



Η αμοιβαία διδασκαλία και το στυλ του αυτοελέγχου στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού: Επιδράσεις στις διαστάσεις της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης

Πίτση Αθηνά

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία διερευνήθηκε η επίδραση της αμοιβαίας διδασκαλίας και των στυλ αυτοελέγχου και παραγγέλματος σε διαστάσεις της παρακίνησης φοιτητών και φοιτητριών ($n=128$), 19-20 ετών του ΤΕΦΑΑ του ΔΠΘ, κατά τη διδασκαλία των χορών Χασαπιά, Ζωναράδικος, Τσάμικος, Τικ Διπλό, Πεντοζάλι και Έντεκα. Οι φοιτητές/τριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, δύο πειραματικές και μία ελέγχου και σε κάθε ομάδα εφαρμόστηκε ένα διαφορετικό στυλ διδασκαλίας. Η πρώτη πειραματική ομάδα διδάχθηκε τους χορούς με το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας, η δεύτερη με το στυλ του αυτοελέγχου και η τρίτη ομάδα (ελέγχου) με το στυλ του παραγγέλματος, τη συνήθη πρακτική. Για τη διερεύνηση της επίδρασης στις διαστάσεις της παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης». Το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένο με κλίμακες που είχαν στατιστικά σημαντικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .74$) και δόθηκε σε επίπεδο κατάστασης, δηλαδή στο τέλος του δεύτερου μαθήματος (διδασκαλία Ζωναράδικου), στο τέλος του τέταρτου μαθήματος (διδασκαλία του Διπλού Τικ) και στο τέλος του έκτου μαθήματος (διδασκαλία του χορού Έντεκα). Εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης δύο κατευθύνσεων (Two-way MANOVA) προκειμένου να διερευνηθούν α) οι διαφορές μεταξύ των τριών στυλ διδασκαλίας και β) μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις διαστάσεις της παρακίνησης. Στο στυλ του αυτοελέγχου σημειώθηκαν σημαντικά υψηλότερες τιμές ($p < 0,05$) εσωτερικής παρακίνησης και αναγνωρίσιμης ρύθμισης και χαμηλότερες τιμές ($p < 0,05$) έλλειψης παρακίνησης και εξωτερικής παρακίνησης συγκριτικά με το στυλ του παραγγέλματος και της αμοιβαίας διδασκαλίας. Για τους φοιτητές, το στυλ του αυτοελέγχου φαίνεται να συμβάλει στην υιοθέτηση παρακινούμενων συμπεριφορών περισσότερο από τα υπόλοιπα δύο, ενώ για τις φοιτήτριες, εκτός από το στυλ του αυτοελέγχου, εξίσου ενισχυτικά λειτουργεί και το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας. Η εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας και του στυλ του αυτοελέγχου στη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού προάγει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, φάσμα του Mosston, παρακινητικοί παράγοντες.

Διεύθυνση αλληλογραφίας:

Πίτση Αθηνά
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Πανεπιστημιούπολη, 69100 Κομοτηνή
apitsi@phyed.duth.gr

E-mail:

Εισαγωγή

Ο τρόπος εκμάθησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού κατά την «πρώτη ύπαρξή» του (Κουτσούμπα, 2017) ήταν κυρίως η παρακολούθηση και η μίμηση των μεγαλύτερων, από τα παιδιά και τους νέους κάθε τοπικής κοινότητας (Δήμας, 2004, 2017; Πραντσίδης, 2005). Η κατάργηση αυτής της διαδικασίας, αποτέλεσμα της ρήξης του παραδοσιακού τρόπου ζωής στην Ελλάδα, είχε σαν επακόλουθο την οργανωμένη διδασκαλία του με κύριο στόχο την πραγματοποίηση μιας καλής χορευτικής παράστασης και επιμέρους στόχους, τη μύηση στην ελληνική χορευτική παράδοση και τη διατήρησή της, την καλλιέργεια της δυναμικής της ομάδας και της επικοινωνίας, την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και των εκφραστικών και δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών και την ανάπτυξη των μουσικοκινητικών ικανοτήτων τους.

Στην Ελλάδα συναντούμε πλήθος παραδοσιακών χορών όπως και πλήθος μουσικών μελωδιών και τραγουδιών που συνοδεύουν τον κάθε χορό. Ζητούμενο αποτελεί η αποτελεσματική διδασκαλία του αφού, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους, θα πρέπει να εφαρμόζεται κάθε φορά η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος διδασκαλίας. Υποστηρίζεται η άποψη (Πραντσίδης, 2005) ότι η διδασκαλία του χορευτικού μοτίβου θα πρέπει να συνδυάζεται με τη διδασκαλία μουσικής, για τον λόγο ότι υπάρχει απόλυτη ταύτιση μουσικής και κίνησης. Η ταύτιση αυτή μεταξύ ρυθμικών και κινητικών στοιχείων των χορών, όπως και η λεκτική του έκφραση μέσω της ρυθμικής αρίθμησης οδηγεί κατά τη διδασκαλία σε μια λεκτική έκφραση δύο διαστάσεων: α) τη ρυθμική αρίθμηση της χρονικής αξίας-διάρκειας κάθε κίνησης και β) τη ρυθμική αρίθμηση του αριθμού των κινήσεων που απαρτίζουν τα επιμέρους δομικά σχήματα του χορού (Vavritsas 2004; Vavritsas & Vavritsas, 2011).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο βασικές μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού (ΕΠΧ). Η ολική και η μερική μέθοδος (Βαβρίτσας, 2008; Καρφής & Ζιάκα, 2009; Πραντσίδης, 2005). Η ολική ή συνθετική μέθοδος αναφέρεται στη διδασκαλία ολόκληρου του χορού, όταν αυτός αποτελείται από απλές κινήσεις σε απλό ρυθμό, ή όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει αρκετές κινητικές-χορευτικές εμπειρίες και βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο. Η μερική ή αναλυτική μέθοδος χρησιμοποιείται όταν ο χορός που διδάσκεται είναι σύνθετος, με πολλά και διαφορετικά κινητικά μοτίβα που μπορεί να προσαρμόζονται σε πιο πολύπλοκους ρυθμούς. Ο χορός αναλύεται στα κινητικά του μοτίβα και κάθε ένα διδάσκεται ξεχωριστά, έως ότου επιτευχθεί η μάθηση από τους μαθητές. Κατόπιν τα κινητικά μοτίβα του ενώνονται, ώστε ο χορός να εκτελεστεί ως σύνολο (Δήμας, 2004, 2017; Σερμπέζης, 1995). Μια παραλλαγή της μερικής μεθόδου αποτελεί η προοδευτικά μερική μέθοδος, όπου τα μέρη του χορού διδάσκονται τμηματικά αλλά συνθετικά, σύμφωνα με την ακολουθία τους στη χορευτική κίνηση (Νικολάκη, Φούντζουλας, Βενετσάνου, Λυκεσάς, & Κουτσούμπα, 2021).

Μια προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας που στηρίζεται στη μίμηση του δασκάλου-προτύπου, είναι η μέθοδος των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995). Κατά την εφαρμογή της, ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τους χορούς που έχει προγραμματίσει να διδάξει, επικεντρώνεται αρχικά στη μάθηση των κοινών κινητικών μοτίβων των χορών αυτών και στη συνέχεια προχωρά στη διδασκαλία τους. Αποδείχτηκε ότι υπερέχει της παραδοσιακής-συμβατικής μεθόδου, στην κινητική και χορευτική απόδοση των παιδιών (αντίληψη ρυθμού, μουσικής φράσης, κινητικού μοτίβου, κινητικής φράσης, αλλά και αντίληψη πλευράς, κατεύθυνσης, μετώπου και εικόνας σώματος).

Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ΕΠΧ προτείνεται από τις Τυροβολά και Κουτσούμπα (2006) και βασίζεται στη μορφολογική ανάλυση του χορού, ως προς τη δομή και το ύψος, αναδεικνύοντας τα βασικά κινητικά μοτίβα των χορών και τον τρόπο που αυτά συνδυάζονται και

αφορά στη διδασκαλία της τεχνικής του. Κατά την εφαρμογή της διδάσκονται αρχικά θεμελιώδη δομικά σχήματα, σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο, ενώ έπεται η διδασκαλία πιο σύνθετων σχημάτων είτε σε επίπεδο κινητικού μοτίβου είτε σε επίπεδο χορευτικών φράσεων (Τυροβολά, 2001, 2017).

Στη μιμητική μέθοδο, ένα μοντέλο (εκπαιδευτικός ή μαθητής) επιδεικνύει τον χορό συνολικά, όπως και στην ολική μέθοδο. Οι μαθητές τον εκτελούν παρατηρώντας και επαναλαμβάνοντάς τον, σε μια προσπάθεια να μιμηθούν και να παρομοιάσουν τις κινήσεις τους με αυτές του μοντέλου-προτύπου, ώστε να τις αποτυπώσουν, να τις αφομοιώσουν και να τις αυτοματοποιήσουν (Δήμας, 2004, 2017). Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται κατάλληλη για τα παιδιά καθώς έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα παρατήρησης και μίμησης (Τσορμπατζοπούλης, 2008).

Με βάση τα χαρακτηριστικά των παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία του ΕΠΧ πραγματοποιείται κυρίως μέσα από δασκαλοκεντρικές μεθόδους όπου επικρατεί η μέθοδος της μίμησης προτύπου. Είναι μια τυποποιημένη διαδικασία όπου ο βαθμός εκχώρησης πρωτοβουλιών στον μαθητή είναι ελάχιστος, καθώς οποιαδήποτε διαφοροποίηση από τις εντολές του προτύπου θεωρείται ως αλλοίωση.

Ο όρος στυλ διδασκαλίας αναφέρεται σε μια ομάδα από παιδαγωγικές στρατηγικές που συνιστούν μια μέθοδο, έναν τρόπο για την επίτευξη ενός διδακτικού σκοπού (Διγγελίδης, 2007). Αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον Mosston (1966), που βασιζόμενος στο αξίωμα ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, ταξινόμησε τις μεθόδους διδασκαλίας, οριοθετώντας 11 διαφορετικά στυλ, με κύριο κριτήριο το «ποιος παίρνει τις αποφάσεις στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής». Για τον Mosston (1966) η αξία κάθε στυλ συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων από τον μαθητή και την ανεξαρτησία του.

Στο στυλ του παραγγέλματος ο μαθητής εξαρτάται εντελώς από το δάσκαλο. Στόχος είναι η εκμάθηση μιας δραστηριότητας με ακρίβεια, σε όσο το δυνατόν μικρό χρονικό διάστημα και κάτω από τις οδηγίες του δασκάλου. Χρησιμοποιείται κατά κόρον στη διδασκαλία τα φυσικής αγωγής. Στην αμοιβαία διδασκαλία, μέρος των αποφάσεων μεταβιβάζεται στον μαθητή, που ως παρατηρητής-βοηθός δίνει ανατροφοδότηση στον συμμαθητή του, βασιζόμενος σε κριτήρια που έχει από πριν ετοιμάσει ο δάσκαλος. Οι μαθητές λαμβάνουν αυξημένη και άμεση ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εξάσκησης (Mosston & Ashworth, 2002; Townsend & Mohr, 2002). Κατά την εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας βελτιώνεται η απόδοση των μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζουν την παρεχόμενη μεταξύ τους ανατροφοδότηση πολύ βοηθητική, όπως και η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των ζευγαριών (Goldberger, Gerney & Chamberlain, 1982). Αποδεικνύεται αποτελεσματική επίσης στη μάθηση και στη διατήρηση καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων (Digelidis, Byra, Mizios, Sympas & Papaioannou, 2018; Kolovelonis, Goudas & Gerodimos, 2011) και εξίσου αποτελεσματική με το στυλ του παραγγέλματος στη διδασκαλία του τένις (Iserbyt, 2013). Λιγότερο όμως αποτελεσματική από το πρακτικό στυλ σε κινητικές δεξιότητες του Βόλεϊ (Zeng, Leung, Liu, & Bian, 2009).

Στο στυλ του αυτοελέγχου οι μαθητές εξασκούνται και αυτοαξιολογούνται με βασική υποχρέωσή τους τον έλεγχο της σωστής ή όχι εκτέλεσής τους (Mosston & Ashworth, 2002). Είναι μια πρόκληση για τους ίδιους αφού αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είναι συνηθισμένοι να λειτουργούν (Byra, 2006a). Η χρήση του σε συνδυασμό με την τεχνική καθορισμού στόχων, έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και στην παρακίνηση των μαθητών (Zimmerman & Kitsantas, 1996). Καθιστά τον μαθητή υπεύθυνο, ανεξάρτητο και κυρίως αυτορυθμιζόμενο (Kolovelonis et al,

2011; Μίζιος και οι συν, 2009). Αποτελεσματικό στη βελτίωση της απόδοσης αθλητικών δραστηριοτήτων (Patmanoglou, Digelidis, Mantis, Papapetrou, & Mavvidis, 2007; Abd Al-Salam, 2004).

Οι Pitsi, Digelidis και Papaioannou (2015) εξέτασαν την επίδραση της αμοιβαίας διδασκαλίας και των στυλ του αυτοελέγχων και του παραγγέλματος σε παρακινητικούς παράγοντες όπως η ευχαρίστηση-ικανοποίηση από το μάθημα αλλά και η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία, κατά τη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών. Καταλήγουν ότι το στυλ του αυτοελέγχου ενισχύει περισσότερο την αίσθηση που βιώνουν οι φοιτητές σχετικά με την ευχαρίστηση-ικανοποίηση από το μάθημα συγκριτικά με τις φοιτήτριες, οι οποίες, αντίθετα, δηλώνουν ότι ο παραπάνω παράγοντας ενισχύεται περισσότερο με την εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας. Αναφορικά με την αντίληψη έμφασης στην αυτονομία, φοιτητές και φοιτήτριες δηλώνουν σημαντικά περισσότερο αυτόνομοι/ες με την εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας και του στυλ του αυτοελέγχου, συγκριτικά με το στυλ του παραγγέλματος. Η αίσθηση της περισσότερης αυτονομίας από τους φοιτητές που διδάσκονται με το στυλ του αυτοελέγχου, προκαλείται πιθανώς λόγω της μεγαλύτερης αίσθησης αυτορρύθμισης της μάθησης κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος (Papaioannou et al., 2012).

Στο στυλ επίλυσης προβλήματος (G), η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών κατά την εκμάθηση χορού είναι υψηλότερη συγκριτικά με το στυλ του παραγγέλματος (A). Επιπλέον, το στυλ αυτό είναι πολύ πιο ελκυστικό για τους μαθητές, επειδή τους δίνει μεγαλύτερη ελευθερία να εργάζονται με το δικό τους ρυθμό, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και του δυναμισμού (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019). Οι Las Heras-Fernández, Cuellar-Moreno, Espada Mateos και Anguita Acero (2022) υποστηρίζουν ότι όταν εφαρμόζεται το στυλ της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, οι γυναίκες επιτυγχάνουν υψηλότερη προσοχή και σαφήνεια, ενώ όταν χρησιμοποιούν το στυλ του παραγγέλματος, επιτυγχάνουν περισσότερη επιδιόρθωση. Οι άνδρες, από την άλλη πλευρά, έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες στις τρεις μεταβλητές της προσοχής, της σαφήνειας και της επιδιόρθωσης με το στυλ της συγκλίνουσας εφευρετικότητας σε σύγκριση με το στυλ του παραγγέλματος.

Η παρακίνηση έχει μελετηθεί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικά αλλά και της φυσικής αγωγής ειδικότερα (Goudas, Biddle & Underwood, 1995), με αποτέλεσμα να επισημαίνεται ο σπουδαίος ρόλος της στη διαδικασία της μάθησης, στη συμμετοχή και στη διάθεση των μαθητών.

Οι Deci και Ryan (1985) υποστηρίζουν ότι η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες του ατόμου: α) από την ανάγκη αυτοκαθορισμού των ενεργειών του, β) από την ανάγκη αίσθησης ικανότητας και αποτελεσματικότητας και γ) από την ανάγκη δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων. Η αυτοκαθοριζόμενη, μορφή παρακίνησης υφίσταται όταν μια εξωτερική πηγή παρακίνησης μπορεί να εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε να μην είναι απαραίτητη η πραγματική παρουσία της για να παρακινήσει τη συμπεριφορά. Η ανάγκη των ατόμων για αυτοκαθορισμό των πράξεων τους είναι αιτία για την εσωτερική παρακίνησή τους. Επίσης το άτομο που παρακινείται εσωτερικά στοχεύει στην άντληση ευχαρίστησης και ικανοποίησης και όχι στην εξασφάλιση κάποιου εξωτερικού ανταλλάγματος (Deci & Ryan, 1985). Εκπαιδευτική διαδικασία με εσωτερικά παρακινημένους μαθητές οδηγεί σε μάθηση υψηλής ποιότητας και σε βελτίωση της ατομικής ανάπτυξης (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Η εσωτερική παρακίνηση καθορίζεται από διάφορους κοινωνικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως ο προσανατολισμός

του κλίματος παρακίνησης, το στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος και οι επιδράσεις των σημαντικών άλλων (καθηγητές, γονείς, φίλοι) (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα & Γούδας, 2000).

Στο χώρο του χορού οι έρευνες που στηρίζονται στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού είναι λιγосτές. Οι Ryan και Deci (2000) διαπίστωσαν ότι ορισμένα περιβάλλοντα χορού δεν ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες και αδυνατούν να συμβάλουν στην προσωπική ανάπτυξη των χορευτών και την ευεξία τους. Οι Bond και Stinson (2007) αναφορικά με την εσωτερική παρακίνηση νέων, εμπλεκόμενων με τον χορό, εστιάζουν σε πρωταρχικής σημασίας αρχές, με βάση τις δηλώσεις τους κατά τη διάρκεια μαθημάτων χορού. Αυτές είναι: 1) η συναισθηματική σύνδεση με τον χορό και το προσωπικό ενδιαφέρον: «μου αρέσει να χορεύω», 2) οι προκλητικές δεξιότητες και η ενίσχυση της πεποίθησης ότι η προσπάθεια μετράει: «μου αρέσει η πρόκληση» και 3) η αίσθηση της αυτονομίας και του προσωπικού ελέγχου, ιδίως στον καθορισμό στόχων και στην αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο αυτοί επιτυγχάνονται: «είναι σαν να είμαι αφεντικό του εαυτού μου, είμαι καλός σ' αυτό, γίνομαι όλο και καλύτερος».

Η εξωτερική παρακίνηση, μη αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά, καθοδηγείται από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος ή κάποιας εξωτερικής αμοιβής (Deci & Ryan, 1985) και διαχωρίζεται στην «εξωτερική ρύθμιση», όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί, στην «εσωτερική πίεση», όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νοιώθει άσχημα με τον εαυτό του, στην «αναγνωρίσιμη ρύθμιση», όπου κάποιος θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να το ευχαριστείται και στην «ολοκληρωμένη ρύθμιση», όπου μια συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989).

Ως έλλειψη παρακίνησης ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται κάποια σχέση ανάμεσα στις πράξεις και στα αποτελέσματα τους, θεωρούν ότι έχουν χαμηλή ικανότητα και δεν ελέγχουν το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995).

Το ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης μας επιτρέπει να μελετήσουμε την παρακίνηση και σε επίπεδο κατάστασης (situational level), το «εδώ και τώρα» της παρακίνησης, δηλαδή την παρακίνηση που βιώνει το άτομο σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Vallerand, 1997). Με δεδομένη την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων κινήτρων, ο Vallerand (1997) υποστηρίζει ότι είναι μάταιο να μελετούμε την παρακίνηση γενικά και συμφωνεί ότι μια πιο εμπεριστατωμένη κατανόηση ίσως μπορεί να προέλθει από τη μελέτη διαφόρων τύπων παρακίνησης αλλά και επιπέδων γενικότητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω οι Standage και Treasure (2002) αναφέρουν ότι η σημασία των παραπάνω έγκειται στο ότι κάθε επίπεδο γενικότητας μπορεί να επηρεαστεί από το αμέσως επόμενο γειτονικό επίπεδο (situational by contextual and less by global motivation), όπως και η εμπειρία παρακίνησης σε ένα χαμηλότερο επίπεδο μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση σε ένα ανώτερο επίπεδο (successful situational experiences may lead to the development of contextual intrinsic motivation).

Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα πραγματοποιείται κυρίως μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία όπου κυριαρχεί η μίμηση προτύπου. Ο δάσκαλος επιδεικνύει και ο μαθητής ανταποκρίνεται με ακρίβεια στις εντολές του. Ο δάσκαλος έχει τον κεντρικό ρόλο, ο ίδιος αποφασίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και παίρνει όλες τις αποφάσεις κατά τις τρεις φάσεις διδασκαλίας, απαιτώντας απόλυτη μίμηση και πειθαρχία. Με απώτερο σκοπό την επίτευξη της

μάθησης σε όσο το δυνατόν συντομότερο χρονικό διάστημα, καθιστά πολλές φορές τους μαθητές παθητικούς δέκτες, χωρίς ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, του αυτοσχεδιασμού. Οι έννοιες όμως της δημιουργικότητας, του αυτοσχεδιασμού, της συλλογικότητας, της διαρκούς εξέλιξης, ως χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, επιτρέπουν τη δυνατότητα προσέγγισής του και με διδακτικές μεθόδους όπου ο μαθητής εντάσσεται περισσότερο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, όπως τα στυλ διδασκαλίας. Επιπλέον, επειδή οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφέρουν ως προς τις κινητικές τους δεξιότητες, τις ικανότητες, το ταλέντο και την προσωπικότητα (Mainwaring & Krasnow, 2010), επιβάλλεται η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες τους (Garn & Byra, 2002).

Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη έμφαση στη χρήση των στυλ διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών στο μάθημα έτσι ώστε να διατηρείται υψηλή η παρακίνηση τους με αποτέλεσμα μάθηση υψηλής ποιότητας. Επιπλέον, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί και το κλίμα παρακίνησης του μαθήματος επηρεάζουν την αυτορρύθμιση-διαδικασία κατά την οποία το άτομο τροποποιεί συνειδητά τη συμπεριφορά του προκειμένου να επιτύχει έναν μαθησιακό στόχο-με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποδίδουν καλύτερα κατά τη μάθηση και να έχουν υψηλότερες επιδόσεις. Τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα περιορίζονται κυρίως σε διάφορες δραστηριότητες φυσικής αγωγής, χωρίς να έχει συμπεριληφθεί ο ελληνικός παραδοσιακός χορός. Μέχρι τώρα η διδασκαλία του πραγματοποιείται κυρίως μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που καλείται δασκαλοκεντρική διότι επικρατεί η μέθοδος της μίμησης προτύπου. Είναι μια τυποποιημένη διαδικασία όπου ο βαθμός εκχώρησης πρωτοβουλιών στο μαθητή είναι ελάχιστος, καθώς οποιαδήποτε διαφοροποίηση από τις εντολές του προτύπου θεωρείται ως αλλοίωση. Ωστόσο, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι μαθητές ώστε να δημιουργείται μία διαδραστική σχέση μεταξύ τους, που συνεπάγεται την αύξηση της αυτορρύθμισης. Το ζητούμενο συνεπώς στο χώρο της εκπαίδευσης του χορού είναι μια πιο ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία, ή αλλιώς πιο μαθητοκεντρική, όπου υιοθετούνται εναλλακτικές μορφές διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον, επειδή ακόμη στις μέρες μας ο χορός επιμένει να αποτελεί ένα ζωντανό κομμάτι του πολιτισμού μας, η εκμάθηση του και η επιτυχής απόδοσή του από άτομα κάθε ηλικίας, κρίνεται ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη χρήση αυτών των διαφορετικών εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

Με βάση τα παραπάνω σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης του στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και του στυλ του παραγγέλματος στους παράγοντες της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης φοιτητών και φοιτητριών, κατά τη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 128 πρωτοετείς φοιτητές (n=65) και φοιτήτριες (n=63) σε πανεπιστημιακό τμήμα επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού, ηλικίας 18-20 ετών. Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκαν μόνο όσοι δήλωσαν εντελώς αρχάριοι σε σχέση με τον

παραδοσιακό χορό και ειδικότερα με τους χορούς που αποτέλεσαν αντικείμενα της παρούσας μελέτης.

Όργανα Μέτρησης

Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρηση «Εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης» (intrinsic extrinsic motivation in the situational level). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μέτρησης εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης, τροποποιήθηκε κατάλληλα ώστε να μετράει τους τύπους της παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης δηλαδή, σε ένα μάθημα. Η κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις και απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες (Guay, Mageau & Vallerand, 2003; Papaioannou et al. 2002). Μετά το γενικό πρόθεμα «γιατί ασχολήθηκες με τις δραστηριότητες που κάνατε στο σημερινό μάθημα παραδοσιακού χορού;» οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα=1» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα=5», στις υποκλίμακες:

- α) εσωτερική παρακίνηση (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι ήταν ευχάριστες»).
- β) αναγνωρίσιμη ρύθμιση (π.χ. «το έκανα για το δικό μου καλό»).
- γ) εξωτερική παρακίνηση (π.χ. «γιατί ένιωθα ότι έπρεπε να τις κάνω»).
- δ) έλλειψη παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν είχα άλλη επιλογή»).

Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοσθεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis (2002).

Διαδικασία

Για τον έλεγχο της επίδρασης των στυλ διδασκαλίας σε μια σειρά ψυχολογικών παραγόντων που εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της παρακίνησης, δημιουργήθηκαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Στις πειραματικές ομάδες εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, η αμοιβαία διδασκαλία και το στυλ του αυτοελέγχου, ενώ το στυλ του παραγγέλματος εφαρμόστηκε ως μέθοδος διδασκαλίας στην ομάδα ελέγχου, καθώς αποτελεί τη συνήθη πρακτική στη διδασκαλία του Ελληνικού παραδοσιακού χορού. Για τη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκαν οι χοροί Χασαπιά, Ζωναράδικος, Τσάμικος, Τικ διπλό, Πεντοζάλι και Έντεκα. Η επιλογή των παραπάνω χορών στηρίχθηκε στην ύπαρξη ποικιλίας μουσικών μέτρων και ρυθμικής αγωγής, διαφορετικών κινητικών μοτίβων και χορευτικών σχημάτων αναφορικά με τη χρήση του χώρου και διαφορετικών περιοχών προέλευσης των χορών.

Κάθε ομάδα (δύο πειραματικές και μία ελέγχου) συγκροτήθηκε από ένα τμήμα φοιτητών κι ένα φοιτητριών. Όλες οι ομάδες διδάχθηκαν τους ίδιους χορούς, με την ίδια ακριβώς σειρά και για ίδιο χρονικό διάστημα. Αυτό που διαφοροποίησε τη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ των τριών ομάδων ήταν το στυλ διδασκαλίας. Στις πειραματικές ομάδες η εφαρμογή τόσο της αμοιβαίας διδασκαλίας όσο και του στυλ του αυτοελέγχου παρείχε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα μιας περισσότερο ενεργούς συμμετοχής, καθώς κάποιες αποφάσεις, κυρίως στις φάσεις διεξαγωγής και αξιολόγησης του μαθήματος, πάρθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το στυλ του παραγγέλματος, η συνήθης μέθοδος διδασκαλίας, χωρίς να δοθούν κάποιες ιδιαίτερες οδηγίες.

Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή των στυλ διδασκαλίας (αμοιβαία διδασκαλία-στυλ του αυτοελέγχου) όπου τηρήθηκε ακριβώς η διαδικασία που αποφασίστηκε να ακολουθηθεί στο παρεμβατικό πρόγραμμα, και το όλο εγχείρημα

πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν θέματα για την αποτελεσματική εφαρμογή του.

Για την ορθότερη εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, αφιερώθηκε μια ώρα με σκοπό την ενημέρωση και την προετοιμασία των συμμετεχόντων φοιτητών/τριών για το στυλ διδασκαλίας με το οποίο θα διδάσκονταν τους έξι (6) χορούς. Στις ομάδες της αμοιβαίας διδασκαλίας έγινε επίδειξη του τρόπου εφαρμογής της από ένα ζευγάρι φοιτητών στο οποίο δόθηκε η κάρτα κριτηρίων ενός χορού, εκτός των προγραμματισμένων, ώστε να εξοικειωθούν με τον τρόπο χρήσης της αλλά και να κατανοήσει ο καθένας το ρόλο του σε σχέση με το ταίρι του αλλά και με τον διδάσκοντα. Μετά την επίδειξη από το ζευγάρι, όλη η ομάδα χωρίστηκε σε ζευγάρια τα οποία εξασκήθηκαν στην εφαρμογή του συγκεκριμένου στυλ.

Ανάλογη επίδειξη πραγματοποιήθηκε και στις ομάδες του στυλ του αυτοελέγχου για την κατανόηση του τρόπου χρήσης της κάρτας κριτηρίων. Ακολούθησε εξάσκηση του συγκεκριμένου στυλ για να εξοικειωθεί κάθε φοιτητής/τρια με τον ατομικό τρόπο εργασίας, όπως η παροχή ανατροφοδότησης στον εαυτό του και η αυτοαξιολόγηση και με τη λήψη βοήθειας από τον διδάσκοντα. Σκοπός του εγχειρήματος ήταν η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τη νέα πραγματικότητα που κλήθηκαν αντιμετωπίσουν, όπου τους δινόταν η ελευθερία να διαχειριστούν τον προκαθορισμένο χρόνο του μαθήματος, το χώρο διεξαγωγής του αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης είτε του συμφοιτητή τους είτε του εαυτού τους. Η εξάσκηση σε ζευγάρια (αμοιβαία διδασκαλία) ή ατομικά (στυλ αυτοελέγχου), περιόρισε τα ασφυκτικά πλαίσια της ταυτόχρονης εξάσκησης του συνόλου του τμήματος. Η χρονική διάρκεια κάθε άσκησης ή η μετάβαση στην επόμενη άσκηση, όπως και η επιλογή του χώρου εξάσκησης, ήταν απόφαση των ασκουμένων.

Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα και είχε διάρκεια έξι εβδομάδων. Κάθε διδακτική μονάδα παρέμβασης περιελάμβανε 1) τη διδασκαλία ενός μόνο χορού, 2) τη βιντεοσκόπηση κάθε συμμετέχοντα χωριστά, μετά τη διδασκαλία, για την αξιολόγηση της χορευτικής απόδοσης και 3) την κοινωνικο-συναισθηματική αξιολόγηση με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση στο δεύτερο, στο τέταρτο και στο έκτο μάθημα χορού και μέσα στο χώρο διδασκαλίας. Επισημάνθηκε η εθελοντική συμμετοχή, η ανωνυμία τους, το απόρρητο των απαντήσεων και η διαβεβαίωση ότι σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος και όχι αποκλειστικά η αξιολόγησή των φοιτητών.

Για τη διεξαγωγή των τριών διαφορετικών μαθημάτων διδασκαλίας κάθε χορού, ακολουθήθηκε μια σειρά βημάτων: α) με βάση το σύστημα δομικής-μορφολογικής ανάλυσης των Martin και Pesonár (1961) και του International Folk Music Council (I.F.M.C., 1974), κατασκευάστηκαν καρτέλες δομικής ανάλυσης ώστε να προσδιοριστούν τα δομικά-μορφολογικά στοιχεία κάθε χορού, β) σχεδιάστηκαν για κάθε ομάδα έξι μαθήματα με βασικές επιδιώξεις την ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού και την εκμάθηση του χορευτικού μοτίβου κάθε χορού και γ) προετοιμάστηκαν καρτέλες κριτηρίων για το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας (ζευγάρια) και για το στυλ του αυτοελέγχου (ατομικά) για τη διδασκαλία των έξι χορών.

Στον ελληνικό χορό η τελική του μορφή-απόδοση εξαρτάται άμεσα από την κατανόηση των κινητικών του μοτίβων, από την ποιοτική τους εκτέλεση η οποία ενισχύεται από κινήσεις και άλλων μερών του σώματος και από τον συγχρονισμό όλων των κινήσεων με τη μουσική. Συνεπώς, στην κατασκευή των καρτελών δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στη χρήση συγκεκριμένης, σαφούς,

σύντομης και περιεκτικής ορολογίας για την κατανόηση και κατά συνέπεια την εύκολη και αποτελεσματική τους χρήση.

Κάθε καρτέλα κριτηρίων χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους μαθησιακούς στόχους: 1) στην ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού κάθε χορού 2) στην εκμάθηση των κινητικών μοτίβων κάθε χορού και στο συγχρονισμό τους με τη μελωδία του και 3) στην εκμάθηση του χορευτικού μοτίβου κάθε χορού και στο συγχρονισμό του με τη μελωδία του. Η εμπέδωση του χορευτικού μοτίβου γινόταν με τη χρήση ποικιλίας μελωδιών για κάθε χορό, με επιμέρους στόχο την ανάπτυξη της γνώσης αναφορικά με το πλήθος των τραγουδιών και των μελωδιών που αντιπροσωπεύουν τους χορούς που μελετήθηκαν.

Οι ασκήσεις των μαθησιακών στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω αφορούσαν στην εκμάθηση των κινητικών μοτίβων και στην εκμάθηση της κινητικής φόρμας, ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας του χορού. Αντίστοιχα, τα παρατηρήσιμα κριτήρια αναφερόταν αρχικά στον τύπο των βημάτων (απλά-σύνθετα), στην κατεύθυνση, στη θέση του σώματος και στη λαβή των χεριών, στην έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία της κίνησης και στη συγχρονισμένη εκτέλεσή τους με τη μουσική του χορού. Μετά από μια σειρά επαναλήψεων κάθε άσκησης, ο παρατηρητής φοιτητής (αμοιβαία διδασκαλία) ή ο ίδιος ο φοιτητής (στυλ του αυτοελέγχου) σημείωνε στην καρτέλα κριτηρίων αν ικανοποιούνταν το κριτήριο ή αν υπήρχε ανάγκη βελτίωσης. Κάθε ζευγάρι φοιτητών/τριών (αμοιβαία διδασκαλία) ή κάθε φοιτητής/τρια ατομικά (αυτοελέγχου), είχε τη δυνατότητα να αφιερώσει όσο χρόνο πίστευε ότι χρειαζόταν για να ολοκληρώσει κάθε άσκηση, μεταβαίνοντας στην επόμενη σε δική του χρονική στιγμή. Όποιο ζευγάρι ή όποιος συμμετέχων ολοκλήρωνε τις ασκήσεις όλων των μαθησιακών στόχων έπαιρνε την οδηγία να παραμείνει στον τελευταίο, έως ότου συγκεντρωθεί όλη η ομάδα. Σκοπός, η έμφαση στα ποιοτικά κινητικά στοιχεία κάθε χορού, η βελτίωση του ομαδικού συντονισμού στην εκτέλεση πλέον του χορευτικού μοτίβου κάθε χορού από όλη την ομάδα ταυτόχρονα και η εκτέλεση του χορού σύμφωνα με το χορευτικό του σχήμα.

Οι φοιτητές/τριες ξεκινούσαν και εργαζόταν συμβουλευόμενοι την κάρτα κριτηρίων που είχε προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός εκ των προτέρων (φάση προετοιμασίας του μαθήματος). Τα ζευγάρια των φοιτητών ήταν αποκλειστική απόφαση των ίδιων και γινόταν με κριτήριο την ενδεχόμενη μεταξύ τους φιλία κι όχι το επίπεδο ικανοτήτων τους. Κάθε φοιτητής εκτελούσε τις ασκήσεις από την περιγραφή της κάρτας, αφιέρωνε όσο χρόνο θεωρούσε ο ίδιος ότι χρειαζόταν, μπορούσε να μεταβεί στην επόμενη άσκηση όποτε αισθανόταν έτοιμος και έπαιρνε ανατροφοδότηση από τον φοιτητή-παρατηρητή (αμοιβαίο στυλ). Ο φοιτητής-παρατηρητής παρατηρούσε, σημείωνε στην καρτέλα ό,τι παρατηρούσε σχετικά με την εκτέλεση του φοιτητή-ασκούμενου και του παρείχε ανατροφοδότηση σε συνεννόηση μόνο με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογος ήταν ο τρόπος που εργάστηκε κάθε φοιτητής στην ομάδα με το στυλ του αυτοελέγχου.

Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας τα ζευγάρια κινούνταν σε δικό τους χώρο, μαθαίνοντας το χορευτικό σχήμα, αλλά και σε δικό τους χρόνο προσπαθώντας να συγχρονιστούν με τη μουσική. Διευκρινίζεται ότι από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας υπήρχε συνοδεία της αντίστοιχης μελωδίας κάθε χορού χωρίς διακοπή.

Σχετικά με τον ψυχοκινητικό τομέα, οι φοιτητές θα έπρεπε να ήταν σε θέση: α) να ανταποκρίνονται με ακρίβεια στο ρυθμό κάθε χορού με απλές αυτοσχέδιες κινήσεις, όπως χτυπήματα των χεριών ή χτυπήματα στους μηρούς ή χτυπήματα των ποδιών στο πάτωμα, και να μπορούν να αριθμούν αντίστοιχα τα ισόχρονα ή ανισόχρονα μέρη του μουσικού μέτρου του. Αυτό έγινε με στόχο να εξοικειωθούν με το ρυθμό, να τον αποδώσουν σωματικά ώστε να αντιληφθούν τη χρονική

διάρκεια των κινήσεων και να συνειδητοποιήσουν τη δομή των μουσικών μέτρων των χορών και β) να εκτελούν την κινητική φόρμα κάθε χορού με ακρίβεια και συγχρονισμένα με τη μουσική.

Σχετικά με τον γνωστικό τομέα οι φοιτητές θα έπρεπε να ήταν σε θέση: α) να γνωρίζουν τα στοιχεία ταυτότητας κάθε χορού δηλαδή το όνομα και τον τόπο προέλευσής του και β) να αναγνωρίζουν τους χορούς και να τους διακρίνουν μεταξύ τους, τόσο κινητικά όσο και μουσικά.

Σχετικά με τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα θα έπρεπε να ήταν σε θέση να δηλώσουν: το είδος παρακίνησης που βίωσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Στατιστική Ανάλυση

Στην παρούσα μελέτη όπως προαναφέρθηκε συμμετείχαν τρεις πειραματικές ομάδες (στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας, στυλ αυτοελέγχου και στυλ του παραγγέλματος) οι οποίες, μαζί με το φύλο των συμμετεχόντων (φοιτητές και φοιτήτριες), αποτέλεσαν και τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ήταν οι παράγοντες παρακίνησης δηλαδή η εσωτερική παρακίνηση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, η εξωτερική παρακίνηση και η έλλειψη παρακίνησης.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης, που χρησιμοποιήθηκε σε επίπεδο κατάστασης, έγινε με τη χρήση του δείκτη alpha Cronbach, και για τις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές που συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο.

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των στυλ διδασκαλίας και των δύο φύλων στο σύνολο των μεταβλητών που αντιστοιχούν στους παράγοντες της παρακίνησης, χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων MANOVA (two-way). Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Bonferroni χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστούν οι επιμέρους διαφορές. Για την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκε το τεστ ελέγχου sidak. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0,05$. Αναφέρονται όλες οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν και οι λόγοι που τις επέβαλαν (π.χ. χρήση μη παραμετρικών μεθόδων λόγω μη ομαλής κατανομής των δεδομένων). Επίσης, εδώ αναφέρεται η μορφή του σχεδιασμού της έρευνας, ανάλογα με τις ερευνητικές υποθέσεις, π.χ. παραγοντικός σχεδιασμός $2 \times 3 \times 2$ με τον τελευταίο παράγοντα να επαναλαμβάνεται.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης που χρησιμοποιήθηκε σε επίπεδο κατάστασης, έγινε με τη χρήση του δείκτη alpha (Cronbach, 1951). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις τρεις εφαρμογές του ερωτηματολογίου υπήρξε αποδεκτός βαθμός εσωτερικής συνοχής μεταξύ των παραγόντων (Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων στους χορούς Ζωναράδικος, Τικ Διπλό και Έντεκα, σε επίπεδο κατάστασης.

Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση	Cronbach's a		
	Ζωναράδικος	Τικ Διπλό	Έντεκα
Εσωτερική παρακίνηση	.80	.86	.79
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.74	.79	.79
Εξωτερική παρακίνηση	.76	.81	.78
Έλλειψη παρακίνησης	.82	.83	.87

Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση (χορός Ζωναράδικος)

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης για να εξεταστούν διαφορές λόγω φύλου και στυλ διδασκαλίας στο γραμμικό συνδυασμό των εξαρτημένων μεταβλητών, εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου στον γραμμικό συνδυασμό των τεσσάρων παραπάνω μεταβλητών $Wilks' \Lambda=0.757$, $F_{(4,65)}=5.21$, $p=0.001$, $\eta^2=0.243$, και λόγω στυλ διδασκαλίας $Wilks' \Lambda=0.745$, $F_{(8,130)}=2.574$, $p=0.012$, $\eta^2=0.137$, όπως και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και στυλ διδασκαλίας $Wilks' \Lambda=0.685$, $F_{(8,130)}=3.383$, $p=0.001$, $\eta^2=0.172$.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης, από τις οποίες προέκυψε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω φύλου μόνο στη μεταβλητή έλλειψη παρακίνησης $F_{(1,68)}=14.153$, $p=0.000$, $\eta^2=0.176$. Υπήρξε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω στυλ διδασκαλίας στις μεταβλητές αναγνωρίσιμη ρύθμιση $F_{(2,68)}=3.074$, $p=0.053$, $\eta^2=0.083$, εξωτερική παρακίνηση $F_{(2,68)}=4.661$, $p=0.013$, $\eta^2=0.121$, και έλλειψη παρακίνησης $F_{(2,68)}=9.592$, $p=0.000$, $\eta^2=0.220$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση μόνο στη μεταβλητή έλλειψη παρακίνησης $F_{(2,68)}=6.795$, $p=0.002$, $\eta^2=0.167$. Το Bonferroni τεστ χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστούν οι επιμέρους διαφορές λόγω στυλ διδασκαλίας, στις τρεις από τις παραπάνω μεταβλητές. Στη μεταβλητή αναγνωρίσιμη ρύθμιση, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του στυλ του αυτοελέγχου και του στυλ του παραγγέλματος (ομάδα ελέγχου) ($p=0.043$), ενώ στη μεταβλητή εξωτερική παρακίνηση, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του αμοιβαίου και του στυλ του αυτοελέγχου ($p=0.012$).

Αναλύοντας την αλληλεπίδραση της μεταβλητής έλλειψη παρακίνησης για κάθε επίπεδο του παράγοντα φύλο, δηλαδή χωριστά για τους φοιτητές και χωριστά για τις φοιτήτριες, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση τόσο στους φοιτητές $F_{(2,68)}=11.853$, $p=0.000$, $\eta^2=0.258$, όσο και στις φοιτήτριες $F_{(2,68)}=6.099$, $p=0.004$, $\eta^2=0.152$. Πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές της ομάδας αυτοελέγχου εμφάνισαν χαμηλότερη έλλειψη παρακίνησης τόσο από τους φοιτητές του αμοιβαίου, ($p=0.000$), όσο και από τους φοιτητές του παραγγέλματος (ομάδα ελέγχου) ($p=0.007$), ενώ οι φοιτήτριες της ομάδας αυτοελέγχου εμφάνισαν χαμηλότερη έλλειψη παρακίνησης μόνο από τις φοιτήτριες του στυλ του παραγγέλματος ($p=0.003$).

Αναλύοντας επιπλέον την αλληλεπίδραση για κάθε επίπεδο του παράγοντα στυλ διδασκαλίας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση μόνο στο αμοιβαίο στυλ $F_{(1,68)}=23.186$, $p=0.000$, $\eta^2=0.254$, όπου οι φοιτήτριες εμφανίζουν χαμηλότερη έλλειψη παρακίνησης από τους φοιτητές ($p<0.05$), και όχι στα στυλ του αυτοελέγχου $F_{(1,68)}=1.308$, $p>0.05$, $\eta^2=0.019$, και του παραγγέλματος $F_{(1,68)}=0.049$, $p>0.05$, $\eta^2=0.001$, (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Δείκτες εσωτερικής συνοχής μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων στους χορούς Ζωναράδικος, Τικ Διπλό και Έντεκα, σε επίπεδο κατάστασης.

	Στυλ της Αμοιβαίας Διδασκαλίας			Στυλ του Αυτοελέγχου			Στυλ του Παραγγέλματος			Σύνολο	
	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες
Εσωτερική Παρακίνηση	3.85±0.66	4.22±0.82	4±0.73	4.28±0.38	4.17±0.47	4.21±0.44	4.10±0.59	3.76±0.49	3.9±0.55	4.06±0.58	4.01±0.58
Αναγνωρίσιμη Ρύθμιση	3.6±0.59	4.06±0.82	3.8±0.71	4.1±0.47	4.1±0.61	4.1±0.55	3.64±0.79	3.69±0.46	3.67±0.61 ^δ	3.77±0.66	3.9±0.62
Εξωτερική Παρακίνηση	3.22±0.74	3.12±0.85	3,18±0.76 ^δ	2.28±0.56	2.51±1.15	2.43±0.97	3.08±0.75	2.68±0.75	2.84±0.76	2.92±0.79	2.70±0.95
Έλλειψη Παρακίνησης	3.29±0.67 ^β	1.91±0.72 ^γ	2.74±0.97	1.97±0.29	1.67±0.56 ^α	1.78±0.50	2.48±0.8 ^β	2.43±0.61	2.45±0.68	2.64±0.83	2.03±0.69

Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση (χορός Τικ Διπλό)

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης για να εξεταστούν διαφορές λόγω φύλου και στυλ διδασκαλίας στο γραμμικό συνδυασμό των εξαρτημένων μεταβλητών, εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου στον γραμμικό συνδυασμό των τεσσάρων παραπάνω μεταβλητών Wilks' Lambda=0.873, $F(4,61)=2.213$, $p>0.05$, $\eta^2=0.127$. Βρέθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω στυλ διδασκαλίας Wilks' Lambda=0.678, $F(8,122)=3.272$, $p=0.002$, $\eta^2=0.177$, όπως και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και στυλ διδασκαλίας Wilks' Lambda=0.749, $F(8,122)=2.368$, $p=0.021$, $\eta^2=0.134$.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης, από τις οποίες προέκυψε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω στυλ διδασκαλίας στην εξαρτημένη μεταβλητή εξωτερική παρακίνηση $F(2,64)=3.737$, $p=0.029$, $\eta^2=0.105$. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Bonferroni εντοπίστηκαν οι επιμέρους διαφορές λόγω στυλ διδασκαλίας, όπου το σύνολο των ατόμων του αμοιβαίου στυλ εμφανίζει υψηλότερες τιμές εξωτερικής παρακίνησης από τα άτομα του στυλ του αυτοελέγχου ($p=0.034$). Επίσης σημειώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και στυλ διδασκαλίας στις εξαρτημένες μεταβλητές εσωτερική παρακίνηση $F(2,64)=6.286$, $p=0.003$, $\eta^2=0.164$, αναγνωρίσιμη ρύθμιση $F(2,64)=3.858$, $p=0.026$, $\eta^2=0.108$ και έλλειψη παρακίνησης $F(2,64)=3.372$, $p=0.041$, $\eta^2=0.095$.

Αναλύοντας την αλληλεπίδραση της μεταβλητής εσωτερική παρακίνηση για κάθε επίπεδο του παράγοντα φύλο, δηλαδή χωριστά για τους φοιτητές και χωριστά για τις φοιτήτριες, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση τόσο στους φοιτητές $F(2,64)=11.721$, $p=0.000$, $\eta^2=0.268$, όσο και στις φοιτήτριες $F(2,64)=4.224$, $p=0.019$, $\eta^2=0.117$. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές της ομάδας αυτοελέγχου εμφάνισαν υψηλότερα σκορ εσωτερικής παρακίνησης τόσο από τους φοιτητές του αμοιβαίου στυλ ($p=0.000$), όσο και από τους φοιτητές του παραγγέλματος ($p=0.004$). Οι φοιτήτριες του αμοιβαίου στυλ εμφάνισαν υψηλότερες τιμές εσωτερικής παρακίνησης από τις φοιτήτριες του παραγγέλματος ($p=0.058$). Παρόμοια, οι φοιτήτριες του αυτοελέγχου εμφάνισαν υψηλότερες τιμές εσωτερικής παρακίνησης από τις φοιτήτριες του παραγγέλματος ($p=0.032$).

Αναλύοντας την αλληλεπίδραση για κάθε επίπεδο του παράγοντα στυλ διδασκαλίας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση μόνο στο αμοιβαίο στυλ $F(1,64)=17.452$, $p=0.000$, $\eta^2=0.214$, όπου οι φοιτήτριες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές εσωτερικής παρακίνησης από τους φοιτητές αυτού του στυλ ($p=0.000$). Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στο στυλ του αυτοελέγχου $F(1,64)=0.235$, $p=0.630$, $\eta^2=0.004$ και του παραγγέλματος $F(1,64)=0.346$, $p=0.558$, $\eta^2=0.005$.

Αναλύοντας την αλληλεπίδραση της μεταβλητής αναγνωρίσιμη ρύθμιση για κάθε επίπεδο του παράγοντα φύλο, δηλαδή χωριστά για τους φοιτητές και χωριστά για τις φοιτήτριες, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση τόσο στους φοιτητές $F(2,64)=9.821$, $p=0.000$, $\eta^2=0.235$, όσο και στις φοιτήτριες $F(2,64)=3.189$, $p=0.048$, $\eta^2=0.091$. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές της ομάδας αυτοελέγχου εμφάνισαν υψηλότερα σκορ αναγνωρίσιμης ρύθμισης τόσο από τους φοιτητές του αμοιβαίου στυλ ($p=0.000$), όσο και από τους φοιτητές του παραγγέλματος ($p=0.008$). Οι φοιτήτριες του στυλ του αυτοελέγχου εμφάνισαν υψηλότερα σκορ αναγνωρίσιμης ρύθμισης από τις φοιτήτριες του παραγγέλματος ($p=0.046$).

Αναλύοντας την αλληλεπίδραση για κάθε επίπεδο του παράγοντα στυλ διδασκαλίας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση μόνο στο αμοιβαίο στυλ $F(1,64)=11.702$, $p=0.001$, $\eta^2=0.155$, όπου οι φοιτήτριες εμφανίζουν υψηλότερα σκορ αναγνωρίσιμης ρύθμισης από τους φοιτητές αυτού του στυλ ($p=0.001$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στα στυλ του αυτοελέγχου $F(1,64)=0.055$, $p=0.815$, $\eta^2=0.001$ και του παραγγέλματος $F(1,64)=0.440$, $p=0.510$, $\eta^2=0.007$.

Αναλύοντας την αλληλεπίδραση της μεταβλητής έλλειψη παρακίνησης για κάθε επίπεδο του παράγοντα φύλο, δηλαδή χωριστά για τους φοιτητές και χωριστά για τις φοιτήτριες, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση τόσο στους φοιτητές $F(2,64)=8.571$, $p=0.001$, $\eta^2=0.211$, όσο και στις φοιτήτριες $F(2,64)=2.960$, $p=0.059$, $\eta^2=0.085$. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές της ομάδας αυτοελέγχου εμφάνισαν χαμηλότερα σκορ έλλειψης παρακίνησης τόσο από τους φοιτητές του αμοιβαίου στυλ ($p=0.001$), όσο και από τους φοιτητές του παραγγέλματος ($p=0.013$). Οι φοιτήτριες του στυλ του αυτοελέγχου εμφάνισαν χαμηλότερα σκορ έλλειψης παρακίνησης από τις φοιτήτριες του παραγγέλματος ($p=0.058$). Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης για κάθε επίπεδο του παράγοντα στυλ διδασκαλίας, έδειξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση μόνο στο αμοιβαίο στυλ $F(1,64)=11.446$, $p=0.001$, $\eta^2=0.152$, όπου οι φοιτήτριες εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές έλλειψης παρακίνησης από τους φοιτητές αυτού του στυλ ($p=0.001$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στα στυλ του αυτοελέγχου $F(1,64)=0.000$, $p=0.990$, $\eta^2=0.000$ και του παραγγέλματος $F(1,64)=0.654$, $p=0.422$, $\eta^2=0.010$, (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ διδασκαλίας (φοιτητές-φοιτήτριες) στο ερωτηματολόγιο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης μετά τη διδασκαλία του χορού Τικ Διπλό.

	Στυλ της Αμοιβαίας Διδασκαλίας			Στυλ του Αυτοελέγχου			Στυλ του Παραγγέλματος			Σύνολο	
	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες
Εσωτερική Παρακίνηση	3.25±0.43 ^β	4.29±0.61 ^{α,γ}	3.85±0.75	4.43±0.46 ^α	4.32±0.59 ^α	4.37±0.53	3.61±0.74	3.75±0.48	3.69±0.60	3.8±0.74	4,12±0.61
Αναγνωρίσιμη Ρύθμιση	3.17±0.45 ^β	4.02±0.62 ^γ	3.65±0.69	4.25±0.37 ^α	4.20±0.63 ^α	4.22±0.52	3.50±0.72	3.65±0.50	3.58±0.60	3.67±0.70	3.96±0.61
Εξωτερική Παρακίνηση	3.39±0.56	3.10±0.92	3.22±0.78 ^δ	2.55±0.97	2.64±0.95	2.60±0.94	3.43±0.52	2.55±0.73	2.96±0.77	3.10±0.82	2.76±0.88
Έλλειψη Παρακίνησης	2.94±0.27 ^β	2.00±0.61 ^γ	2.40±0.68	1.82±0.63 ^α	1.82±0.75 ^α	1.82±0.69	2.61±0.69	2.40±0.63	2.50±0.66	2.43±0.74	2.07±0.70
<i>α: $p<0.05$ από το ίδιο φύλο στο στυλ του παραγγέλματος</i>				<i>β: $p<0.05$ από το ίδιο φύλο στο στυλ του αυτοελέγχου</i>							
<i>γ: $p<0.05$ από τους φοιτητές στο ίδιο στυλ διδασκαλίας</i>				<i>δ: $p<0.05$ από το σύνολο του αυτοελέγχου</i>							
<i>ε: $p<0.05$ από το σύνολο του παραγγέλματος</i>				<i>ζ: $p<0.05$ από τους φοιτητές στο σύνολο του δείγματος</i>							

Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση (Χορός Έντεκα)

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης για να εξεταστούν διαφορές λόγω φύλου και στυλ διδασκαλίας στο γραμμικό συνδυασμό των εξαρτημένων μεταβλητών, εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου στον γραμμικό συνδυασμό των τεσσάρων παραπάνω μεταβλητών Wilks' Lambda=0.645, $F(4,56)=7.710$, $p=0.000$, $\eta^2=0.355$, όχι όμως λόγω στυλ διδασκαλίας Wilks' Lambda=0.817, $F(8,112)=1.489$, $p=0.169$, $\eta^2=0.096$, ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και στυλ διδασκαλίας Wilks' Lambda=0.823, $F(8,112)=1.431$, $p=0.191$, $\eta^2=0.093$.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης, από τις οποίες προέκυψε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω φύλου μόνο στην εξαρτημένη μεταβλητή έλλειψη παρακίνησης $F(1,59)=24.327$, $p=0.000$, $\eta^2=0.292$, με το σύνολο των φοιτητριών να εμφανίζει στατιστικά χαμηλότερη έλλειψη παρακίνησης από το σύνολο των φοιτητών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ διδασκαλίας (φοιτητές-φοιτήτριες) στο ερωτηματολόγιο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης μετά τη διδασκαλία του χορού Έντεκα.

	Στυλ της Αμοιβαίας Διδασκαλίας			Στυλ του Αυτοελέγχου			Στυλ του Παραγγέλματος			Σύνολο	
	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες	Σύνολο	Φοιτητές	Φοιτήτριες
Εσωτερική Παρακίνηση	3.62±0.49	4.48±0.67	3.99±0.71	4.13±0.53	3.93±0.63	4.02±0.58	3.70±0.86	3.73±0.81	3.72±0.80	3.83±0.60	4.02±0.75
Αναγνωρίσιμη Ρύθμιση	3.56±0.42	4.15±0.93	3.82±0.74	4.15±0.63	3.88±0.78	4.00±0.71	3.55±0.84	3.77±0.83	3.7±0.81	3.8±0.64	3.92±0.83
Εξωτερική Παρακίνηση	3.25±0.57	3.10±1.13	3.18±0.84	2.98±0.84	3.13±0.92	3.06±0.87	3.25±1.13	2.80±0.71	2.94±0.85	3.14±0.77	3.02±0.91
Έλλειψη Παρακίνησης	3.27±0.61	2.00±0.75	2,72±0.92	2.51±0.73	2.04±0.79	2.25±0.79	3.45±0.76	2.34±0.76	2.69±0.91	2.99±0.78	2.12±0.76 ^ζ

α: $p<0.05$ από το ίδιο φύλο στο στυλ του παραγγέλματος

γ: $p<0.05$ από τους φοιτητές στο ίδιο στυλ διδασκαλίας

ε: $p<0.05$ από το σύνολο του παραγγέλματος

β: $p<0.05$ από το ίδιο φύλο στο στυλ του αυτοελέγχου

δ: $p<0.05$ από το σύνολο του αυτοελέγχου

ζ: $p<0.05$ από τους φοιτητές στο σύνολο του δείγματος

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε η επίδραση του στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και του στυλ του παραγγέλματος σε παράγοντες της παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνησης) σε επίπεδο κατάστασης, που βίωσαν φοιτητές και φοιτήτριες σε μαθήματα διδασκαλίας ελληνικών χορών όπου εφαρμόστηκαν τα παραπάνω στυλ. Η διδασκαλία ελληνικών χορών με το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας και το στυλ του αυτοελέγχου πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ερευνητικό επίπεδο, καθώς το στυλ του παραγγέλματος αποτελεί την πλέον συνηθισμένη διδακτική προσέγγιση.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις προαναφερθείσες ψυχολογικές παραμέτρους, διαπιστώθηκε μια σειρά διαφοροποιήσεων μεταξύ των τριών στυλ διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν. Στην πρώτη εφαρμογή του ερωτηματολογίου, δηλαδή αμέσως μετά τη διδασκαλία του Ζωναράδικου χορού, στο 2ο μάθημα, το σύνολο των συμμετεχόντων (φοιτητές και φοιτήτριες) στο στυλ του αυτοελέγχου σημείωσε πολύ υψηλές τιμές εσωτερικής παρακίνησης και αναγνωρίσιμης ρύθμισης, υψηλότερες μάλιστα συγκριτικά με το σύνολο των συμμετεχόντων στο στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας και στο στυλ του παραγγέλματος. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για τους παράγοντες εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης, όπου στο στυλ του αυτοελέγχου, το σύνολο των συμμετεχόντων σημείωσε πολύ χαμηλές τιμές, που ήταν σημαντικά χαμηλότερες συγκριτικά με τους συμμετέχοντες στα άλλα δύο στυλ. Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και στις άλλες δύο χρονικές στιγμές, δηλαδή μετά τη διδασκαλία του χορού Τικ διπλό που πραγματοποιήθηκε στο 4ο μάθημα και μετά τη διδασκαλία του χορού Έντεκα, στο 6ο μάθημα.

Το εύρημα αυτό πιθανόν είναι αποτέλεσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου στυλ, καθώς όπως υποστηρίζεται, το στυλ διδασκαλίας καθορίζει την εσωτερική παρακίνηση (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα & Γούδας, 2000). Η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και διαχείρισης της ενεργειακής κατάστασης (συμπεριφορά, συναισθήματα) που δίνεται στον μαθητή, ώστε να συμβαδίζει με το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται, η γνωστή διαδικασία αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), επέδρασε σημαντικά. Επιπλέον θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το συγκεκριμένο στυλ έδωσε τη δυνατότητα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αισθανθούν ικανοί και αποτελεσματικοί να ανταπεξέλθουν στις συγκεκριμένες χορευτικές απαιτήσεις, καθώς μαθαίνουν να εμπιστεύονται και να είναι ειλικρινείς με τον εαυτό τους και να σταματούν να εξαρτώνται μόνο από εξωτερικές πηγές ανατροφοδότησης. Η αίσθηση της ικανότητας και αποτελεσματικότητας, ως βασική ψυχολογική ανάγκη, αποτελεί ισχυρό παρακινητικό παράγοντα, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985). Συνδέεται με την παρακίνηση όταν αυτή μετριέται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, καθώς παρέχει μια πολύ χρήσιμη κατανόηση της τρέχουσας διαδικασίας αυτορρύθμισης ενός ατόμου (Guay, Vallerand, and Blanchard, 2000).

Όσον αφορά τις διαφορές που σημειώθηκαν μεταξύ μόνο των φοιτητών που συμμετείχαν στα τρία διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι, οι φοιτητές της ομάδας που εφαρμόστηκε το στυλ του αυτοελέγχου, σημείωσαν πολύ υψηλές τιμές εσωτερικής παρακίνησης και αναγνωρίσιμης ρύθμισης και πολύ χαμηλές τιμές εξωτερικής παρακίνησης και έλλειψης παρακίνησης, υψηλότερες και χαμηλότερες συγκριτικά με τους φοιτητές των άλλων δύο στυλ διδασκαλίας, και στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές που δόθηκε το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές που διδάχθηκαν τους τρεις χορούς (Ζωναράδικος, Τικ διπλό, Έντεκα) με το στυλ του αυτοελέγχου, δήλωσαν ότι το μάθημα ήταν διασκεδαστικό, ευχάριστο και ενδιαφέρον

(εσωτερική παρακίνηση) και ότι ήταν προσωπική τους επιλογή αφού ήταν πολύ σημαντικό για τους ίδιους (αναγνωρίσιμη ρύθμιση), σε σύγκριση με τους φοιτητές της αμοιβαίας διδασκαλίας και του στυλ του παραγγέλματος. Διαφώνησαν όμως στο ότι οι δραστηριότητες του μαθήματος δεν είχαν νόημα για τους ίδιους (έλλειψη παρακίνησης) ή ήταν κάτι που ήταν υποχρεωμένοι να το κάνουν (εξωτερική παρακίνηση), στοιχείο που παρατηρήθηκε στους φοιτητές που διδάχθηκαν τους χορούς τόσο με την αμοιβαία διδασκαλία όσο και με το στυλ του παραγγέλματος. Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι η χρήση του στυλ του αυτοελέγχου έχει θετική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση των συμμετεχόντων και συμφωνεί με τα αποτελέσματα μελέτης που διερεύννησε την ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών των μαθητών που διδάσκονται με το συγκεκριμένο στυλ (Papaioannou, Theodosiou, Paschali & Digelidis, 2012).

Για τις διαφορές που σημειώθηκαν μεταξύ μόνο των φοιτητριών που συμμετείχαν στα τρία διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτήτριες που διδάχθηκαν τους προαναφερθέντες χορούς με την αμοιβαία διδασκαλία σημείωσαν πολύ υψηλές τιμές εσωτερικής παρακίνησης, υψηλότερες μάλιστα από τις φοιτήτριες που διδάχθηκαν τους ίδιους χορούς με τα άλλα δύο στυλ διδασκαλίας, και στις τρεις διαφορετικές στιγμές συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Παρόμοιο ήταν το εύρημα και για τον παράγοντα αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εκτός από τη δεύτερη φορά που δόθηκε το ερωτηματολόγιο (χορός Τικ διπλό), όπου υπερείχαν οι φοιτήτριες του στυλ του αυτοελέγχου. Πιθανόν η φύση της συγκεκριμένης χορευτικής δραστηριότητας με μουσική συνοδεία λιγότερο οικεία, να δημιουργήσει το συγκεκριμένο κλίμα. Το στυλ του αυτοελέγχου φαίνεται ότι συνέβαλε περισσότερο στο να νιώσουν οι φοιτήτριες ότι ο συγκεκριμένος χορός μπορεί να μη τους ήταν ευχάριστος και διασκεδαστικός, ήταν όμως επιλογή τους που τις ωφελούσε.

Αναφορικά με την εξωτερική παρακίνηση, στις δύο εφαρμογές του ερωτηματολογίου (Τικ διπλό, Έντεκα), οι φοιτήτριες του στυλ του παραγγέλματος σημείωσαν πολύ χαμηλές τιμές, χαμηλότερες μάλιστα σε σύγκριση με τις φοιτήτριες των άλλων δύο στυλ. Φαίνεται ότι το στυλ του παραγγέλματος οδήγησε τις φοιτήτριες να δηλώσουν σε μικρότερο βαθμό από τα άλλα δύο στυλ, ότι οι συγκεκριμένες χορευτικές δραστηριότητες ήταν κάτι που έπρεπε να κάνουν. Τέλος, σχετικά με τη έλλειψη παρακίνησης, οι φοιτήτριες από το στυλ του αυτοελέγχου δηλώνουν πολύ χαμηλές τιμές έλλειψης παρακίνησης, τις χαμηλότερες από τα άλλα δύο στυλ.

Γενικά αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι, από τις απαντήσεις των φοιτητριών, δεν φάνηκε μια σταθερή επίδραση των στυλ διδασκαλίας σε όλους τους παράγοντες της παρακίνησης, εκτός από την εσωτερική παρακίνηση. Σε αυτόν τον παράγοντα, φαίνεται ότι οι φοιτήτριες της αμοιβαίας διδασκαλίας ένοιωσαν περισσότερη ευχαρίστηση και διασκέδασαν στα μαθήματα περισσότερο από ότι οι φοιτήτριες των άλλων στυλ. Επίσης και το στυλ του αυτοελέγχου φαίνεται να επιδρά σημαντικά στους παράγοντες αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εξωτερική παρακίνηση και έλλειψη παρακίνησης, που βίωσαν οι φοιτήτριες στα μαθήματα χορού. Στο στυλ του παραγγέλματος όλοι οι συμμετέχοντες (φοιτητές και φοιτήτριες) σημείωσαν τις χαμηλότερες τιμές σε όλους σχεδόν τους παράγοντες παρακίνησης και σε όλες τις εφαρμογές του ερωτηματολογίου.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, αυτό που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στις τρεις διαφορετικές εφαρμογές του ερωτηματολογίου εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης, είναι ότι στο στυλ του αυτοελέγχου σημειώθηκαν σημαντικά υψηλότερες τιμές εσωτερικής παρακίνησης και αναγνωρίσιμης ρύθμισης και χαμηλότερες τιμές έλλειψης παρακίνησης, συγκριτικά με το στυλ του

παραγέλλματος. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί και με τα αποτελέσματα ανάλογης έρευνας στο χώρο της σχολικής φυσικής αγωγής (Μίζιος και συν., 2009). Για τους φοιτητές, το στυλ του αυτοελέγχου φαίνεται να συμβάλει στην υιοθέτηση παρακινούμενων συμπεριφορών περισσότερο από τα υπόλοιπα δύο, ενώ για τις φοιτήτριες, εκτός από το στυλ του αυτοελέγχου, εξίσου ενισχυτικά λειτουργεί και το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας. Ενδεχομένως η εμπειρία της αυτοαξιολόγησης που βίωσαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της κατάκτησης της γνώσης στηριζόμενοι αποκλειστικά στον εαυτό τους, να ταιριάζει περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία τους. Οι φοιτήτριες ωστόσο φαίνεται ότι παρακινούνται και με μεθόδους όπου καλλιεργείται η συνεργασία.

Βιβλιογραφία

- Abd Al-Salam, A. (2004). The Effects of Three Styles of Teaching on the Performance Level and Practice Trials of Long Serve and Short Serve in Badminton. *Educational Sciences, Dirasat Journal*, 31(1), 88-104.
- Βαβρίτσας, Ν. (2008). *Παραδοσιακοί χοροί και η διδασκαλία τους. Ρυθμοκινητική ανάλυση και ρυθμική αρίθμηση*. Θεσσαλονίκη.
- Bond, K. & Stinson, S.W. (2007). "It's work, work, work, work": Young people's experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, 8 (2), 155-183.
- Byra, M. (2006a). *Teaching styles and inclusive pedagogies*. In: Kirk D, Macdonald D, and O'Sullivan M (eds). *The Handbook of Research in Physical Education* (pp 449–466). London: Sage.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci E., Vallerand R., Pelletier L., & Ryan R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3- 4), 325-346.
- Δήμας, Η. (2004). *Λαϊκή μουσικοχορευτική παράδοση. Χορευτικές συνήθειες των φοιτητών/-τριών της Ελλάδας* (2η έκδ.). Αθήνα: Artwork.
- Δήμας, Η., Τυροβολά Β. & Κουτσούμπα Μ. (2017). *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία.. &..* Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Διγγελίδης, Ν. (2007). *Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development Spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8-13.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 53, 116-124.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, S., & Underwood, M. (1995). It Ain't What you Do, it's the Way that you Do it! Teaching Style Affects Children's Motivation in Track and Field Lessons. *The Sport Psychologists*, 9, 254–264.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- International Folk Music Council-IFMC. (1974). Study group of folk-dance terminology, foundations for the analysis of the structure and form of folk dance. A syllabus, *Yearbook of the I.F.M.C.*, 6, 115-135.

- Iserbyt, P. (2013). Reciprocal Peer Learning with Task Cards: Analysis of Behaviour and Verbal Interactions in Structured and Unstructured Dyads. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (2): 174–185.
- Καρφής Β. & Ζιάκα, Μ. (2009). *Ο Ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση. Προτάσεις διδασκαλίας*. Εκδόσεις διάπλους. Θεσσαλονίκη.
- Κουτσούμπα, Μ. (2017). Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά, & Μ. Κουτσούμπα (Επιμ.), *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του*. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 35–50.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορύθμιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- de Las Heras-Fernández, R., Jesús Cuellar-Moreno, M., Espada Mateos, M., & Anguita Acero, J., M. (2022): The influence of teaching styles on the emotions of university students in dance lessons according to sex, *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2144197>
- Martin, G. & Pesovár, E. (1961). A Structural analysis of the Hungarian folk dance. *Acta Ethnographica*, 10, 1-40.
- Mainwaring, L. & Krasnow, D. (2010). Teaching the Dance Class Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance Education*, 10 (1), 14-21.
- Μίζιος, Δ., Διγγελίδης, Ν., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Η Επίδραση των Μεθόδων Αμοιβαίας Διδασκαλίας και Αυτοελέγχου στην Παρακίνηση και την Ικανοποίηση από το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος*, 7 (3), 254 – 264.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.
- Mosston M. & Ashworth S. (2002). *Teaching Physical Education*. 5th ed. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Pajares F, Hartley J., & Valiante G. (2001) Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214–221.
- Νικολάκη, Ε., Φούντζουλας, Γ., Βενετσάνου, Φ., Λυκεσάς, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2021). Διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: Ανασκοπική μελέτη. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 8(1), 22-41.
- Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2000). Ο Ρόλος της Εσωτερικής Παρακίνησης στο Μάθημα της Σχολικής Φυσικής Αγωγής. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής- Ηλεκτρονικό περιοδικό*, 1 – 18.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., Theodosiou, A., Pashali, M., & Digelidis, N. (2012). Advancing Task Involvement, Intrinsic Motivation and Metacognitive Regulation in Physical Education Classes: The Self-Check Style of Teaching Makes a Difference. *Advances in Physical Education* 2 (3), 110-118.
- Patmanoglou S., Digelidis, N., Mantis, K., Papapetrou L., & Mavvidis, A. (2007). The Impact of the Command and Self-Check Teaching Styles in Goal Orientations, Perceived Motivational Climate and Perceived Athletic Ability in the Elementary. *Inquiries in Physical Education & Sport*, 5 (2), 199-206.
- Pelletier, L., G., Fortier, M., S., Vallerand, R., J., Tuson, K., M., Briere, N., M., & Blais M., R. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.

- Pitsi, A., Digelidis, N., and Papaioannou, A. 2015. The Effects of Reciprocal and Self-Check Teaching Styles in students' Intrinsic-Extrinsic Motivation, Enjoyment and Autonomy in Teaching Traditional Greek Dances. *Journal of Physical Education & Sport*, 15 (2), 352–361. Art 53.
- Πραντσίδης, Γ. (2005). *Ο χορός στην ελληνική παράδοση και η διδασκαλία του*. Εκδοτική Αιγινίου.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Σερμπέζης, Β. (1995). *Συγκριτική μελέτη μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Townsend, S.J. & Mohr, D.J. (2002). Review and implication of peer teaching research. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 28–31.
- Τσορπατζούδης, Χ. (2008). *Εξελικτική και διδακτική της ΦΑ*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδης.
- Τυροβολά, Β. (2001). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός. Μία διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τυροβολά, Κ., Β., & Κουτσούμπα, Ι. Μ., (2006). Μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Το παράδειγμα των Ποντιακών χορών. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1, 19-32.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vavritsas, N. (2004). Hasapikos 'Syrtaki' dance: rhythmical and kinetic analysis and rhythmical numeration. *Research in Dance Education*, 5(2), 139–158.
- Vavritsas, N., & G. Vavritsas. 2011. Rhythm-Kinetic Analysis and Rhythmical Numeration of the Syrtos Kalamatianos Dance. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 18 (4), 343–347.
- Zeng, H., Leung, R. Liu, W., & W. Bian, W. (2009). "Learning Outcomes Taught by Three Teaching Styles in College Fundamental Volleyball Classes." *Clinical Kinesiology* 63 (1), 1–6.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1996). Self-Regulated Learning of Motoric Skill: The Role of Goal Setting and Self-Monitoring. *Journal of Applied Sports Psychology*, 8, 60-75.



Reciprocal and self-check teaching styles in the teaching of traditional Greek dance: Effects on the dimensions of intrinsic-extrinsic motivation

Pitsi Athina

Specialized Teaching Staff, D.P.E.S.S., Democritus University of Thrace

ABSTRACT

The study investigated the effect of reciprocal teaching and self-control and ordering styles on dimensions of motivation of students (n=128), 19-20 years old, of the Faculty of Physical Education of the University of Thessaloniki, during the teaching of the dances Hashapia, Zonaradiko, Chamiko, Tik Double, Pentozali and Eleven. The students were divided into three groups, two experimental and one control, and a different teaching style was applied to each group. The first experimental group was taught the dances in the mutual teaching style, the second group in the self-control style and the third group (control) in the ordering style, the usual practice. To investigate the effect on the dimensions of motivation, the questionnaire "Internal-external motivation at the situation level" was used. The questionnaire was appropriately adapted with scales that had statistically significant internal consistency indices ($\alpha > .74$) and was administered at the situation level, i.e. at the end of the second lesson (teaching Zonaradiko), at the end of the fourth lesson (teaching the Double Tic) and at the end of the sixth lesson (teaching the Eleven Dance). A two-way multivariate analysis of variance (Two-way MANOVA) was applied to investigate a) the differences between the three teaching styles and b) between the two genders on the dimensions of motivation. The self-check style showed significantly higher values ($p < 0.05$) of internal motivation and identified regulation and lower values ($p < 0.05$) of lack of motivation and extrinsic motivation compared to the command and reciprocal teaching styles. For students, the self-check teaching style seems to contribute to the adoption of motivational behaviours more than the other two, while for female students, in addition to the self-check, the reciprocal teaching style is equally reinforcing. The application of reciprocal and self-check teaching style in teaching Greek traditional dance promotes a positive psychological climate, extremely important for the effectiveness and quality of the course.

Key words: teaching methods; Mosston's spectrum; motivational factors.

Corresponding address:

Pitsi Athina
Democritus University of Thrace
Department of Physical Education and Sport Sciences
University Campus, 69100 Komotini
E-mail: apitsi@phyed.duth.gr