). Αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ασύνειδη και σε συνειδητή μνήμη, καθώς και στην κατηγορία που δημιουργείται από τα όρια μεταξύ της ασύνειδης και της συνειδητής μνήμης.

Η ασύνειδη μνήμη δημιουργείται προγεννητικά, κυριαρχεί στη βρεφική ηλικία και είναι πολύ σημαντική για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το άτομο τις προσλαμβάνουσες από την πραγματικότητα στη μετέπειτα ζωή του. Αυτό το αρχικό μέρος του εγκεφάλου που εμπεριέχει την ασύνειδη μνήμη είναι αποθηκευμένο στην αμυγδαλή (Ledoux, 1998). Πολλά γεγονότα της ζωής ενός ατόμου προσλαμβάνονται με έναν τρόπο στον οποίο δεν εμπλέκεται η γλώσσα/ ο λόγος. Αυτό το είδος προσλαμβάνουσας αφορά τις αισθήσεις που απορρέουν από τα βιώματα και ευθύνονται για όλες τις εμπειρίες μας (Homann, 2010).

Παρόμοιες διαδικασίες συμβαίνουν και είναι απαραίτητες για την ενοποίηση των εμπειριών και τη δημιουργία της συνειδητής μνήμης. Η συνειδητή μνήμη για τη Νευρολογία είναι αυτή κατά την οποία μπορούμε συνειδητά να την ανακαλέσουμε και να την αφηγηθούμε (Siegel, 1999).

Αυτό που συμβαίνει με τις ασυνείδητες μνήμες είναι ότι βρίσκονται συνεχώς σε εξέλιξη και διαμορφώνουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τις τρέχουσες εμπειρίες. Το σώμα διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό της ασυνείδητης μνήμης, καθώς και στην ανάκτηση πληροφοριών από τη μνήμη αυτή. Ο (Ledoux, 1998) αναφέρει πως όταν τα γεγονότα της ζωής μας έχουν μια έντονη συναισθηματική φόρτιση, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με ένα τραύμα ή ακόμα και όταν οι εμπειρίες και τα συναισθήματα δεν έχουν επεξεργαστεί λεκτικά, το σώμα κρατά μια εντύπωση από το συμβάν σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο και το επεξεργάζεται μέσω της αμυγδαλής. Η αμυγδαλή λειτουργεί βοηθητικά όταν κάποιος/α βρίσκεται σε κίνδυνο, έτσι ώστε να αποφύγει τον κίνδυνο έστω και αν αυτός δε είναι εμφανής ή συνειδητός. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν ένας άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με αισθήσεις παρόμοιες ή που θυμίζουν μια τραυματική εμπειρία, τότε αυτόματα ενεργοποιείται μια συναισθηματική αντίδραση ακόμα κι αν κάποιος/α δε είναι ενήμερος/η γι' αυτή, με αποτέλεσμα το άτομο να ανταποκρίνεται στην παρούσα εμπειρία σαν να βρίσκεται σε κίνδυνο.

Η Χοροθεραπεία ,μέσω του σώματος, μπορεί να έχει πρόσβαση σε μνήμες του σώματος που δεν είναι συνειδητές στο παρόν, αλλά έχουν μια προφανή επίδραση στην αντίληψη κάποιου για τον εαυτό του και τους άλλους. Προλεκτικές μνήμες που εντοπίζονται σε πρώιμα τραύματα δεσμού μπορεί να προκαλούν ντροπή, απογοήτευση και θυμό. Η ντροπή και ο φόβος παρεμποδίζουν την εύκολη πρόσβαση σε λειτουργίες του φλοιού και την ικανότητά μας για προσωπική ανατροφοδότηση από τους άλλους (Ledoux, 1998). Οι συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία της Χοροθεραπείας, μέσω της εμπειρίας τους, θυμούνται και επεξεργάζονται ασυνείδητες μνήμες και μπορούν να τις προσεγγίσουν έπειτα λεκτικά και να τις εκφράσουν. Έτσι, οι αναμνήσεις αυτές μπορούν να αποφορτιστούν και να είναι προσβάσιμες για συνειδητή ανάκληση (Homann, 2010).

4. Νευρώνες Καθρέφτες

Οι άνθρωποι βρισκόμαστε συνεχώς σε σχέσεις, προσαρμόζοντας τις αντιδράσεις μας στους άλλους και στηριζόμενοι στην αίσθηση που έχουμε για ότι συμβαίνει στο μυαλό

των άλλων, με τους οποίους έχουμε αναπτύξει σχέση. Αυτή η ικανότητά μας για εμπάθεια/ενσυναίσθηση παρέχει τις βάσεις για την δημιουργία δεσμών και των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους στη διάρκεια της ζωής μας.

Ο (Iacoboni, 2008) Ιταλός ερευνητής που ανακάλυψε ότι η λειτουργία των νευρώνων καθρεφτών είναι απαραίτητη για την κατανόησή μας για τη φύση του νου αναφέρει: «Πιστεύω πως ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της μίμησης (καθρέφτισμα) μπορεί να παρέχει τη διευκόλυνση που χρειαζόμαστε για τη δημιουργία αίσθησης οικειότητας μεταξύ του εαυτού μας και των άλλων κατά τη διάρκεια των κοινωνικών μας σχέσεων. Η τάση μας για μίμηση και η διεργασία των νευρώνων καθρεφτών να κατακτήσουν αυτή την οικειότητα ίσως αντιπροσωπεύουν μια πιο πρωταρχική, αυθεντική μορφή της υποκειμενικότητας μας από την οποία διαμορφώνεται ο εαυτός μας και οι άλλοι».

Οι νευρώνες καθρέφτες συντονίζουν ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα μη λεκτικής επικοινωνίας, εντοπίζοντας κινήσεις και δράσεις σε άλλους και αναπαράγοντας μοτίβα που ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο του παρατηρητή. Οι νευρώνες καθρέφτες παρέχουν μια εσωτερική προσομοίωση από τις εκφράσεις του προσώπου ή τις κινήσεις του παρατηρητή. Αυτές βρίσκονται στις οπίσθιες μετωπικές και ραμφοειδείς κατώτερες πλευρικές περιοχές, όπως είναι η αμυγδαλή, ο νησιωτικός λοβός και ο προμετωπιαίος φλοιός (Iacoboni, Molnar-Szakacs, Gallese, Buccino, & Mazziotta, 2005). Από το νησιωτικό λοβό στέλνονται σήματα στο μεταιχμιακό σύστημα, όπου ενσωματώνονται οι πληροφορίες για την αίσθηση από το συναίσθημα του παρατηρητή. Αυτή είναι πραγματικά ο πυρήνας ενός πολύπλοκου συστήματος που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε σχετικά με τις προθέσεις των άλλων.

Μια κλινική μελέτη έδειξε ότι παιδιά με αυτισμό που έχουν σκοπίμως καθρεφτιστεί από ενήλικες, ανέπτυξαν περισσότερη κοινωνική αλληλεπίδραση συγκριτικά με παιδιά με αυτισμό όπου δε είχαν καθρεφτιστεί (Fields, Sanders, & Nadel, 2001).

Για να καταλάβουμε τι σημαίνει καθρέφτισμα αρκεί να σκεφτούμε μια μητέρα που αλληλοεπιδρά με το μωρό της. Όταν η μητέρα παρατηρεί τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις εκφράσεις προσώπου του μωρού της, αντανακλά στο μωρό τις δικές της εκφράσεις, αντιδράσεις που συντονίζονται με αυτές του μωρού. Καθρεφτίζει το μωρό

και με τον τρόπο αυτό το βοηθά στην εγκαθίδρυση της αίσθησης του εαυτού του, της συναισθηματικής του κατάστασης και έτσι συνδέεται και δημιουργεί δεσμό με το παιδί.

Η εμπειρία, του να έχει καθρεφτιστεί ένα μωρό, διεγείρει τη νευρολογική ανάπτυξή του, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία του δικού του συστήματος νευρώνων καθρεφτών (Iacoboni, 2008). Στη Χοροθεραπεία παρεμβάσεις που συμβαίνουν με την τεχνική του καθρεφτίσματος και στηρίζονται τόσο στο κινητικό όσο και στο συναισθηματικό συντονισμό μπορούν να δημιουργήσουν μια εμπειρία όπου αισθάνεται κανείς πως συνδέεται συναισθηματικά. Σε μια ομάδα, το χαρακτηριστικό αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στη μείωση του συναισθήματος της κοινωνικής απομόνωσης (Homann, 2010).

5. Δεξιά/Αριστερή Λειτουργία του Εγκεφάλου

Όπως είναι γνωστό, ο εγκέφαλος χωρίζεται σε δυο ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξί, που όμως λειτουργούν ανεξάρτητα και ταυτοχρόνως βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

Η λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου είναι πιο γραμμική και αναλυτική και επικεντρώνεται στη διαφοροποίηση και στη διαμερισματοποίηση των πληροφοριών. Το δεξί ημισφαίριο είναι πιο σφαιρικό, αντιλαμβάνεται τον χρόνο στο παρόν και επικεντρώνεται σε πιο ολιστικές διαδικασίες (Schoore, *Dysregulation of the right brain: Fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder.*, 2002)

Η γλώσσα είναι τόσο περίπλοκη που ο εγκέφαλος διαθέτει πολλαπλούς τρόπους για την ταυτόχρονη επεξεργασία της (Nelson, 1996). Για παράδειγμα, για να καταλάβει ο εγκέφαλος μια πρόταση, το αριστερό μέρος του επεξεργάζεται το νόημα κάθε λέξης ξεχωριστά, ενώ το δεξί μέρος του επεξεργάζεται τη σχέση μεταξύ των λέξεων. Δομικά, οι νευρώνες στο αριστερό μέρος του εγκεφάλου είναι πιο πυκνά συνδεδεμένοι με άλλους κοντινούς νευρώνες, ενώ στο δεξί μέρος συνδέονται σε μεγαλύτερες αποστάσεις. Συνδέοντας συναισθήματα, σωματικές αισθήσεις και τη μνήμη (Hart, 2008).

Η αντίληψη της δεξιάς λειτουργίας του εγκεφάλου έρχεται απευθείας από το σώμα, από τη σωματική εμπειρία κάποιου στο παρόν καθώς φιλτράρεται από τις αναμνήσεις που εδράζονται στο σώμα και σχετίζονται με παρόμοιες εμπειρίες του παρελθόντος. (Schoore, *Affect regulation and the repair of the Self*, 2003). Η λειτουργία του

δεξιού ημισφαιρίου είναι συγκεκριμένα προσανατολισμένη στο να επεξεργάζεται τη μη λεκτική επικοινωνία.

Το σώμα από μόνο του αντιλαμβάνεται ταυτόχρονα τη δεξιά και την αριστερή λειτουργία του εγκεφάλου. Αυτή η παράλληλη επεξεργασία αντανακλάται στην ικανότητα του μυαλού να δέχεται ταυτόχρονα το σώμα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο, ως «εγώ» και ως «αυτό». Αυτή η πρόσβαση, η ταυτόχρονη δηλαδή υποκειμενική εμπειρία του εαυτού. αλλά και η παράλληλη παρατήρηση του εαυτού από μία άλλη οπτική, παρέχει στο άτομο μια ανοιχτή δυνατότητα από την οποία μπορεί να εξερευνήσει μία πιο σφαιρική εμπειρία του εαυτού του, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά (Homann, 2010). Η Χοροθεραπεία ξεκινά από το σώμα προσφέροντας άμεση πρόσβαση σε λειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου όπως είναι η μη λεκτική επικοινωνία και οι πρώιμες εμπειρίες του ατόμου. Αυτό είναι που κάνει τη Χοροθεραπεία, μια συναρπαστική και πολύπλοκη πηγή παρέμβασης. Για να τη χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, οι Χοροθεραπευτές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να οδηγήσουν και να οδηγηθούν μέσω της έντονης ενεργής συναισθηματικής και υποκειμενικής κατάστασης των συμμετεχόντων/ουσων στη Χοροθεραπεία (Pallaro, 2007).

Κεφάλαιο 5. Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Χοροθεραπευτών.

Φαίνεται από τη βιβλιογραφία πως σε σχολεία της Ευρώπης αλλά και της Αμερικής οι δάσκαλοι με τους χοροθεραπευτές συνεργάζονται και μοιράζονται αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό στην παιδαγωγική και θεραπευτική παρέμβαση τόσο τη παιδαγωγική όσο και τη θεραπευτική. Η (Devereaux, 2017) αναφέρει ότι δουλεύοντας για χρόνια ως χοροθεραπεύτρια με παιδιά με διάφορες αναπτυξιακές, σωματικές και συναισθηματικές δυσκολίες μέσα στις σχολικές τάξεις ειδικών σχολείων ήταν συνεχώς ενήμερη και συνειδητοποιημένη για το διπλό ρόλο του μαθήματος στη σχολική τάξη, δηλαδή του ρόλου του εκπαιδευτικού που ήταν εκεί, και της θεραπεύτριας που ήταν η ίδια. Καθώς πολλά παιδιά είχαν ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, οι δάσκαλοι και πολλές φορές οι βοηθοί τους συμμετείχαν σε συναντήσεις χοροθεραπείας. Αυτό οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στο να διαδραματίζουν έναν πολύ υποστηρικτικό ρόλο στη συνάντηση και ταυτόχρονα να συνδιομεσολαβούν στη θεραπευτική διαδικασία (Devereaux, 2017) .

Σύμφωνα με την (Karkou V. , 2010) η επικράτηση των θεωριών μάθησης και της ανάγκης παραγωγής γνωστικών αποτελεσμάτων μαζί με την επίτευξη στόχων θέτει συχνά μια συγκεκριμένη προοπτική, δια της οποίας οι θεραπείες μέσω τεχνών καλούνται να δουν τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων. Στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα η διευθέτηση των συναισθηματικών ή κοινωνικών αναγκών φαίνεται ότι είναι ένας πολύ υποστηρικτικός τρόπος για τη μάθηση, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την επίτευξη γνωστικών αποτελεσμάτων.

Η (Torrance, 2003) περιέγραψε σχετικά με ένα γκρουπ τεσσάρων μαθητών από 16 έως 18 ετών που έχουν αυτισμό και συμμετείχαν σε ομάδα Χοροθεραπείας. Αυτοί οι μαθητές δεν έγιναν δεκτοί σε κάποιο σχολείο γενικής εκπαίδευσης λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς τους και έτσι ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους σε ένα κέντρο ειδικής διαπαιδαγώγησης. Συμμετείχαν στην ομάδα Χοροθεραπείας για 45 λεπτά κάθε εβδομάδα και για διάρκεια 9 μηνών. Στο τέλος της θεραπείας, το αποτέλεσμα ήταν ότι είχαν μεγαλύτερη συνοχή σαν γκρουπ, έτρεφαν σεβασμό ο ένας για τον άλλον και παρατηρήθηκαν λιγότερα ξεσπάσματα. Αυτές οι θετικές αλλαγές αναφέρθηκαν από δασκάλους της τάξης του κέντρου και μέλη του προσωπικού που εργαζόταν εκεί.

Είναι γεγονός ότι η αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας αποτελεί ένα πολύ σπουδαίο παράδειγμα θεραπευτικής παρέμβασης στο σχολείο. Σύμφωνα με το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο των (Fried & Fried, 1996) η σχολική βία που εκδηλώνεται με την επιθετικότητα των ανηλίκων είναι το αποτέλεσμα διαφορετικών παραγόντων που επιδρούν στο ανήλικο άτομο, όπως η οικογένεια και τα προσωπικά θέματα, το σχολείο και γενικότερα η κοινότητα. Παρατήρησαν επτά (7) αρχές πρόληψης για τη σχολική βία SCRAPES, οι οποίες αφορούν όλες θεματικές με τις οποίες οι χοροθεραπευτές ασχολούνται στην εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα οι θεματικές αυτές είναι: S=Αυτοεκτίμηση και εμπλουτισμός των κοινωνικών δραστηριοτήτων, C=Διάλυση των συγκρούσεων και μεσολαβητικές δραστηριότητες, R=Σεβασμός στη διαφορετικότητα, δράσεις κατά των προκαταλήψεων, A=διαχείριση του θυμού, P= δραστηριότητες για τη λύση των προβλημάτων, E=εκπαίδευση στη συναισθηματική κατανόηση και S=εκπαίδευση στη σεξουαλική αγωγή.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα έρευνα είναι το πρόγραμμα «Labyrinth» που πραγματοποιήθηκε σε γενικό σχολείο και σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σκοπός του προγράμματος ήταν να αναδείξει το ρόλο της Χοροθεραπείας και

γενικότερα το ρόλο των Τεχνών στην προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της έγκαιρης παρέμβασης καθώς (1)ένα στα (10)δέκα παιδιά στο σχολείο παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Το πρόγραμμα περιείχε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε την ευαισθητοποίηση των δασκάλων και την αξιολόγησή τους μέσω ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου για τους σκοπούς του προγράμματος και το δεύτερο την υλοποίηση του Προγράμματος Χοροθεραπείας στους μαθητές (10 συνεδρίες) (Karkou, Fullarton, & Scarth, Finding a way out of the labyrinth through dance movement psychotherapy:collaborative work in a mental health, 2010).

Η έρευνα ανέδειξε από το πρώτο μέρος τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή των θεραπειών μέσω τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα, προτείνοντας για την καλύτερη αποδοχή από την πλευρά των γονέων το όρο «ευεξία» έναντι της «ψυχικής υγείας». Από το δεύτερο μέρος του προγράμματος τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς πολλοί μαθητές διαμόρφωσαν πιο θετική στάση στους συμμαθητές τους με δυσκολίες (συναισθηματικές και συμπεριφοράς), ενίσχυσαν την δημιουργικότητά τους, ευχαριστήθηκαν την σύνδεση με την τέχνη και με την ομάδα (Karkou, Fullarton, & Scarth, Finding a way out of the labyrinth through dance movement psychotherapy:collaborative work in a mental health, 2010).

Ο (Meekums, 2008) πραγματοποίησε στην Αγγλία μια πιλοτική έρευνα που αφορούσε τις απόψεις και την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συναντήσεις χοροθεραπείας στις οποίες συμμετείχαν (6)έξι παιδιά από τεσσάρων έως επτά ετών σε ένα δημοτικό σχολείο. Οι Χοροθεραπευτές υιοθέτησαν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση χρησιμοποιώντας props και μουσική, εφαρμόζοντας την τεχνική του καθρεφτίσματος και προσφέροντας ένα ήρεμο χρόνο, ανάλογα και με τις ανάγκες των παιδιών. Κάθε συνεδρία τελείωνε με ασκήσεις ηρεμίας. Στο τέλος συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τον τρόπο που έβλεπαν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά στην τάξη και σχολίαζαν θετικά παράγοντες που σχετίζονταν με τα παιδιά και αφορούσαν την αυτοεκτίμησή τους, την συναισθηματική τους έκφραση και ρύθμιση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επίσης, η (Devereaux, 2017) έκανε μια δημοσίευση σχετικά με έρευνα που επίσης εξέταζε την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση που είχαν οι συναντήσεις Χοροθεραπείας στη συμπεριφορά των μαθητών, στη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη ειδικού σχολείου. Έχουν καταγραφεί οι

συνεντεύξεις δεκατριών εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν επίσης στις ομάδες Χοροθεραπείας ή ήταν παρατηρητές σε ένα δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τέσσερις σημαντικές θεματικές:

Πρώτον, η διαδικασία της Χοροθεραπείας φαίνεται πως έχει βελτιώσει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, δεύτερον η Χοροθεραπεία μπορεί να συναντήσει τις ανάγκες των συμμετεχόντων μέσα από ομαδική εμπειρία, τρίτον οι τεχνικές και οι μέθοδοι της Χοροθεραπείας έχουν επηρεάσει το αισθητηριακό σύστημα των συμμετεχόντων και τέταρτον η δυνατότητα για περισσότερο χρόνο και διάρκεια των συναντήσεων μπορεί να επιφέρουν πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Ενώ περισσότερη έρευνα είναι απαραίτητη, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πως η Χοροθεραπεία μέσα στο σχολείο βοηθά τα παιδιά να συγκεντρώνονται περισσότερο σε αυτό που κάνουν, να διαχειρίζονται την ενέργειά τους και να υποστηρίζουν με ένα τρόπο υγιή την κοινωνικοποίησή τους.

Κεφάλαιο 6. Πώς μπορεί η Χοροθεραπεία να υπάρξει στο σχολείο

Η Χοροθεραπεία είναι ικανή να προσφέρει το χώρο στους μαθητές, να ενδυναμώσουν τη σχέση τους πρώτα με τον εαυτό τους και μετά με τους «άλλους», μέσω ενός τρόπου διαφορετικού και δημιουργικού, στο ασφαλές πλαίσιο του σχολείου τους. Οι τρόποι που προτείνονται για την υγιή συνεργασία μεταξύ Εκπαίδευσης και Θεραπείας από την (Wengrower, 2001) αναφέρουν ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ανοιχτό να υποδεχτεί καινούριες ιδέες, να καινοτομήσει και να είναι έτοιμο για αλλαγές. Οι Χοροθεραπευτές για να παρέχουν τις υπηρεσίες τους, χρειάζονται να έχουν το δικό τους χώρο και υλικό ως απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του Προγράμματός τους.

Συνήθως συνάπτεται ένα συμβόλαιο με την ομάδα των μαθητών που αφορά την ασφάλεια, την ενδυμασία, την καθυστερημένη προσέλευση, το προσωπικό ημερολόγιο κλπ. Η προσέλευση στο χώρο συστήνεται να γίνεται ήρεμα, να μιλούν ψιθυριστά, να βγάζουν τα παπούτσια (ιδανικά κάτω σε μοκέτα ή σε όρθια στάση, και συνηθίζεται να χρησιμοποιείται το σχήμα του κύκλου). Η κατάλληλη αίθουσα έχει ξύλινο πάτωμα, αποθηκευτικό χώρο υλικού, σύστημα για αναπαραγωγή ήχου/βίντεο και

καθρέφτη. Ιδανικά επίσης, υπάρχουν κουρτίνες που μπορεί να κρύψουν το καθρέφτη ανάλογα με τις δραστηριότητες. Αν όλα αυτά δεν μπορούν να υπάρξουν, τότε εναλλακτικά μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα μια σχολική τάξη ή ο χώρος εκδηλώσεων για την υλοποίηση του Προγράμματος.

Ταυτόχρονα, οι θεραπευτές μέσω τέχνης χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο του σχολείου στη ζωή των μαθητών/τριών και να παρέχουν τη θεραπεία με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να μπορεί να ανακαλύψει την ταυτότητά του ως μαθητής/τρια μέσα από την χαρά, την εκπλήρωση και την μεγιστοποίηση του δυναμικού του (Wengrower, 2001). Αυτό μπορεί να συμβεί με την τροποποίηση των μεθόδων Χοροθεραπείας προσαρμοσμένων στην εκπαίδευση, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιτεχνική πλευρά των μαθητών/τριών και τη χαρά της συμμετοχής τους στη δημιουργική διαδικασία και το χορό. Για παράδειγμα, στο χώρο του σχολείου, θα ταίριαζε περισσότερο ο τομέας των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της Χοροθεραπείας και όχι τόσο το ψυχοδυναμικό μοντέλο, που έχει εφαρμοστεί κυρίως σε κλινικό περιβάλλον, αν και είναι πολύ πιθανό ένας καλά εκπαιδευμένος/η και έμπειρος/η Χοροθεραπευτής/τρια να μπορεί να χρησιμοποιήσει το ψυχοδυναμικό μοντέλο επιφέροντας σημαντικά αποτελέσματα.

Παρόλο που οι έρευνες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των θεραπειών μέσω Τέχνης στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικότητά τους βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη σχολική τους απόδοση και τη δημιουργικότητά τους (Harvey, 1989), στην Ελλάδα η παρουσία της Χοροθεραπείας γενικότερα δεν είναι αναπτυγμένη. Ελπιδοφόρα είναι ωστόσο, η κατεύθυνση που παρουσιάστηκε παραπάνω αναφορικά με τις προτάσεις για το «Νέο Σχολείο».

Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του τυπικού γενικού σχολείου εισάγει έννοιες, όπως η ψυχοκινητική και η συναισθηματική οργάνωση για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι οποίες είναι πολύ βασικές για την Χοροθεραπεία (ΥΠΕΠΘ, 2003). Πιο αναλυτικά στην ενότητα για την ψυχοκινητική αγωγή περιλαμβάνονται θεματικές όπως: α) Κινώ το σώμα μου, με δραστηριότητες που εμπεριέχουν εκτέλεση κινήσεων γενικής κινητικότητας, συνειδητής κίνησης στο χώρο και συντονισμός κινήσεων (π.χ συντονισμός ματιού-χειριού), β) Παίζω και Προσανατολίζομαι στο χώρο, με δραστηριότητες όπως ορισμός της θέσης του/ της μαθητή/τριας στο χώρο συνειδητοποιημένα από τον/ την

ίδιο/α, περπάτημα στο έδαφος, χρήση βοηθητικών αντικειμένων, όπως π.χ στεφάνια, σχοινάκια, μπάλες, εκτέλεση μουσικοχορευτικών κινήσεων και κινήσεων με τη συνοδεία της μουσικής, γ) Βρίσκω και Ταιριάζω το ρυθμό και το Χρόνο, με δραστηριότητες που αφορούν στην αντίληψη του ρυθμού, στην εκτέλεση ρυθμικών κινήσεων και στην αντίληψη του χρόνου και δ) Πλευρίωση που περιλαμβάνει δραστηριότητες αναγνώρισης των μερών του σώματος, ισορροπία, εκτέλεση κινήσεων με ακρίβεια και αποτύπωση του σώματος /περιγράμματα (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Επιπρόσθετα, σχετικά με την ενότητα «Συναισθηματική Οργάνωση» το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου περιλαμβάνει θεματικές που αφορούν το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για μάθηση και τη συνεργασία με άλλους. Όπως αναφέρεται στο βιβλίο «Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η συναισθηματική οργάνωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα αναπτυξιακής περιοχής για την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 2003). Αυτό συμβαίνει διότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριων η οποία επηρεάζεται από την ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους, από την αποδοχή δυσκολιών τους ή όχι, από τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειάς τους έχει ως αποτέλεσμα τον καθορισμό της στάσης τους απέναντι στη μάθηση, στο σχολικό περιβάλλον, στον εαυτό τους, στους άλλους και στην ανάπτυξη των κινήτρων τους.

Η (Miller, 1979) περιγράφει ως υγιές αίσθημα εαυτού την αδιαμφισβήτητη βεβαιότητα ότι τα αισθήματα και οι εμπειρίες του ατόμου είναι μέρος του εαυτού του. Μάλιστα, σημειώνει ότι αυτή η αίσθηση δεν προκύπτει από κάποιον αναστοχασμό, αλλά είναι σαν τον σφυγμό, δεν τον παρατηρούμε όσο λειτουργεί φυσιολογικά. Επιπλέον, συνδέει την υγιή αυτή ναρκισσιστική λειτουργία με την αυτοεκτίμηση, αλλά και με την ικανότητα να βιώνει κανείς τα συναισθήματά του ως δικά του, ακόμη και τα αρνητικά, να επιτρέπει στον εαυτό του να φοβάται, να απογοητεύεται, να θυμώνει και να το εκφράζει, άσχετα από τον αν θα τον αγαπήσουν ή θα τον μισήσουν γι' αυτό (Miller, 1979).

Πέρα από την ιδέα των μαθητών/τριών για τον εαυτό τους, στη συναισθηματική οργάνωση ανήκει επίσης η κινητοποίηση για αυτόνομη δράση. Η απόκτηση αυτοπεποίθησης μέσα από τη συνειδητοποίηση των αδυναμιών και των δυνατών σημείων τους από τους μαθητές, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης με συνέπεια την καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Στο βιβλίο προτείνονται δραστηριότητες για το αυτοσυναίσθημα που είναι η συναισθηματική πλευρά της άποψης για τον εαυτό,

το ενδιαφέρον για τη μάθηση που περιλαμβάνει την ύπαρξη ή όχι ενδιαφέροντος και αναπόφευκτα διαφοροποιεί τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου, καθώς και τη συνεργασία με τους άλλους, που αφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνικοποίηση. (ΥΠΕΠΘ, 2003). Η Χοροθεραπεία εμπεριέχει στη θεωρία, στη μεθοδολογία και στη πρακτική της τη φιλοσοφία και τις δραστηριότητες που συνάδουν με τις ενότητες της ψυχοκινητικής αγωγής και της συναισθηματικής οργάνωσης και θα μπορούσε να δημιουργήσει και να υλοποιήσει το απαραίτητο δομημένο διδακτικό πρόγραμμα, υποστηρίζοντας με αυτό τον τρόπο τον ήδη επιβαρυσμένο ρόλο των δασκάλων.

Κατά τον Rogers όλοι έχουμε μια ιδέα του είδους του ανθρώπου που θα θέλαμε να είμαστε. Όσο πιο κοντά στον ιδανικό εαυτό βρίσκεται ο πραγματικός εαυτός, τόσο πιο ικανοποιημένο και ευτυχισμένο γίνεται το άτομο. Στην ανάπτυξη του υγιούς αυτοαισθήματος και του φυσιολογικού ναρκισσισμού, το άτομο έχει ένα ξεκάθαρο αίσθημα του εαυτού του, ένα ικανοποιητικό και σχετικά σταθερό επίπεδο αυτοεκτίμησης, αντλεί περηφάνια από τα επιτεύγματά του, και συνειδητοποιεί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων, ενώ παράλληλα ανταποκρίνεται και στις δικές του ανάγκες (Pervin & John, 1999)

Όπως αναλύει ο Winnicott, η απαρτίωση των διαφόρων πυρήνων του εγώ σ' ένα ενοποιημένο όλο γίνεται δυνατή διαμέσου της μητρικής λειτουργίας του «holding». Η (Μάτσα, Ψάξαμε ανθρώπους και βρήκαμε σκιές., 2001) αναφέρει ότι η μητέρα κρατά ή χειρίζεται το σώμα του παιδιού με τέτοιο τρόπο που ικανοποιούνται οι ψυχολογικές ανάγκες του, αλλά επίσης αποκτάται μια εσωτερικότητα και σωματικά όρια. Η συγγραφέας στην ίδια γραμμή τονίζει την σπουδαιότητα για τον ψυχισμό της ανάγκης των άλλων. Η συγγραφέας, συνεχίζει τοποθετώντας το συναίσθημα σαν ένα διαμεσολαβητή που διαμορφώνει στάσεις: προσωπικές, διαπροσωπικές, κοινωνικές, ηθικές και διανοητικές. Θεωρείται μάλιστα καθοριστικής σημασίας για την ψυχική εξέλιξη η ποιότητα και η ποσότητα αυτής της συναισθηματικής συναλλαγής, μέσα από την οποία θα αποκτήσει το άτομο το αίσθημα της επάρκειας, της δυνατότητας να στηριχθεί στον εαυτό του.

Η ομάδα της Χοροθεραπείας μεταφορικά θα λέγαμε πως ενεργοποιεί μια μητρική λειτουργία που επιτρέπει να συμβεί η συναισθηματική συναλλαγή που ωφελεί την εξελικτική πορεία των ατόμων. Στη Χοροθεραπεία, όπως αναφέρει η Leventhal (1995)

μέσα από την κίνηση, τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και την παρατήρησή τους έχουμε πρόσβαση σε ό, τι αφορά τα πρώιμα, προ-λεκτικά στάδια της ανάπτυξης και της ωρίμανσης. Στη μη λεκτική σφαίρα της επικοινωνίας βρίσκονται τα κλειδιά για την κατανόηση της επίδρασης και της δύναμης των σχέσεων πριν και χωρίς τις λέξεις. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται σαφές πως με την κίνηση καταδεικνύονται ασυνείδητες διαδικασίες. Συνεπώς, δημιουργώντας ένα περιβάλλον κατάλληλο για συναισθηματική συναλλαγή, επιτρέπεται στο άτομο, μέσα από την κίνησή του να αλληλοεπιδράσει με τον εαυτό του και με τους άλλους. Σκοπός είναι να υπάρξει η συναισθηματική συναλλαγή που θα συντελέσει στην ανασυγκρότηση της προσωπικότητας με τη βοήθεια των εργαλείων που χρησιμοποιούμε στην Χοροθεραπεία. Τέτοια είναι η ίδια η θεραπευτική σχέση και ό,τι την απαρτίζει, καθώς και η ένταξη στην ομάδα.

Επίλογος

Το σχολείο χρειάζεται να αλλάξει κουλτούρα για να μπορέσει να υποστηρίξει όσο γίνεται πιο ουσιαστικά το ρόλο του στην κοινωνία μας, που αλλάζει. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εντείνει στην αλλαγή κουλτούρας του σχολείου, αφού εκείνο που ουσιαστικά πρεσβεύει είναι «Ένα Σχολείο για Όλους». Η ίση μεταχείριση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα, είναι όμως αναγκαίο να συνεχιστούν οι προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση καθώς αυτό επιτάσσει η δέσμευσή μας απέναντι στη Σύμβαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κάθε μαθητής ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες, την κοινωνική και οικονομική του κατάσταση θα πρέπει να μπορεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ισάξια.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προϋποθέτει μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική και ένα ομαδοσυνεργατικό κλίμα που καθιστά το μαθητή «συν-παραγωγό» γνώσης, ένα υποκείμενο που καταθέτει το λόγο του και προσφέρει το έργο του. Με τον τρόπο αυτό, η μαθησιακή διαδικασία προχωρά πέρα από την «αντικειμενική» γνώση: με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι δημιουργία νέων γνώσεων, παραγωγή βιωματικού και αυθεντικού λόγου.

Οι μέχρι τώρα έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν παρουσιάσει θετικές ενδείξεις, αλλά βρίσκονται

ακόμα σε εξέλιξη. Το εγχείρημα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην πράξη είναι εξαιρετικά δύσκολο. Ως εκ τούτου και όπως είναι γνωστό, για την θετική εξελικτική πορεία χρειάζεται εγρήγορση, χώρος για πρωτοβουλία και για συνεργατικές πρακτικές, ενταξιακή πολιτική και κουλτούρα, κλίμα αλληλέγγυο, συνεργατικό και εισαγωγή της Τέχνης με περισσότερο στοχευμένο τρόπο στη σχολική κοινότητα και τη ζωή των μαθητών.

Η δύναμη της Τέχνης και οι τρόποι με τους οποίους είναι ικανή να συμβάλλει στην υγιή ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και έκφραση των μαθητών δεν είναι καθόλου αμελητέα στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Πιο συγκεκριμένα, η Χοροθεραπεία είναι μια κατεύθυνση που προέρχεται από το χώρο της Τέχνης, της Ψυχολογίας, των Κοινωνικών επιστημών, της Νευρολογίας κλπ. και μπορεί μέσα από τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί να συνδράμει αποτελεσματικά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έχει συνδεθεί κυρίως με την ειδική εκπαίδευση, είναι ωστόσο σημαντική η σύνδεση με το γενικό σχολείο που, ταυτόχρονα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορεί να αναδείξει το ρόλο, τη λειτουργία και τη σημασία της Χοροθεραπείας στη ζωή των μαθητών. Φυσικά προαπαιτούνται οι απαραίτητοι πόροι, τα μέσα και εξειδικευμένο προσωπικό και ακόμα περισσότερο η κατανόηση και η αποδοχή της ωφελιμότητας της Χοροθεραπείας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

Μετά την αξιολόγηση της χώρας μας από την Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ, προκύπτει ότι η νομοθεσία, η στρατηγική και η διάθεση πόρων δεν είναι ούτε ολοκληρωμένη ούτε σαφής, ειδικότερα σε σχέση με τη δια-βίου μάθηση. Τόσο τα σχολεία, όσο και τα πανεπιστήμια δεν έχουν ακόμα αναπτύξει συμπεριληπτικά περιβάλλοντα αφού δεν διαθέτουν προσβάσιμα κτίρια, εκπαιδευτικό υλικό, εξοπλισμό, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας καθώς και την απαραίτητη εξατομικευμένη στήριξη για άτομα με αναπηρία. Ταυτόχρονα, η δυνατότητα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά και των προσφύγων, αιτούντων άσυλο και μεταναστών παιδιών με αναπηρία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Επιπρόσθετα, τα στοιχεία για το ύψος των δημόσιων κονδυλίων που διατίθενται για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στα γενικά σχολεία και τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης δεν είναι επαρκή (Χριστοπούλου, 2021).

Συνεκτιμώντας λοιπόν τις ως άνω παραμέτρους προκύπτει ότι εκκρεμούν να γίνουν να γίνουν για τη διαμόρφωση των απαραίτητων συνθηκών και τη μετατροπή της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μια πραγματικότητα. Εκείνο που έχει όμως τη σπουδαιότερη σημασία είναι το μήνυμα που μεταφέρει η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην κοινωνία μας και δεν είναι άλλο από την αποδοχή της διαφορετικότητας και το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του «Άλλου». Ακριβώς την ίδια στάση υπηρετεί και η Χοροθεραπεία και έτσι μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή και την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Είναι ένα σπουδαίο μήνυμα γιατί αν οι μαθητές που αποτελούν τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας μας εκπαιδεύονται με τρόπο που αγκαλιάζει και αποδέχεται την διαφορετικότητα, δεν μένει παρά να φανταστούμε πώς θα είναι μια κοινωνία με κατάφαση στη διαφορετικότητα.

Αναφορές

- ADTA, A. D. (2021). ADTA. Retrieved from <https://www.adta.org/>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Austin, J. (1999). *Zen and the brain :Toward an understanding of meditation and consiousness*. Cambridge: MIT Press.
- B., L. M. (2013). Moving on. (A. o. Australia, Ed.) *Dance Movement Therapy, Volume 11*(No's 1 and 2).
- Bartolomé, L. (2010). *Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: Προς μια εξανθρωπιστική Παιδαγωγική, Στο: Γρόλλιος Γ. & Γούναρη, Π., (επιμ.)* . Αθήνα: Gutenberg.
- Berrol, C. (2006). Neuroscience meets Dance/Movemet Therapy:Mirror Neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*(33), pp. 302-315.
- Bloom, K. (2006). *The embodied self:Movement and psychoanalysis*. Lodon: Karnac.
- Capello, P. (2008). Dance/movement therapy with children throughout the world. *American Journal of Dance Therapy*(30), pp. 24-36.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education. A connective pedagogy* . London: Routledge Falmer.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and Emotion in the making of consciousness* . London: Heinemann.
- Devereaux, C. (2017). Educator perceptions of dance/movement therapy in thw special education classroom. *Body, movement and dance in Psychotherapy*(12), pp. 50-65.
- EADMT. (2022). *EADMT*. Retrieved from European Association of Dance Movement Therapists: <https://eadmt.com/eadmt/what-is>
- Fields, T., Sanders, C., & Nadel, J. (2001). Childen with Autism display more social behaviors after repeated imitation sessions. *Autism*(5), pp. 317-323.
- France, S.-B. (1995). *Χοροθεραπεία με την Πρωτόγονη Έκφραση*. Αθήνα: Τρόπος Ζωής.
- Freud, S. (2011). *Πέρα απο την αρχή της ηδονής*. (N. Μυλωνά, Trans.) Αθήνα: Νίκας.
- Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies and Victims:helping your child through the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans.
- Gardner, H. (2011/1983). (. *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligencies. (with a new introduction by the author)*. Basic Books.

- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, pp. 125-134.
- Hart, S. (2008). *Brain, Attachment, Personality: An introduction to neuro-affective development*. London: Karnac.
- Harvey, S. (1989). Creative Art Therapies in the Classroom: a study of cognitive, emotional and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy*, pp. 85-100.
- Homann, K. (2010, December). Embodied Concepts of Neurobiology in Dance/Movement Therapy Practice. *American Journal of Dancetherapy*.
- Homman, K. (2007). Mind in the body : Concepts of neuroscience in dance/movement therapy. *42th annual ADTA conferece, dance.movement therapy: New currents, new bridges*. Brooklyn: New York.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- J., T. (2003). Autism, aggression and developing a therapeutic contract. *American Journal of Dance Therapy*(25), pp. 97-109.
- Jacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., & Mazziotta, J. (2005). *Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system PLoS Biology*, 3(3), e79. doi:10.1371/journal.pbio.0030079.
- K.Bloom. (2006). *The Embodied Self: Movement and Psychoanalysis*. London: Karnac.
- Karkou, V. (2010). *Art Therapies in Schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies: a research-based map of the field*. Edinbyrgh: Elsevier.
- Karkou, V., Fullarton, A., & Scarth, S. (2010). *Finding a way out of the labyrinth through dance movement psychotherapy: collaborative work in a mental health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Koch, S., & Fisherman, D. (2011). Embodied enactive dance/movement therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 1(33), pp. 57-72.
- L., B. (2010). *Πέρα απο τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Προς μια εξανθρωπιστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ledoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Leijseen, M. (2006). Validation of the body in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 2(46), pp. 126-146.

- Leventhal, M. B. (1979). «Structure in Dance Therapy; a Model for Personality Integration», in Rowe, Patricia and Stodelle, Enestine, eds. . *Dance Research College, Annual*. . New York:: Congress on Research in Dance, CORD.
- Leventhal, M. (2013). Moving on. *Dance Movement Therapy Association of Australia*(Volume 11, No's 1 and 2).
- Levy, J. F. (1988). *National Dace Associatio, America Alliance for Health, Physical Educatio, Recreation and Dance* (2 ed.).
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*(13), pp. 95-110.
- Meirieu, P. (1995). «Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros!» in *Vers le Changement..espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de* . Genève: Département de l'instruction publique.
- Miller, A. (1979). Depression and grandiosity as related forms of narcissistic. *International Review of Psychoanalysis*(6), pp. 61-75.
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. Routledge .
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Retrieved from How to Write a Good College Application Essay:
<https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- P, D. (2009). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with Special needs*. Array. Upper Saddle River: NJ:Pearson/Merrill.
- Pallaro, P. (2007). *Authentic Movement: Moving the body, moving the self, being moved. A collection of essays*. London: Jessica Kingsley.
- Pappas, C., & Zecker, B. (2006). *Ο τραχύς δρόμος των σπουδαίων συζητήσεων, Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Payne, H. (1992). *Dance Movement Therapy:Theory and Practice*. London: Routledge.
- Pervin, L., & John, O. P. (1999). *Personality: Theory and Research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Porges, S. (2009). *Stress and Parasympathetic control*.In L.R.Squire(Ed.), *Encyclopedia of Neuroscie*(Vol.9,pp 463-469). Oxford: Academic Press.

- Schmais, C. (1974). *Dance Therapy in perspective* (Vol. vii). Reston: Mason k. Focus on Dance.
- Schoot Billmann, F. (1992). Primitive Expression. An Anthropological Dance Therapy Method. *Arts In Psychotherapy*(volume 19).
- Schore, A. (2002). Dysregulation of the right brain:Fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*(36).
- Schore, A. (2003). *Affect regulation and the repair of the Self*. New York: W.W.Norton.
- Schott-Billman, F. (1995). *Χοροθεραπεία με την Πρωτόγονη Έκφραση*. Αθήνα: Τρόπος Ζωής.
- Schott-Billman, F. (1998). *Όταν ο χορός θεραπεύει* (2η ed.). Ελληνικά Γράμματα.
- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind*. New York: Guilford Press.
- Slee, R. (2004). *Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tolstoi, L. (2009). *Τι είναι Τέχνη* (4η έκδοση ed.). (B. TOMANAS, Trans.) Αθήνα: Printa.
- Torrance, J. (2003). Autism, aggression, and developing a therapeutic contract. *American Journal of Dance Therapy*(25), pp. 97-109.
- Tschacher, W., & Pfammatter, M. (2016). Embodiment in Psychotherapy-Anecessary complement to the common factors. *European Psychotherapy*(13), pp. 9-25.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Ministry of Education, Spain, (ED-34/WS/18).
- V., K. (2010). *Arts therapies in schools. Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wengrower, H. (2001). Arts Therapies in Educational Setting:an intercultural approach. *The Arts in Psychotherapy*(28), pp. 109-115.
- Βλάχου , Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπαπάνου, Ι. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου Μπαλαφούτη (Επιμ.), Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. . Αθήνα: Πεδίο.*
- Ένωση Χοροθεραπευτών Ελλάδας. (n.d.). *Ένωση Χοροθεραπευτών Ελλάδας*. Retrieved from Ένωση Χοροθεραπευτών Ελλάδας: <https://gadt.gr/>
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου , Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου , Α.-Α. (2015α). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. Διάλογοι: Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης, 6.*

Retrieved from Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/23334>

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α.-Α. (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Retrieved from <http://www.iep.edu.gr/el/link-eniaia1/neo-sxoleio-odhgoi-diaforopoihmenis>
- Κήτα, Έ. (2003). Η Χοροκινητική Προσέγγιση. (Ε. Χ. Ελλάδα, Interviewer)
- Μάτσα, Κ. (1995). Εφηβος και Χρήση Ουσιών: Η κρίση της μετάβασης στην ενήλικη ζωή. In *Τετράδια Ψυχιατρικής* (pp. 125-129). ΑΘΗΝΑ.
- Μάτσα, Κ. (2001). *Ψάξαμε ανθρώπους και βρήκαμε σκιές*. Αθήνα: εκδόσεις Άγρα.
- Μπαρμπαρούση, Β. (2004). *Ο Χορός στο 20ο Αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νικολίτσα, Α. (2018). *Χοροθεραπεία: ιστορία, θεωρία, μεθοδολογία, εργαλεία*. Αθήνα: Αγγελάκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υ. Π. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», πεδίο: Πολιτισμός -Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π&ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450*. Αθήνα.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τρότσκι, Λ. (1980). *Λογοτεχνία και Επανάσταση*. (Λ. Μιχαήλ, Trans.) Αθήνα: Εκδόσεις Προμηθέας.
- ΥΠΕΠΘ. (2003). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Χορό-Κίνηση, πεδίο: Πολιτισμός -Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π&ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450*. Αθήνα.
- Χριστοπούλου, Α. Ά. (2021). Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. *Παρουσιάσεις/Σημειώσεις Μαθήματος Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης Δ' Εξαμήνου-ΠΑΔΑ*. Αθήνα.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1 (Εξώφυλλο):

https://www.google.com/search?q=joy+in+my+soul+pictures+audrey+thomson&tbm=isch&ved=2ahUKEwjFqsybh9r1AhXLi_0HHeFNDnkQ2-cCegQIABAA&oq=joy+in+my+soul+pictures+audrey+thomson&gs_lcp=CgNpbWcQAzoHCCMQ7wMQJ1DdA1jYJWDzKmgAcAB4AIABuQGIAdQQkgEEMC4xNpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=XtL2YcWDAcuX9u8P4Zu5yAc&bih=757&biw=1600&rlz=1C1DIMC_enGR874GR874#imgrc=xv-uLaCYepSz3M