



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σύγκριση των απόψεων και των εμπειριών χορογράφων και χορευτών με και χωρίς αναπτυξιακές αναπηρίες: μια διερευνητική μελέτη»**

Ασλανίδου Μαρία

Θεσσαλονίκη, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σύγκριση των απόψεων και των εμπειριών χορογράφων και χορευτών με και χωρίς αναπτυξιακές αναπηρίες: μια διερευνητική μελέτη»**

**‘Comparing the views and experiences of choreographers and dancers with and without developmental disabilities: an exploratory study’**

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα (Επόπτρια)

Πρώιου Χαρίκλεια

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Θεσσαλονίκη, 2022

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και πως έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Μαρία Ασλανίδου

Κατάλογος Πινάκων.....	6
Περίληψη .....	7
Abstract.....	9
Πρόλογος.....	10
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1.....	13
Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας .....	13
1.1 Χορός και αναπτυξιακές αναπηρίες.....	13
1.2 Αναπτυξιακές αναπηρίες .....	20
1.2.1 Νοητική αναπηρία.....	23
1.2.2 Κινητική αναπηρία.....	24
1.2.3 Οπτική αναπηρία- τύφλωση.....	24
1.2.4 Ακουστική αναπηρία- Απώλεια ακοής.....	25
1.3 Η διδασκαλία του χορού στα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες .....	27
1.3.1 Διδασκαλία του χορού σε άτομα με ακουστική αναπηρία.....	27
1.3.2 Η διδασκαλία του χορού σε άτομα με οπτική αναπηρία .....	31
1.3.3 Η διδασκαλία του χορού σε άτομα με κινητική αναπηρία .....	33
1.3.4 Η διδασκαλία του χορού σε άτομα με νοητική αναπηρία.....	34
Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	36
Κεφάλαιο 2.....	38
Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
2.1 Ερευνητική στρατηγική .....	38
2.2 Συμμετέχοντες .....	38
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας .....	41
2.4 Ανάλυση των δεδομένων.....	44
Κεφάλαιο 3.....	47
Αποτελέσματα της έρευνας.....	47
3.1 Γενικές πληροφορίες .....	47
3.2 Διδακτική πράξη .....	54
3.3 Αποτελεσματικότητα .....	64
Κεφάλαιο 4.....	68

<b>Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις</b> .....	68
<b>4.1 Συζήτηση</b> .....	68
<b>4.2 Συμπεράσματα</b> .....	71
<b>4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή</b> .....	74
<b>4.4 Περιορισμοί</b> .....	75
<b>4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα</b> .....	76
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	77
<b>Ξενόγλωσση</b> .....	77
<b>Ελληνόγλωσση</b> .....	82
<b>Παράρτημα</b> .....	86

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δασκάλων χορού. ....	39
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία συγχορευτών/τριών. ....	40
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία χορευτών/τριών. ....	40
Πίνακας 4: Συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 1. ....	48
Πίνακας 5: Συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 2. ....	54
Πίνακας 6: Συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 2. ....	57

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καταγραφούν, να συγκριθούν και να αναλυθούν οι απόψεις που έχουν και οι εμπειρίες που αποκόμισαν χορευτές με ή χωρίς αναπηρίες, όπως αυτή της απώλειας ακοής, της οπτικής, της νοητικής ή της κινητικής αναπηρίας, όταν άρχισαν να ασχολούνται με τον χορό και κατ' επέκταση όταν χρειάστηκε να συνεργαστούν μεταξύ τους, καθώς και να παρουσιαστούν οι στάσεις των ίδιων των χοροδιδασκάλων τους. Ένας από τους στόχους της μελέτης ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των χορευτών με αναπηρία και χωρίς αναπηρία ή με τους ίδιους τους χοροδιδασκάλους τους. Μέσω αυτής της διερεύνησης, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν να παρουσιαστούν οι τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγουν οι χοροδιδάσκαλοι όταν καλούνται να διδάξουν χορό σε άτομα με αναπηρία, αλλά και η μαθησιακή διαδικασία των ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Ακόμα, η ερευνήτρια εστίασε στα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες, οι προσαρμογές που καλούνται οι ίδιοι να κάνουν, ο τρόπος που αξιοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν και πως τις κωδικοποιούν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσίασε ο τρόπος κατά τον οποίο επιτεύχθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των χορευτών με και χωρίς αναπηρίες, οι κώδικες που εισήγαγαν μεταξύ τους και οι ξεχωριστές προκλήσεις που δέχθηκαν. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να παρατηρηθεί πως η θεωρία αξιοποιείται και μεταφέρεται σε μία χορογραφία ενώ δεν παύει να είναι εξίσου σημαντικό να μάθουμε αν ανάμεσα στις αναπηρίες που παρουσιάζονται στην εργασία, υπάρχουν αισθητές διαφορές όσον αφορά στην εκπαίδευση των χορευτών και των χορευτριών. Έτσι, λοιπόν, μέσω της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης η ερευνήτρια εστίασε στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων: (α) Με ποιους τρόπους αλληλοεπιδρούν τα άτομα με αναπηρία με τους χοροδιδασκάλους τους και με τους συγχορευτές τους χωρίς αναπηρία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;, (β) Ποιες είναι τεχνικές διδασκαλίας, οι διαφοροποιήσεις και οι απαραίτητες προσαρμογές που πραγματοποιούνται για τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία και πόσο συχνά αυτές πραγματοποιούνται;, (γ) Ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που συναντά ένας χορευτής με αναπηρία και πως τα αντιμετωπίζει;, (δ) Με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση των χορογράφων; και τέλος (ε) Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και τις προσαρμογές που υιοθετούνται υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στους μαθητευόμενους ανάλογα με την αναπηρία τους; Κι αν υπάρχουν ποιες είναι αυτές; Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων και στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα τρία (N=33) άτομα (χορευτές με και χωρίς αναπηρία και χοροδιδασκάλους). Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων διαφάνηκε η σύγκλιση των απόψεων του δείγματος και την ανάδειξη της αντίληψης της αναπηρίας όχι ως εμπόδιο, αλλά ένα στοιχείο του ατόμου που δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «διαφορετικό». Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν αναστοχαστικά για την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο τομέα του χορού και ευρύτερα της κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Χορευτές με και χωρίς αναπηρία, Δάσκαλοι χορού, Αναπηρία, Συμπερίληψη.



## **Abstract**

The purpose of this study was to record, compare and analyze the views and experiences of dancers with or without disabilities, such as hearing loss, visual, mental or motor disabilities, when they started engaging in the dance and consequently when they had to cooperate with each other, as well as to present the attitudes of their own choreographers. One of the aims of the study was to investigate the way in which the interaction takes place between dancers with and without disabilities or with their own dance teachers. Through this research, the individual objectives that were set were to present the teaching techniques chosen by dance teachers when they are called to teach dance to people with disabilities, but also the learning process of people with and without disabilities. The researcher also focused on the obstacles that participants have to face, the adjustments they are asked to make, the way they use the information they receive and how they codify it. Also of particular interest was the way in which the communication and cooperation between the dancers with and without disabilities was achieved, the codes they introduced to each other and the special challenges they accepted. Finally, it is advisable to observe that the theory is utilized and transferred to a choreography while it is still equally important to know if between the disabilities presented at work, there are noticeable differences in the training of dancers. Thus, through the qualitative methodological approach, the researcher focused on the investigation of the following research questions: (a) In what ways do people with disabilities interact with their choreographers and their non-disabled co-workers during the educational process? b) What are the teaching techniques, the differences and the necessary adjustments that are made for the teaching of people with disabilities and how often are they done ?, (c) What are the possible obstacles that a dancer with a disability encounters and how does he face them? ) In what ways is the feedback of the choreographers achieved? and finally (e) As for the way of teaching and the adaptations that are adopted, are there differences and similarities between the apprentices according to their disability? And if so, what are they?

The research tool used the research tool of semi-structured interviews and thirty one (N = 31) people (dancers with and without disabilities and dance teachers) participated in the research. The results of the interviews showed the convergence of the views of the sample and the emergence of the perception of disability not as an obstacle, but an element of the individual that should not be treated as "different". The results of the research can be reflective for the adoption of inclusive practices in the field of dance and society at large.

Keywords: Dancers with and without disability, Dance teachers, Disability, Inclusion.

## Πρόλογος

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχέση της αναπηρίας με την τέχνη του χορού έχει προκύψει εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Έπειτα από προσωπική μου αναζήτηση και παρατηρώντας πως η βιβλιογραφία όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα δεν είναι επαρκής και πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες θέλησα να ερευνήσω το συγκεκριμένο ζήτημα. Με στόχο να βάλω κι εγώ ένα μικρό λιθαράκι στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και ευελπιστώντας η εργασία αυτή να αποτελέσει την «εκκίνηση» για περισσότερες μελέτες και έρευνες όσον αφορά στη θεματική ενότητα χορός και αναπηρία.

Ο αριθμός των ανθρώπων που θα ήθελα να ευχαριστήσω είναι μεγάλος. Ένα τεράστιο ευχαριστώ στην επόπτρια μου κ. Λευκοθέα Καρτασίδου, καθώς από την πρώτη στιγμή κατανόησε τον ενθουσιασμό μου και το ενδιαφέρον μου για το συγκεκριμένο θέμα και ενίσχυσε την προσπάθειά μου ώστε να πραγματοποιηθεί αυτή η διερευνητική μελέτη και να εγκριθεί.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Χάρηκα που τους γνώρισα όλους. Δηλώνω βαθύτατα συγκινημένη που θέλησαν να συμμετέχουν στη διερευνητική αυτήν μελέτη, την οποία από κοινού προσπαθήσαμε να φέρουμε εις πέρας. Η άμεση ανταπόκριση όλων των ανθρώπων στο κάλεσμα μου, ο ελεύθερος χρόνος τους, που χωρίς δισταγμό θέλησαν να μου τον αφιερώσουν και η μεταξύ μας αλληλεπίδραση μου άφησε την πιο γλυκιά ανάμνηση, σπουδαίες γνώσεις και ευχάριστες στιγμές. Μέσα σε αυτήν τη διαδικασία ευχαριστώ πολύ και τη διερμηνέα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας καθώς και την Συντονίστρια του Κέντρου ΑμεΑ «Σωτήρ».

Φυσικά, δεν θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένεια μου, που είναι ο βράχος μου και από μικρή ηλικία μου έμαθε πως οι άνθρωποι μπορεί να διαφέρουμε μεταξύ μας, όμως είμαστε όλοι ίσοι. Τους αγαπημένους μου ανθρώπους, που είναι πάντα εκεί για εμένα και με στηρίζουν, και τα ανίψια μου Γιώργο και Βασίλη, τα βαφτιστήρια μου και όλα τα παιδιά των φίλων μου, που εκπροσωπούν τη νέα γενιά, την αλλαγή και την ελπίδα.

## Εισαγωγή

Το στερεότυπο πως ο χορός συνδέεται με ένα αρτιμελές σώμα αρχίζει να καταρρίπτεται τα τελευταία χρόνια, και εν μέρη είναι και ένας από τους άγραφους στόχους της διερευνητικής αυτής μελέτης. Ανεξάρτητα με το ποιος είναι ο/η χορευτής/χορεύτρια και ο/η χοροδιδάσκαλος/χοροδιδασκάλα, αν έχει ή όχι κάποια αναπηρία, στα πλαίσια μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και πιο συγκεκριμένα στα πλαίσια μιας χορευτικής διδασκαλίας οι προσαρμογές, οι διαφοροποιήσεις και οι μετατροπές είναι πάντα ένα βασικό μέρος της όλης διδασκαλίας, προκειμένου να παραχθούν και να προαχθούν οι δυνατότητες και οι δεξιότητες του κάθε ατόμου χωριστά.

Το αναπηρικό κίνημα από την ημέρα της ίδρυσης του, διεκδικεί και προασπίζει τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία. Μία από αυτές τις διεκδικήσεις είναι να προσεγγίζεται διαφορετικά η αναπηρία, όπως συμβαίνει σε κάθε ανεπτυγμένη χώρα, να προάγονται και να διασφαλίζονται όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι θεμελιώδεις ελευθερίες όσον αφορά στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων με αναπηρία, να υπάρχει ίση αντιμετώπιση και καθολική προσβασιμότητα. Στην Ελλάδα, παρατηρείται πως μέσα από αυτές τις διεκδικήσεις, μέσα από τα μαθήματα χορού τα οποία παρακολουθούν άνθρωποι με αναπηρία, είτε μέσα σε συγκεκριμένες δομές είτε σε ιδιωτικές σχολές, καθώς επίσης μέσα από τις μικτές, χορευτικές, επαγγελματικές ομάδες χορού η νοοτροπία αλλάζει και οι προκαταλήψεις όσον αφορά στο θέμα του χορού και της αναπηρίας εξαλείφονται αν όχι ολκώς, κατά ένα μεγάλο βαθμό, γεγονός μείζονος σημασίας. Παρόλα αυτά, επείγει να γίνουν ακόμη ορισμένες αλλαγές, όπως ένας από τους συνεντευξιζόμενους, με μεγάλη εμπειρία και παρουσία στα χορευτικά δρώμενα, μου τόνισε πως μετά από πολλές προσπάθειες και τρομερό αγώνα μπορεί ο νόμος σχετικά με την σπουδή του χορού στις κρατικές σχολές να αλλάξει, καθώς μέχρι πρότινος είχαν ως όρο την αρτιμέλεια, παρόλα αυτά το θέμα δεν είναι μόνο να αλλάξει ο νόμος, αλλά και τα προγράμματα σπουδών να εναρμονιστούν με τα λειτουργικά γνωρίσματα των χορευτών με αναπηρία, είναι αναγκαία μία εκ βάθρων αλλαγή και ένας νέος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος, που θα συμπεριλαμβάνει τα σώματα των χορευτών με διαφορετική λειτουργία.

Μικτές επαγγελματικές ομάδες χορού οι οποίες βρίσκονται στην χώρα μας είναι η «Δαγίπολη», ομάδα με διεθνή αναγνώριση, επίσης η ομάδα «Δρυάδες εν Πλω», η «Εξίς», η «Λάθος κίνηση» και η «Εν δυνάμει». Ακόμη, υπάρχουν ομάδες χορού με άτομα με αναπηρία σε διάφορες δομές όπως στον «Σωτήρ» οι οποίες συμμετέχουν σε φεστιβάλ και έχουν λάβει πολλές διακρίσεις.

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες των χορευτών με ή χωρίς αναπηρία καθώς και των χοροδιδασκάλων τους. Αναφορικά, με τη δομή της εργασίας, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη θεωρητική θεμελίωση του θέματος. Στο θεωρητικό μέρος και πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται μία αναφορά στις αναπτυξιακές αναπηρίες, στις οποίες συγκαταλέγονται οι νοητικές και οι κινητικές αναπηρίες, καθώς επίσης και η απώλεια ακοής και η οπτική αναπηρία. Επιπρόσθετα, σημειώνονται πληροφορίες για τη καθεμιά από αυτές τις αναπηρίες, ενώ στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται βιβλιογραφία για έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με κύριο γνώμονα τον χορό και την αναπηρία. Ακόμη, στο μέρος αυτό υπάρχει βιβλιογραφία, η οποία σχετίζεται με τη διδασκαλία του χορού στις διαφορετικές αναπηρίες, που αναφέρονται λίγο παραπάνω.

Έπειτα αναφέρονται ο σκοπός της διερευνητικής αυτής μελέτης, καθώς και οι στόχοι και τα διερευνητικά ερωτήματα που έχουν προκύψει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, υπάρχει το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο αφορά το ερευνητικό κομμάτι, όπου παρουσιάζεται με λεπτομέρεια και σαφήνεια η διαδικασία που ακολούθησε η ερευνήτρια. Γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα για την ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, για τους συμμετέχοντες που πήραν μέρος στη διερευνητική αυτή μελέτη, για τη μέθοδο που υιοθετήθηκε προκειμένου να συγκεντρωθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων αλλά και για το πώς αναλύθηκαν τα δεδομένα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται όλα τα ευρήματα της έρευνας όσον αφορά στις απόψεις και στις εμπειρίες που αποκόμισαν χορευτές με ή χωρίς αναπηρία και οι χορογράφοι τους, όταν κλήθηκαν να αλληλοεπιδράσουν σε κάποιο μάθημα χορού. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, συνοψίζονται τα βασικά σημεία της έρευνας που αναπτύχθηκαν, καθώς επίσης παρουσιάζονται όλα τα συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και σε ποσοτικές . Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει και να επικεντρωθεί σε ένα ερευνητικό πεδίο επιλέγοντας μία από αυτές τις δύο μεθόδους, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Στην ποιότητα, στην εγκυρότητα και στη χρησιμότητα κάθε έρευνας καθοριστικό παράγοντα αποτελεί ο ρόλος και η προσωπικότητα του ερευνητή. Ακόμη, για την εξέλιξη της έρευνας σημαντικό είναι να επιλεγούν οι καταλληλότερες μέθοδοι και τεχνικές αλλά και να χρησιμοποιηθούν με το σωστό τρόπο προκειμένου να διερευνηθούν και να απαντηθούν ενδελεχώς τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το είδος και τον σκοπό της έρευνας που διεξάγεται (Mason, 2003 · Verma & Mallick, 2004). Για τη συγκεκριμένη μελέτη και τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης.

## **Κεφάλαιο 1**

### **Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας**

#### **1.1 Χορός και αναπτυξιακές αναπηρίες**

Ο χορός, σε όλες τις εποχές και τις κοινωνίες, ήταν συνδεδεμένος άμεσα με τη ζωή των ανθρώπων και τη λειτουργία των κοινωνιών. Τα άτομα με αναπηρία για χρόνια ήταν αποκλεισμένα από τη διαδικασία και τη μορφή αυτή έκφρασης και επικοινωνίας, καθώς θεωρούνταν ότι απαιτούνταν συγκεκριμένος σωματότυπος για την πραγματοποίηση του χορού. Ωστόσο, σήμερα, η άποψη αυτή καταρρίπτεται, ενώ, ακόμη, πραγματοποιούνται δράσεις για την ένταξη των ανάπηρων ατόμων στον κόσμο του χορού και τη διδασκαλία του με βάση συγκεκριμένες τεχνικές που θεωρούνται κατάλληλες για την κάθε αναπηρία (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009). Η αναπηρία δεν περιορίζεται μόνο στα άτομα με κινητικά ελλείμματα, όπως ήδη προαναφέρθηκε. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι τα άτομα με αναπηρία βιώνουν διαφορετικά ελλείμματα, τα οποία ωστόσο δεν οφείλονται στην αναπηρία τους αυτή καθαυτή, αλλά στην κοινωνική στάση που παρεμποδίζει την πρόσβασή τους στις ποικίλες δραστηριότητες. Η προσβασιμότητα αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ανθρώπων και δεν αναφέρεται μόνο στην πρόσβαση στους δρόμους και στα δημόσια κτίρια, αλλά σε όλα τα πεδία της καθημερινότητας (υγεία και υγιεινή, εκπαίδευση, εργασία, ψυχαγωγία, αθλητισμός κ.ο.κ.). Επομένως, είναι αναγκαία η κατάκτηση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία και στο χορό. Ο συμπεριληπτικός χορός έχει ολιστικά θετικές επιδράσεις στο σώμα και στην ψυχή των αναπήρων (Σπουργίτη, 2021· Zitomer & Reid, 2011· Boswell, 1989).

Ο ρόλος των τεχνών στην αύξηση της συμμετοχής και της προβολής των ατόμων με αναπηρία στην ευρύτερη κοινωνία είναι καλά εδραιωμένη και υπάρχουν ενθαρρυντικά σημάδια ότι η συμμετοχή ατόμων με αναπηρία στις επικρατούσες τέχνες αυξάνεται (Dorwart, 2018· Hermans, 2016· Kupperts, 2013). Όπως συμβαίνει με την αυξανόμενη προβολή των αθλητικών ικανοτήτων, ειδικά μετά τους Παραολυμπιακούς Αγώνες του Λονδίνου το 2012, όπως αναφέρουν καλλιτέχνες με ειδικές ανάγκες έχουν προκύψει πολλά οφέλη από μια τέτοια συμμετοχή,

συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης κοινωνικής ένταξης και αποδοχής (Decottignies, 2016· Di Palma, Raiola & Tafuri, 2016· Harmon, 2015). Όμως, όπως συμβαίνει με όλες τις μορφές επίδειξης και καλλιτεχνικής έκφρασης, οι τρόποι με τους οποίους οι καλλιτέχνες με αναπηρία συμμετέχουν και εκπροσωπούνται είναι πολύπλοκοι και είναι απίθανο να είναι αδιαμφισβήτητο. Αν και υπάρχουν στοιχεία από περιθωριοποιημένα άτομα με αναπηρία που είναι πιθανό να βιώσουν οποιαδήποτε μορφή αντιπροσώπευσης προτιμότερη από το να κρύβονται ή να αγνοούνται (Mji et al., 2014), παραμένει ένα σύμπλεγμα πολιτικής αντιπροσώπευσης (Bolt, 2014· Rice et al., 2015). Τι σημαίνει όμως συμπερίληψη; Πώς ξέρουμε ότι υπάρχει πραγματική συμπερίληψη;

Αυτό είναι ένα σύνθετο ερώτημα. Στη συζήτησή τους για αυτό που ονομάζουν «βιοπολιτική της αναπηρίας», οι Mitchell και Snyder (2015) προβληματίζουν την ιδέα ότι υπάρχει μια καθαρή γραμμική ιστορική διαδρομή από τον αποκλεισμό του παρελθόντος σε αυτό που αφελώς θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια μη προβληματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο παρόν. Ανιχνεύουν την πορεία- από τις πρακτικές αποκλεισμού σε αυτό που αποκαλούν νεοφιλελεύθερες πρακτικές ένταξης, υποστηρίζοντας ότι στη σύγχρονη δυτική κοινωνία τα άτομα με αναπηρία τοποθετούνται ως περιθωριακοί, αλλά χρήσιμοι, καταναλωτές σε μια μεταφορντιστική νεοφιλελεύθερη τάξη (2015). Όπως επισημαίνουν οι ίδιοι συγγραφείς μπορεί να προωθείται μια κυρίαρχη ιδέα. Ένα βασικό παράδειγμα αυτού είναι η ανάπτυξη της βιομηχανίας γυμναστικής, που ιδανικά απαιτεί τη συμμετοχή των καταναλωτών στη διαμόρφωση της αξίας, των ιδανικών σωμάτων που είναι κατάλληλα εξοπλισμένα με ρούχα γυμναστικής και που υποστηρίζονται από μια σειρά συμπληρωμάτων διατροφής και γυμναστηρίων (Datta & Chakraborty 2018).

Γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεκτό, λοιπόν, ότι η συμπερίληψη ή ο αποκλεισμός της αναπηρίας στις τέχνες είναι ένα σύνθετο πολιτικό ζήτημα, με τους θεωρητικούς να διερευνούν τρόπους με τους οποίους οι τέχνες που εντάσσουν την αναπηρία μπορούν ή όχι να προωθήσουν τις ατζέντες των ακτιβιστών (Bolt, 2014· Kleege, 2018· Mitchell & Snyder, 2015). Πράγματι, η ευρεία αποδοχή ότι η ένταξη της αναπηρίας στις τέχνες είναι ένα πολιτικό σχέδιο αντικατοπτρίζεται στην εναρκτήρια δήλωση ενός πρόσφατου άρθρου, στο οποίο χρησιμοποιείται η ακόλουθη πρόταση χωρίς καμία εξήγηση ή αναφορά: «*Η τέχνη με αναπηρία είναι πολιτική και*

*έχει τη δύναμη να διαταράξει την κανονιστική κατανόηση της αναπηρίας και της ζωής των ατόμων με αναπηρία»* (White, 2017, σελ. 133). Παρά αυτή την αποδοχή, ωστόσο, εξακολουθεί να ισχύει ότι ορισμένοι συγγραφείς δεν βλέπουν την τέχνη και την παράσταση αναπηρίας με πολιτικούς όρους. Ένα από τα πιο πρόσφατα άρθρα είναι αυτό των Cone και Cone (2018) που εστιάζει σε ένα πρόγραμμα χορού χωρίς αποκλεισμούς στο οποίο φοιτητές υγείας και φυσικής αγωγής στο πανεπιστήμιο συνεργάζονταν με μαθητές γυμνασίου με αναπηρίες. Οι ουσιαστικές συνδέσεις προκύπτουν όταν όλοι οι μαθητές – οι (πανεπιστημιακοί) φοιτητές και οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με αναπηρία) – αισθάνονται αποδεκτοί και διαπιστώνουν ότι μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Η μαθησιακή εμπειρία ήταν αμοιβαία δείχνοντας πώς οι μαθητές μπορούν να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον και να δουν μια χορευτική εμπειρία ως όχημα για ανακάλυψη (Cone & Cone 2018).

Για όποιον είναι εξοικειωμένος με τις σύγχρονες θεωρίες σπουδών αναπηρίας, η έλλειψη δέσμευσης σε αυτήν την ανάλυση με τα ζητήματα ισχύος που διακυβεύονται στον συνδυασμό φοιτητών πανεπιστημίου χωρίς αναπηρία με μαθητές γυμνασίου με αναπηρία πρέπει να είναι εντυπωσιακή. Πράγματι, οι συγγραφείς ισχυρίζονται με βεβαιότητα ότι στο πλαίσιο του έργου τους, η «ισότητα είναι φυσική» (Cone & Cone 2018), χωρίς, προφανώς, να ληφθούν υπόψη οι πολιτικές διαδικασίες και το ιδεολογικό έργο που εμπλέκονται στην «πολιτογράφηση» (και, με όρους μελετών αναπηρίας, η ομαλοποίηση) της «ισότητας».

Ένας βασικός τρόπος με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία εμφανίστηκαν στο ευρύ κοινό (καθώς και ως ιστορική πηγή εισοδήματος για τα άτομα με αναπηρία) ήταν μέσω του freak show. Οι μελετητές της αναπηρίας έχουν προτείνει ότι το freak show επέτρεψε την αστυνόμευση των σωμάτων με αναπηρία μέσω της μεταφοράς στο κοινό με επιδείξεις διαφορετικότητας και ετερότητας. Το freak show παρείχε έναν τρόπο για τις καθολικές ανησυχίες για το σώμα να προβάλλονται στα σώματα εκείνων που φαίνονται να είναι ελαττωματικά και αποκλίνοντα (Garland-Thomson, 1996). Αναμφισβήτητα υπήρξαν στοιχεία freak show ακόμη και σε καλοπροαίρετες φιλανθρωπικές προσπάθειες συγκέντρωσης κεφαλαίων για άτομα με αναπηρία με τη μορφή τηλεμαραθωνίων (Longmore, 2015). Τα απομνημονεύματα του McBryde Johnson (2005) αναφέρονται στα ηδονοβλεψικά στοιχεία του τηλεμαραθωνίου, αλλά εξακολουθεί να ισχύει ότι ακόμη και οι καλοπροαίρετες απεικονίσεις των ατόμων με

αναπηρία προκαλούν αναφορές στο φρικτό σόου (Garland-Thomson, 2015). Ο Ντόναλντ Τραμπ, για παράδειγμα, έχει χρησιμοποιήσει τον εκφοβισμό των ατόμων με αναπηρία ως μέρος των ευρύτερων καρναβαλικών στοιχείων της πολιτικής αυτοπαρουσίασής του (Harnish, 2017). Ταυτόχρονα, ωστόσο, σωστά επισημάνθηκε ότι η απεικόνιση του ίδιου του Τραμπ ως «τρελού» σε αντίθεση με πολιτικά και ηθικά κατακριτέο συμβάλλει σε μια συγκεκριμένη (και θεατρική) μορφή άλλων ανθρώπων που προσδιορίζονται ως τρελοί ή ότι έχουν ψυχοκοινωνικές αναπηρίες (Procknow, 2017).

Ακόμη και όπου το freak show ή το καρναβαλίσκο δεν είναι μέρος του στόχου μιας θεατρικής ή άλλης παρουσίασης, μπορεί να εξακολουθούν να υπάρχουν στοιχεία εκνευρισμού. Ο Siebers (2010) σημειώνει πώς, σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα σώματα χωρίς αναπηρία σε μια σκηνή είναι ασήμαντα ή ακόμη και, σε κάποιο βαθμό αόρατα, τα σώματα με αναπηρία είναι, από τη φύση τους μη κανονιστικά, υπερορατοποιημένα, αντικείμενα επιπλέον ανησυχία και προσοχής.

Η σύγχρονη κοινωνία υλοποιείται από έναν χώρο χωρίς αποκλεισμούς. αναπτύσσονται διάφορες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, διοργανώνονται φεστιβάλ, αφιερώνονται επιστημονικά και πρακτικά συνέδρια σε αυτό το θέμα, οργανώνονται σεμινάρια κατάρτισης και υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά προβλήματα είναι το πρόβλημα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η δημιουργία ενός χώρου χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα σημαντικό βήμα προς τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας ζωής των πολιτών. Παρά το γεγονός ότι στον κόσμο έχει καθιερωθεί ένα κοινωνικό μοντέλο για την κατανόηση της αναπηρίας και, σε συνδυασμό με αυτήν, την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία, δυστυχώς, στη ρωσική πραγματικότητα, η επιθυμία για διαχωρισμό εξακολουθεί να κυριαρχεί, όπως αναφέρουν οι Portniagina, Livak και Kovalchuk (2020). Στο Krasnoyarsk υλοποιούνται έργα για την υποστήριξη ατόμων με διαφορετικές διαγνώσεις, αλλά τις περισσότερες φορές επικεντρώνονται στην οικονομική βοήθεια σε τέτοιες οικογένειες, κάτι που είναι σίγουρα σημαντικό, αλλά εκτός από τη συγκέντρωση κεφαλαίων, είναι απαραίτητο να ευαισθητοποιηθεί το κοινό για αυτές τις διαταραχές και τις αναπηρίες, να μειωθούν εμπόδια επικοινωνίας για την συναναστροφή με τέτοια άτομα και την αντίληψή τους. Το περιεκτικό χοροθέατρο «Freedom» είναι μια από τις εννοιολογικές προσεγγίσεις για την επίλυση



αυτών των προβλημάτων. Τέλος, οι πρακτικές χορού στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συζητούνται στο άρθρο των Portniagina, Livak και Kovalchuk (2020) και εξετάζονται ζητήματα ένταξης, προσβασιμότητας και εκλαΐκευσης των κινητικών πρακτικών στο πλαίσιο της τέχνης και της θεραπείας.

Η αναπηρία είναι ένας αμφισβητούμενος όρος και μπορεί εύκολα να γίνει μια μη χρήσιμη ή περιοριστική κοινωνική κατηγορία. Όπως επισημαίνει η Schwyzer (2005) στο άρθρο της σχετικά με τις ευκαιρίες για τους χορευτές με αναπηρίες σε κολέγια χορού και σε προγράμματα σπουδών στη Βρετανία, ο «ιδίως ο όρος «αναπηρία» τονίζει την έλλειψη σε σχέση με τους άλλους, κάτι που με τη σειρά του πληροφορεί το είδος της εμπειρίας που έχει ένα τέτοιο άτομο. Ο όρος «αναπηρία» χρησιμοποιείται από την ίδια με την πρόθεση να είναι περιεκτικός, αλλά αναγνωρίζεται ότι αυτός δεν είναι ουδέτερος όρος. Αναγνωρίζει ότι οποιοσδήποτε όρος διατρέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί ότι ενισχύει κατηγορίες και όρια που θα μπορούσαν να εκληφθούν ως μεροληπτικά ή αντιφατικά. Επιπλέον, η πρόσφατη άμεση εμπειρία της ερευνήτριας (Schwyzer, 2005) από την εργασία με μαθητές με αναπηρίες περιορίζεται σε αυτούς που έχουν σωματικές αναπηρίες, που χορεύουν τουλάχιστον για κάποιο διάστημα στα αναπηρικά τους αμαξίδια.

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας εστιάζει κυρίως στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια που αποκλείουν τα άτομα με αντιληπτές αναπηρίες από την κυρίαρχη κοινωνία. Αυτό το μοντέλο κάνει ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ της αναπηρίας, η οποία αναφέρεται στα βιολογικά χαρακτηριστικά του σώματος και του νου, και της αναπηρίας, η οποία αναφέρεται στην αποτυχία της κοινωνίας να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Αυτή η διάκριση είναι η βάση για ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν πολιτικές που εστιάζουν σε εκείνες τις πτυχές της ζωής των ατόμων με αναπηρία που μπορούν και πρέπει να αλλάξουν (Barnes, 2013). Οι πτυχές θα περιλαμβάνουν το οικονομικό και φυσικό, καθώς και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν τα άτομα με αναπηρία (Burchardt, 2004). Από αυτή την άποψη, η άρση των περιβαλλοντικών φραγμών είναι ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης σε αντίθεση με ένα ατομικό μοντέλο που αποδίδει την αναπηρία απευθείας σε μια ιατρικά καθορισμένη πάθηση, η θεραπεία της οποίας πρέπει να βρίσκεται στο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας ή να «αποκαταστήσει» το άτομο (Oliver & Barnes, 1998).

Πρόσφατα, ωστόσο, τα κοινωνικά και ιατρικά μοντέλα αναπηρίας βρήκαν ένα μέτρο συμβατότητας, με κάποια αποδοχή ότι, για παράδειγμα, άτομα με προβλήματα ακοής χρησιμοποιούν ακουστικά βαρηκοΐας που συνταγογραφούνται στο ιατρικό μοντέλο ή ένα άτομο που έχει υποβληθεί σε αθλήματα ή τροχαίο ατύχημα μπορεί να υποβληθεί σε πρόγραμμα αποκατάστασης. Τα άτομα με αναπηρία συμμετέχουν ενεργά στη θεραπεία τους, αποδεχόμενοι ότι σε αυτά τα παραδείγματα η απώλεια ακοής έχει άμεσες λειτουργικές επιπτώσεις και ότι ένας τραυματισμός του νωτιαίου μυελού έχει άμεσες επιπτώσεις στη φυσική ικανότητα (Gabel & Peters 2004). Για τους Shakespeare και Watson (2001) η διάκριση μεταξύ της αναπηρίας (σωματική διαφορά) και της αναπηρίας (κοινωνική δημιουργία) δεν είναι βιώσιμη, αποδεικνύεται από την ερώτησή τους «πού τελειώνει η αναπηρία και πού ξεκινά η αναπηρία;» Υποστηρίζουν ότι η πολυπλοκότητα της αναπηρίας την τοποθετεί εκεί όπου διασταυρώνονται η βιολογία και η κοινωνία, ο φορέας και η δομή. Ενώ η αναγνώριση της διαφοράς μπορεί να οδηγήσει σε ειδική πρόβλεψη που μπορεί να στιγματιστεί και να υποτιμηθεί, η άρνηση της διαφοράς μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία παροχής επαρκών για την ατομικότητα (Norwich, 2002).

Όπως αναφέρουν οι Band και συνεργάτες (2011) οι ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης για μαθητές με σωματικές και μαθησιακές δυσκολίες στις τέχνες του θεάματος σχεδιάζονται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο των κυβερνητικών πολιτικών πρωτοβουλιών για ένταξη και μοντέλων αναπηρίας που στοχεύουν στο να διασφαλίσουν ότι η εκπαιδευτική παροχή είναι τέτοιου είδους που δεν στιγματίζει τα άτομα ούτε υποτιμά τους εκτέλεση. Στο άρθρο τους οι Band (2011) εξετάζουν τρία προγράμματα συνεργασίας που συνδέουν δύο θεατρικές εταιρείες και μια ομάδα χορού με σχολές που παρέχουν υψηλού επιπέδου γενική εκπαίδευση. Τα προγράμματα σχεδιάστηκαν να προσφέρουν μονοπάτια για την πρόοδο για μαθητές με αναπηρία και οι ερευνητές εξετάζουν τι μας έχουν διδάξει τα προγράμματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της συνεκπαιδευτικής πρακτικής στο θέατρο και την εκπαίδευση χορού που μπορεί να κάνει τους μαθητές με αναπηρία να επιτύχουν.

Ο χορός είναι μια βιώσιμη και ευχάριστη δραστηριότητα –και πιθανή καριέρα– για νέους με αναπηρίες, ωστόσο αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στη συμμετοχή και την κατάρτιση. Ο στόχος του άρθρου των Aujla και Redding (2013) ήταν να ανασκοπήσει τη βιβλιογραφία σχετικά με τα εμπόδια στην εκπαίδευση χορού

για νεαρά άτομα με αναπηρία και να διατυπώσει πρακτικές συστάσεις για την υπέρβαση σε αυτές τις προκλήσεις. Τα κύρια εμπόδια που εντοπίστηκαν ήταν αισθητικής, συμπεριφοράς, εκπαίδευσης και υλικοτεχνικής φύσης, με περαιτέρω εμπόδια που σχετίζονται με τη φυσική πρόσβαση και την έλλειψη γνώσης ή διαθέσιμων πληροφοριών σχετικά με τις ευκαιρίες. Μία από τις βασικές συστάσεις για την υπέρβαση αυτών των φραγμών είναι η οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δικτύου μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων, στούντιο χορού, ομάδων χορού νέων και επαγγελματικών ολοκληρωμένων εταιρειών χορού, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή στον χορό σε διάφορα επίπεδα και να υποστηριχθούν τα νεαρά άτομα με αναπηρία σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η Στεφανιδάκη (2013) διερεύνησε τη σχέση του σύγχρονου χορού με την αναπηρία, με αφορμή την διεκδίκηση όλου και περισσότερων δικαιωμάτων από τα άτομα με αναπηρία, ένα από τα οποία είναι και το δικαίωμα στο χορό. Μετά τη διεκδίκηση αυτή, στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο έχουν διαμορφωθεί ειδικές ομάδες χορού στις οποίες συμμετέχουν άτομα μικτών ικανοτήτων, με διαφορετικές ιδιαιτερότητες και δεξιότητες. Σκοπός της εν λόγω εργασίας ήταν να αντληθούν πληροφορίες όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίον λειτουργεί μια μικτή ομάδα χορού στη χώρα μας και να διερευνηθούν οι επιδράσεις της στη μεταβολή των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η μέθοδος η οποία υιοθετήθηκε για τη συγκέντρωση των στοιχείων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και τα αποτελέσματα αντλήθηκαν μέσα από τη θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων αυτών. Από τις αναλύσεις δόθηκε μια ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο που οργανώνεται και δομείται η ομάδα, οι καθημερινές συνθήκες των προβών και το εσωτερικό κλίμα της ομάδας, το οποίο οικοδομείται από την πρόβα έως και την ολοκλήρωση της παράστασης.

Η Whatley (2007) διερεύνησε τη σχέση του χορού με την αναπηρία, από τη σκοπιά των χορευτών, των παρατηρητών και από τη διάσταση της διαφορετικότητας. Ο πληθυσμός από τον οποίον ελήφθη το δείγμα της έρευνας ήταν οι εκπαιδευόμενοι χορευτές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ο θεωρητικός προβληματισμός της ερευνήτριας αφορούσε στο γεγονός ότι η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα των ατόμων με αναπηρία επιβάλλει την ανάγκη υιοθέτησης διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας, κάτι το οποίο ισχύει, όπως είναι φυσικό, και

για τον χορό. Στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι χορευτές με αναπηρία εξέθεσαν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους σχετικά με το γενικότερο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων που αφορά στη διδασκαλία του χορού, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν χορό τα άτομα με αναπηρία.

Η Παρθένη- Αντωννάκη (2020) διερεύνησε τη θέση της αναπηρίας στην τέχνη του χορού, εστιάζοντας κυρίως σε κοινωνικές και νομικές προσεγγίσεις. Ο θεωρητικός της προβληματισμός, πέραν από το διαχρονικό του εν λόγω ζητήματος αφορούσε και στις νέες συνθήκες τις οποίες έχει διαμορφώσει η πανδημία του covid-19, καθώς η νέα κατάσταση έχει σε μεγάλο βαθμό αλλάξει τη ζωή των ανθρώπων και έχει διαμορφώσει νέες απαιτήσεις και προκλήσεις. Με βάση την εν λόγω μελέτη, η σχέση του χορού με την αναπηρία καθορίζεται μέσα από ζητήματα βιοηθικής, καθώς έχει προεκτάσεις ηθικές η πρόσβαση των ανάπηρων ατόμων στο χορό και την τέχνη γενικότερα. Επίσης, η σχέση αυτή καθορίζεται και μέσα από την κοινωνιολογία του δικαίου, καθώς συνδέεται με το αίτημα για ισότητα και δικαιοσύνη όλων των πολιτών, το οποίο θα πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από το εκάστοτε δίκαιο. Γενικότερα, η εν λόγω έρευνα, όπως και παλαιότερες έρευνες και μελέτες (Bond, 2019), ανέδειξε για μία ακόμη φορά τη συμβολή του χορού στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου και, ιδιαίτερα, του ατόμου με αναπηρία.

## **1.2 Αναπτυξιακές αναπηρίες**

Ο χορός αποτελεί ένα είδος καλλιτεχνικής έκφρασης που αναφέρεται στην κίνηση του σώματος με ρυθμικό τρόπο, κυρίως με τη συνοδεία της μουσικής. Πρόκειται για κίνηση του σώματος, το οποίο λαμβάνει στάσεις, αρμονικά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Ως τέχνη, ο χορός διαδραματίζεται στον χώρο και τον χρόνο, επομένως, πρόκειται για μία χωροχρονική διαδικασία. Επιπλέον, ο χορός, ως μορφή έκφρασης, αποτελεί και ένα είδος μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, αφού περιλαμβάνει κινήσεις και χειρονομίες ρυθμικές και πολιτισμικά σχηματοποιημένες, επηρεασμένες από το κοινωνικό περιβάλλον. Από ανθρωπολογικής άποψης, ο χορός προσδιορίζεται ως μία κοινωνική πρακτική, δομημένη από διαδοχές κινήσεων του σώματος σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Φιλίππου, 2014).

Τα είδη του χορού είναι πολλά, ενώ η συγκεκριμένη καλλιτεχνική έκφραση συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς, σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες όλων των

εποχών (Kaerpler, 2000). Ο χορός ως καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και ως κοινωνική πρακτική, αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε πολλά επιστημονικά πεδία, όπως η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία, η Ιστορία, η Αισθητική, η Ψυχολογία, η Διδακτική, η Ιατρική και η Αναψυχή. Ο χορός σήμερα μάλιστα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την εκπαίδευση, αλλά και για τη θεραπευτική παρέμβαση σε διάφορες ασθένειες, αναπηρίες και άλλες διαταραχές (Φιλίππου, 2014). Υποκείμενα του χορού είναι οι χορευτές, οι εκτελεστές δηλαδή της συγκεκριμένης διαδικασίας, καθώς και οι χορογράφοι και χοροδιδάσκαλοι οι οποίοι παρέχουν γνώση, καθοδήγηση και συμβουλευτική στήριξη.

Οι μελέτες που πραγματοποιούνται κατά καιρούς για το χορό, προσεγγίζουν τη διαδικασία αυτή από διάφορες σκοπιές και οπτικές, όπως η πολιτισμική, η παιδαγωγική, η συναισθηματική, η κοινωνική, η θεραπευτική κ.ο.κ. Όσον αφορά στη θεραπευτική πλευρά του, ο χορός, με ή χωρίς μουσική, αξιοποιείται σήμερα για διάφορες περιπτώσεις, όπως οι αναπτυξιακές αναπηρίες, αλλά και άλλες, όπως ο αυτισμός, ο καρκίνος, καθώς και οι ψυχικές παθήσεις, όπως οι αγχώδεις διαταραχές και η κατάθλιψη (Schouten et al., 2015).

Οι αναπτυξιακές αναπηρίες αποτελούν μία ομάδα αναπηριών, η οποία πρόκειται να μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη. Η έννοια της αναπηρίας έχει απασχολήσει τους επιστήμονες και τους ερευνητές σε βάθος χρόνου και υπάρχουν πολλοί ορισμοί που επιχειρούν να την προσδιορίσουν. Η αναπηρία αποτελεί ανεπάρκεια του ατόμου σε σωματικό, νοητικό ή ψυχικό επίπεδο, η οποία, ανάλογα με τη σοβαρότητά της, επηρεάζει την ποιότητα ζωής του και δημιουργεί εμπόδια στην καθημερινότητα. Παλαιότερα, η αναπηρία προσδιοριζόταν με βάση το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το ανάπηρο άτομο αντιμετωπιζόταν ως μεμονωμένη οντότητα, ενώ, σήμερα, επικρατεί το κοινωνικό μοντέλο, με βάση το οποίο η αναπηρία είναι κοινωνική κατασκευή και προσδιορίζει το άτομο με αναπηρία στο πλαίσιο συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρά (Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2012· Finucane, 2012).

Με τον όρο αναπτυξιακές αναπηρίες νοείται ένα σύνολο αναπηριών και δυσλειτουργιών που αφορούν στην ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου. Οι αναπτυξιακές αναπηρίες μπορεί να είναι διανοητικές, ψυχικές, κινητικές, αλλά και αισθητηριακές, δηλαδή να αφορούν στη δυσλειτουργία ή στο

έλλειμμα σε συγκεκριμένη από τις πέντε αισθήσεις (Hodapp, 2005). Σήμερα, υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό και την περιγραφή της αναπηρίας, καθώς και πολλά μοντέλα και στρατηγικές παρέμβασης, θεραπευτικής και εκπαιδευτικής, καθώς αποτελεί γενική παραδοχή ότι η επιτυχημένη παρέμβαση συμβάλλει στη βελτίωση των ικανοτήτων του ατόμου, αλλά και στην κοινωνική του ένταξη, ώστε να αποφεύγεται η περιθωριοποίηση (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2012· Larson, et al., 2001).

Στις αναπτυξιακές αναπηρίες συγκαταλέγονται οι νοητικές αναπηρίες, οι κινητικές αναπηρίες, οι ψυχικές αναπηρίες ενώ τέλος, οι σημαντικότερες αισθητηριακές αναπτυξιακές αναπηρίες είναι η κώφωση και η τύφλωση, οι οποίες αναφέρονται στη μερική ή ολική απώλεια της ακοής και της όρασης αντίστοιχα (Hodapp, 2005).

Ο χορός αποτελεί μία δραστηριότητα η οποία ενδείκνυται για διδασκαλία σε άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς είναι δυνατόν να τους παρέχει πολλά οφέλη. Κάποια από αυτά είναι η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής τους αυτονομίας, η διευκόλυνση της κοινωνικής τους προσαρμογής και της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό περίγυρο, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και ποικίλων νοητικών, γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, μέσα από το χορό, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα αυτά να ψυχαγωγηθούν και να εκδηλώσουν τις κλίσεις τους (Κοκαρίδας, 2010).

Ο χορός αποτελεί μία διαδικασία η οποία απαιτεί την κίνηση του σώματος, εκ των πραγμάτων. Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση των ατόμων με κινητικές αναπηρίες; Ακόμη και στην περίπτωση της συγκεκριμένης ομάδας αναπηριών, ο χορός ενδείκνυται ως μέσο εκπαίδευσης για την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων. Η εκτέλεση χορευτικών δραστηριοτήτων σε αυτό το πλαίσιο προσφέρει πολλά οφέλη, ψυχοκοινωνικά, κινητικά και νοητικά, ενώ αναπτύσσει ποικίλες δεξιότητες. Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε τέτοιες διαδικασίες, μέσα από την εφαρμογή ειδικών στρατηγικών και την αξιοποίηση αμαξιδίων και άλλων μέσων, για την εκτέλεση της χορευτικής πράξης (Goodween, et al., 2004).

Μία από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ενδείκνυνται για τα άτομα με τύφλωση και σοβαρές δυσλειτουργίες της όρασης είναι ο χορός, ο οποίος είναι

δυνατόν να τους προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης, όπως ο γνωστικός, ο αισθητηριακός και ο ψυχοκοινωνικός. Τα άτομα με τύφλωση ή άλλες σοβαρές δυσλειτουργίες της όρασης αναγκάζονται να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό άλλες αισθήσεις και, κυρίως, την ακοή και την αφή, αισθήσεις που προσφέρονται ιδιαίτερα για την εκμάθηση του χορού, καθώς αυτός είναι άμεσα συνδεδεμένος τόσο με τη μουσική όσο και με τη σωματική επαφή (Χατζηχαραλάμπους, 2000). Μέσα από τον χορό, τα άτομα με τύφλωση είναι δυνατόν να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες, να εκφραστούν και να ψυχαγωγηθούν, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο χοροδιδάσκαλος να τους εμπνέει εμπιστοσύνη.

### **1.2.1 Νοητική αναπηρία**

Η νοητική αναπηρία είναι μια αναπτυξιακή αναπηρία που αφορά στην ύπαρξη χαμηλότερου του μέσου όρου δείκτη νοημοσύνης, κάτι που δημιουργεί ελλείμματα και δυσκολίες στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Η νοητική αναπηρία μπορεί να είναι ήπια, μέτρια ή βαριά και, ανάλογα με τη σοβαρότητά της, προκαλεί συγκεκριμένες, μεγάλες ή μικρότερες δυσκολίες στα άτομα που την εμφανίζουν. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν σε διάφορα πεδία, όπως η επικοινωνία με τους γύρω τους, η πρόσβαση σε διάφορους χώρους, η αυτοεξυπηρέτηση και κάλυψη των καθημερινών αναγκών, η εκπαίδευση, η εργασία και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Chaplin et al., 2011).

Παλαιότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία ζούσαν στο περιθώριο της κοινωνίας, σε ένα κλειστό περιβάλλον, μέσα στο οποίο εκπαιδεύονταν υποτυπωδώς, ενώ ήταν κοινωνικά αποκλεισμένα. Σήμερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της συμπερίληψης και της κοινωνικής ένταξης, καθώς, προτείνονται διάφορες στρατηγικές εκπαιδευτικής παρέμβασης, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητές τους. Μάλιστα, στις ήπιες περιπτώσεις, ενδείκνυται η εκπαίδευση τους στο γενικό σχολείο, ώστε να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα με τυπική ανάπτυξη και να αποφεύγεται ο κοινωνικός τους αποκλεισμός και η περιθωριοποίησή τους. Εκτός από την εκπαίδευση, τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν σήμερα τη δυνατότητα εργασίας και εξασφάλισης μίας αξιοπρεπούς και ποιοτικής διαβίωσης (Στασινός, 2018).

### **1.2.2 Κινητική αναπηρία**

Οι κινητικές αναπηρίες οφείλονται σε ελλειμματική ανάπτυξη του σώματος, κυρίως των οστών και του νευρικού συστήματος, ενώ οι αιτιολογίες τους είναι πολλές και διαφορετικές, προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές (Hodapp, 2005). Οι κινητικές αναπηρίες αναφέρονται ως σωματικές δυσλειτουργίες που οδηγούν στον περιορισμό της καθημερινής δραστηριότητας (Stone & Collea, 1996). Με βάση άλλον ορισμό, οι κινητικές αναπηρίες προσδιορίζονται ως κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ολική ή μερική απώλεια της σωματικής ή κινητικής λειτουργίας (Ellsum & Pedersen, 2005). Εν πάση περιπτώσει, πρόκειται για αναπηρίες στην κινητική λειτουργία του ατόμου, που οφείλονται είτε σε βιολογικούς είτε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Τα άτομα με κινητική αναπηρία χρησιμοποιούν διάφορα βοηθήματα, κυρίως αναπηρικά αμαξίδια, για την κυκλοφορία τους σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους. Το γεγονός πως αντιμετωπίζουν προβλήματα πρόσβασης σε διάφορους χώρους, καθώς οι περισσότεροι χώροι δεν είναι προσβάσιμοι, πολλές φορές υπονομεύει την ποιότητα ζωής τους. Όσον αφορά στην εκπαίδευση τους, τα άτομα αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση, η οποία θα είναι σχεδιασμένη ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, ώστε να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στον χώρο αυτό (Ντόνας και συν., 2015).

### **1.2.3 Οπτική αναπηρία- τύφλωση**

Η τύφλωση αποτελεί μία μορφή δυσλειτουργίας της όρασης, ενώ υπάρχουν και άλλες σοβαρές αντίστοιχες δυσλειτουργίες, των οποίων η ταξινόμηση γίνεται είτε ανάλογα με την οξύτητα της όρασης και το εύρος του οπτικού πεδίου είτε ανάλογα με τη χρήση της όρασης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αίτια της τύφλωσης μπορεί να είναι διαφόρων ειδών. Κάποια από αυτά μπορεί να είναι ασθένειες των ματιών ή άλλες μολυσματικές ασθένειες, αφροδίσια νοσήματα ή τραυματισμοί του ματιού και του κρανίου, καθώς και διαθλαστικές δυσλειτουργίες του ματιού (Κρουσταλλάκης, 2005· Lehman, 2012).

Η τύφλωση προκαλεί διάφορα ελλείμματα και αδυναμίες στα άτομα που την παρουσιάζουν, καθώς δυσχεραίνει την καθημερινή τους ζωή, την επικοινωνία με τους



γύρω τους, την εκπαίδευση και την εργασία τους (Koestler, 1976). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, τα άτομα με τύφλωση και άλλες σοβαρές διαταραχές της όρασης θα πρέπει να υφίστανται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, με εργαλεία και στρατηγικές που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και θα καλύπτουν τις ιδιαιτερότητές τους. Για την εφαρμογή τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι σημαντική η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Πλακαντωνάκη & Αντωνοπούλου, 2016), ενώ θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η εκπαίδευση των ατόμων αυτών σε συμπεριληπτικό περιβάλλον, ώστε να μην περιθωριοποιούνται (Στασινός, 2018).

#### **1.2.4 Ακουστική αναπηρία- Απώλεια ακοής**

Τα άτομα με κώφωση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία τους με το ευρύτερο περιβάλλον, ενώ, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά με κώφωση έχουν ακούοντες γονείς, αυτό δυσχεραίνει την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς τα παιδιά αδυνατούν να έχουν επαρκή επικοινωνία με τους γονείς τους (Παπασπύρου, 2006). Σήμερα, τα άτομα με κώφωση αναγνωρίζονται ως μέλη διαφοροποιημένων γλωσσικών κοινοτήτων ή γλωσσικών μειονοτήτων, που χρήζουν δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007). Μεγάλη είναι η συζήτηση η οποία γίνεται όσον αφορά στην ένταξη των ατόμων με κώφωση στις διάφορες μορφές ψυχαγωγίας, αλλά και στην εκπαίδευση (Vermeulen et al., 2012). Η άθληση και ο χορός σήμερα εξετάζονται ως επωφελείς τρόποι εκπαίδευσης των ατόμων αυτών (Stewart & Ellis, 1999· 2005).

Τα άτομα με απώλεια της ακοής συνήθως χαρακτηρίζονται ως κωφά ή, σε άλλες περιπτώσεις ως βαρήκοα. Η διάκριση ανάμεσα στους δύο αυτούς όρους δεν γίνεται με τα ίδια κριτήρια από όλους τους χώρους. Έτσι ένα βαρήκοο άτομο είναι δυνατόν να χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον και τον εαυτό του ως «κωφό», ακόμη και στην περίπτωση που έχει μέτριας σοβαρότητας βαρηκοΐα, επειδή είναι απόλυτα ενταγμένο κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των κωφών και αξιοποιεί τη νοηματική γλώσσα ως πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας με τους γύρω του. Αντίθετα, ένα κωφό άτομο είναι δυνατόν να προσδιορίζεται ως βαρήκοο από τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο, όταν αξιοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα ως το μόνο μέσο επικοινωνίας και είναι αποκλειστικά ενταγμένο στην κοινωνία των ακουόντων ατόμων (Κυριαφίνης, 2005).

Με βάση πιο επικρατείς προσδιορισμούς για τα άτομα με απώλεια ακοής, η κατάστασή τους συνδέεται με τον τρόπο αντίληψης και χρήσης της ομιλίας. Έτσι, κωφό θεωρείται ένα άτομο που δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία μόνο με την ακοή του, αλλά χρησιμοποιεί οπτικές κυρίως δεξιότητες για να επικοινωνήσει, ενώ βαρήκοο θεωρείται ένα άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας με την ακοή του, παρά το γεγονός ότι αυτή κυρίως χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει (Οκαλίδου, 1999· Frisina, 1974). Με βάση τον ορισμό της Βρετανικής Εγκυκλοπαίδειας (Britannica Encyclopedia, 2011) η κώφωση, μερική ή ολική, αποτελεί την αδυναμία του ατόμου να ακούει. Η κώφωση κατά την γέννηση είναι στις περισσότερες περιπτώσεις νευροαισθητήρια κοχλιακού τύπου (ανεπάρκεια στα αισθητήρια κύτταρα του έσω αυτιού) ή νευροαισθητήρια οπισθοκοχλιακού τύπου (έλλειμμα στο κοχλιακό νεύρο) και δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με φαρμακευτική αγωγή. Με βάση την ίδια πηγή, η βαρηκοΐα διακρίνεται σε τρεις μορφές, αυτή της αγωγιμότητας, τη νευροαισθητήρια και εκείνη του μεικτού τύπου.

Η κώφωση αποτελεί μία αναπτυξιακή αναπηρία αισθητηριακής φύσεως, καθώς αναφέρεται στο έλλειμμα μίας από τις σημαντικότερες αισθήσεις μας. Η ακοή αποτελεί, μαζί με την όραση, βασικές αισθήσεις που βοηθούν τους ανθρώπους να γνωρίζουν τον κόσμο γύρω τους, να αλληλεπιδρούν με αυτόν, αλλά και να επικοινωνούν. Έτσι, η έλλειψη των αισθήσεων αυτών δημιουργεί δυσκολίες στην επικοινωνία και στη γνώση του κόσμου. Ο λόγος για τον οποίον η κώφωση αποτελεί αναπτυξιακή αναπηρία είναι το γεγονός ότι επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου σε διάφορους τομείς, όπως είναι ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός. Ο γνωστικός τομέας αφορά στον τρόπο με τον οποίον τα κωφά άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, ο συναισθηματικός στην επίδραση της αναπηρίας στην ψυχολογία τους, καθώς μπορεί να μειώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα τους, και ο κοινωνικός στη δυσκολία τους να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους, η οποία τα ωθεί να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας (Κυριαφίνης, 2005). Μέσω του χορού τα άτομα με κώφωση μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες σχετικές και με άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα, από το απλό μέτρημα μέχρι την οπτικοχωρική αντίληψη, τη σωστή όρθια θέση, την ισορροπία, την αίσθηση του βάρους αλλά και του όγκου του σώματός στον χώρο.

### **1.3 Η διδασκαλία του χορού στα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες**

#### **1.3.1 Διδασκαλία του χορού σε άτομα με ακουστική αναπηρία**

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει πως υπάρχει ένα κενό όσον αφορά στη διδασκαλία των κωφών και βαρήκοων μαθητών και μαθητριών. Ο τομέας του χορού ειδικότερα απαιτεί την χορήγηση αποτελεσματικών οδηγιών, οι οποίες τονώνουν τις αισθήσεις των κωφών μαθητών ενώ παράλληλα τους βοηθούν να κατανοήσουν τις τεχνικές του χορού και να εκτελούν τις κινήσεις τους με επιτυχία (Easterbrooks,1999). Μέσω της ενεργοποίησης των αισθήσεών τους, οι μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν κάθε πληροφορία που τους δίνεται. Η όραση, αποτελεί μία από τις βασικές αισθήσεις, καθώς μέσω των οπτικών ερεθισμάτων αντιλαμβάνονται τις οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτής και το ρυθμό κάθε χορευτικής κίνησης. Τρόποι οπτικοποίησης του ρυθμού είναι τα παλαμάκια καθώς και αρκετά φωτορυθμικά όργανα (Easterbrooks,1999). Ακόμη, τα ρυθμικά πρότυπα γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές μέσω μουσικών οργάνων, ηχείων ή ακόμη και δονούμενων δαπέδων (Roman, 1990). Άλλωστε, στην πλειοψηφία τους τα μουσικά όργανα, πέραν από ακουστικό, είναι και οπτικό και απτικό ερέθισμα για τους μαθητές με απώλεια ακοής ενώ τους βοηθούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν το μέτρο και τον ρυθμό (Αντωνάκακης, 1996).

Σε έρευνες έχει αποδειχθεί πως για την αποδοτικότερη εκπαίδευση τους απαιτούνται κυρίως κρουστά και μεμβρανόφωνα όργανα σε μικρό ή μεγάλο μέγεθος όπως τύμπανα με βαθύ ήχο, μαράκες και ντέφια (Σέργη, 1985). Πέρα από τα απαραίτητα για τη διδασκαλία όργανα είναι σημαντική και καθοριστική η συμβολή των δασκάλων. Θεωρείται απαραίτητο να είναι σε θέση να γνωρίζουν το ποσοστό κώφωσης των μαθητών τους, καθώς είναι αυτό που τους διαχωρίζει σε κωφούς ή βαρήκοους μαθητές. Στους κωφούς μαθητές, ανήκουν τα προγλωσσικά κωφά παιδιά και τα παιδιά με υψηλή βαρηκοΐα. Τα προγλωσσικά κωφά παιδιά δεν γνωρίζουν πως είναι η αίσθηση της ακοής και δεν διαθέτουν ακουστική μνήμη του ρυθμού ή της ομιλίας. Όσον αφορά στα παιδιά με υψηλή βαρηκοΐα, είναι παιδιά τα οποία έχασαν την ακοή τους έπειτα από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, έχουν μνήμη του ήχου και αυτό κάνει ευκολότερη την εκπαίδευσή τους. Τέλος, σχετικά με την κατηγορία των βαρήκοων μαθητών, ανήκουν μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν ακουστικά βοηθήματα και έχουν επαφή με τον ήχο (Benari, 1995).

Μία άλλη πρόκληση που πιθανόν συναντούν οι χοροδιδάσκαλοι είναι ότι χρειάζεται να ενισχύσουν τους μαθητές, ώστε να αντιλαμβάνονται τις κινήσεις του σώματός τους, οι οποίες όπως και η μουσική βασίζονται στο ρυθμό και στην αρμονία. Πιο συγκεκριμένα, το τέντωμα και το χαλάρωμα του σώματος είναι τεχνικές οι οποίες απαιτούν αρκετό χρόνο, ώστε ο άνθρωπος να τις καλλιεργήσει, να τις διαφοροποιήσει και να τις βελτιώσει, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν (Martin & Ellerman, 2001). Ακόμη μία πρόκληση αφορά στη συνεκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής και εκείνων με τυπική ακοή, κάτι που, κατά τις τελευταίες δεκαετίες συζητείται και επιχειρείται από τους χοροδιδασκάλους (Hottendorf, 1989). Έπειτα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, συμπεραίνουμε πως μπορεί να υπάρχουν ορισμένες διαδεδομένες τακτικές, παρόλα αυτά η διδασκαλία του χορού και η επιτυχία της καθορίζεται από πολλούς παράγοντες ενώ είναι πολλές οι προκλήσεις που πιθανόν να προκύψουν κατά τη διδασκαλία. Υπάρχουν αρκετές ανεξερεύνητες πτυχές οι οποίες είναι σημαντικό να διερευνηθούν και ίσως φέρουν νέα δεδομένα στην επιφάνεια.

Η Μητσίδου (2019) διερεύνησε τη σχέση του χορού με την κώφωση, καθώς και τις ευρύτερες επιδράσεις της Φυσικής Αγωγής στα άτομα με τη συγκεκριμένη αναπηρία. Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν αποδείξει τις θετικές επιδράσεις της Φυσικής Αγωγής σε όλους, όπως βέβαια και στα άτομα με αναπηρία. Η κώφωση αποτελεί μία αναπτυξιακή αναπηρία η οποία δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής προσαρμογής και απαιτεί ιδιαίτερο τρόπο εκπαίδευσης. Με βάση την εν λόγω έρευνα, ο χορός ένας τύπος τέχνης ο οποίος αξιοποιείται ως άσκηση στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής και έχει πολλά οφέλη τόσο για τα άτομα με τυπική ανάπτυξη όσο και για τα άτομα με αναπηρία. Κάποια από τα οφέλη αυτά είναι η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των κωφών ατόμων με τους γύρω τους, καθώς και η κοινωνική τους προσαρμογή, συμπερίληψη και ένταξη τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η Edelstein (2016) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της αμερικανικής κουλτούρας για την κώφωση και το χορό, με σκοπό την ανάδειξη της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και της αξίας των χορευτών με απώλεια ακοής. Η επικοινωνία αποτελεί μία διαδικασία έκφρασης, αλληλεπίδρασης και μετάδοσης μηνυμάτων, η οποία δεν μπορεί να είναι μόνο λεκτική, αλλά και μη

λεκτική. Κάποιοι από τους τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας είναι οι κινήσεις του σώματος και οι χειρονομίες, οι οποίες, όπως είναι φυσικό, περιλαμβάνονται και μέσα στην πράξη του χορού. Έτσι, ο χορός αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο επικοινωνίας για τα άτομα με απώλεια ακοής που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά με τους γύρω τους. Άλλωστε, τα κωφά άτομα, πέραν του χορού, γενικότερα αναπτύσσουν τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας με τους γύρω τους, έτσι, η μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να αποτελεί έναν συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην κοινότητα των κωφών και στην κοινότητα των χορευτών. Με βάση την εν λόγω μελέτη, ο χορός αποτελεί ένα ανεκτίμητο δώρο για τα κωφά άτομα, καθώς τους προσφέρει πολλά οφέλη, σωματικά, ψυχικά και κοινωνικά. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντική η ενίσχυση της διδασκαλίας του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των κωφών ατόμων.

Ο Hampton (2013) διερεύνησε τη διδασκαλία του χορού σε κωφούς μαθητές, πραγματοποιώντας μία μελέτη περίπτωσης στην τοποθεσία Cape Coast στη Γκάνα. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν χορό σε άτομα με αναπηρία, κυρίως σε άτομα με κώφωση, εξέθεσαν τις απόψεις τους για τα εμπόδια τα οποία συναντούν, για τα οφέλη που είναι δυνατόν να έχει ο χορός στα άτομα αυτά, καθώς και για τις προκλήσεις τις οποίες οι ίδιοι αντιμετωπίζουν πάνω στο εκπαιδευτικό τους έργο, δεδομένου ότι πρόκειται για μία απαιτητική διαδικασία. Μέσα από την εν λόγω έρευνα, αναδείχθηκαν διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαίδευση των κωφών μαθητών στο χορό, τα οποία οφείλονται στη δυσχέρεια να επικοινωνήσουν και στον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ ακόμη, εκτέθηκαν και αισιόδοξες απόψεις για το μέλλον της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.

Ο Park (2008) διεξήγαγε μελέτη περίπτωσης με θέμα την αποτελεσματική διδασκαλία του χορού για τα άτομα με κώφωση και προβλήματα ακοής. Ο θεωρητικός προβληματισμός του ερευνητή ήταν ότι τα άτομα με κώφωση έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της αναπηρίας τους και ότι, για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση τους θα πρέπει να γίνεται με εναλλακτικούς τρόπους. Η τέχνη αποτελεί γενικότερα ένα στοιχείο ιδιαίτερα ευεργετικό για τα άτομα με αναπηρία, έτσι, ο χορός είναι δυνατόν να παρέχει πολλά οφέλη σε αυτά, ακόμη και στα άτομα με προβλήματα ακοής. Σκοπός της μελέτης ήταν η ανάλυση των τρόπων διδασκαλίας χορού στα άτομα με κώφωση, καθώς και των μεθόδων οι οποίες χρησιμοποιούνται προς την κατεύθυνση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής εξέτασε τους παράγοντες που

συντελούν στην αποτελεσματική διδασκαλία χορού στο σχολείο, τους τρόπους με τους οποίους οι κωφοί και βαρήκοοι μαθαίνουν χορό, την επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη τους καθώς και τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται περισσότερο άνετα (Park, 2008). Η αποτελεσματική διδασκαλία του χορού για τα κωφά άτομα στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα το οποίο επικρατεί, καθώς και από τις μεθόδους που υιοθετούνται. Προς την κατεύθυνση αυτή, σήμερα χρησιμοποιούνται καινοτόμες στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν τα άτομα αυτά να μάθουν χορό και να βελτιώσουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική τους κατάσταση (Park, 2008).

Ο Κυριαζής (2008) διερεύνησε την επίδραση ενός προγράμματος παραδοσιακών χορών στις φυσικές δεξιότητες των ατόμων με προβλήματα ακοής. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν η εκτίμηση των επιπτώσεων ενός τέτοιου προγράμματος στον εν λόγω πληθυσμό, εστιάζοντας στις ιδιαιτερότητες της προσαρμοσμένης διδασκαλίας και την ανεπάρκεια ως προς την αντίληψη των ακουστικών ερεθισμάτων. Στη μελέτη συμμετείχαν δύο ομάδες, η πρώτη από τις οποίες περιελάμβανε άτομα με προβλήματα ακοής και η δεύτερη άτομα με τυπική ακοή. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι παραδοσιακοί χοροί, με τη μορφή μίας συνεχούς ενασχόλησης, συντελούν στη βελτίωση των φυσικών δεξιοτήτων σε άτομα με προβλήματα ακοής, παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων άσκησης για τους μαθητές αυτούς.

Οι Zebrowska και συνεργάτες (2007) εξέτασαν με παρόμοιο τρόπο την επίδραση και την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων γυμναστικής και χορού σε παιδιά και εφήβους με προβλήματα ακοής και όρασης, στην έρευνα που πραγματοποίησαν. Τα άτομα γενικώς με αναπηρία σήμερα αντιμετωπίζονται διαφορετικά από ό, τι παλαιότερα, που ήταν εντελώς περιθωριοποιημένα από διάφορες δραστηριότητες και από την τέχνη. Η τέχνη σήμερα θεωρείται ευεργετική για όλους και έχει πολλά οφέλη στα άτομα με διάφορες αναπηρίες. Μία μορφή τέχνης που αξιολογείται στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είναι ο χορός και, γενικότερα, η κίνηση, η οποία θεωρείται ότι έχει σημαντικά οφέλη τόσο σε άτομα με κώφωση όσο σε άτομα με τύφλωση. Τα οφέλη αυτά αφορούν στη σωματική τους ανάπτυξη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση

τους.

Η Φωτιάδου (2002) στη διδακτορική της διατριβή, μελέτησε τη διάσταση της διδασκαλίας ρυθμικής και χορού σε κωφά παιδιά, εστιάζοντας στην επίδραση την οποία έχει η διδασκαλία του χορού στην κίνηση και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Ο θεωρητικός της προβληματισμός ήταν οι δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά με κώφωση, καθώς και οι δυσχέρειες τις οποίες συναντούν στην κίνηση και την ισορροπία τους, λόγω της μειωμένης αντίληψης του ρυθμού. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης προσαρμοσμένου προγράμματος ρυθμικής γυμναστικής και χορού στην κίνηση και στη συμπεριφορά. Τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα υποβλήθηκαν σε μέτρηση της δυναμικής της ισορροπίας, μέτρηση του ρυθμού και εκτίμηση της συμπεριφοράς. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως η ρυθμική γυμναστική και ο χορός επιδρούν θετικά τόσο στην κίνηση και την ισορροπία των παιδιών όσο και στη συμπεριφορά τους και, για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια προτείνει την εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών.

Ο Σουρβάνος (2000) διερεύνησε τις απόψεις των φοιτητών των ΤΕΦΑΑ πάνω στην αναπηρία της κώφωσης και της βαρηκοΐας. Ο θεωρητικός του προβληματισμός ξεκινά από το γεγονός ότι τα κωφά άτομα αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα στην καθημερινή τους δραστηριότητα και επικοινωνία, αλλά και στην εκπαίδευσή τους και, για τον λόγο αυτό, χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση. Επίσης, αναγνωρίζει τα διάφορα προβλήματα κίνησης που αντιμετωπίζουν οι κωφοί και βαρήκοοι. Οι φοιτητές των ΤΕΦΑΑ οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα εξέθεσαν τις απόψεις τους για τις δυσκολίες των παιδιών με προβλήματα ακοής και τον τρόπο με τον οποίον αυτά μαθαίνουν, καθώς και για τα παιδιά τα οποία ταυτόχρονα εμφανίζουν κώφωση και τύφλωση, που έχουν ακόμη μεγαλύτερα εμπόδια ως προς την κινητικότητά τους. Όσον αφορά την πιθανή διδασκαλία των συμμετεχόντων σε παιδιά με προβλήματα ακοής, παρουσιάστηκε μεγάλο αρνητικό ποσοστό, ενώ το θετικό μαζί με εκείνους που έθεσαν προϋποθέσεις ίσα που το ξεπερνούσε.

### **1.3.2 Η διδασκαλία του χορού σε άτομα με οπτική αναπηρία**

Πέραν όμως από τα άτομα με κώφωση για τα οποία σήμερα ενδείκνυται η διδασκαλία του χορού, ο χορός διδάσκεται και σε άτομα με άλλες αναπτυξιακές

αναπηρίες, οπτικές, κινητικές και νοητικές. Στις επόμενες ενότητες, εξετάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στα θέματα αυτά.

Η Παπαδάκη (2020) μελέτησε τη σχέση μεταξύ της οπτικής αναπηρίας των παιδιών και των εφήβων με την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, ενώ εξέτασε, σε βιβλιογραφικό επίπεδο, διάφορα προγράμματα άσκησης που ενδείκνυνται σήμερα για τυφλά παιδιά και έφηβους. Μέσα από την ανασκόπηση που πραγματοποίησε, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ της οπτικής αναπηρίας και της κινητικής ανάπτυξης, καθώς και ότι είναι απαραίτητη η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων κινητικής άσκησης για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Μάλιστα, κάποια από τα στοιχεία της κινητικής ανάπτυξης τα οποία φαίνεται να παρουσιάζουν καθυστέρηση στα τυφλά παιδιά είναι αυτά της ισορροπίας και της απόκτησης ρυθμού (Navarro et al., 2004).

Ακριβώς επειδή, λοιπόν, η οπτική αναπηρία επηρεάζει σημαντικά την κινητική ανάπτυξη των ατόμων, σήμερα αξιοποιούνται διάφορα προγράμματα άσκησης, κάποια από τα οποία αφορούν στη διδασκαλία δημιουργικού χορού. Ο δημιουργικός χορός έχει πολλά οφέλη στα άτομα με οπτική αναπηρία. Εκτός από την κινητική ανάπτυξη τους παρέχει καλλιέργεια της φαντασίας και όλων των αισθήσεων, ενώ τους παρέχει μία αίσθηση ελεύθερης κίνησης στο χώρο (Ulfa & Narawati, 2020).

Ο Μποζίνης (2015) ασχολήθηκε με το θέμα της διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών σε παιδιά με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, σχεδίασε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για τα παιδιά αυτά. η οπτική αναπηρία είναι δυνατόν να οφείλεται σε διάφορα αίτια, κάποια από τα οποία είναι ο καταρράκτης, η ελαττωματική διαμόρφωση του ματιού, και η ατροφία του οπτικού νεύρου. Επίσης, άλλα αίτια είναι οι παθήσεις του φλοιού των ματιών και οι διαταραχές του αμφιβληστροειδούς. Μάλιστα, τα αίτια των οπτικών αναπηριών διακρίνονται σε προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά. Βασικό στοιχείο για τη διδασκαλία του χορού σε άτομα με οπτική αναπηρία είναι η καλή γνώση της αίθουσας διδασκαλίας, καθώς και η διάταξη της πίστας, ενώ είναι σημαντικό να μη γίνονται αλλαγές που θα ήταν δυνατόν να δημιουργήσουν συγχύσεις στα τυφλά άτομα. Ακόμη, για την εκμάθηση του χορού σε άτομα με οπτικές αναπηρίες, χρησιμοποιούνται ειδικά βηματολόγια.



Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, ενώ συμμετείχαν δύο παιδιά με πολλαπλή αναπηρία, ένα κορίτσι με υπολειπόμενη όραση και πρόσθετες αναπηρίες και ένα αγόρι με ολική τύφλωση, νοητική υστέρηση και αυτισμό. Πριν την έναρξη της παρέμβασης, καταγράφηκαν οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων, ενώ στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι χορευτικές δραστηριότητες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, ο χορός είναι επωφελής και ευχάριστος για τα παιδιά με οπτική αναπηρία, τα οποία είναι μάλιστα ικανά να συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες (Μποζίνης, 2015).

### **1.3.3 Η διδασκαλία του χορού σε άτομα με κινητική αναπηρία**

Ο χορός αποτελεί μία καλλιτεχνική και εκπαιδευτική δραστηριότητα με την οποία σήμερα ασχολούνται και πολλά άτομα με κινητική αναπηρία, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του καλλιτεχνικού αναπηρικού κινήματος, αλλά και της τάσης για ένταξη και συμπερίληψη. Δύο είναι οι τάσεις που υπάρχουν ως προς τη διδασκαλία του χορού στα άτομα με κινητικές αναπηρίες, εκ των οποίων, στην πρώτη, καταβάλλονται προσπάθειες το σώμα να δράσει ως αρτιμελές, ενώ στη δεύτερη να ενταχθεί ως έχει στη διαδικασία της χορευτικής κίνησης. Αυτό σημαίνει ότι, από τη μία πλευρά, μέσω του χορού είναι δυνατόν να αναπτυχθούν περαιτέρω κάποιες κινητικές δεξιότητες, ωστόσο, υπάρχουν σήμερα είδη χορού, που είναι δυνατόν να εντάσσουν το άτομο με κινητική αναπηρία στη διαδικασία αυτή, αποβάλλοντας ταυτόχρονα τα διάφορα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Scelfo, 2009).

Σήμερα, επικρατούν διάφορες τάσεις για το χορό στα άτομα με κινητική αναπηρία, ενώ εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα. Από αυτά αξίζει αναφερθεί η μέθοδος DanceAbility, η οποία προσβύει το δικαίωμα όλων να χορεύουν και συνέβαλε σημαντικά στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη διαδικασία του χορού (Herman & Chatfield, 2010). Μία παραδοχή η οποία επικρατεί σήμερα πάνω στο θέμα του χορού και τη σχέση του με την αναπηρία είναι το γεγονός ότι το ανθρώπινο σώμα δεν έχει μόνο μία μορφή, αυτή της αρτιμέλειας, αλλά ως σώμα νοείται και εκείνο με μειονεξίες. Επομένως, ο χορός και, γενικότερα, η κίνηση, δεν είναι δυνατόν να αφορά μόνο σε τυπικής ανάπτυξης άτομα, αλλά και σε εκείνα με αναπηρία. Άλλωστε, ο χορός έχει θεραπευτικές ιδιότητες σε άτομα με κινητική αναπηρία (Σπουργίτη, 2021).

Η Morris (2015) ασχολήθηκε με το χορό σε άτομα με κινητική αναπηρία,

καθώς και με τις δυνατότητες που δίνονται σε αυτά μέσα από τη σύγχρονη τεχνολογία. Σήμερα, ο χορός ενδείκνυται και προτείνεται ως ιδιαίτερα επωφελής θεραπεία και μέσο ψυχαγωγίας και δημιουργικής απασχόλησης για τα άτομα με κινητική αναπηρία, τα οποία επιδίδονται σε εναλλακτικές κινητικές δραστηριότητες. Μάλιστα, η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει συντελέσει στη δημιουργία διάφορων μέσων που βοηθούν τα άτομα αυτά να διευκολύνουν τις κινήσεις τους. Τέτοια μέσα είναι κυρίως ειδικά αμαξίδια, καθώς και άλλα υποστηρικτικά μέσα για τα άνω και τα κάτω άκρα.

#### **1.3.4 Η διδασκαλία του χορού σε άτομα με νοητική αναπηρία**

Η νοητική αναπηρία, αποτελεί επίσης μία μορφή αναπτυξιακής αναπηρίας για την οποία σήμερα θεωρείται επωφελής ο χορός και η διδασκαλία του, όσον αφορά την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων, νοητικών, ψυχικών και κινητικών. Οι Ίσερη & Κωνσταντίνου (2018) διερεύνησαν τις επιδράσεις ενός προγράμματος λάτιν χορού στην ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου και υποβλήθηκαν σε δοκιμασίες χορού, ώστε να αντληθούν πληροφορίες από τα αποτελέσματα. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, αποδείχθηκε ότι ο χορός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ρυθμική και ψυχο- κινητική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική αναπηρία και ότι τα βοηθά σημαντικά.

Οι Τσιμάρας και συν. (2000) διερεύνησαν την επίδραση της φυσικής άσκησης στην ισορροπία ατόμων με νοητική αναπηρία και διαπίστωσαν ότι αυτή είναι εξαιρετικά επωφελής, είτε πρόκειται για χορό είτε για άλλη μορφή φυσικής άσκησης. Την επίδραση του χορού στην ισορροπία των ατόμων με νοητική αναπηρία διερεύνησε η Γιαμουρίδου (2009), μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος παραδοσιακών χορών, από το οποίο προέκυψε για ακόμη μία φορά η μεγάλη ωφέλεια την οποία παρέχει ο χορός.

Οι Wang και Huei (2002) ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ισορροπίας σε παιδιά με σύνδρομο Down. Το σύνδρομο αυτό είναι μία από τις σημαντικότερες αιτίες που ευθύνονται για τη νοητική αναπηρία, ενώ μάλιστα, επηρεάζει όλους τους τομείς της ανάπτυξης του ατόμου. Ο χορός, ως δημιουργική κίνηση ενδείκνυται σε μεγάλο βαθμό για την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων στα παιδιά αυτά, όχι μόνο κινητικών, αλλά και νοητικών, καθώς παρέχει

μία πολυαισθητηριακή εμπειρία, μέσα από την κίνηση, τη μουσική, αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

## **Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγραφούν, να συγκριθούν και να αναλυθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες χορευτών με ή χωρίς αναπηρίες σχετικά με τον χορό και τη συνεργασία μεταξύ τους. Επίσης, σκοπός είναι να μελετηθούν οι απόψεις και εμπειρίες των χοροδιδασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία χορευτών με αναπηρίες. Ένας από τους στόχους της μελέτης είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των χορευτών με αναπηρία με άλλους χορευτές χωρίς αναπηρία ή με τους ίδιους τους χοροδιδασκάλους τους. Μέσω αυτής της διερεύνησης, οι επιμέρους στόχοι που τίθενται είναι να παρουσιαστούν οι τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγουν οι χοροδιδάσκαλοι όταν καλούνται να διδάξουν χορό σε έναν μαθητή με αναπηρία, πιο συγκεκριμένα ποιες είναι οι τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγουν, κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται και ποιες είναι οι προσαρμογές που υιοθετούν, αν υιοθετούν. Ακόμη, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί η συχνότητα της χρήσης αυτών των τεχνικών. Επίσης, ένας επιπλέον στόχος είναι να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο οι χορευτές με τις διάφορες αναπηρίες μαθαίνουν πιο εύκολα και αισθάνονται πιο άνετα.

Κρίνεται απαραίτητο, να σημειωθούν τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν, οι προσαρμογές που καλούνται οι ίδιοι να κάνουν, ο τρόπος που αξιοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν και πως τις κωδικοποιούν. Σημαντικό είναι να δοθεί έμφαση στις μορφές διδασκαλίας που ενισχύουν τη μάθησή τους καθώς και να γίνουν γνωστές οι τεχνικές διδασκαλίας που δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Ακόμη, τίθεται ως στόχος η ανατροφοδότηση των χορογράφων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει ο τρόπος κατά τον οποίο επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των χορευτών με και χωρίς αναπηρίες, οι κώδικες που εισάγουν μεταξύ τους, οι ξεχωριστές προκλήσεις που δέχονται και τα αποτελέσματα που φέρουν. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να παρατηρηθεί πως η θεωρία αξιοποιείται και μεταφέρεται σε μία χορογραφία ενώ δεν παύει να είναι εξίσου σημαντικό να μάθουμε αν ανάμεσα στις αναπηρίες που παρουσιάζονται στην εργασία, υπάρχουν αισθητές διαφορές όσον αφορά στην εκπαίδευση των χορευτών και των χορευτριών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν μετά τη διεξαγωγή της κάθε έρευνας θα πρέπει να συμβαδίζουν με τους στόχους οι οποίοι έχουν ήδη τεθεί

και να οριοθετούν τον σκοπό της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2007). Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θέτουμε είναι τα εξής:

- Με ποιους τρόπους αλληλεπιδρούν τα άτομα με αναπηρία με τους χοροδιδασκάλους τους και με τους συγχορευτές τους χωρίς αναπηρία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Ποιες είναι τεχνικές διδασκαλίας, οι διαφοροποιήσεις και οι απαραίτητες προσαρμογές που πραγματοποιούνται για τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία και πόσο συχνά αυτές πραγματοποιούνται;
- Ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που συναντά ένας χορευτής με αναπηρία και πως τα αντιμετωπίζει;
- Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και τις προσαρμογές που υιοθετούνται υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στους μαθητευόμενους ανάλογα με την αναπηρία τους; Κι αν υπάρχουν ποιες είναι αυτές;

Για την έναρξη της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, είναι, σε πρώτη φάση, απαραίτητο, να διατυπωθεί ο σκοπός και οι στόχοι που θα πρέπει να επιτευχθούν, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να απαντηθούν μέσα από τη διεξαγωγή της (Babbie, 2011· Cresswell, 2016). Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών, ειδικά στην περίπτωση του ελληνικού συγκείμενου, παρατηρείται έλλειψη ερευνών που να μελετούν τις απόψεις χορευτών με και χωρίς αναπηρία συγκριτικά, όπως και με τους χοροδιδασκάλους. Έτσι, λοιπόν, με βάση το ερευνητικό κενό στη βιβλιογραφία, καθώς και τον σκοπό της έρευνας αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας μελέτης με στόχο την προώθηση της ερευνητικής γνώσης, την κινητοποίηση της κοινωνίας, αλλά και των υπεύθυνων χάραξης της πολιτικής με στόχο την προώθηση της ένταξης των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα της ζωής.

## **Κεφάλαιο 2**

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **2.1 Ερευνητική στρατηγική**

Κάθε ερευνητική διαδικασία, σε όποιο πεδίο κι αν αυτή διεξάγεται, έχει ως κύριο γνώμονα τόσο τη λεπτομερή όσο και τη συστηματική αναζήτηση της αξιόπιστης, αντικειμενικής και έγκυρης γνώσης. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η διεξαγωγή και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας υπάγονται στα πλαίσια μιας διερευνητικής μελέτης. Για τη διερευνητική αυτή μελέτη, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα δεν αναφέρονται σε «μετρήσιμα» μεγέθη αλλά στη νοηματοδότηση της πραγματικότητας όπως τη βιώνουν οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι (Robson, 2007). Δίνεται έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία και στην προσωπική οπτική των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και στη συσχέτιση των απόψεών τους, των πρακτικών που υιοθετούν και των προσωπικών τους βιωμάτων.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί, πως οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά, ενώ παράλληλα η ποιοτική έρευνα θεωρείται καταλληλότερη όταν το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

#### **2.2 Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά τριάντα τρία (33) άτομα. Στους τρεις πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία τους. Ο πρώτος πίνακας (Πίνακας 1) εστιάζει στους/στις δασκάλους/δασκάλες χορού. Στη πρώτη στήλη παρουσιάζεται η κωδικοποίησή τους, στη δεύτερη το φύλο τους, στη τρίτη η ηλικία τους, στη τέταρτη η ιδιότητά τους και η ύπαρξη κάποιας αναπηρίας και στην τελευταία τα χρόνια προϋπηρεσίας/ενασχόλησης με τον χορό.

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών και 46+. Από το δείγμα τρεις συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι με αναπηρία και η πλειοψηφία είχε προϋπηρεσία άνω των είκοσι ετών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δασκάλων χορού.

Κωδικοποίηση με βάση τη σειρά διεξαγωγής των συνεντεύξεων	Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα	Χρόνια προϋπηρεσίας/ενασχόλησης με τον χορό.
Σ1	Γυναίκα	36 ετών	Δασκάλα χορού	18 έτη
Σ2	Γυναίκα	33 ετών	Δασκάλα χορού	15 έτη
Σ3	Γυναίκα	26 ετών	Δασκάλα χορού	8 έτη
Σ4	Άντρας	46 ετών	Δάσκαλος χορού	25 έτη
Σ5	Άντρας	37 ετών	Δάσκαλος χορού	10 έτη
Σ6	Γυναίκα	50 ετών	Δασκάλα χορού	33 έτη
Σ7	Γυναίκα	36 ετών	Δασκάλα χορού	15 έτη
Σ9	Γυναίκα	43 ετών	Δασκάλα χορού	32 έτη
Σ10	Άντρας	57 ετών	Δάσκαλος χορού-Χορευτής με κινητική αναπηρία	30 έτη
Σ14	Γυναίκα	37 ετών	Δασκάλα χορού	20 έτη
Σ15	Γυναίκα	24 ετών	Δασκάλα μπαλέτου σε άτομα με νοητική αναπηρία	18 έτη
Σ17	Άντρας	45 ετών	Χορευτής και χορογράφος, με κινητική αναπηρία (εγκεφαλική παράλυση)	20 έτη
Σ22	Γυναίκα	53 ετών	Χορεύτρια και δασκάλα χορού με κινητική αναπηρία	30 έτη
Σ27	Γυναίκα	48 ετών	Δασκάλα χορού	10 έτη
Σ28	Γυναίκα	50 ετών	Δασκάλα χορού	30 έτη

Σ29	Άντρας	54 ετών	Δάσκαλος χορού	28 έτη
Σ32	Άντρας	46 ετών	Δάσκαλος παραδοσιακού χορού σε κωφούς χορευτές	26 έτη

Ο δεύτερος πίνακας (Πίνακας 2) εστιάζει στους/στις χορευτές/τριες χωρίς αναπηρία. Στη πρώτη στήλη παρουσιάζεται η κωδικοποίησή τους, στη δεύτερη το φύλο τους, στη τρίτη η ηλικία τους, στη τέταρτη η ιδιότητά τους και στην τελευταία τα χρόνια ενασχόλησης με τον χορό.

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών. Η πλειοψηφία του δείγματος ασχολούνταν με το χορό πάνω από τα 6 έτη.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία συγχορευτών/τριών.

Κωδικοποίηση με βάση τη σειρά διεξαγωγής των συνεντεύξεων	Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα	Χρόνια ενασχόλησης με τον χορό.
Σ8	Γυναίκα	28	Συγχορεύτρια	6 έτη
Σ11	Γυναίκα	27	Συγχορεύτρια	3 έτη
Σ21	Γυναίκα	47	Συγχορεύτρια	7 έτη
Σ33	Άντρας	31	Συγχορευτής	4 έτη

Ο τρίτος πίνακας (Πίνακας 3) εστιάζει στους/στις χορευτές/τριες με αναπηρία. Στη πρώτη στήλη παρουσιάζεται η κωδικοποίησή τους, στη δεύτερη το φύλο τους, στη τρίτη η ηλικία τους, στη τέταρτη η ιδιότητα και η αναπηρία τους και στην τελευταία τα χρόνια προϋπηρεσίας/ενασχόλησης με τον χορό. Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών και 46+. Η πλειοψηφία του δείγματος είχε προϋπηρεσία από 6-10 έτη.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία χορευτών/τριών.

Κωδικοποίηση με βάση τη σειρά	Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα/αναπηρία	Χρόνια προϋπηρεσίας/
-------------------------------	------	--------	-------------------	----------------------



διεξαγωγής των συνεντεύξεων				ενασχόλησης με τον χορό.
Σ12	Γυναίκα	37	Χορεύτρια σε αναπηρικό αμαξίδιο (κινητική αναπηρία)	8 έτη
Σ13	Άντρας	53	Χορευτής με οπτική αναπηρία- ολική τύφλωση	2 έτη
Σ16	Άντρας	43	Χορευτής με ακουστική αναπηρία	8 έτη
Σ18	Γυναίκα	60	Χορεύτρια με οπτική αναπηρία	5 έτη
Σ19	Γυναίκα	50	Χορεύτρια με ολική τύφλωση	3 έτη
Σ10	Γυναίκα	55	Χορεύτρια με ολική τύφλωση	4 έτη
Σ23	Γυναίκα	28	Χορεύτρια με ακουστική αναπηρία	7 έτη
Σ24	Άντρας	37	Χορευτής με νοητική αναπηρία	6 έτη
Σ25	Άντρας	52	Χορευτής με νοητική αναπηρία	7 έτη
Σ26	Γυναίκα	38	Χορεύτρια με νοητική αναπηρία	15 έτη
Σ30	Γυναίκα	39	Χορεύτρια με απώλεια ακοής	33 έτη
Σ31	Άντρας	27	Χορευτής με απώλεια ακοής	15 έτη

### 2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για έναν διάλογο από τον οποίο ο συνεντευκτής συγκεντρώνει πληροφορίες για τον συνεντευξιζόμενο. Η αμεσότητα που παρέχει η προφορική επικοινωνία κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, επιτρέπει την εμβάθυνση σε ζητήματα κατά τη ροή της συνέντευξης, ανάλογα με το ενδιαφέρον του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα θεωρούνται πλεονεκτήματα της συνέντευξης καθώς παρέχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσονται οι ιδέες του ερωτώμενου, ενώ παράλληλα μέσω της αλληλεπίδρασης συνεντευκτή και

συνεντευξιαζόμενου προωθούνται και οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης (Cohen et al., 2008). Κρίνεται σκόπιμο ο ερευνητής να παρέχει στους ερωτώμενους όλες τις πληροφορίες για το αντικείμενο αλλά και για το σκοπό της έρευνας, να εξασφαλίσει τη συναίνεση τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή, να εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα καθώς και να εξαλείφει τυχόν αρνητικές συνέπειες στην ερευνητική διαδικασία.

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ξεκίνησε με την προσωπική αναζήτηση της ερευνήτριας. Αρχικά αναζήτησε στο φιλικό της περιβάλλον ανθρώπους οι οποίοι έχουν διδάξει χορό σε άτομα με αναπηρία καθώς επίσης και χορευτές με ή χωρίς αναπηρία. Έπειτα, ακολούθησε αναζήτηση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης καθώς και διάφορων ιστοσελίδων προκειμένου να έρθει σε επαφή με ανθρώπους του χώρου που έχουν αντίστοιχη εμπειρία. Εφόσον πραγματοποιούνταν η πρώτη επαφή, είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, είτε μέσω γραπτού μηνύματος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), κατά την οποία οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, οριζόταν η ημέρα, η ώρα και ο τρόπος κατά τον οποίο θα πραγματοποιούνταν κάθε συνέντευξη. Δεδομένων των συνθηκών που έχει επιφέρει στην καθημερινότητά μας ο κορονοϊός, καθώς επίσης και του γεγονότος ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων βρίσκονταν εκτός Θεσσαλονίκης (τόπος διαμονής της ερευνήτριας) σε όλη την ελληνική περιφέρεια η πλειοψηφία των συνεντεύξεων έγινε μέσω τηλεφωνικής κλήσης ή μέσω βίντεο κλήσης. Ακόμη, ορισμένες από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, σε γνωστή δομή της Θεσσαλονίκης. Για τις συνεντεύξεις με τους ωφελούμενους της δομής, προωθήθηκαν και συμπληρώθηκαν έγγραφα συγκατάθεσης γονέων. Τέλος, όσον αφορά στις συνεντεύξεις των χορευτών με απώλεια ακοής, η ερευνήτρια, παρόλο που γνωρίζει τη Νοηματική γλώσσα και πραγματοποιεί σπουδές ως διερμηνέας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, θεώρησε ορθό να καλέσει επαγγελματία διερμηνέα προκειμένου να υπάρχει ισότιμη πρόσβαση και να αποδίδεται πλήρως το νόημα και η κάθε πληροφορία από τους χορευτές και τις χορεύτριες.

Στην έναρξη κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ενημέρωνε τους συνεντευξιαζόμενους πως θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και πως μέσω

των απαντήσεων τους δεν θα μπορούν να εντοπιστούν. Επίσης, διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες πως θα τηρηθεί η εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι από την πρώτη κιόλας επαφή ήταν θετικοί ως προς τη συνέντευξη και πάρα πολύ ενισχυτικοί στην όλη διαδικασία. Για τα λεγόμενα των συμμετεχόντων έγινε η χρήση μαγνητοφώνησης προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων.

Όσον αφορά στην ημιδομημένη συνέντευξη θα έλεγε κανείς πως αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως οδηγός, για θέματα τα οποία ο ερευνητής θεωρεί σημαντικά να καλυφθούν στο πλαίσιο της έρευνας που διεξάγεται. Τα ερωτήματα κατασκευάζονται πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης - σαν ένα είδος ερωτηματολογίου- χωρίς όμως να έχουν αυστηρή δόμηση, όπως συμβαίνει στις δομημένες συνεντεύξεις. Δίνεται η ευχέρεια στον ερευνητή, να θέτει τις ερωτήσεις χωρίς συγκεκριμένη σειρά καθώς επίσης και να ζητά διευκρινιστικές ερωτήσεις, σε περίπτωση που θεωρεί, πως για τα υπό διαπραγμάτευση θέματα, υπάρχει ανάγκη να εκμαιευθούν περισσότερες πληροφορίες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Εφόσον η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του.

Στη συγκεκριμένη διερευνητική μελέτη τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα) κατασκευάστηκαν έπειτα από την ενδελεχή αναζήτηση της βιβλιογραφίας και ελαφρώς διαφοροποιήθηκαν αναλόγως της ιδιότητας των συμμετεχόντων π.χ. χορευτής με ή χωρίς αναπηρία, δάσκαλος/α χορού. Ο πρώτος άξονας των συνεντεύξεων περιελάμβανε ερωτήσεις περί δημογραφικών στοιχείων. Οι συμμετέχοντες, εν γένει, ρωτήθηκαν σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής, αν έχουν κάποια μορφή αναπηρίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας/ενασχόλησης με τον χορό και αν το έκαναν επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά. Ο επόμενος άξονας και για τις τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων εστίασε σε γενικές πληροφορίες. Περιελάμβανε ερωτήσεις του τύπου **«(προς χορευτή/τρια με ή χωρίς αναπηρία) Υπάρχουν ορισμένες πληροφορίες που επέλεξες να μοιραστείς με τον/την δάσκαλο/-α χορού πριν ξεκινήσεις τα μαθήματα; και αν ναι ποιες ήταν αυτές;»**, **«(προς χοροδιδάσκαλο-α) Υπήρχε κάποια πληροφορία που θελήσατε να μάθετε εσείς ως**

*δάσκαλος/-α χορού πριν ξεκινήσετε τα μαθήματα όσον αφορά στην αναπηρία του/της μαθητή/μαθήτριας σας;», «(προς χορευτή-τρια με ή χωρίς αναπηρία) Θα μπορούσες να περιγράψεις τις κινητικές σου ικανότητες πριν ξεκινήσεις τον χορό; Είτε άμεσα συνδεδεμένες με τον χορό είτε όχι;» κλπ.*

Ο επόμενος άξονας του οδηγού συνέντευξης εστίασε στη διδακτική πράξη. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: «(προς χορευτές με ή χωρίς αναπηρία) Ποιες είναι οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθατε αντιμέτωπος/-η κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;», «(προς χοροδιδάσκαλους) Ποιες είναι οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθατε αντιμέτωπος/-η κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;» κλπ.

Ο τελευταίος άξονας του οδηγού συνέντευξης εστίασε στην αποτελεσματικότητα. Για παράδειγμα, τέθηκαν ερωτήσεις του τύπου «(προς όλους) Ανάμεσα στα είδη ασκήσεων και προετοιμασίας ποιες ήταν οι πιο αποτελεσματικές και ενισχυτικές μέθοδοι;», «(προς χοροδιδασκάλους) Υπήρξε κάποια μέθοδος που δεν ήταν τόσο χρήσιμη και αποτελεσματική και το ανακαλύψατε στην πορεία της διδασκαλίας σας;», «(προς χορευτές με ή χωρίς αναπηρία) Υπήρξε κάποια μέθοδος που δε σας φάνηκε τόσο χρήσιμη και αποτελεσματική και το ανακαλύψατε στην πορεία της εκπαίδευσής σας;» κλπ.

## **2.4 Ανάλυση των δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα εργασία έγινε στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου. Αφού η ερευνήτρια διεξήγαγε τις συνεντεύξεις και της κατέγραψε με μαγνητόφωνο, στη συνέχεια τις απομαγνητοφώνησε. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε ανά άξονα και ανά ερώτηση. Ακολούθως, στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και ταυτόχρονα αποσπάσματα που τεκμηριώνουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν την ανάλυση περιεχομένου για να μάθουν για τους σκοπούς, τα μηνύματα και τις επιπτώσεις του περιεχομένου επικοινωνίας. Μπορούν επίσης να βγάλουν συμπεράσματα για τους παραγωγούς και το κοινό των κειμένων που αναλύουν. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ποσοτικοποιήσει την εμφάνιση ορισμένων λέξεων, φράσεων, θεμάτων ή εννοιών σε

ένα σύνολο ιστορικών ή σύγχρονων κειμένων. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, με στόχο να διαφανούν οι απόψεις των συμμετεχόντων και οι βαθύτερες λεπτομέρειες αυτών (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Επειδή η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα κειμένων, χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς, όπως το μάρκετινγκ, οι μελέτες μέσω ενημέρωσης, η ανθρωπολογία, η γνωστική επιστήμη, η ψυχολογία και πολλοί κλάδοι των κοινωνικών επιστημών έχει διάφορους πιθανούς στόχους (Cohen, Manion & Morrison, 2008):

- Εύρεση συσχετισμών και προτύπων στον τρόπο επικοινωνίας των εννοιών
- Κατανόηση των προθέσεων ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός ιδρύματος
- Εντοπισμός προπαγάνδας και μεροληψίας στην επικοινωνία
- Αποκάλυψη διαφορών στην επικοινωνία σε διαφορετικά πλαίσια
- Ανάλυση των συνεπειών του περιεχομένου επικοινωνίας, όπως η ροή πληροφοριών ή οι απαντήσεις του δείγματος.

Η ανάλυση περιεχομένου έχει αρκετά πλεονεκτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008):

- Είναι αρκετά ευέλικτη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα από τους ερευνητές.
- Εξετάζει άμεσα την επικοινωνία χρησιμοποιώντας κείμενο.
- Επιτρέπει τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική ανάλυση.
- Παρέχει πολύτιμες ιστορικές και πολιτιστικές γνώσεις με την πάροδο του χρόνου.
- Επιτρέπει την εγγύτητα στα δεδομένα.
- Η κωδικοποιημένη μορφή του κειμένου μπορεί να αναλυθεί στατιστικά.
- Απεριόριστα μέσα ανάλυσης των αλληλεπιδράσεων.
- Παρέχει μια εικόνα για πολύπλοκα μοντέλα ανθρώπινης σκέψης και χρήσης γλώσσας.
- Όταν γίνεται καλά, θεωρείται μια σχετικά «ακριβής» μέθοδος έρευνας.

- Ένα πιο ισχυρό εργαλείο όταν συνδυάζεται με άλλες μεθόδους έρευνας όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση και χρήση αρχειακών αρχείων.

Ωστόσο, έχει και αρκετά μειονεκτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008):

- Μπορεί να είναι εξαιρετικά χρονοβόρα μέθοδος ανάλυσης.
- Υπόκειται σε αυξημένο σφάλμα, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται σχεσιακή ανάλυση για την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου ερμηνείας.
- Συχνά στερείται θεωρητικής βάσης ή προσπαθεί υπερβολικά φιλελεύθερα να συναγάγει ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις και τις επιπτώσεις που υπονοούνται σε μια μελέτη.
- Είναι εγγενώς αναγωγική, ιδιαίτερα όταν έχουμε να κάνουμε με πολύπλοκα κείμενα.
- Τείνει πολύ συχνά να αποτελείται απλώς από μετρήσεις λέξεων.
- Συχνά αγνοεί το πλαίσιο που παρήγαγε το κείμενο, καθώς και την κατάσταση των πραγμάτων μετά την παραγωγή του κειμένου.
- Μπορεί να είναι δύσκολο να αυτοματοποιηθεί ή να υπολογιστεί.

## Κεφάλαιο 3

### Αποτελέσματα της έρευνας

#### 3.1 Γενικές πληροφορίες

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καταγραφούν, να συγκριθούν και να αναλυθούν οι απόψεις που έχουν και οι εμπειρίες που αποκόμισαν χορευτές με ή χωρίς αναπηρίες, όπως αυτή της απώλειας ακοής, της οπτικής, της νοητικής ή της κινητικής αναπηρίας, όταν άρχισαν να ασχολούνται με τον χορό και κατ' επέκταση όταν χρειάστηκε να συνεργαστούν μεταξύ τους, καθώς και να παρουσιαστούν οι στάσεις των ίδιων των χοροδιδασκάλων τους.

Ένας από τους στόχους της μελέτης ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των χορευτών με αναπηρία με άλλους χορευτές χωρίς αναπηρία ή με τους ίδιους τους χοροδιδασκάλους τους. Μέσω αυτής της διερεύνησης, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν να παρουσιαστούν οι τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγουν οι χοροδιδάσκαλοι όταν καλούνται να διδάξουν χορό σε έναν μαθητή με αναπηρία, πιο συγκεκριμένα ποιες ήταν οι τεχνικές διδασκαλίας που επέλεξαν, κατά πόσο αυτές διαφοροποιήθηκαν και ποιες ήταν οι προσαρμογές που υιοθέτησαν. Ακόμη, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η συχνότητα της χρήσης αυτών των τεχνικών και να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο οι χορευτές με τις διάφορες αναπηρίες μαθαίνουν πιο εύκολα και αισθάνονται πιο άνετα.

Συν τοις άλλοις, η ερευνήτρια εστίασε στα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι προσαρμογές που καλούνται οι ίδιοι να κάνουν, ο τρόπος που αξιοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν και πως τις κωδικοποιούν. Σημαντικό είναι να δοθεί έμφαση στις μορφές διδασκαλίας που ενισχύουν τη μάθησή τους καθώς και να γίνουν γνωστές οι τεχνικές διδασκαλίας που δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Ακόμη, τέθηκε ως στόχος η ανατροφοδότηση των χορογράφων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσίασε ο τρόπος κατά τον οποίο επιτεύχθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των χορευτών με και χωρίς αναπηρίες, οι κώδικες που εισήγαγαν μεταξύ τους, οι ξεχωριστές προκλήσεις που δέχθηκαν και τα αποτελέσματα που επέφεραν. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να

παρατηρηθεί πως η θεωρία αξιοποιείται και μεταφέρεται σε μία χορογραφία ενώ δεν παύει να ήταν εξίσου σημαντικό να μάθουμε αν ανάμεσα στις αναπηρίες που παρουσιάστηκαν στην εργασία, υπήρχαν αισθητές διαφορές όσον αφορά στην εκπαίδευση των χορευτών και των χορευτριών.

Στην παρούσα διατριβή εξετάζονται κριτικά σημαντικές εφαρμογές της ανάλυσης περιεχομένου σε σχέση με την ανάλυση των απόψεων που έχουν και οι εμπειρίες που αποκόμισαν χορευτές με ή χωρίς αναπηρίες, όπως αυτή της απώλειας ακοής, της οπτικής, της νοητικής ή της κινητικής αναπηρίας, όταν άρχισαν να ασχολούνται με τον χορό και κατ' επέκταση όταν χρειάστηκε να συνεργαστούν μεταξύ τους, καθώς και να παρουσιαστούν οι στάσεις των ίδιων των χοροδιδασκάλων τους. Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων διαφάνηκε η σύγκλιση των απόψεων του δείγματος σε λέξεις όπως «Αναπηρία», «Αποδοχή», «Μάθηση», «Εμπλοκή» και «κοινωνικοποίηση».

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάζονται στον πίνακα 1 που δίνει το ποσοστό των απαντήσεων που ταιριάζουν σε μια κατηγορία για τις δύο κατηγοριοποιήσεις ανάλογα κατά την έρευνα. Παραδείγματα σχολίων που παρέχονται από τους συμμετέχοντες, καθώς και αναλυτικά σχόλια, ακολουθούν κάθε πίνακα. Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων του πρώτου γύρου στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το πώς να προετοιμαστούν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί για τις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς αποκάλυψε 5 κατηγορίες. Αυτό βασίστηκε σε 33 μεμονωμένες απαντήσεις. Αυτές οι κατηγορίες και τα αντίστοιχα ποσοστά με βάση τις συνολικές απαντήσεις για κάθε κατηγορία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 4: Συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 1.

Κατηγορίες	% του συνόλου της 1 <sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης	% του συνόλου της 2 <sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης
Αναπηρία	33,9%	31,4%
Αποδοχή	13,1%	13,6%
Μάθηση	23%	25%



Εμπλοκή	14,8%	12,2%
Εμπειρία	15,2%	17,8%

Με βάση τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι χορού προσπάθησαν να βρουν ορισμένες πληροφορίες για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα άτομα με αναπηρία εντός της τάξης χορού και να μπορέσουν να τους βοηθήσουν στην ευρύτερη ανάπτυξή τους. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τα λεγόμενα της πρώτης συνεντευξιαζόμενης, η οποία είναι δασκάλα χορού και έχει 18ετή εμπειρία. Επισημαίνει χαρακτηριστικά:

*«Λοιπόν, ήξερα γενικά πράγματα για την αναπηρία, πριν την επαγγελματική σχολή χορού, είχα τελειώσει τη Φιλολογία, οπότε θεωρητικά ήξερα από εκεί, μετά λίγο το έψαξα και πριν έρθει το παιδί εγώ είχα γνωρίσει τη μαμά η οποία σκεφτόταν να στείλει το παιδί και είχε διάφορους ενδοιασμούς και αναστολές κ μετά εγώ ξεκίνησα να το ψάχνω όσον αφορά για την αναπηρία αυτήν, περί τίνος πρόκειται, έχω κάνει και ένα σεμινάριο μετά την επαφή με την Ν. έγιναν κάποια σεμινάρια εδώ και πήγα και τα παρακολούθησα. Πιο πολύ βέβαια άσχετα με τα σεμινάρια από τα οποία έμαθα τι είναι η αναπηρία, τι μπορεί να είναι, κάποια χαρακτηριστικά γενικά, αλλά μπορώ να σου πω πως ξέρω καλά τη Ν. την περίπτωση της δηλαδή, γιατί κάθε περίπτωση διαφέρει. Αυτά γενικά χρειάζονται στα μικρά παιδάκια πχ είχα άλλη μία φορά ένα παιδάκι που δεν είχε λόγο, τα τεστάκια τα κάνω να δούμε αν τρέχει κάτι στο παιδί, τα κάνω κατά το μάθημα πχ αν ένα παιδί δεν γυρίζει στο όνομά του. Γιατί σκέψου τα παιδιά τα έχω από 3 ετών. Οπότε τα σεμινάρια αυτά με βοήθησαν γενικά, γιατί δεν είναι όλοι οι γονείς ανοιχτοί και δεν το έχουν ψάξει όλοι δεν το έχουν παρατηρήσει όλοι.» (Σ1)<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Οι κωδικοί των συνεντευξιαζόμενων θα αναγράφονται ως:

Σ1: Συνεντευξιαζόμενος 1

Σ2: Συνεντευξιαζόμενος 2 κ.ο.κ.

Επίσης, χαρακτηριστικό απόσπασμα των λεγομένων των συμμετεχόντων είναι και το ακόλουθο:

*«Εγώ όταν έμαθα για αυτό, έκανα κάποια σεμινάρια από τον διδάκτορα τον κ. Παυλίδη, ήταν κάποια σεμινάρια (διάρκεια 3 μήνες), που έγιναν ταυτόχρονα το ίδιο διάστημα που ξεκίνησα κ τη διδασκαλία. Ξεκίνησαν το Σεπτέμβριο κι έγιναν καθαρά από δική μου θέληση και πρωτοβουλία!! Είχα και τις διαγνώσεις των παιδιών από τους ειδικούς.» (Σ2)*

Επίσης, η τρίτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι ως επιπρόσθετο βοήθημα στο τι θα διδάξει είναι το ίδιο το άτομο που έχει απέναντί της. Για παράδειγμα, αναφέρει ότι:

*«Μπορεί να μιλάμε για δύο άτομα με αναπηρία είτε ίδια είτε διαφορετική παρόλα αυτά ακόμη κι αν τα άτομα έχουν την ίδια αναπηρία, πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε ως διαφορετικά άτομα! Οπότε δεν έχω συγκεκριμένο τρόπο να διδάξω, είναι και ο χαρακτήρας του ατόμου που μου δείχνει πως πρέπει να τον αντιμετωπίσω και να του διδάξω χορό.» (Σ3)*

Ενώ κάποιοι από τους συμμετέχοντες έψαχναν πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης στο κομμάτι του χορού των ατόμων με αναπηρία, κάποιοι συμμετέχοντες εστίασαν περισσότερο σε κλινικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η ένατη συμμετέχουσα, που ανέφερε ότι ήθελε να γνωρίζει περί φαρμακευτικής αγωγής για να μην υπάρχουν προβλήματα εντός του μαθήματος.

*«Σαν διδάσκουσα ήθελα να γνωρίζω μόνο ένα πράγμα και αυτό επειδή το έχω από προσωπικό μου βίωμα, αν ο μαθητής μου με αναπηρία ήταν ψ και τι συμβαίνει αν κάποια μέρα δεν έχει πάρει την φαρμακευτική του αγωγή, αυτό ήθελα να το γνωρίζω γιατί μου είχε συμβεί ένα άσχημο περιστατικό παλιότερα.» (Σ9)*

Επίσης, παρόμοια ερώτηση τέθηκε και προς τους/τις χορευτές/τριες με αναπηρία, δηλαδή ρωτήθηκαν αν υπάρχουν ορισμένες πληροφορίες που επέλεξαν να μοιραστούν με τον/την δάσκαλο/-α χορού πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα. Γενικά, η

πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε θετικά και ανέφεραν ότι μοιράστηκαν κυρίως πληροφορίες που αφορούσαν τις δυσκολίες τους. Ενδεικτικό παράδειγμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι η αναφορά της δωδέκατης συμμετέχουσας στην έρευνα:

*«όταν πήγα στο γκρουπ του Γ. η ίδια δεν είχα καθόλου ενσυναίσθηση πως είναι πάνω η σκηνή, πως είναι χωροταξικά η σκηνή και πως μπορεί ένα άτομο με αναπηρία, οποιαδήποτε αναπηρία σωματική, να λειτουργήσει πάνω σε έναν χώρο που λέγεται σκηνή και χορεύεις.. οπότε η πρώτη εικόνα που είχα ήταν με τον Γ. όπου ενθουσιάστηκα, σοκαρίστηκα και άρχισα να γίνομαι μέρος της ομάδας, ο ίδιος μου είπε πως δεν έχει σημασία πως κινείσαι.. γιατί η δική μου πάθηση είναι αυτοάνοση, οπότε δεν ήμουν ούτε στους ανθρώπους όπου υπάρχει πλήρης ή μερική παράλυση. επίσης στα δικά μου άκρα υπάρχει κινητικότητα, το λέω έντονα αυτό γιατί πολλοί μου λένε μα εσύ στον χορό φαίνεσαι οτι κινείσαι και πως είσαι αρτιμελής, υπάρχει η κίνηση η δική μου, απλώς δεν υπάρχει η ικανότητα της βάδισης χωρίς νάρθηκες το ίδιο ακριβώς που έχει και ο Γ., οπότε σε εμάς ήταν δύσκολο να εξηγήσουμε πως ναι μεν η παράσταση απαρτίζεται από άτομα με αναπηρία αυτό όμως δε σημαίνει πως υπάρχουν μόνο... γινόταν μία κατηγοριοποίηση, σαν “γκετοποίηση” ένα πράγμα...»*  
(Σ12)

Παρόμοιες ήταν και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα τρία άτομα που ήταν συγχορευτές (χορευτές χωρίς αναπηρία), οι οποίοι ανέφεραν είτε ότι αναζήτησαν σχετικές πληροφορίες επειδή δεν γνώριζαν, είτε ότι είχαν κάποιες γνώσεις ήδη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το απόσπασμα της συνέντευξης του όγδοου συμμετέχοντα, ο οποίος αναφέρει ότι:

*«ναι εντάξει εγώ ήξερα για την ακουστική αναπηρία έτσι κ αλλιώς η παράσταση βασίστηκε σε αυτήν την αναπηρία, όλοι στην ομάδα σχεδόν ήταν κωφοί, και υπήρχαν δύο άτομα που ασχοληθήκαμε όχι με τη διερμηνεία, δεν κάναμε καθαρή διερμηνεία, απλώς αποδώσαμε με φωνή αυτά που ειπώθηκαν στη νοηματική, οπότε είχαμε επαφή με την κοινότητα...»* (Σ8)

Στην κατηγορία των γενικών πληροφοριών, όλοι οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για να συμμετέχει κάποιος στο χορό. Αναλόγως του ατόμου στο οποίο απευθυνόταν η ερώτηση, υπήρξαν τροποποιήσεις. Με άλλα λόγια, προς τον/την χορευτή-τρια (με απώλεια ακοής, με οπτική αναπηρία, με νοητική αναπηρία) τέθηκε η ερώτηση «*Θα μπορούσες να περιγράψεις τις κινητικές σου ικανότητες πριν ξεκινήσεις τον χορό; Είτε άμεσα συνδεδεμένες με τον χορό είτε όχι;*», ενώ προς τους/τις χοροδιδασκάλους-ες τέθηκε η ερώτηση «*Ποιες κινητικές δεξιότητες θεωρείτε σημαντικές για την εμπλοκή στον χορό; Ποιες ίσως αποτελούν για εσάς μία πρόκληση;*». Οι συμμετέχοντες κινήθηκαν σε παρεμφερή πλαίσια παρουσιάζοντας μια κοινή άποψη. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των λεγομένων τους είναι τα ακόλουθα:

*«εγώ πριν ξεκινήσω χορό προβληματιζόμουν και διαρκώς σκεφτόμουν πως θα μάθω χορό πως θα ξέρω τα βήματα μου φαινόταν πολύ δύσκολο και έτσι επέλεγα να μην ξεκινήσω μαθήματα, οι φίλοι μου όμως μου έλεγαν να πάω μαζί τους γιατί είναι πολύ ωραία εμπειρία και πως ο δάσκαλος θα με βοηθούσε να αποκτήσω και αυτοπεποίθηση και θα με έκανε να αισθανθώ πολύ ωραία. μου έλεγαν πως το ταλέντο και οι δεξιότητες στον χορό θα έρθουν και θα τα αποκτήσω. (...) ξεκίνησα λοιπόν χορό είδα πως με βοηθάει με ενισχύει γιατί αναπτύσσω δεξιότητες, επίσης έκανα γνωριμίες πάρα πολλές, μάθαινα τους παραδοσιακούς χορούς οπότε ο αρχικός μου φόβος είχε εξαλειφθεί γιατί άρχισα να έρχομαι σε επαφή με τον χορό και μου άρεσε. ένιωθα τόσο ωραία που χόρευα και είχα αυτό το ταλέντο, με βοήθησε πολύ και στην κοινωνικοποίηση μου, γιατί εκεί στον χορό γνώρισα πολύ κόσμο πολλούς ανθρώπους και ήταν πολύ ωραία, είχα αρχίσει να έχω επαφές με κόσμο οπότε αυτό με βοήθησε και στη μετέπειτα πορεία μου ως φοιτήτρια όπου πήγα σε μία ξένη πόλη, και άρχισα να έχω επαφές με άλλους ανθρώπους στην κοινωνία, στην καθημερινή ζωή να κάνω φίλους οπότε εγώ λόγω των μαθημάτων χορού αισθανόμουν ήρεμα δεν είχα κάποιο θέμα ως προς το να κοινωνικοποιηθώ. (...) γνωρίσω ανθρώπους γιατί χάριν στο χορό είχα αναπτύξει αυτήν τη δεξιότητα. άλλες δεξιότητες είναι πως έως τότε χόρευα, είχα πολύ καλή ισορροπία.» (Σ23-χορεύτρια με αναπηρία)*

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ορισμένοι συμμετέχοντες, όπως η προηγούμενη εστίασαν και σε άλλου τύπου δεξιότητες πλην των κινητικών.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τα πρώτα συναισθήματα πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα χορού και ποιες οι πρώτες τυχόν δυσκολίες και οι λύσεις που δόθηκαν. Αυτή η ερώτηση τέθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες και διαπιστώθηκε ότι οι τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων συνέκλιναν προς την ίδια άποψη. Όλοι, λοιπόν, οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν κάποια αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος και ανασφάλεια (για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους) αλλά στη συνέχεια ένιωσαν ωραία, οι μεν δάσκαλοι και συγχορευτές για την επαφή με «την αναπηρία» ως κάτι που δεν διαχωρίζει τα άτομα, αλλά μπορεί να τα ενώσει καθώς όλοι είμαστε διαφορετικοί, οι δε χορευτές με αναπηρία ως άτομα τα οποία μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής και να λαμβάνουν απολαύσεις. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από τις συνεντεύξεις είναι τα ακόλουθα:

*«Εγώ ήμουν τόσο ενθουσιασμένη για να γίνει αυτό το πράγμα, πως βλέπεις τις ταινίες με τους κυνηγούς ταλέντων, έμπαινα μέσα στα κοινωνικά δίκτυα και έβλεπα τα πάντα τις αναρτήσεις όσων ήταν να συμμετέχουν για να βρω τα ενδιαφέροντά τους, κι έπειτα έναν έναν τους κάλεσα για έναν καφέ, οπότε στην αρχή εγώ δεν έβρισκα εμπόδια, ήθελα πολύ να γίνει κ έλεγα θα τα καταφέρουμε όλα. Έβρισκα λύσεις. Οι συνθήκες ήταν δύσκολες, δεν είχαμε χώρο για πρόβες πηγαίναμε σε πάρκα σε στάσεις μετρό, είχα μπει κ σε μία τέτοια αναζήτηση να βρούμε ένα μέρος με ησυχία, να συγκεντρωνόμαστε, οπότε καταλήξαμε να πηγαίνουμε στο ωδείο. Εκεί υπήρχε άπλετος χώρος να κάνουμε και ασκήσεις ζεστάματος και όλα για την χορογραφία. (...) κάπως έτσι έπρεπε εμείς τώρα να προσαρμοστούμε, και το καταφέραμε πηγαίναμε για πρόβες και πλέον δε μας ενοχλούσε το τοπίο. Και μετά πχ έρχονταν άλλα άτομα στο πάρκο που έκαναν σκειτ αλλά δεν τους ακούγαμε, ήταν μαγικό το πώς τελικά προσαρμόζεσαι. Αυτό ήταν ένα φοβερό μάθημα), να μάθουμε κι εμείς να αποσυνδεόμαστε από το γύρω περιβάλλον.»*  
(Σ8)

*«τα πρώτα συναισθήματα ήταν φτερουγίσματα χαράς, γιατί εγώ ήδη το να βρίσκομαι σε ένα αμαξίδιο είτε αθλούμαι, είτε χορεύω είτε το*

*παίρνω να κάνω μία βόλτα, μου άρεσε πάρα πολύ γιατί δεν το έβλεπα σαν αμαζίδιο, ήταν μία ρόδα που έκανε πιο χαρούμενη, πιο τσαχπινική, πιο γρήγορη την κίνησή μου, γιατί ένιωθα τη δυσκολία τί είναι να κάνεις τη διαδρομή από το σταθμό ειρήνης μέχρι το Ολυμπιακό στάδιο, περπατώντας οπότε το να μπαίνω μετά στο αμαζίδιο το χειρίλατο, να κάνω την προπόνησή μου εμένα αυτό μου ήταν ήδη λυτρωτικό και ξεκούραστο γιατί ακριβώς με πήγαινε η ρόδα, δε σκεφτόμουν την προσπάθεια που έκανα εγώ στην προπόνηση του στίβου γιατί ένιωθα ότι δεν κάνω τίποτα επειδή μετέφερε το σώμα μου η ρόδα (...)*» (Σ22)

Η ταξινόμηση αυτών των κατηγοριών για τη δεύτερη ερώτηση ακολούθησε ένα κάπως παρόμοιο μοτίβο με την ανάλυση της πρώτης. Για άλλη μια φορά, η αναπηρία και η μάθηση καταγράφηκε ως η κυρίαρχη απάντηση με σχεδόν τα μισά σχόλια. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων στη δεύτερη ερώτηση που αφορούσε τους τύπους υποστήριξης που θεωρούνται χρήσιμοι για τη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς. Έξι κατηγορίες προσδιορίστηκαν στην ανάλυση 33 απαντήσεων.

Πίνακας 5: Συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 2.

Κατηγορίες	% του συνόλου της 1 <sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης	% του συνόλου της 2 <sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης
Αναπηρία	37,9%	28,4%
Αποδοχή	12,1%	11,6%
Μάθηση	28%	32%
Εμπλοκή	11,8%	14%
Κοινωνικοποίηση	10,2%	14%

### 3.2 Διδακτική πράξη

Ο επόμενος άξονας του οδηγού συνέντευξης αφορούσε τη διδακτική πράξη και παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: **«(προς χορευτές με ή χωρίς αναπηρία)**

*Ποιες είναι οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθατε αντιμέτωπος/-η κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;», «(προς χοροδιδάσκλους)» Ποιες είναι οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθατε αντιμέτωπος/-η κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;» κλπ.*

Στην πρώτη και στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τις προκλήσεις και εμπόδια που αντιμετώπισαν αμφότεροι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ανέφεραν κυρίως το ζήτημα της αναπηρίας, για παράδειγμα ότι σε ορισμένες συνθήκες εφόσον ο χορός είναι και κάτι οπτικό ή ακουστικό, η αναπηρία μπορούσε να αποτελεί εμπόδιο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι από τους συμμετέχοντες δεν δόθηκε αρνητική χροιά στην έννοια της αναπηρίας, αλλά τόνισαν ότι έπρεπε να κάνουν προσαρμογές, όπως θα έκαναν αν και μη ανάπηροι δυσκολεύονταν. Χαρακτηριστικό απόσπασμα είναι αυτό που αναφέρει η ένατη συμμετέχουσα που είναι δασκάλα χορού, αλλά και ο δέκατος τρίτος συμμετέχοντας που είναι χορευτής με οπτική αναπηρία, όπως και ο δέκατος:

*«Δες γενικά σίγουρα προσαρμόζεις τη διδασκαλία και στους κωφούς και στους τυφλούς. Εγώ είχα μία ομάδα τυφλών- ενήλικες από 40 ετών και άνω το 2011 και τους είχα ετοιμάσει ένα τάνγκο, αυτό που κατάλαβα είναι πως επειδή οι άνθρωποι δεν βλέπουν τους είναι δύσκολο να ακολουθήσουν προφορικές οδηγίες, γιατί καλύτερα θα ήταν να γίνει βιωματικά και γενικώς οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν με το να κάθονται σε θρανίο, πρέπει πρώτα να αναπτύξουν συναισθήματα για αυτό που κάνουν οπότε αυτό που βρήκα εγώ και με βόλεψε και με βοήθησε πολύ ήταν που πήγαινα πίσω από την πλάτης τους και έβαζα τα δύο μου χέρια στα κόκκαλα της πλάτης τα δύο κοτόπουλα που λέμε εμείς στο μπαλέτο, και το ένα χέρι συμβόλιζε το δεξί πόδι και το άλλο το αριστερό και τους έκανα ένα μπροστά ένα πίσω, έτσι λοιπόν προχώρησε το μάθημα και απογειώθηκε και κατάλαβαν ακριβώς τι θέλω να πω γιατί με το αριστερό-δεξί που συνήθιζα να λέω είτε στους τυφλούς είτε και στους κωφούς διαβάζοντας τα χείλη μου δεν δούλευε ρε παιδί μου. Ενώ έτσι το αισθάνονταν και το μιμούνταν και μετά το μάθημα απογειώθηκε.(...)» (Σ9)*

*«Όταν υπάρχει ολική απώλεια όρασης όλα αυτά που λέμε είναι δύσκολα, γιατί έχεις άγνοια του χώρου, πρέπει να προσαρμοστείς και*

να αντιληφθείς τον χώρο που βρίσκεσαι και τις διαστάσεις του. Χρειάστηκε δηλαδή σε κάποια μαθήματα να μπορέσω να καταλάβω πόσο μεγάλος ή μικρός χώρος ήταν ο χώρος στον οποίο βρισκόμασταν και από εκεί και πέρα μετά μέσα στον χώρο τον οποίο ήμασταν να προσαρμόσουμε τα βήματα, για να κινούμαστε στο πλαίσιο αυτού του χώρου και των διαστάσεων. Από εκεί και μετά εφόσον άρχισα να προσαρμόζομαι στο συγκεκριμένο χώρο μετά τα υπόλοιπα μπήκαν σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης και συνεχούς εμπλουτισμού ας πούμε, των βημάτων, του τρόπου κίνησης των χεριών, του σώματος, της έκφρασης του προσώπου, και όλα αυτά έγιναν βήμα βήμα, στάδιο στάδιο!» (Σ13)

«οι άνθρωποι που δεν είχαν καμία σχέση με την αναπηρία, έπρεπε από την αρχή να αρχίζουν να εξερευνούν και να μαθαίνουν το σώμα το δικό μου κι εγώ αντίστοιχα το δικό τους και όχι να μαθαίνουν πως λειτουργεί αυτόνομα πως μπορεί να λειτουργήσει σε σχέση με το άλλο σώμα, να διαδράσει δηλαδή και αυτό όπως καταλαβαίνεις σήμαινε ότι έπρεπε να είμαι πάντα στα μαθήματα με μία εξερεύνηση που μπορεί να κρατούσε αρκετό καιρό. κι η εξερεύνηση αυτή σε οδηγούσε έπειτα από πολύ καιρό στο να παράγεις ένα υλικό, το οποίο γινόταν και παραστάσιμο ή να το εξελίξεις σε παραστάσιμο (...)» (Σ10)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τον τρόπο που επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ χορευτών με και χωρίς αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εστίασε την ερώτηση στο αν αναπτύσσονται κώδικες επικοινωνίας. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μπορεί να υπήρχαν ζητήματα στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αλλά εντούτοις ξεπεράστηκαν. Σημαντικό ρόλο επίσης, στην οικοδόμηση μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης είχε και ο δάσκαλος χορού. Για παράδειγμα ο δέκατος τρίτος και ο εικοστός πέμπτος συμμετέχων που είναι χορευτές με αναπηρία, αναφέρουν ότι:

«αρχικά έγινε με το...προσπάθησε να μου συζητήσει για το τι θα κάνουμε και πως θα το κάνουμε, από εκεί και μετά συζητήσαμε για το ποιο κομμάτι πιθανόν θα ήταν καλύτερο να χορέψουμε και τα λοιπά. οι προτάσεις βέβαια ήταν δικές της καθώς εγώ δεν είχα κάποια πρότερη επαφή με το συγκεκριμένο ζήτημα και αντικείμενο, με τον



*χορό δηλαδή. οπότε ότι μου έλεγε εγώ το αποδεχόμουν. ήταν μία δασκάλα χορού η οποία ανέλαβε πρωτοβουλίες από την πρώτη στιγμή μέχρι και την τελευταία.» (Σ13)*

*«με τους συγχορευτές τα πάω πολύ καλά, είμαστε πολλά χρόνια μαζί και γνωριζόμαστε.»( Σ25)*

Με βάση 33 απαντήσεις, ήταν εμφανείς ορισμένες αλλαγές στην κατάταξη που δόθηκε από τους συμμετέχοντες των τύπων υποστήριξης μεταξύ της πρώτης και δεύτερης κατηγοριοποίησης. Η πιο σημαντική αλλαγή ήταν ότι η αναπηρία δεν ήταν πλέον η κύρια κατηγορία και το ποσοστό των σχολίων είχε μειωθεί σχεδόν κατά το μισό (37,9% έως 23,8%). Ενώ οι περισσότερες άλλες κατηγορίες δεν άλλαξαν την κατάταξή τους ή διέφεραν σε ποσοστά, η υποστήριξη με τη μορφή εμπλοκή ως πολύ πιο σημαντικός παράγοντας από ό,τι στην 1<sup>η</sup> κατηγοριοποίηση. Μια ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων της 1<sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης (n=33) στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες πίσω από την επιτυχία της ένταξης αποκάλυψε πέντε κατηγορίες απαντήσεων. Για άλλη μια φορά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, αυτές οι ίδιες κατηγορίες προέκυψαν από την ανάλυση της κατηγοριοποίησης σε σύνολο 33 απαντήσεων.

*Πίνακας 6: Συνοπτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 2.*

Κατηγορίες	% του συνόλου της 1 <sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης	% του συνόλου της 2 <sup>ης</sup> κατηγοριοποίησης
Αναπηρία	23,8%	14,3%
Αποδοχή	10,8%	21,7%
Μάθηση	18,4%	12%
Εμπλοκή	31,8%	33,8%
Κοινωνικοποίηση	15,2%	13,2%

Ωστόσο, κάποιες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται σε απαντήσεις συμμετεχόντων που ανέφεραν εμπειρίες από παιδιά μικρότερης ηλικίας, όπως είναι η

δεύτερη συμμετέχουσα-δασκάλα χορού και η τρίτη συμμετέχουσα-δασκάλα χορού, που αναφέρουν ότι:

*«Τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν μπορούσαν να αντιληφθούν την διαφορετικότητα των τριών παιδιών με νοητική αναπηρία, απλώς θεωρούσαν πως ο ένας που ήταν υπερκινητικός είναι πολύ ζωηρός. Αντιλαμβάνονταν όμως τη διαφορετικότητα του παιδιού που είναι στο φάσμα. Οπότε για τα υπόλοιπα δεν υπήρχε καμία διαφορά. Σε εκείνο όμως το παιδί έβλεπα διαφορετική αντιμετώπιση, πχ ανέφεραν πολύ συχνά το όνομά του για θετικούς λόγους κυρία ο Ν. έκανε αυτό έκανε το άλλο για να του πω μπράβο. Έδιναν αρκετή σημασία στο συγκεκριμένο παιδί. Είχαν αναπτύξει τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ήδη την εν συναίσθηση, δεν μπορώ να πω πως είχαν γίνει ομάδα γιατί αυτό γίνεται περισσότερο σε μεγαλύτερες ηλικίες όπου τα παιδιά κάνουν επιλογές πιο συνειδητοποιημένες και όχι σαν καθρέφτης άλλων συμπεριφορών, όχι αντανάκλαστικές. Γενικά δεν είχα κάποιο θέμα ζέρεϊς άσχημο. Είχαν μία καλή σχέση και φυσιολογική μεταξύ τους.»*  
(Σ2)

*«Η Μαρία με την Ελένη δεν είχαν καμία αλληλεπίδραση. Η Μαρία είχε αλληλεπίδραση μόνο με τη δική της φίλη ή μαζί μου, δεν ήθελε να συναναστραφεί με άλλον μαθητή. Επίσης η Ελένη ήταν μόνη της γιατί δεν την έκανε και κανείς παρέα. Το μεγάλο πρόβλημα ήταν τα παιδιά με αυτισμό όπου δεν ήθελαν κανέναν να αλληλοεπιδρά μαζί τους. Ήθελαν μόνο εμένα τη δασκάλα χορού όταν χόρευαν. Ήθελαν μία αποκλειστικότητα. τα παιδιά με αυτισμό ούτε μεταξύ τους δεν αλληλοεπιδρούσαν. Το εμπόδιο πάνω στη διδασκαλία ήταν καμιά φορά πως δε μου έδιναν σημασία, πως δεν ήθελαν να χορέψουν για τους δικούς τους λόγους, εγώ επίσης έπρεπε να τους βάλω όρια και δεν τα κατάφερα. (...)*» (Σ3)

Η έβδομη, η όγδοη και η ένατη ερώτηση του οδηγού συνέντευξης, εστιασμένες στη διδακτική πράξη, αφορούσε τις τεχνικές και τις μεθόδους μέσω των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία (στους/στις χορευτές/χορεύτριες με αναπηρία), τη συχνότητα αυτών, καθώς και αν υπάρχει κάποιο είδος χορού που είναι

απροσέγγιστο για τα άτομα με αναπηρία. Σε αυτό το σημείο, επίσης, οι ερωτήσεις διαφοροποιήθηκαν ελάχιστα αναλόγως της ιδιότητας του συμμετέχοντα που είχε κάθε φορά απέναντί της η ερευνήτρια (χορευτές με ή χωρίς αναπηρία, δάσκαλοι χορού). Οι συμμετέχοντες όλων των κατηγοριών συνέκλιναν στις ίδιες απαντήσεις επισημαίνοντας ότι ο εκάστοτε δάσκαλος χορού μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικιλία, μεθόδων και τεχνικών για να διδάξει τα διάφορα είδη χορού, αλλά και υπάρχουν δυσκολίες για κάποια είδη χορού και συγκεκριμένες αναπηρίες, που όμως μπορούν να ξεπεραστούν.

Σημαντική είναι η απάντηση της δέκατης τέταρτης συμμετέχουσας που είναι δασκάλα χορού με πολυετή εμπειρία, η οποία επισημαίνει μεταξύ άλλων:

*«Κοίτα να δεις εγώ είμαι υπερ του ότι κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός έχει τη δική του προσωπικότητα και πρέπει να προσαρμόσεις τον χορό στα μέτρα του, κοίταξε να δεις, αλλάζεις τον χορό ανάλογα με την αναπηρία. για παράδειγμα στους τυφλούς σταμάτησα τις μεγάλες κινήσεις, είδα τι τους δυσκολεύει, τα δοκίμασα, είναι πάρα πολύ δύσκολο επίσης να κάνουν στροφή γιατί δεν θα καταλήξουν στο ίδιο σημείο, γιατί; γιατί μπορεί να καταλήξουν και λίγο διαγώνια, έβγαζα πράγματα τα οποία τους δυσκολεύανε, μιλάω όταν ήταν να κάνουν μόνοι τους στροφή όχι με κάποιον βλέποντα γιατί σε αυτήν την περίπτωση είναι εντάξει του έδινα εγώ κατεύθυνση, αφαιρούσα λοιπόν πράγματα που τους δυσκόλευαν (...)*» (Σ14)

Για παράδειγμα, ο εικοστός πέμπτος συμμετέχων που είναι άτομο με νοητική αναπηρία και χορεύει μοντέρνο και παραδοσιακούς χορούς, αναφέρει ότι:

*«(...) χωρίς μουσική, και μετά μας μαθαίνει και το ρυθμό. Δηλαδή δοκιμάσαμε τα βήματα χωρίς μουσική και μετά με τη μουσική δοκιμάσαμε πως πάει ο χορός, βρήκαμε το ρυθμό. Αν κάποιος χάσει το ρυθμό ή το βήμα, προσπαθούμε οι υπόλοιποι να τον καλύψουμε. (...)*» (Σ25)

και προσθέτει ότι

*«οι τεχνικές είναι ίδιες και διδάσκονται μία φορά την εβδομάδα.»  
(Σ25)*

Ακόμα, τονίζει πως:

*«Δύσκολο, όχι δύσκολο, λόγω της πάθησης μου με το πόδι δυσκολεύομαι στους παραδοσιακούς χορούς, μου είναι πιο δύσκολο να βγάλω τις κινήσεις, τα βήματα, είναι λίγο πιο δύσκολο γιατί αν πω ότι θα χορέψω σύγχρονο για δύο ώρες το βγάζω άνετα, ενώ στους παραδοσιακούς μπορεί να ζοριστώ λίγο. Όχι ότι υπάρχουν εμπόδια. Δεν ξέρω αν θα τα κατάφερα σε χορούς Latin και Samba.»(Σ25)*

Αντίστοιχες επισημάνσεις διαπιστώνονται και από την πλειοψηφία των υπολοίπων συμμετεχόντων, όπως από τον εικοστό ένατο συμμετέχοντα που είναι άντρας χορευτής με κινητική αναπηρία:

*«Η μέθοδος ήταν πάρα πολύ κλασική, και αυτό είναι το πολύ καλό στην Αγγλία, όπως έδειχναν χορό και τα βήματα σε έναν αρτιμελή που καθόταν δίπλα σου, έτσι τα δίδασκαν ακριβώς και στο άτομο με αμαζίδιο, δεν έκαναν καμία διαφοροποίηση καμία υπαναχώρηση τίποτα, απλώς ήταν περιορισμένο όταν δούλευες μόνο με τα χέρια δεν μπορούσες να κάνεις τα βήματα αυτά με τα πόδια, οπότε επιφορτιζόταν ο παρτενέρ σου με το να κάνει ένα συν 30% των βημάτων αριθμητικά που δεν θα έκανε αν ήταν ένα ζευγάρι αρτιμελών ατόμων. (...)» (Σ29)*

Ο ίδιος προσθέτει ότι:

*«Κάποτε ήμουν σε έναν γάμο ο γάμος ήταν ποντιακός και ο γαμπρός μου λέει άντε έλα να χορέψεις και τον λέω στα ποντιακά; Άντε πάμε. Και πραγματικά μέσα σε ένα τσούρμο με 60-70 άτομα μπήκα κι εγώ με το αμαζίδιο και μάλιστα κάπου στη μέση όχι στην άκρη του κύκλου, και χορέψαμε έναν δύσκολο χορό, υπήρχε μία μικρή δυσκολία με το αμαζίδιο, όμως η εμπειρία με βοήθησε να ταιριάσω με το αμαζίδιο κι εκεί, αυτό το αναφέρω ως γεγονός για να μπορέσεις να καταλάβεις ότι μπορεί να μπει σχεδόν παντού.(...)» (Σ29)*

Παρόμοιες απαντήσεις έδωσε και η ομάδα των συγχορευτών τονίζοντας τις διάφορες τεχνικές, αλλά και εστιάζοντας στο ότι η αναπηρία δεν αποτελεί περιορισμό για τις επιλογές των ατόμων να μάθουν ένα συγκεκριμένο είδος χορού. Για παράδειγμα η εικοστή πρώτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι:

*«όσον αφορά στις τεχνικές ήταν η τεχνική μέσω του προφορικού λόγου όπου ανέφερε η καθηγήτρια τα βήματα ένα ένα αναλυτικά επίσης τα περιέγραφε και πολλές φορές οι χορευτές με την οπτική αναπηρία άγγιζαν τα πόδια μας για να αφομοιώσουν ακριβώς το βήμα αλλά και να δουν και την απόσταση ανάμεσα στα δύο πόδια. Επίσης και εμείς με τα χέρια πολλές φορές διορθώναμε τις κινήσεις είτε στα μέλη είτε στα άκρα. Επίσης κάποια τεχνική ήταν και με το χέρι πιανόμεσταν ώστε να μετράμε τα βήματα προς τα μπροστά αλλά και προς τα πίσω όπου υπήρχαν, αυτό ήταν απαραίτητο ώστε να βρουν το σωστό διασκελισμό και να πηγαίνουν μπροστά αλλά ούτε να βρεθούν τέρμα μπροστά στη σκηνή (όπου θα κάθονταν οι θεατές) αλλά και ούτε πολύ πίσω όπου υπήρχε το σκαλοπάτι και μπορεί να σκόνταφταν. Έτσι μαζί χέρι με χέρι ή με το να μας πιάνουν τα πόδια μας γινόταν ακριβώς η μέτρηση και η απόσταση ανάμεσα στα πόδια. Επίσης τα χέρια διορθώνονταν πάλι με αγγίγματα πέρα από τον προφορικό λόγο.»*  
(Σ21)

Επίσης η ίδια προσθέτει ότι:

*« οι τεχνικές αυτές διδάσκονταν κάθε φορά που είχαμε μαθήματα ήταν απαραίτητες δηλαδή πάντα.»* (Σ21)

*«όχι δεν θεωρώ κάποιο είδος χορού απροσέγγιστο αν ο άλλος έχει όρεξη και επιμονή και υπομονή βέβαια για να θέλει να μάθει γιατί σημαντικό είναι να περνά και καλά.»* (Σ21)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε μόνο τους χορευτές με αναπηρία, οι οποίοι ρωτήθηκαν αν υπήρχε κάποιο είδος χορού που θα ήθελαν να ασχοληθούν αλλά δεν τα έχουν καταφέρει ακόμα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μπορεί να αναφέρουν δυσκολίες λόγω της αναπηρίας τους, αλλά φαίνεται να πιστεύουν ότι

μπορούν να ανταπεξέλθουν.

«Θα ήθελα τρομερά να μάθω χορό τανγκό γιατί κατέβηκα σε γάμο στην Αθήνα κι εκεί η φίλη μου η οποία ήταν κωφή και παντρευόταν χόρευε ταγκό, είχε κάνει μαθήματα με μία δασκάλα που είναι ακούουσα αλλά γνωρίζει νοηματική λόγω ότι οι γονείς της ήταν κωφοί, και ήταν και άλλοι κωφοί που χόρευαν ταγκό και εγώ μέσα μου αναρωτιόμουν μα πως να χορέψω. μου άρεσε τρομερά ο χορός, το συναίσθημα αλλά όσο και να έψαξα στη Θεσσαλονίκη δεν βρήκα δασκάλα τανγκο η οποία να γνωρίζει νοηματική κιόλας, αυτός ο χορός μου αρέσει γιατί έχει πάθος και αγάπη. οι παραδοσιακοί χοροί σε συνδέουν με την παράδοση ενώ το τανγκό είναι ενέργεια και πάθος μαζί. ελπίζω κάποια στιγμή να βρω δάσκαλο χορού να γνωρίζει νοηματική και να μου μάθει.» (Σ23)

«Τώρα αν το πάρεις γενικά σαν χορό, εμένα μου αρέσει πολύ αυτές οι κινήσεις που είναι σαν ρομπότ που κάνουνε (smoothing) αλλά δεν νομίζω ότι θα μπορούσα να το κάνω. αυτό το είδος χορού νομίζω είναι και δύσκολο για τα άτομα εδώ μέσα (εννοεί μέσα στη δομή). έτσι μου φαίνεται.» (Σ24)

«Latin και Samba θα ήθελα να μάθω γιατί είμαι γεννημένος και στην Αμερική αλλά ήρθα 6 ετών στην Ελλάδα, έχω πολλά χρόνια εδώ. » (Σ25)

«έχω κάνει παραδοσιακούς, latin, ευρωπαϊκούς, ελεύθερο, σύγχρονο, έχω κάνει και αφρικάνικους, δεν είναι κάτι που δεν έχω κάνει αυτό που θέλω να κάνω είναι να κάνω υδατοχορογραφία ή υδοχορογραφία, είναι η χορογραφία με αμαξίδιο μέσα στο νερό. Αυτό θα ήθελα να κάνω κάποια στιγμή αλλά θέλει χαμηλή πισίνα με γερανάκι, και θέλει ομάδα από 3-4 άτομα για να βγει ένα σόου μέσα κι εκτός χορού. » (Σ29)

Η επόμενη ερώτηση τέθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες και αφορούσε την εφαρμογή της θεωρίας στη πράξη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στη συγκεκριμένη

ερώτηση υπήρξε διαφοροποίηση των ερωτήσεων αναλόγως αν απευθυνόταν σε χορευτές με και χωρίς αναπηρία και χοροδιδασκάλους. Όλοι οι συμμετέχοντες εστίασαν στο γεγονός ότι πρέπει να έχουν γνώση της θεωρίας για να μπορέσουν να περάσουν στην πράξη. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του εικοστού ένατου συμμετέχοντα, ο οποίος είναι άντρας χορευτής με κινητική αναπηρία και επισημαίνει ότι όσον αφορά την πρακτική είναι σημαντικό ο χοροδιδάσκαλος να προσαρμόζει την πρακτική στις ανάγκες του κάθε ατόμου και όχι μόνο εκείνου με κινητική αναπηρία. Ουσιαστικά, αυτό που επισημαίνεται είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας και φιλοσοφίας, την οποία θα πρέπει να ενστερνίζεται συνολικά η κοινωνία και η πολιτεία.

*«υπάρχει μία σειρά μαθημάτων που πρέπει να μάθεις θεωρητικά πχ πως πιάνεσαι πως 'σπρώχνεις', μία μεθοδολογία συγκεκριμένη, πρώτα μαθαίνεις να πιάνεσαι με τον συγχορευτή σου κι έπειτα μαθαίνετε τις περιστροφές τα βασικά βήματα, κι έπειτα στο 4ο μάθημα μπαίνει η μουσική και λίγο μετά το 12ο μάθημα βγαίνει κ η χορογραφία. Αυτά πάντα στις ιδανικές συνθήκες. Όλα αυτά έχουν να κάνουν με το άτομο που έχεις να κάνεις, με το τι παρουσία έχει, τι είδος αναπηρίας έχει, αλλιώς είσαι με έναν τετραπληγικό σε αμαξίδιο, αλλιώς με έναν παραπληγικό αλλιώς με έναν ημιπληγικό. Όλοι κάθονται στο αμαξίδιο όμως έχουν διαφορετικές ικανότητες, πρέπει οπότε ο δάσκαλος ή η δασκάλα να μπορούν να προσαρμόζονται πάρα πολύ άμεσα για να μπορείς την ίδια χορογραφία να την βγάλεις με διαφορετικές και ιδιόμορφες κινήσεις. (...)είναι όλες τεχνικές λεπτομέρειες που πρέπει να προσαρμόζονται στο κάθε άτομο, ο χορός είναι προσαρμογές, ο χορός δηλαδή είναι προσαρμοσμένος, ίδιες κινήσεις τα βασικά αλλά πρέπει να τα προσαρμόζεις σε κάθε άτομο, στις ιδιαιτερότητες που έχει.» (Σ29)*

Η επόμενη ερώτηση του οδηγού συνέντευξης τέθηκε ίδια σε όλους τους συμμετέχοντες και αφορούσε αν υπάρχει κάποιο ειδικό μέσο/όργανο που χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν τη διδασκαλία του ρυθμού, της έντασης των βημάτων (πχ. σε άτομα με απώλεια ακοής μέσω το οποίο να οπτικοποιεί τον ρυθμό,

την ένταση και τα βήματα κλπ.). Οι συμμετέχοντες έδωσαν διάφορες απαντήσεις αναφέροντας διάφορα μέσα και όργανα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η απάντηση της δεύτερης συμμετέχουσας που είναι δασκάλα χορού:

*«Έτσι κι αλλιώς στα μαθήματα μου εγώ χρησιμοποιώ τη ρυθμική αγωγή, προσεγγίζουμε δηλαδή τη μουσική ρυθμικά, οπότε χρησιμοποιούσα ως όργανο το ντέφι, που είναι τρομερά βοηθητικό για να καταλαβαίνουν τα παιδιά τον ρυθμό, τα τέταρτα, τα όγδοα, τις παύσεις. Αυτό μέσα από παιχνίδια, να αντιστοιχούν δηλαδή ρυθμούς. Επίσης πολλές μπάλες, κορδέλες, ραβδάκια, χουλα χουπ, σκοινάκια για να είναι η ίδια η άσκηση πιο ελκυστική για τα παιδιά.» (Σ2)*

### **3.3 Αποτελεσματικότητα**

Ο επόμενος άξονας του οδηγού συνέντευξης αφορούσε την αποτελεσματικότητα. Επίσης, σε αυτόν τον άξονα παρατηρείται σύγκλιση των απόψεων ανάμεσα σε χορευτές με και χωρίς αναπηρία, όπως και χοροδιδάσκαλους. Η πρώτη ερώτηση του άξονα τέθηκε ίδια σε όλους τους ερωτώμενους, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν ποια είδη ασκήσεων και προετοιμασίας θεωρούν ότι ήταν οι πιο αποτελεσματικές και ενισχυτικές μέθοδοι. Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι σημαντικές, αναδεικνύοντας ότι η αναπηρία δεν πρέπει να αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των ατόμων που να τα περιθωριοποιεί, αλλά και δεν αποτελεί ένα στοιχείο διαφορετικότητας στην κατά τα άλλα «ομοιογενή» ομάδα.

*«Διάλεγα ασκήσεις που ήξερα πως τα παιδιά μπορούσαν να ανταπεξέλθουν οπότε δεν μπορώ να πως δεν προσάρμοσα καθόλου το μάθημα, απλά το έκανα εκ των προτέρων, ώστε να μη φανεί κάποια διαφορά ανάμεσα στα παιδιά, και απέφευγα κάποια πιο δύσκολα ίσως πράγματα. Αλλά αυτό το κάνω γενικά ως δασκάλα χορού. Επίσης χρησιμοποιούσα ενωτικές ασκήσεις, ότι έχει να κάνει με την ομάδα, τώρα περιμένουμε, τώρα χειροκροτούμε αυτόν που έκανε εκείνη την άσκηση, αυτό όμως το κάνω γενικά κ σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Καταλήγω στο ότι δεν έκανα κάτι διαφορετικό, απλώς προφύλασσα τα παιδιά, χωρίς να δίνω σημασία στην διαφορετικότητα.» (Σ2)*

Ως επιπρόσθετη διευκρινιστική ερώτηση της προηγούμενης, που σε ορισμένες



περιπτώσεις οι συμμετέχοντες απάντησαν ταυτόχρονα, τέθηκε το αν υπήρξε κάποια μέθοδος που δεν ήταν τόσο χρήσιμη και αποτελεσματική. Η ερώτηση διαφοροποιήθηκε αναλόγως που απευθυνόταν. Οι συμμετέχοντες έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της εικοστής τρίτης συμμετέχουσας που ήταν χορεύτρια με ακουστική αναπηρία, η οποία ανέφερε:

*«Στον χορό και στην ομάδα που ήμουν στη Θεσσαλονίκη η μέθοδος είχε τρομερό αποτέλεσμα ήταν όλα τέλεια. στον Βόλο όμως όπως σου είπα η μέθοδος δεν είχε κανένα αποτέλεσμα απολύτως. ούτε ο τρόπος προσέγγισης γιατί δε συνδέθηκα με το τμήμα ούτε ενσωματώθηκα. δεν ήξερα τι κάνω αν κάνω λάθη, διαρκώς έπρεπε να ρωτάω τον τρόπο, τα βήματα, και η δασκάλα κάπως προσπαθούσε να μου δείξει αλλά αυτό έπαιρνε χρόνο κι όλο το υπόλοιπο τμήμα περίμενε οπότε όλα ήταν δύσκολα. δεν είχα καμία προσέγγιση και κανείς δε με ενίσχυε. ότι έκανα το έκανα μόνη μου, ότι έβλεπα!. δε με βοήθησε αυτή η μέθοδος καθόλου. δεν αισθανόμουν καλά, δε φτούρισε ο τρόπος και δεν ταίριαζα εκεί για αυτό έφυγα. Γενικά δεν έκανε κανείς προσπάθεια να με ενσωματώσει. για αυτό δεν ήμουν καθόλου ευχαριστημένη.» (Σ23)*

Τέλος, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης που τέθηκαν εστίασαν στο αν σύμφωνα με την εμπειρία τους, θα μπορούσαν να προτείνουν κάποια μέθοδο διδασκαλίας που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλου του πληθυσμού και αν και ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες που απαιτείται να έχει κάποιος για να ασχοληθεί με τον χορό. Οι συμμετέχοντες και εδώ έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις, αλλά με μια κοινή συνισταμένη ότι η αναπηρία δεν αποτελεί πρόβλημα για να συμμετέχει κάποιος σε μαθήματα χορού, αλλά όπως σε όλες τις περιπτώσεις των ατόμων, κάθε άνθρωπος έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Έτσι, λοιπόν, στις προτάσεις για μεθόδους διδασκαλίας, ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν τα ακόλουθα:

*«Ωραία ερώτηση. τι να πρωτοπώωωω λοιπόν το 1ο και πολύ πολύ βασικό αν είναι κάποιος να διδάξει σε ένα μαθητή με αναπηρία χορό είναι να είναι ανοιχτόμυαλος, να μη κατευθείαν πηγαίνει μόνο για το μάθημα, να μη βάζει ταμπέλες στους μαθητές, να προσπαθεί ζανά και ζανά, να κάνει δοκιμές, οκ και τα λάθη μέσα στο πρόγραμμα είναι, να*

*ψάχνει τρόπους, να κάνει δοκιμές, παρουσιάσεις να βρίσκει λύσεις όταν μία μέθοδος δεν πηγαίνει καλά και δεν ταιριάζει στους μαθητές του, να μην έχει κλειστό το μυαλό του γιατί τότε από μόνος του θα βάζει εμπόδια, ο δάσκαλος πρέπει να μην έχει άμυνα, πρέπει να δέχεται όλους τους μαθητές να είναι openminded, να βρίσκει τρόπους να βοηθάει και να ενισχύει τους μαθητές του, λάθη φυσικά και θα γίνουν αλλά πάντα υπάρχει λύση αρκεί να την αναζητάς κι έτσι θα υπάρχει και εξέλιξη στην ομάδα και στον κάθε μαθητή ξεχωριστά', αλλιώς θα αποτύχει ως δάσκαλος. το σημαντικό δηλαδή είναι ο δάσκαλος να έχει υπομονή, και θα δει πως στο τέλος η τόση επιμονή θα τον οδηγήσει στην επιτυχία. ακόμη δεύτερο και πάρα πολύ σημαντικό χρειάζεται εμπιστοσύνη, οι μαθητές χορού να εμπιστευτούν τον δάσκαλο ώστε να εξελίσσονται μαζί του. και φυσικά να έχει και ο δάσκαλος χορού υπομονή.» (Σ23)*

*«Εγώ δεν έκανα κάποια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας χορού όπως πχ καταγεγραμμένη που είναι αυτή καθαυτού μία μέθοδος χορού, έκανα εμπειρικά ορισμένες μεθόδους που ταιρίαζαν στα παιδιά και στη μέθοδο διδασκαλίας μου. Έκανα δηλαδή προσαρμογές οπότε δεν μπορώ να σου πω αυτολεξεί ότι έκανα πχ αυτήν τη μέθοδο. Προσαρμοστική διδασκαλία σίγουρα.» (Σ2)*

Αναφορικά με τις βασικές δεξιότητες που απαιτείται να έχει κάποιος για να ασχοληθεί με τον χορό οι συμμετέχοντες απάντησαν κυρίως την αγάπη, το ενδιαφέρον και το κίνητρο, παρά ανεπτυγμένες σωματικές, κινητικές ή αντιληπτικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεών τους είναι τα ακόλουθα:

*«Νομίζω ότι θέλει να αγαπάς τον χορό, να τον γνωρίσεις για να τον αγαπήσεις, να κάνει κάτι και να εκφράζεται όχι δηλαδή μόνο υπακοή να υπάρχει μέσα και το στοιχείο της δημιουργίας γιατί πιστεύω ότι ειδικά αυτά τα παιδιά, είναι πολύ δημιουργικά κι ενώ εσύ ξεκινάς σαν δασκάλα να του μάθεις κάτι στο τέλος μιας διαδικασίας μπορεί εσύ να*

*μάθεις από αυτό κι ο χορός βοηθάει τρομερά. Η έκφραση μέσω του σώματος κι όχι μέσω του λόγου θεωρώ πως έχει την ίδια ισχύ, ειδικά σε παιδιά που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο καλά τον λόγο. οπότε αυτό είναι από μόνος του ένας κύριος παράγοντας το να μπορούν να εκφράζονται και να δημιουργούν.» (Σ2)*

*«Πέρα από όσα ανέφερα να είναι ο μαθητής προσηλωμένος και συγκεντρωμένος σε όσα δείχνει ο δάσκαλος, αν μπορείς να θυμάσαι κ τον χορό σε κάποιους είναι εύκολο σε κάποιους δύσκολο. αλλά με τον καιρό τα πόδια αρχίζουν να πηγαίνουν μόνα τους. και πολλές πρόβες εννοείται, με τις πρόβες και με τον καιρό μαθαίνεις να χορεύεις.» (Σ24)*

*«καμία βασική δεξιότητα, η αγάπη για τον χορό, αυτό είναι το πιο βασικό, να του αρέσει ο χορός, είτε είσαι με ή χωρίς αναπηρία πάντα με αυτό ξεκινάω ρωτάω τους μαθητές μου σου αρέσει ο χορός; αν νιώθει πως είναι κάτι που τον εκφράζει. συνήθως στην νοητική αναπηρία έχουμε και αγάπη για τον χορό και για τη μουσική συνηθίζεται αυτό.» (Σ27)*

## Κεφάλαιο 4

### Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

#### 4.1 Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καταγραφούν, να συγκριθούν και να αναλυθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες χορευτών με ή χωρίς αναπηρίες σχετικά με τον χορό και τη συνεργασία μεταξύ του όπως και να μελετηθούν οι απόψεις και εμπειρίες των χοροδιδασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία χορευτών με αναπηρία.

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαπιστώνεται ότι τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ως ίσα από τους συγχορευτές και τους χοροδιδασκάλους. Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο που ορίζει την αναπηρία ως ‘ατομικό ελάττωμα’ που πρέπει να αντιμετωπιστεί, οι μελέτες αναπηρίας βασίζονται κυρίως στο κοινωνικό μοντέλο που επηρέασε το κίνημα για τα Δικαιώματα της Αναπηρίας και αμφισβήτησε τα υπάρχοντα στερεότυπα. Στην έρευνα για την αναπηρία εξετάζεται πώς τα συστήματα, οι πεποιθήσεις και οι ιδέες για την αναπηρία δομούν την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που με τη σειρά τους καθορίζουν τη ζωή των ατόμων με αναπηρία. Παρουσιάζεται και μέσα από τις συνεντεύξεις, πως η αναπηρία δεν αποτελεί κανένα λόγο ή περιορισμό στο να έρθουν σε επαφή οι χορευτές με ή χωρίς αναπηρία και οι δάσκαλοι χορού και χορογράφοι μεταξύ τους, να συνθέσουν μια ομάδα, να την εξελίσσουν, να σεβαστεί ο καθένας την ξεχωριστή προσωπικότητα του άλλου κι έπειτα από ατομική και κυρίως συλλογική προσπάθεια να παρουσιάσουν μια αρμονική χορογραφία.

Σύμφωνα με τον Siebers *«οι μελέτες αναπηρίας κατονομάζουν τις καταστάσεις κοινωνικής καταπίεσης μοναδικές στα άτομα με αναπηρίες»* (2010: 4). Υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν αφορά τα ελαττώματα που θα μπορούσε κάποιος να έχει, αλλά για την ταυτότητα μιας μειονότητας (2010). Ωστόσο, ο όρος αναπηρία ενεργοποιεί ορισμένες σημαντικές αντιφάσεις για τις οποίες πρέπει να γνωρίζουμε όταν συζητάμε και εξετάζοντας το πεδίο. Ουσιαστικά, δεν φαίνεται ότι η αναπηρία αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των ατόμων. Φαίνεται να υιοθετείται, λοιπόν, από τα άτομα μια άποψη που τείνει προς το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και τη συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας

τεκμηριώνονται και από τα ευρήματα άλλων μελετών, όπως των Bolt (2014), Kleege (2018), Mitchell και Snyder (2015), Cone και Cone (2018), Portniagina, Livak και Kovalchuk (2020), Schwyzer (2005), Band et al. (2011) και Aujla και Redding (2013) αναδεικνύοντας το ζήτημα της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των τεχνών και πιο συγκεκριμένα του χορού.

Επιπροσθέτως, είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως παρατηρείται μία διστακτικότητα όσον αφορά στους χορευτές με αναπηρία πριν από τα πρώτα μαθήματα. Το σπουδαίο όμως είναι, πως όλα αυτά τα συναισθήματα άγχους και προβληματισμού, εξαλείφονται και αντικαθίστανται από τα πρώτα κιόλας μαθήματα με συναισθήματα χαράς, πληρότητας και ανυπομονησίας για τις επόμενες συναντήσεις, ακόμη και για τους πιο επιφυλακτικούς. Παράλληλα, οι δάσκαλοι χορού αντιμετωπίζουν ένα είδος 'πρόκλησης', το οποίο δεν θα το αποδίδαμε στην αναπηρία αλλά στο γεγονός πως καλούνται να ενισχύσουν ή να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας, αναλόγως των αναγκών όλων των ατόμων. Οι διαφοροποιήσεις και οι απαραίτητες αυτές προσαρμογές για τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία πραγματοποιούνται, αλλά όχι υπό το πρίσμα των απλοποιήσεων της διαδικασίας, αλλά των αλλαγών με βάση την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά των ατόμων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Portniagina, Livak και Kovalchuk (2020) αναδεικνύοντας τη σημασία της συμμετοχής των ατόμων στη τέχνη με τρόπους που ορίζουν οι ίδιοι και όχι με τρόπους που τους υπαγορεύει η αναπηρία τους. Οι χορογράφοι συνηθίζουν να διδάσκουν τις τεχνικές, τη ρυθμική και τα βήματα μιας χορογραφίας και όπου κρίνεται απαραίτητο σημειώνουν ορισμένες αλλαγές, όπως για παράδειγμα στους χορούς Latin, ο παρτενέρ του χορευτή που βρίσκεται σε αμαξίδιο πραγματοποιεί σε συγκεκριμένα σημεία, περισσότερα βήματα, σε χορευτές με οπτική αναπηρία συστήνεται για αρχή η εκμάθηση των βημάτων ακουμπώντας την πλάτη στον τοίχο, ενώ ιδιαίτερα ενισχυτικές μέθοδοι είναι η τοποθέτηση καρεκλών και κολλητικής ταινίας στο πάτωμα, προκειμένου να γίνεται καλύτερη οριοθέτηση του χώρου. Σε χορευτές με απώλεια ακοής, οι δάσκαλοι χορού με χειρονομίες και γράφοντας μικρές λέξεις, σηματοδοτούν το συναίσθημα που μπορεί να συνοδεύει η μελωδία ενός κομματιού, το οποίο πλαισιώνει την χορογραφία. Σε άτομα με νοητική αναπηρία, αρκετές φορές οι χοροδιδάσκαλοι κάνουν ανάλυση του τραγουδιού μιας χορογραφίας και ενημερώνουν τους χορευτές για τα στοιχεία που

φέρει, τα οποία είναι συνδεδεμένα είτε με τον πολιτισμό είτε με την κουλτούρα του εκάστοτε τόπου. Ακόμη, παρουσιάζονται ορισμένες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι δάσκαλοι χορού υιοθετούν την ευρέως διαδεδομένη μέθοδο Dance Ability, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που προτείνουν στους χορευτές τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, με στόχο το δέσιμο της ομάδας και την άμεση έκφραση των συναισθημάτων τους.

Ένα σημαντικό θεμελιώδες στοιχείο της συμπερίληψης είναι να διασφαλιστεί ότι κάθε άτομο μπορεί να συμμετέχει από μια άνετη και ασφαλή θέση που βελτιστοποιεί τη συμμετοχή του στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας. Οι όροι άνετο και ασφαλές περιλαμβάνουν τόσο σωματική όσο και συναισθηματική ασφάλεια. Είτε τα άτομα έχουν αναπηρίες είτε όχι πολλές από τις διδακτικές προσεγγίσεις είναι οι ίδιες. Πρέπει οι δάσκαλοι χορού να αναγνωρίσουν ότι τα άτομα αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και με διαφορετικούς τρόπους, πρέπει να γνωρίσουν τα άτομα που έχουν απέναντί τους κάνοντας ερωτήσεις για τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις γνώσεις τους και να πρέπει να ζητήσουν επαγγελματική συμβουλή και καθοδήγηση εάν είναι απαραίτητο (Ainscow Booth & Dyson, 2006). Οι χορευτές με αναπηρία επικοινωνούν τις ανάγκες τους και φροντίζουν να παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους δασκάλους χορού, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, όπως γίνεται σε κάθε σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Σε περιπτώσεις με οπτική ή κινητική αναπηρία, για παράδειγμα, οι ίδιοι οι δάσκαλοι χορού καθώς και οι συγχορευτές χωρίς αναπηρία προσπαθούν να ενστερνιστούν τις τυχόν δυσκολίες και εμπόδια άλλοτε καθήμενοι στο αμαξίδιο του συγχορευτή ή της συγχορεύτριας τους και άλλοτε δένοντας μία κορδέλα στα μάτια τους, προσπαθώντας να εκτελέσουν και να ολοκληρώσουν τη χορογραφία.

Ο χορός παρέχει επίσης ένα μέσο κριτικής αξιολόγησης και διερεύνησης των δυνατοτήτων αλλαγής μέσα σε αυτήν την κουλτούρα. Ως εκ τούτου, η χορευτική παράσταση μπορεί να γίνει κατανοητή τόσο ως έκφραση των κοινωνικών αξιών όσο και ως όχημα για την έναρξη της αλλαγής (Dale et al., 2007). Αυτοί οι φαινομενικά αντιφατικοί ρόλοι κάνουν τον χορό μια ενδιαφέρουσα τοποθεσία για τη διερεύνηση της τοποθέτησης του σώματος με σωματική αναπηρία στη σύγχρονη κοινωνία και για τη διατάραξη της υπάρχουσας αντίληψης της σωματικής αναπηρίας (π.χ. οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία κλπ.) ως παραβατικής.

Οι μελετητές του χορού Dils και Albright «Όταν ένας ανάπηρος χορευτής

βγαίνει στη σκηνή, αυτός ή αυτή διακυβεύεται να διεκδικήσει έναν ριζοσπαστικό χώρο, μια απείθαρχη τοποθεσία όπου συγκρούονται ετερόκλητες υποθέσεις σχετικά με την αναπαράσταση, την υποκειμενικότητα και την οπτική ευχαρίστηση» (2001: 58). Ο μικρόκοσμος του χώρου της παράστασης, αυτή η «απείθαρχη τοποθεσία», μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προκαλέσει τη διατάραξη των αποκλειστικών κοινωνικών αντιλήψεων για την αναπηρία, επαναπλαισιώνοντας την έννοια της διαφοράς παρέχοντας μια εμπειρία, μέσω του χορού, που περιλαμβάνει διαφορετικές σωματικές ιδιότητες. Σχετικά με τα εμπόδια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων από την έρευνα επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα των Aujla και Redding (2013) αναδεικνύοντας την ανάγκη για άμεση υπερπήδηση τους και την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών και πολιτικών.

Ο χορός εκτός από τέχνη είναι δείγμα της παιδείας μας, σηματοδότηση της κουλτούρας μας και του πολιτισμού μας. Η έμπνευση, η εκπαίδευση, η καλλιτεχνική εξέλιξη, η συμμετοχή σε μια χορευτική ομάδα, η επιλογή του επαγγέλματος του χορευτή και κυρίως η σωστή καθοδήγηση του κάθε χορευτή από τον δάσκαλο χορού είναι αναφαίρετο δικαίωμα για όλους τους πολίτες. Ο χορός άλλωστε εμπνέει και συνδέει τις ανθρώπινες κοινωνίες σε κάθε εποχή για αυτό θεωρείται σπουδαίο όλοι, μηδενός εξαιρουμένου, μέσα από τις δικές μας ανάγκες, εμπειρίες και προσωπικά βιώματα να μάθουμε να επικοινωνούμε μέσω της κοινής 'γλώσσας' του χορού που ενώνει τους ανθρώπους.

## **4.2 Συμπεράσματα**

Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε πως στη σύγχρονη εποχή οι χορευτές με και χωρίς αναπηρία, συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, εντός του πλαισίου της αίθουσας χορού και συνεπώς μιας χορευτικής παράστασης. Παρατηρείται δηλαδή, μια συμπεριληπτική φιλοσοφία για την ισότιμη ένταξη των ατόμων με και χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο της κοινότητας, της κοινωνίας και των πολιτιστικών δρώμενων. Καθίσταται αξιοσημείωτο πως ο κάθε χοροδιδάσκαλος δίνει έμφαση στον κάθε χορευτή και στην κάθε χορεύτρια ξεχωριστά, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρει η προσωπικότητα του κάθε ατόμου χωρίς να δίνουν σημασία στο γεγονός της παρουσίας της αναπηρίας. Σαφώς, πραγματοποιούνται προσαρμογές και διαφοροποιήσεις, γεγονός όμως που είναι σύνηθες και παρατηρείται αρκετά συχνά, όχι μόνο στη διδασκαλία του χορού, αλλά

και σε οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας, δεδομένου πως ο κάθε άνθρωπος ανταποκρίνεται διαφορετικά και επεξεργάζεται με βάση τα προσωπικά του βιώματα την κάθε πληροφορία που λαμβάνει, ενώ πολλές φορές η κατανόηση της πληροφορίας δεν γίνεται την ίδια χρονική στιγμή για όλους τους μαθητευόμενους και αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, αποτελούν οι δάσκαλοι χορού, οι οποίοι μέσω της αλληλοεπίδρασης που έχουν με τους χορευτές με ή χωρίς αναπηρία μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους, να τους ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν τη διδασκαλία, με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Παρατηρείται λοιπόν, η συμπερίληψη και η ένταξη των χορευτών με αναπηρία στον χώρο των τεχνών και πιο συγκεκριμένα, σε αυτόν του χορού. Ακόμη, συμπεραίνει κανείς πως στερεότυπα και προκαταλήψεις αρχίζουν να εξαλείφονται και είναι ορατή η ενίσχυση των εννοιών όπως, σεβασμός, ισότητα και αυτονομία. Παρόλα τα δεδομένα βέβαια, είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως απαιτούνται και άλλα βήματα σχετικά με την πρόσβαση των χορευτών με αναπηρία στην τέχνη του χορού. Αναφέροντας τη λέξη πρόσβαση, χρειάζεται να επισημανθεί τόσο η κυριολεκτική χροιά της λέξης όσον αφορά στην πρόσβαση σε υποδομές (τοποθέτηση ράμπας, κλίμακας, διαμόρφωση κοινόχρηστων χώρων και αιθουσών κ.α.) αλλά και η μεταφορική σημασία της λέξης πρόσβαση, για τους χορευτές με αναπηρία, με την οποία υποδηλώνεται η προσέγγιση του προγράμματος σπουδών, των τεχνικών διδασκαλίας και της πληροφορίας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τους τρόπους κατά τους οποίους αλληλοεπιδρούν οι χορευτές με αναπηρία με τους συγχορευτές τους χωρίς αναπηρία, αλλά και με τους ίδιους τους χοροδιδασκάλους τους, διαφάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, πως όλοι αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους, παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που ενδεχομένως εμφανίζονταν. Μάλιστα, η πλειοψηφία των χορευτών χωρίς αναπηρία αναφέρει, πως αναζήτησε ορισμένες πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με την αναπηρία του συγχορευτή τους, ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενημέρωση που δίνουν οι ίδιοι οι χορευτές σχετικά με την αναπηρία τους. Ομοίως και στην περίπτωση των χοροδιδασκάλων διαπιστώνεται ότι προσπάθησαν να ενημερωθούν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των ατόμων με αναπηρίες. Η ενημέρωση αυτή δεν περιορίζεται στην εύρεση σχετικών



πληροφοριών, όπως επιστημονικών άρθρων, στο διαδίκτυο αλλά ορισμένες φορές επεκτείνεται με τους ίδιους τους χορογράφους να παρακολουθούν σεμινάρια και επιμορφώσεις σχετικές με την αναπηρία. Όπως συνηθίζεται σε μια ανθρώπινη σχέση, δη σε μια ομάδα χορού, οι χορευτές μεταξύ τους αναπτύσσουν ένα δικό τους είδος επικοινωνίας, με κώδικες που δημιουργούν και που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και της τριβής που έχουν. Οι κώδικες μπορεί να αφορούν ένα ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη, μια χειρονομία ή ακόμη και μια έκφραση στο πρόσωπο που ενισχύει τη διδασκαλία και τη μεταξύ τους συνεργασία ως ομάδα. Παρόμοιοι κώδικες είναι και αυτοί που αναπτύσσονται με τους δασκάλους χορού και τους χορευτές με αναπηρία.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μέσω του οποίου παρατηρήθηκαν οι τεχνικές, οι προσαρμογές και οι τυχόν διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διδασκαλία των χορευτών με αναπηρία, αποτελούν συνέχεια στις απαντήσεις που δόθηκαν για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη πως ναι οι τεχνικές διδασκαλίας τροποποιούνται, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, αλλά εντούτοις είναι μια τακτική που υιοθετείται και για χορευτές που δεν έχουν αναπηρία, όπως για παράδειγμα αν κάποιος χορευτής είναι αρκετά ψηλός ή αν κάποιος χορευτής δεν έχει ανεπτυγμένη την δεξιότητα της αντίληψης του ρυθμού και δυσκολεύεται να ακολουθήσει ένα ρυθμικό μοτίβο, πόσο μάλλον να το μετατρέψει σε κίνηση. Συμπερασματικά όμως, η διδασκαλία χορού σε χορευτές με αναπηρία πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο όπως στους χορευτές τυπικής ανάπτυξης.

Παρόλες τις προσπάθειες που γίνονται, ένας χορευτής και μια χορεύτρια με αναπηρία στη σύγχρονη εποχή έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια και προκλήσεις. Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σημειώνεται το γεγονός πως αυτά τα εμπόδια και οι προκλήσεις τείνουν να παρουσιάζονται κατά τα πρώτα μαθήματα. Σε αυτά τα μαθήματα, ο χορευτής και η χορεύτρια με αναπηρία καλούνται παράλληλα να διαδραματίσουν και άλλους ρόλους, πέρα από αυτόν του μαθητευόμενου, διότι είναι εκείνοι που θα δώσουν ανατροφοδότηση και ενημέρωση για την αναπηρία τους και θα προσπαθήσουν να βρουν, για αρχή, τρόπο επικοινωνίας, τόσο με τους υπόλοιπους χορευτές του τμήματος όσο και με τους δασκάλους χορού. Οι ανατροφοδοτήσεις που δίνει ο κάθε χορευτής με ή χωρίς αναπηρία είναι απαραίτητες, άλλωστε, προκειμένου

να εξελιχθεί η ομάδα συνολικά και οι δάσκαλοι χορού να ενισχύουν και να βελτιώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Είναι χρήσιμο όμως, να σημειωθεί πως οι επιπλέον ρόλοι που καλείται να αναλάβει ο χορευτής με αναπηρία, οφείλονται εν μέρει στα ελλιπή προγράμματα σπουδών στις επαγγελματικές σχολές χορού, σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές- εν δυνάμει χοροδιδάσκαλοι, δεν ενημερώνονται για το θέμα χορός και αναπηρία καθώς και στις συνθήκες που συνθέτουν το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουμε. Σημαντικό βέβαια, δεν παύει να είναι το γεγονός πως οι ρόλοι αυτοί μετά το πέρας των πρώτων μαθημάτων εξαλείφονται.

Στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα γίνεται λόγος για τις ομοιότητες και τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν, όσον αφορά στις προσαρμογές διδασκαλίας που υιοθετούνται για τους χορευτές ανάλογα με την αναπηρία τους. Κρίνεται σκόπιμο να καταγραφεί πως, κυρίως, υπάρχουν ορισμένες διαφορές διότι όπως έχει σημειωθεί και νωρίτερα ο κάθε δάσκαλος με στόχο την πιο αποτελεσματική διδασκαλία, αντιμετωπίζει τους χορευτές είτε με, είτε χωρίς αναπηρία ως άτομα διαφορετικά και με βάση την προσωπικότητα που φέρει ο καθένας.

#### **4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή**

Στην παρούσα συνθήκη φαίνεται ότι η αναπηρία γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου. Με άλλα λόγια, ενώ αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει και ενδεχομένως να δημιουργεί φυσικούς περιορισμούς, εντούτοις δεν υφίστανται κοινωνικοί περιορισμοί στη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στο τομέα του χορού, αποκτώντας ισότιμη πρόσβαση όπως τα άτομα χωρίς αναπηρία. Οι απόψεις των ατόμων με και χωρίς αναπηρία, όπως και των χοροδιδασκάλων διαπιστώνεται ότι συγκλίνουν. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι δεν επισημαίνουν την αναπηρία, παρόλο που υπάρχει, σαν ένα εμπόδιο που μπορεί να δυσχεράνει την ένταξη των ατόμων σε μια τάξη χορού ή σε μια χορευτική παράσταση. αλλά εστιάζουν περισσότερο στο ότι οποιοδήποτε άτομο πρέπει να αγαπάει τον χορό και να έχει κίνητρο να εκπαιδευτεί και να μάθει.

Επίσης, πρέπει οι δάσκαλοι χορού να βεβαιωθούν για την ισότιμη συμμετοχή όλων των ατόμων εντός της τάξης, με στόχο την ενθάρρυνση της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας του ατόμου. Ακόμα, θα πρέπει να ακολουθούν μια συμπεριληπτική φιλοσοφία και κουλτούρα και να μην περιθωριοποιούν σε καμία περίπτωση τους

χορευτές με αναπηρία. Για παράδειγμα, εάν υπάρχει ένα άτομο με μειωμένη κινητικότητα, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους υπόλοιπους να μετακινηθούν αντί να περπατήσουν στον χώρο. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι προς τις ανάγκες όλων των ατόμων. Συν τοις άλλοις, θα πρέπει να εστιάζουν στη διαδικασία δημιουργίας χορού, στην ποιότητα της κίνησης και στην απόδοση με καλή εστίαση, δίνοντας στα άτομα να αντιληφθούν την κυριότητα της εργασίας και εκφράζοντας τον σεβασμό τους προς την ατομικότητα. Τέλος, θα πρέπει να προσαρμόσουν τα έργα για να δημιουργήσουν πρόκληση για κάθε άτομο και έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να επιτύχει.

Τα άτομα πρέπει να αισθάνονται σίγουροι για τον τρόπο που προτιμούν να κινούνται. Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι χορού μπορούν να ενθαρρύνουν τα άτομα να επεκτείνουν το εύρος των κινήσεών τους και το ρεπερτόριό τους εξερευνώντας και αναπτύσσοντας περαιτέρω δυνατότητες. Ο χορός παρέχει ένα ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων κίνησης (διαχείριση σώματος, κίνηση και έλεγχος αντικειμένων). Ο χορός παρέχει ένα παράθυρο στην ίδια την καρδιά ενός πολιτισμού, τονίζοντας τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

#### **4.4 Περιορισμοί**

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι εστιάζει στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και στη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν συνολικά 33 άτομα διαφορετικών ιδιοτήτων (δάσκαλοι χορού, άτομα με και χωρίς αναπηρία), ενώ αν χρησιμοποιούταν για παράδειγμα συνδυαστικά η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση θα μπορούσε να υπάρξει μελέτη των απόψεων μεγαλύτερου δείγματος ατόμων με στόχο να μπορέσουν να γενικευτούν τα αποτελέσματα και να αναδειχθούν οι τάσεις που επικρατούν στην κοινωνία. Βέβαια χωρίς αυτό να σημαίνει πως ο αριθμός των 33 συνεντεύξεων δεν αφορά ένα επαρκές νούμερο, όσον αφορά στα συμπεράσματα και στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στη διπλωματική αυτήν εργασία. Τέλος, θα σημείωνα ως περιορισμό και τα δεδομένα που έχει επιφέρει η πανδημία, καθώς αρκετά υποψήφια προς συνέντευξη άτομα, κατά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο λάμβανα τις συνεντεύξεις νοσούσαν και ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα μου, όταν εγώ βρισκόμουν

ήδη στην επεξεργασία των δεδομένων, ενώ εξαιτίας της πανδημίας ακόμη και με συνεντευξιαζόμενους που διέμεναν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης, η πλειοψηφία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, καθώς εξ' αιτίας των κινδύνων που επέφερε η πανδημία, δεν ήθελα να φέρω σε δύσκολη θέση κάποιον από τους συνεντευξιαζόμενους και να τους ζητήσω να βρεθούμε δια ζώσης, παρόλο που η αλληλοεπίδραση σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πιο ισχυρή.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Ως μελλοντική ερευνητική πρόταση, θα μπορούσε να υπάρξει η σύγκριση των απόψεων των εμπλεκόμενων διαχρονικά, δηλαδή να ερωτούνταν άτομα μικρότερης ηλικίας και τα ίδια άτομα να ερωτηθούν κάποια χρόνια αργότερα, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει αλλαγή των απόψεών τους, μέσα από την εμπειρία τους με τον χορό. Επίσης, θα μπορούσαν συνδυαστικά να ερωτηθούν και απόψεις μικρών παιδιών ή γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με τη συμμετοχή τους σε τάξεις χορού. Ακόμη, χρήσιμη, θα ήταν η δημιουργία και η σύνταξη ενός αξιόπιστου ερωτηματολογίου, ώστε να γινόταν συλλογή μεγαλύτερου δείγματος. Τέλος, μια ακόμη πρόταση, είναι να πραγματοποιηθεί ένα είδος παρέμβασης σε μια συμπεριληπτική ομάδα χορού, η οποία θα αποτελείται από άτομα που ξεκινούν χορό και για ένα εύλογο χρονικό διάστημα θα παρατηρούνται και θα καταγράφονται οι συμπεριφορές και οι αλληλοεπιδράσεις τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ας είναι αυτή η διερευνητική μελέτη, η αρχή και το λιθαράκι για επόμενες έρευνες που μπορεί να πραγματοποιηθούν καθώς αυτό ήταν και ένα σχόλιο από την πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων πως υπάρχει ανάγκη για έρευνες που αφορούν στην αναπηρία και στον χορό.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Aujla, I. J., & Redding, E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *British Journal of Special Education*, 40(2), 80-85.
- Band, S. A., Lindsay, G., Neelands, J., & Freakley, V. (2011). Disabled students in the performing arts—are we setting them up to succeed? *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 891-908.
- Benari, N. (1995). *Inner Rhythm: Dance training for the Deaf*. Switzerland: Harwood Academic Publishers.
- Bolt, D. (2014). *The metanarrative of blindness: A re-reading of twentieth-century Anglophone writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Bond, K. (2019). *Dance and the quality of life*, USA: Springer.
- Boswell B. (1989). Dance as creative expression for the disabled, *Palaestra*, 6 (5), 2830.
- Britannica Encyclopedia (2011). <https://www.britannica.com/>.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. *Disability & society*, 19(7), 735-751.
- Chaplin, E.; Gilvarry, C.; Tsakanikos E. (2011). Recreational substance use patterns in adults with intellectual disability and co-morbid psychopathology. *Research in Developmental Disabilities*. 32 (6): 2981–6.
- Cone, S. L., & Cone, T. P. (2018). Dance Partners Making Meaningful Connections. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(3), 5-6.
- Dale, J. A., Hyatt, J., & Hollerman, J. (2007). The neuroscience of dance and the dance of neuroscience: Defining a path of inquiry. *Journal of Aesthetic Education*, 41(3), 89-110.

- Datta, A., & Chakraborty, I. (2018). Are you neoliberal fit? The politics of consumption under neoliberalism. *The SAGE handbook of consumer culture*, 453-477.
- Decottignies, M. (2016). Disability arts and equity in Canada. *Canadian Theatre Review*, 165, 43-47.
- Di Palma, D., Raiola, G., & Tafuri, D. (2016). Disability and Sport Management: a systematic review of the literature. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 785-793.
- Dils, A., & Albright, A. C. (2001). *Moving history/dancing cultures: A dance history reader*. Wesleyan University Press.
- Dorwart, J. B. (2018). Challenging What We “Know” about Disability: Phamaly Theatre and the DisAbility Project. *Current Objectives of Postgraduate American Studies*, 18(2). 1-20.
- Edelstein, C. (2016). The link between American deaf culture and dance. *Assessing nonverbal communication and recognizing the value of deaf dancers*, Butler University.
- Esterbrooks, S. (1999). *Improving practices for students with hearing impairments*. *Exceptional Children*, 65(4), pp. 537-55.
- Finucane, B.(2012). Introduction to special issue on developmental disabilities. *National Society of Genetic Counselors*, p p. 749-751.
- Frisina, R. (1974). *Report of the Committee to Redefine Deaf and Hard of Hearing for Educational Purposes*. Washington, D.C.
- Gabel, S., & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19(6), 585-600.
- Garland-Thomson, R. (2015). A habitable world: Harriet McBryde Johnson's “case for my life”. *Hypatia*, 30(1), 300-306.

- Goodwin et al. (2004), *Beyond the Wheelchair: The Experience of Dance*, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21 (3), 229- 247.
- Hampton, T.T. D. (2013). Teaching dance to deaf students: a case study in Cape Coast, Ghana, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84 (7), 35-40.
- Harmon, S. H. (2015). The invisibility of disability: using dance to shake from bioethics the idea of ‘broken bodies’. *Bioethics*, 29(7), 488-498.
- Harnish, A. (2017). Ableism and the Trump phenomenon. *Disability & Society*, 32(3), 423-428.
- Herman, A., & Chatfield, S. (2010). A detailed analysis of Dance Ability’s contribution to mixed abilities dance. *Journal of Dance Education*, 10, 41-55.
- Hermans, C. (2016). Differences in itself: Redefining disability through dance. *Social Inclusion*, 4(4), 160-167.
- Hottendorf, D. (1989). Mainstreaming deaf and hearing children in dance classes, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60 (9), 54-55.
- Kaeppler, A. (2000). Dance ethnology and the anthropology of dance. *Dance Research Journal*, 32, 116-125.
- Kleege, G. (2017). *More than meets the eye: What blindness brings to art*. Oxford: Oxford University Press.
- Koestler F.A. (1976). *The unseen minority: a social history of blindness in the United States*. New York: David McKay.
- Kuppers, P. (2013). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on the Edge*. London: Routledge.
- Larson, Sheryl A.; Lakin, K. Charlie; Anderson, Lynda; Kwak Lee, Nohoon; Lee, Jeung Hak; Anderson, Deborah (2001). Prevalence of Mental Retardation and Developmental Disabilities: Estimates from the 1994/1995 National Health Interview Survey Disability Supplements. *American Journal on Mental Retardation*. 106 (3), 231.

- Lehman S. S. (2012). Cortical visual impairment in children: identification, evaluation and diagnosis. *Current Opinion in Ophthalmology*, 23 (5), 384–7.
- Longmore, P. K. (2015). *Telethons: Spectacle, disability, and the business of charity*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, D. T. (2015). *The biopolitics of disability: Neoliberalism, ablenationalism, and peripheral embodiment*. Michigan: University of Michigan Press.
- Mji, G., Schneider, M., Vergunst, R., & Swartz, L. (2014). On the ethics of being photographed in research in rural South Africa: views of people with disabilities. *Disability & Society*, 29(5), 714-723.
- Morris, M.L. (2015). Mobilizing possibilities: disability and technology, *The Journal of Humanities in Rehabilitation*, 1-9.
- Navarro, A.S., Fukujima, M.M., Fontes, S.V., Matas, S.L. & Prado, G.F. (2004). Balance and motor coordination are not fully developed in 7-year-old blind children, *Arq Neyropsychiatr*, 62 (3A): 654-657.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Oliver, M., & Barnes, C.(1998). *Disabled people and social policy: From exclusion to inclusion*. London: Longman.
- Park, W. H. (2008). *A case study of effective dance instruction for the deaf*. Athens & Georgia.
- Portniagina, A., Livak, N., & Kovalchuk, V. (2020). Inclusive Dance Practices For Social And Cultural Adaptation Of People With Disabilities. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS* (pp. 755-762).
- Procknow, G. (2017). Trump, proto-presidency, and the rise of sane supremacy. *Disability & society*, 32(6), 913-917.
- Rice, C., Chandler, E., Harrison, E., Liddiard, K., & Ferrari, M. (2015). Project Re• Vision: Disability at the edges of representation. *Disability & Society*, 30(4), 513-527.



- Roman, R. (1990). *Dance for the hearing-impaired in the United States*. Philadelphia, PA: Temple University.
- Scelfo, C. (2009). *Dancing with disability*. England: Extraordinary Bodies.
- Schouten, K., Niet, G., Knipscheer, J., Kleber, R., & Hutschemaekers, G. (2015). The Effectiveness of Art Therapy in the Treatment of Traumatized Adults: A Systematic Review on Art Therapy and Trauma. *TRAUMA, VIOLENCE, & ABUSE*, σσ. 220-228.
- Schwyzler, E. (2005) Laying the foundations for change. *Dance Theatre Journal*, 21(1), 6–8.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. London: Routledge.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology?. In *Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go*. Emerald Group Publishing Limited.
- Siebers, T. (2010). *Disability aesthetics* (p. 124). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Siebers, T. (2010). *Disability aesthetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Stewart, D. & Ellis, K. (1999). Physical Education for Deaf Students. *American Annals of the Deaf*. 144(4): 315-19.
- Stewart, D. & Ellis, K. (2005). Sports and the Deaf Child. *American Annals of the Deaf*. 150(1): 59-66.
- Stone D. & Collea A. (1996), A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organisations, *Academy of Management Review*, 21 (2): 3-52.
- Thomson, R. G., & Thomson-Garland, R. (1996). *Freakery: Cultural spectacles of the extraordinary body*. New York: NYU Press.
- Ulfa, D.A. & Narawati, T. (2020). Creative dance for teaching motor skills for the blind students, *2nd International Conference on Arts and Design Education*, 23-25.

- Vermeulen, J., Denessen, E. & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students, *Teaching and Teacher Education*, 28: 174-181.
- Wang, W.Y. & Huei, J.U. (2002). Promoting balance and jumping skills in children with Down syndrome, *Perceptual and Motor Skills*, 94: 443-448.
- Whatley, S. (2007). Dance and disability. The dancer, the viewer and the presumption of difference, *Research in Dance Education*, 8 (1): 5-25.
- White, J. (2017). Towards a Relational Aesthetic in Disability Art: Interdependence and Crip Futurity. *Knots: An Undergraduate Journal of Disability Studies*, 3, 133-143.
- Zebrowska.A., Zwierzchowska, A. & Gawlic, K. (2007). The Dynamics of Maximal Aerobic Efficiency in Children and Adolescents with Hearing and Visual Impairment. *Journal of Human Kinetics*. 17, 53-63.
- Zitomer, M.,R., & Reid, G. (2011). To be or not to be able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12, 137-156.

### **Ελληνόγλωσση**

- Babbie E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός. Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μτφρ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Hodapp, R.M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, K., & Ellerman, U. (2001). *Πολύπλευρη ρυθμική αγωγή, μουσικοκινητική προσέγγιση κινητικών ικανοτήτων*. Εκδόσεις: ΣΑΛΤΟ.

- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (Κυριαζή, Ν. (επιμ.), (μτφρ.) Δημητριάδου, Ε.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ηράκλειο: Ορφεύς.
- Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. & Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Πεδίο.
- Γιαμουρίδου, Γ. (2009). *Επίδραση ενός προγράμματος παραδοσιακών χορών στην ικανότητα δυναμικής ισορροπίας ατόμων με νοητική υστέρηση*, Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2012). *Ανάπτυξη και ρόλος του κινήματος αυτοσυννηγορίας σε άλλες χώρες*, Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Γ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*, Αθήνα: Κάλλιπος.
- Ίσαρη, Σ. & Κωνσταντίνου, Γ. (2012). *Η επίδραση ενός προγράμματος λάτιν χορών στις ρυθμικές- ψυχο- κινητικές ικανότητες ατόμων με νοητική αναπηρία*. Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοκαρίδας, Δ. (2010). *Άσκηση και αναπηρία. Εξατομίκευση, προσαρμογές και προοπτικές ένταξης*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κρουσταλλάκης, Γ.Σ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Κυριαζής, Δ. (2008). *Η επίδραση ενός προγράμματος παραδοσιακών χορών στις φυσικές ικανότητες ατόμων με προβλήματα ακοής*, Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κυριαφίνης, Γ.(2005). *Η αξιολόγηση του αποτελέσματος της κοχλιακής εμφύτευσης σε κωφά άτομα από τη μελέτη των 192 προ-εγχειρητικών και μετεγχειρητικών παραμέτρων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μητσίδου, Γ. (2019). *Χορός και κώφωση*, Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μποζίνης, Γ. (2015). *Εκμάθηση παραδοσιακών χορών σε παιδιά με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες*. Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ντόνας, Χ., Πάλλας, Κ., & Ταγκάλου, Α. (2015). *Οδηγός διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με κινητικά προβλήματα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΙΕΠ.
- Οκαλίδου, Α. (2002). *Βαρηκοΐα-Κώφωση. Μελέτης της παραγωγής του λόγου. Θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη, Ν. Μ. (2020). *Σχέση ανάμεσα στην οπτική αναπηρία παιδιών και εφήβων και στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Παρεμβατικά προγράμματα άσκησης για τυφλά παιδιά. Βιβλιογραφική ανασκόπηση*. Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπασπύρου, Χ. (2006). *Δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση ανήκων στην κινηματική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα και στη γραπτή φθογγόγλωσσα ως δεύτερη γλώσσα*, *Πρακτικά 13<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη, 1-11.
- Παρθένη- Αντωνάκη, Α. (2020). *Η αναπηρία στην τέχνη του χορού. Κοινωνιολογικές και δικαιοτικές προσεγγίσεις*, Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Πλακαντωνάκη, Μ. & Αντωνοπούλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές με προβλήματα όρασης και η αξιολόγησή τους*, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1: 97-111.
- Σέργη, Λ. (1985). *Η δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Εκδόσεις: Gutenberg.

- Σουρβάνος, Δ. (2000). *Απόψεις Φοιτητών ΤΕΦΑΑ πάνω στην κώφωση- βαρηκοΐα*, Διπλωματική Διατριβή, Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ Τρικάλων.
- Σπουργίτη, Μ. (2021). *Αναπηρία και χορός*, <https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxikis-ygeias/proagogi-psyxikis-ygeias/dimiourgikotita/10152-anapiria-kai-xoros.html>.
- Στασινός Δ. (2018). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027 plus. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στεφανιδάκη, Α.Ε. (2013). *Σύγχρονος χορός και αναπηρία. Υπό το πρίσμα της μικτής ομάδας χορού*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τζίμας, Γ & Λαμπροπούλου, Α. (2007). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα»*, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, 241-247.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2009). *Αναπηρία-Ειδική Εκπαίδευση-Οικογένεια*. Εκπαιδευτικό υλικό διατμηματικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τσιμάρας, Β., Αγγελοπούλου, Ν., Τσορματζούδης, Χ., Αμπατζίδης, Γ. & Μανδρούκας, Κ. (2000). Επίδραση της άσκησης στην δυναμική ισορροπία ατόμων με Ν. Υ. *Γαληνός*, 42(2), 179-187.
- Φιλίππου, Φ. (2014). *Χορός. Μία πρώτη εννοιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: ΤΕΦΑΑ.
- Φωτιάδου, Ε. (2002). *Διδασκαλία ρυθμικής και χορού σε κωφά παιδιά. Επίδραση στην κίνηση και τη συμπεριφορά*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Χατζηχαραλάμπους, Ε. (2000). *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα μερικώς βλεπόντων και τυφλών ατόμων. Διαστάσεις αποκατάστασης και κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα.

## Παράρτημα

Η δομή της συνέντευξης σύμφωνα με τρεις άξονες:

### Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο
- Ηλικία
- Τόπος διαμονής
- Κώφωση ή βαρηκοΐα (ακουστικό ή κοχλιακό)/ Οπτική αναπηρία/ Κινητική αναπηρία/ Νοητική αναπηρία/ καμία αναπηρία
- Χρόνια ενασχόλησης με τον χορό;
- Επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά;

### Γενικές πληροφορίες

1) **Ερώτηση** προς χορευτή/τρια με αναπηρία: Υπάρχουν ορισμένες πληροφορίες που επέλεξες να μοιραστείς με τον/την δάσκαλο/-α χορού πριν ξεκινήσεις τα μαθήματα; και αν ναι ποιες ήταν αυτές;

**Ερώτηση** προς χοροδιδάσκαλο-α: Υπήρχε κάποια πληροφορία που θελήσατε να μάθετε εσείς ως δάσκαλος/-α χορού πριν ξεκινήσετε τα μαθήματα όσον αφορά στην αναπηρία του/της μαθητή/μαθήτριας σας;

**Ερώτηση** προς χορευτή/χορεύτρια χωρίς αναπηρία: Όταν ενημερωθήκατε πως ο/η συνχορευτής/συνχορεύτρια σας έχει αναπηρία ζητήσατε ορισμένες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη αναπηρία από τον/την ίδιο/ίδια ή ανατρέξατε κάπου προκειμένου να ενημερωθείτε για τη συγκεκριμένη αναπηρία;

2) **Ερώτηση** προς χορευτή-τρια (με απώλεια ακοής, με οπτική αναπηρία, με νοητική αναπηρία) Θα μπορούσες να περιγράψεις τις κινητικές σου

ικανότητες πριν ξεκινήσεις τον χορό; Είτε άμεσα συνδεδεμένες με τον χορό είτε όχι;

**Ερώτηση** προς χοροδιδάσκαλο-α: Ποιες κινητικές δεξιότητες θεωρείτε σημαντικές για την εμπλοκή στον χορό; Ποιες ίσως αποτελούν για εσάς μία πρόκληση;

**Ερώτηση** προς χορευτή/χορεύτρια χωρίς αναπηρία: Ποιες κινητικές δεξιότητες θεωρείτε σημαντικές για την εμπλοκή στον χορό;

3) **Ερώτηση** προς όλους : Ποια ήταν τα πρώτα συναισθήματα πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα χορού και ποιες οι πρώτες τυχόν δυσκολίες; και αν υπήρξαν δυσκολίες πως αντιμετωπίστηκαν(στη διδασκαλία, στη συνεργασία, στη μάθηση);

#### **Διδακτική πράξη**

4) **Ερώτηση** προς χορευτές με ή χωρίς αναπηρία : Ποιες είναι οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθατε αντιμέτωπος/-η κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

**Ερώτηση** προς χοροδιδάσκαλους: Ποιες είναι οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθατε αντιμέτωπος/-η κατά τη διάρκεια των μαθημάτων; (ίδια ερώτηση έχει τεθεί στους χοροδιδάσκαλους παραπάνω αλλά σε πιο γενικό πλαίσιο)

5) **Ερώτηση** προς όλους: Υπάρχει κάποιος παράγοντας/συνθήκη που μπορεί να θεωρηθεί/θεωρήθηκε ως εμπόδιο (κατά τη διδακτική πράξη) ;

6) **Ερώτηση** προς χορευτές με αναπηρία: Πως επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ σας και μεταξύ των συνχορευτών σας χωρίς αναπηρία (αν υπάρχουν) ; Αναπτύσσονται κώδικες επικοινωνίας;

**Ερώτηση** προς χορευτές χωρίς αναπηρία : Πως επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ σας και μεταξύ των συνχορευτών σας με αναπηρία; Αναπτύσσονται κώδικες επικοινωνίας;

**Ερώτηση** προς χοροδιδάσκαλους: Πως επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με ή χωρίς αναπηρία και πως η αλληλεπίδραση μεταξύ σας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αναπτύσσονται κώδικες επικοινωνίας;

7) **Ερώτηση** προς χορευτές με ή χωρίς αναπηρία: Ποιες είναι οι τεχνικές και οι μέθοδοι μέσω των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία (στους/στις χορευτές/χορεύτριες με αναπηρία) ; Έχετε παρατηρήσει κάτι συγκεκριμένο/ έχετε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

**Ερώτηση** προς χοροδιδάσκαλους: Ποιες τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας του χορού επιλέγετε να υιοθετήσετε κατά τη διδασκαλία σας και σε ποιο σημείο διαφοροποιούνται, ώστε να οδηγήσουν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα;

8) **Ερώτηση** προς όλους: Με ποια συχνότητα διδάσκονται/διδάσκεστε αυτές οι/τις τεχνικές;

9) **Ερώτηση** προς όλους: Θεωρείτε κάποιο είδος χορού απροσέγγιστο για άτομα με αναπηρία;

- Αν ναι, για ποιο λόγο;

10) **Ερώτηση προς χορευτές με αναπηρία:** Υπάρχει κάποιο είδος χορού με το οποίο θα θέλατε να ασχοληθείτε και δεν το έχετε κάνει ακόμη;

11) **Ερώτηση** προς χορευτές με ή χωρίς αναπηρία: Πως τη θεωρία που διδάσκεστε την εφαρμόζετε στην πράξη; Τι απαιτείται για να βγει ένα καλό αποτέλεσμα;

**Ερώτηση** προς χοροδιδασκάλους: Πως περνάμε από την θεωρία στην πράξη; Τι απαιτείται για να βγει ένα καλό αποτέλεσμα;

12) **Ερώτηση** προς όλους: Υπάρχει κάποιο ειδικό μέσο/όργανο που χρησιμοποιείτε και ενισχύει τη διδασκαλία του ρυθμού, της έντασης των βημάτων; ( πχ σε άτομα με απώλεια ακοής μέσω το οποίο να οπτικοποιεί τον ρυθμό, την ένταση και τα βήματα).

## **Αποτελεσματικότητα**



13) **Ερώτηση** προς όλους: Ανάμεσα στα είδη ασκήσεων και προετοιμασίας ποιες ήταν οι πιο αποτελεσματικές και ενισχυτικές μέθοδοι;

14) **Ερώτηση** προς χοροδιδασκάλους: Υπήρξε κάποια μέθοδος που δεν ήταν τόσο χρήσιμη και αποτελεσματική το ανακαλύψατε στην πορεία της διδασκαλίας σας;

**Ερώτηση** προς χορευτές με αναπηρία: Υπήρξε κάποια μέθοδος που δε σας φάνηκε τόσο χρήσιμη και αποτελεσματική και το ανακαλύψατε στην πορεία της εκπαίδευσής σας;

**Ερώτηση** προς χορευτές χωρίς αναπηρία: Υπήρξε κάποια μέθοδος που δε σας φάνηκε τόσο χρήσιμη και αποτελεσματική όσον αφορά στην αλληλεπίδρασή σας (δηλαδή δεν την ενίσχυσε) με τους χορευτές/χορεύτριες με αναπηρία και το ανακαλύψατε στην πορεία της ;

15) **Ερώτηση** προς όλους: Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θα προτείνατε κάποια μέθοδο διδασκαλίας ;

16) **Ερώτηση** προς όλους: Ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες που απαιτείται να έχει κάποιος για να ασχοληθεί με τον χορό; Υπάρχει κάποια μυστική συνταγή;



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

---

Θεσσαλονίκη, 18/01/2022

Αξιότιμε γονέα-κηδεμόνα,

Η παρακάτω επιστολή αφορά τη διεξαγωγή μιας έρευνας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας, στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για τα άτομα με αναπηρία, για την οποία θα ήθελα την συγκατάθεση σας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιαστούν, να συγκριθούν και να αναλυθούν οι απόψεις που έχουν και οι εμπειρίες που αποκόμισαν χορευτές με ή χωρίς αναπηρίες όταν άρχισαν να ασχολούνται με τον χορό και κατ' επέκταση όταν χρειάστηκε να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με τη χορήγηση μιας συνέντευξης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, οι ερωτήσεις δε θα θίγουν ηθικές αξίες και δε θα προσβάλουν τα άτομα. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά προσωπικές και θα τηρηθούν οι απαιτούμενοι κανόνες ηθικής δεοντολογίας.

Για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο παρακάτω τηλέφωνο (6971602172). Εφόσον επιθυμείτε να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα σας, παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο. Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Μαρία Ασλανίδου,

μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Με την παρούσα βεβαίωση επιτρέπω και είμαι σύμφωνος/η ο/η γιος/κόρη  
μας..... (Ονοματεπώνυμο  
παιδιού) να λάβει μέρος στην έρευνα σας, η οποία θα πραγματοποιηθεί από τη  
....., μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και  
Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επόπτρια την Λευκοθέα  
Καρτασίδου Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής.

Ονοματεπώνυμο γονέα/ κηδεμόνα

Υπογραφή