

Α.ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Δ.Ε., ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Β.ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ

***Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ Η ΑΠΩ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ***

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου αποτελεί επιστημονικό κλάδο, που μελετά το θεατρικό φαινόμενο στο περιβάλλον της μάθησης και ανάπτυξης. Ο ψυχοπαιδαγωγικός, ανθρωπιστικός, κοινωνικοπολιτικός και καλλιτεχνικός χαρακτήρας της εστιάζει σε ψυχοκοινωνικές και διδακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εμπύχωση της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας συντελεί στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στην ομάδα, με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, ο οποίος λειτουργεί με την επιστημονική, καλλιτεχνική και θεραπευτική του ιδιότητα, όπως προκύπτει στο τριφύες μοντέλο (βλ. εικόνα 1), κατά το οποίο ο εμπυχωτής θεάτρου έχει τριπλή υπόσταση και ειδικότερα:

α) επιστημονική-εκπαιδευτική: είναι ερευνητής και εκπαιδευτής, β) θεραπευτική: είναι ψυχοδιαγνώστης και θεραπευτής γ) καλλιτεχνική: είναι ηθοποιός, ψυχαγωγός και επιτελεστής (performer). Επιμέρους ρόλοι ή ταυτότητες συνθέτουν το ρόλο του εμπυχωτή, όπως έχει περιγραφεί στο έργο *Παιδαγωγική του θεάτρου* (2010).

Εικόνα 1



Τριφυές μοντέλο εμπνευστή

© Papadopoulos, S & Papageorgiou, K.

Αντίστοιχα, η Άπω Μέθοδος (Distal Method) αναφέρεται στη βέλτιστη ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων¹ (Παπαγεωργίου, 2017a; Papageorgiou, 2017) και στηρίζεται σε δύο βασικές παραδοχές: α) η εξάσκηση θα πρέπει να έχει στόχο την υψηλή απόδοση στο απώτερο μέλλον και όχι στο παρόν – βλ. διάκριση της μάθησης από την απόδοση (Kantak & Winstein, 2012; Livesey & Dawson, 1977), β) η μάθηση η οποία οδηγεί σε κορυφαία απόδοση (ειδίκευση), πρέπει να είναι πολυσυλλεκτική, εστιάζοντας σε όλους τους βασικούς τομείς ανάπτυξης².

Μιλώντας για ψυχοκινητική ανάπτυξη (perceptual-motor expertise, βλ. και Rosenbaum, Augustyn, Cohen, & Jax, 2006), οι προς ανάπτυξη κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

- i. Εμβιομηχανική: ποιο πρέπει να είναι το καταλληλότερο³ μοντέλο κίνησης/σκέψης;
- ii. Κινητική - αντιληπτική: πώς θα αναπτυχθεί κατάλληλα⁴ το σωστό μοντέλο;
- iii. Παιδαγωγική: πώς θα ενταχθεί ο μαθητής σωστά στο καταλληλότερο μοντέλο;

¹Την εν λόγω ανάπτυξη μπορούμε να την αποδώσουμε και με τον όρο «ειδίκευση»

²α) Σωματική ανάπτυξη, β) ανάπτυξη του εγκεφάλου, γ) νοητική ανάπτυξη, δ) ανάπτυξη γλώσσας, ε) προσκόλληση και ανάπτυξη, στ) σχέσεις με αδέρφια και συνομήλικους, ζ) κοινωνική ανάπτυξη και ευεξία, η) ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ευεξία, θ) ανάπτυξη του εαυτού, ι) ετερότητα και ευεξία: κοινωνική ταυτότητα και ταυτότητα φύλου, ια) παιχνίδι (κατά Fernandez, 2014).

³Καταλληλότερο με τα εξής κριτήρια: 1) εργονομία, 2) εμβιομηχανικό πλεονέκτημα, 3) βέλτιστη αξιοποίηση της κινητικής αλυσίδας (βλ. και Bloomfield & Ackland, 1994).

⁴Καταλληλότερο με τα εξής κριτήρια, (βλ. και Παπαγεωργίου, 2017; Magill, 2007; Schmidt & Wrisberg, 2008):

- πρόγραμμα προπόνησης (επαναλαμβανόμενη/συνεχής vs. τυχαία vs. σειριακή εξάσκηση),
- κατάκτηση κίνησης/οργάνωση έργου (μερική vs. ολική προπόνηση),
- όγκος προπόνησης (σφωρευτική vs. διαμοιρασμένη προπόνηση).

- iv. Νοητική: Πώς θα δομήσει ο μαθητής τη σκέψη του, ώστε να αποκτήσει μια ορθή αναπαράσταση του κατάλληλου μοντέλου⁵;
- v. Συναισθηματική: πώς θα αναπτύξουμε τις συναισθηματικές δεξιότητες του μαθητή, όχι μόνο για να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στη μάθηση, αλλά και για να *κατανοεί* (διεργασία αμιγώς συναισθηματική - πρβλ. Παπαγεωργίου, 2017b).

Επίσης, άλλα τρία αλληλένδετα πεδία είναι:

- Γνωσιολογικό: πώς θα δώσουμε ικανοποιητικό νόημα σε όλη τη διαδικασία
- Συνειδησιακό: η μάθηση, ως αύξηση συνειδησιακού επιπέδου, έχει συγκεκριμένες συνέπειες και στην ανάπτυξη της πνευματικής ταυτότητας του ατόμου, του προορισμού του και της αυτό-ολοκλήρωσής του
- Κοινωνικό: ποια η θέση του ατόμου στη δραστηριότητα που εκτελεί ως μέλος μιας κοινωνίας, ποια η σχέση του με την κοινωνική του ταυτότητα και η επιρροή της στην κοινωνική ένταξη του ατόμου. Η ψυχοκινητική ανάπτυξη, άλλωστε, είναι φαινόμενο κοινωνικό σε σημαντικό βαθμό (Collins & Evans, 2007; Latour & Woolgar, 1986).

Το βασικότερο μέρος για μια οποιαδήποτε μέθοδο ανάπτυξης, όπως η Απω Μέθοδος, δεν είναι η ύπαρξη μακροσκελών θεωρητικών μοντέλων (μόνο), αλλά κυρίως η ύπαρξη συγκεκριμένων μέσων, τα οποία να εγγυώνται την ‘υποσχόμενη’ ανάπτυξη στους προαναφερθέντες τομείς. Ένα τέτοιο μέσο με πολλαπλή χρησιμότητα είναι η Παιδαγωγική του Θεάτρου. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε σε ποιους τομείς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με ποιο τρόπο.

Σχέση του σώματος με το πνεύμα

Μια μέθοδος μακροπρόθεσμης ουσιαστικής ανάπτυξης, που οδηγεί στην ειδίκευση και στη βέλτιστη δυνατή απόδοση, μπορεί να προάγει τη νόηση, τη (συν)αίσθηση και το σώμα, αποσκοπώντας σε μια σύνδεση μεταξύ των νοητικών, συναισθηματικών και σωματικών δεξιοτήτων.

5Λογικά (αλλά και στην πράξη) είναι διακριτά τα «χρησιμοποιώ το Α μοντέλο» και το «έχω την νοητική εικόνα/αναπαράσταση που ανταποκρίνεται αμφιμονοσήμαντα στο Α μοντέλο». Πρβλ. και self-schema, self-monitoring (Cox, 1994).

Πράγματι, ο τίτλος της υποενότητας αυτής δεν παραπέμπει τόσο στην κινητική μάθηση ή σε ψυχοκινητικές δεξιότητες, αλλά στη φιλοσοφική θεώρηση για την υπόσταση του κόσμου: από τι αποτελείται λοιπόν ο κόσμος της εμπειρίας μας; Από ύλη; Από πνεύμα; Αν δεχτούμε αυτό τον καρτεσιανικό υλικοπνευματικό διϋσμό, πώς συνδέονται αυτά τα δύο;

Ας σκεφτούμε λοιπόν ότι στο επίπεδο της ψυχοκινητικής ανάπτυξης τα παγκόσμια και οντολογικά αυτά ερωτήματα εκφράζονται μέσα από το δίπτυχο νόηση-σώμα ή ακριβέστερα, νοητικές δεξιότητες / κινητικές δεξιότητες. Πριν εστιαστούμε στις ψυχοκινητικές δεξιότητες, αναγνωρίζοντας τη σύνδεση μεταξύ νοητικών-συναισθηματικών (...ψυχή) και σωματικών (...κίνηση) δεξιοτήτων, ας εξετάσουμε περιεκτικά πώς υποστηρίζει η βιβλιογραφία τη σχέση αυτή. Τα παραδείγματα είναι πολλά, και εδώ θα αναφερθούμε σε μερικά μόνο, ενδεικτικά.

- Οι Schmidt & Wrisberg, 2008, pp. 7–8 υποστηρίζουν ένα συνεχές μεταξύ κινητικών-γνωστικών δεξιοτήτων.
- Οι γνωστικές, αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες αποκτώνται ουσιαστικά με τον ίδιο τρόπο (οι ομοιότητες περιλαμβάνουν την ειδικότητα της μεταφοράς, τα ποσοστά μάθησης και τα στάδια μάθησης - Edwards, 2010, p. 35). Ο Edwards, αντί του συνεχούς του Schmidt & Wrisberg, βλέπει ένα διάγραμμα Venn μεταξύ των αντιληπτικών, κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων (Edwards 2010, p.36).
- Οι ίδιες νευροφυσιολογικές αρχές υποστηρίζουν την απόκτηση τόσο ψυχοκινητικών, όσο και νοητικών δεξιοτήτων (Rosenbaum et al., 2006, p. 506)
- Η κωδικοποίηση, η παγίωση και η ανάκτηση είναι διαδικασίες που εμπλέκονται, με αυτή τη σειρά, σε μνήμες για γεγονότα ή κινητικές δεξιότητες (Kantak & Winstein, 2012, p. 222). Για παράδειγμα, απομνημονευτές (π.χ. αριθμομνήμονες) παγκόσμιας κλάσης χρησιμοποιούν στρατηγικές χωρικής μάθησης (Maguire, Valentine, Wilding, & Kapur, 2002, p. 90).
- Η μνήμη εργασίας χρησιμοποιεί αισθητηριοκινητική κωδικοποίηση, όπως αποκαλύπτει ένα ευρύ φάσμα φαινομένων (π.χ. το γενικό πρότυπο δεδομένων για τη νοηματική γλώσσα και την ομιλία είναι πολύ παρόμοιο· τα απεικονιστικού τύπου ευρήματα από τους ασθενείς με προβλήματα στη μνήμη τους· η άρρητη σύνδεση μεταξύ αντίληψης και δράσης - Wilson, 2001, pp. 50–54).

- «Για την παρεγκεφαλίδα, η κίνηση και η σκέψη είναι παρόμοια ‘αντικείμενα’» (Vandervert, 2009, p. 301). Αυτός ο τίτλος ενότητας στο άρθρο του είναι αρκετά διαφωτιστικός σχετικά με τη διασύνδεση σώματος και νόησης στο λειτουργικό επίπεδο.
- Οι αντιληπτικές, γνωστικές και μετα-γνωστικές δεξιότητες, αλλά και οι διαδικαστικές και δηλωτικές μνήμες βρέθηκαν να είναι εξίσου (ή πολύ) σημαντικές στην πρόβλεψη (ή / και στον χαρακτηρισμό) στους υψηλής εξειδίκευσης αθλητές (Hodges, Starkes, & MacMahon, 2006, p. 482; Janelle & Hillman, 2003, p. 40; Mann, Williams, Ward, & Janelle, 2007, p. 458). Οι δομές της γνώσης - οι λειτουργίες «λογισμικού» - και τα φυσικά χαρακτηριστικά του «υλικού» «διαφοροποιούν διαρκώς τις ικανότητες στον αθλητισμό» (Hodges et al., 2006, p. 478).
- Η προέγερση (priming) επηρεάζει τόσο τις κινητικές όσο και τις γνωστικές λειτουργίες: από την κλασσική έρευνα που σχετίζεται με το φαινόμενο Stroop (βλ. π.χ. ανασκόπηση MacLeod, 1991) σε πιο πρόσφατες έρευνες σχετικά με την προέγερση κινητικών δεξιοτήτων⁶ το φαινόμενο θεωρείται κοινό (Edwards, 2010, p. 230; Grossi, Maitra, & Rice, 2007).
- Ο τρόπος με τον οποίο τα νήπια μετακινούν τα άκρα και τον κορμό τους σε έναν κόσμο πληροφοριών και φυσικών δυνάμεων καθορίζει τις συνδέσεις που δημιουργούνται στους εγκεφάλους τους και οι εμβιομηχανικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, μαζί με τις λύσεις που βρίσκουν τα βρέφη, τελικά σμιλεύουν τον εγκέφαλό τους (Thelen, 1998, p. 268).
- Η ανάπτυξη της γλώσσας ήταν δυνατή μόνο μετά την εξέλιξη μιας ισχυρής κεντρικής κινητικής ικανότητας (δεξιότητα μοντελοποίησης κίνησης, ή «μίμηση») που επέτρεψε στους προγόνους μας να ελέγχουν οικειοθελώς τις κινήσεις τους - σε αντίθεση με οποιοδήποτε άλλο είδος (Donald, Corballis, & Lea, 1999, p. 152).
- Οι χειρονομίες είναι καθολικές και διευκολύνουν τη σκέψη (Iverson & Goldin-Meadow, 1998, p. 228; Schwartz & Heiser, 2005, pp. 290–292).
- Η αναπαραστασιακή μεταγραφή (Representational Redescription), το μοντέλο της Anette Karmiloff-Smith για την ανεπτυγμένη ικανότητα εξαιρετικά εκπαιδευμένων ατόμων να έχουν πρόσβαση και να χειρίζονται τις μνήμες τους κατά βούληση (π.χ. δυνατότητα αναπαραγωγής παραλλαγών ενός μουσικού κομματιού κατά βούληση ή εκκίνησης από τη μέση), αναφέρεται τόσο

⁶σημασιολογική προέγερση, εαυτό-προέγερση κ.λπ.

σε δηλωτικές (π.χ. μαθηματικές δεξιότητες), όσο και σε διαδικαστικές (π.χ. κάποιο μουσικό έργο, χορογραφίες) γνώσεις (Karmiloff-Smith, 1995, pp. 16, 114–117).

- Οι ίδιες γενικές αρχές που καθορίζουν το πλαίσιο της ειδίκευσης «θα πρέπει να εφαρμόζονται σε πολλούς άλλους τομείς της ανθρώπινης επίτευξης, όπως ο αθλητισμός, το σκάκι, οι μουσικές επιδόσεις και ακόμη και διάφορες μορφές ηγεσίας» (Simonton, 2013, p. 2). Ο Simonton, στο ίδιο άρθρο, αντί για διαφορά, βλέπει ένα συνεχές, από σύνθετες εκφράσεις εξειδίκευσης, προς απλές, με τη σειρά να είναι, κατά προσέγγιση, πρώτα η ηγεσία, ακολουθούμενη από τη δημιουργικότητα, μουσικές επιδόσεις, σκάκι και σπορ.
- Η εκούσια εξάσκηση, καθώς και ο απαιτούμενος «όγκος έργου» για την επίτευξη ειδίκευσης, αποτελούν καθολικές προϋποθέσεις, τόσο στην κινητική, όσο και στην γνωστική ειδίκευση (K. A. Ericsson & Lehmann, 1996; Rossum, 2009, p. 770).
- Στην ανάπτυξη «ταλέντων», η σχετική συνεισφορά διακριτών παραμέτρων (όσον αφορά στην εξάσκηση) είναι κοινή μεταξύ του αθλητικού και του γνωστικού τομέα (Rossum, 2009, p. 764).
- Οι λόγοι εγκατάλειψης (drop out) είναι πολύ παρόμοιοι στις τέχνες, στον αθλητισμό, στα μαθηματικά, στη μουσική και στην επιστήμη (Csikszentmihalyi, 1990; Rossum, 2009).
- Οι τέχνες βελτιώνουν και τις γνωστικές επιδόσεις: «Arts Foster Scientific Success: Avocations of Nobel, National Academy, Royal Society, and Sigma Xi Members» είναι ο τίτλος του άρθρου του R. Root-Bernstein και 14 ακόμη συναδέλφων. Το πώς οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές πτυχές των κινητικών δεξιοτήτων, ή μάλλον, με ποιο τρόπο οι σωματικές δραστηριότητες καλλιτεχνικής φύσης (γιόγκα, χορός, Αϊκίντο κλπ.) βοηθούν προς την ίδια κατεύθυνση, αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο έρευνας.
- Στη συζήτηση σχετικά με τη σχέση σώματος-νόησης, είναι σημαντικό να μην παραλείψουμε να αναφερθούμε στις περιπτώσεις επίδρασης της σωματικής άσκησης στις γνωστικές μέσω συναισθημάτων, που συμβαίνουν π.χ. στην ευφορία του δρομέα (runner's high), ή άμεσα στη γνώση μέσω της γνωστικής εκφόρτωσης (cognitive offloading) στα κινητήρια κέντρα του εγκεφάλου εκτός λειτουργίας («offline», ήτοι, στη χρήση για καθαρά νοητικές διεργασίες κέντρων τα οποία ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί για την κίνηση), αλλά και στις περιπτώσεις όπου η νόηση επηρεάζει ανεξάρτητες (ακούσιες) σωματικές λειτουργίες (π.χ. φαινόμενο *placebo* & *nocebo* - βλέπε για παράδειγμα Magill, 2007, p. 345; Weinberg & Gould, 1995, p. 367; Wilmore & Costill, 2004, pp.

474–475) Τα συναισθήματα επηρεάζουν τις αποφάσεις τόσο στον νοητικό όσο και στον κινητικό τομέα (Carta et al., 2013, p. 190; Goleman, 1995, p. 91; Kano, Ito, & Fukudo, 2011; L. P. Latash, 1998, pp. 82–83; Poletti et al., 2011).

Γενικότερα, ως προς τη σχέση νόησης-σώματος, αλλά και ειδικότερα με βάση τις τελευταίες δύο παραγράφους από την προαναφερθείσα λίστα, η Παιδαγωγική του Θεάτρου πληροί όλες τις προϋποθέσεις, ώστε να αποτελεί άρτιο πεδίο ψυχοκινητικής ανάπτυξης: συνδυάζει τέχνη, νόηση, συναίσθημα, κίνηση και σωματικές δεξιότητες. Βέβαια, είναι ακριβώς αυτή η αναλογία μεταξύ των συστατικών αυτών, αλλά και το περιεχόμενό τους, που θα καταστήσουν ένα πρόγραμμα Παιδαγωγικής του Θεάτρου λιγότερο ή περισσότερο κατάλληλο για ψυχοκινητική ανάπτυξη, με έμφαση στο δεύτερο συνθετικό (την κίνηση).

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου στην ψυχοκινητική ανάπτυξη

Εδώ θα απαντήσουμε σε δύο ερωτήματα.

- *Ποια μέσα μάς προσφέρει η Παιδαγωγική του Θεάτρου;*
- *Ποιους στόχους θέτουμε με την αξιοποίηση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου κατά την επιδίωξη υψηλού επιπέδου απόδοσης (κινητική ειδίκευση);*

Στη συνέχεια, φυσικά, θα επέλθει η τελική σύνθεση, όπου θα συσχετίσουμε τις απαντήσεις στα δύο αυτά ερωτήματα, διερευνώντας έτσι τις ευκαιρίες ανάπτυξης που προσφέρει η Παιδαγωγική του Θεάτρου στην ψυχοκινητική ανάπτυξη.

Τα μέσα του εμπυχωτή

Η ταυτότητα του εμπυχωτή οδηγεί στην πολλαπλή ανάπτυξη των μαθητών, η οποία δεν είναι μόνο ηθική, γνωστική, συναισθηματική, καλλιτεχνική και σωματική, χωριστά η μια από την άλλη, αλλά η σύνθεση όλων αυτών υπό την καθοδήγηση του εμπυχωτή. Ο εμπυχωτής δεν είναι ο δάσκαλος του σχολείου ή ο προπονητής του στίβου. Είναι φορέας ανώτερων συνειδητοποιήσεων, που, σαν άλλος

απελευθερωμένος σκλάβος του πλατωνικού σπηλαίου, θυσιάζεται για την επιστροφή στο φως των συνανθρώπων του, της ομάδας του. Μερικές από τις τεχνικές που έχει ο εμπυχωτής στη διάθεσή του είναι (βλ. Παπαδόπουλος, 2010):

- Τεχνικές εικονικής και εκφραστικής αναπαράστασης, οι οποίες, μέσω τρισδιάστατων απεικονίσεων, αναπτύσσονται τόσο σωματικά, όσο και με τη χρήση κάθε λογής αντικειμένου. Σε αυτές τις τεχνικές εξιστορείται, βιώνεται και αναλύεται μια κατάσταση, ένα φαινόμενο, ένα στιγμιότυπο. Τέτοιες τεχνικές είναι η *παγωμένη εικόνα*, το *περίγραμμα του χαρακτήρα*, *εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα*.
- Τεχνικές, με τις οποίες διερευνάται στοχαστικά κάποιο φαινόμενο, στιγμιότυπο ή κάποια εμπειρία ή συναισθηματική κατάσταση. Τέτοιες τεχνικές είναι η *ανίχνευση σκέψης*, *γραπτά κείμενα*, ο *συλλογικός χαρακτήρας*, *αντικρουόμενες σκέψεις* ή *συμβουλές*.
- Η διερεύνηση της πραγματικότητας: η *καρέκλα των αποκαλύψεων*, η *συνέντευξη*, ο *μανδύας του ειδικού* (βλ. και Sionti & Papadopoulos, 2011).
- Τεχνικές που κατεξοχήν αναπτύσσουν τη φαντασία: *αυτοσχεδιασμοί*, *παιχνίδια ρόλων*, *συναντήσεις* και *δραματοποιημένες αφηγήσεις*.
- Τεχνικές που συμβάλλουν στην πνευματική ανάπτυξη, αλλά και την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, μέσω συμβολοποίησης – αποσυμβολοποίησης, όπως: *πινακίδες*, *αναλόγια* και *τελετουργία*.
- Ισχυρός καταλύτης συναισθηματικής ανάπτυξης είναι το Θέατρο Μάσκας και Παντομίμας, όπου βασικό θέμα αποτελεί η διερεύνηση συναισθημάτων, τόσο εσωτερικά, όσο και σε σχέση με την έκφρασή τους.

Στόχοι της ψυχοκινητικής ανάπτυξης / ειδίκευσης

Οι στόχοι σε κάθε επίπεδο ψυχοκινητικής ανάπτυξης / ειδίκευσης (K. A. Ericsson & Towne, 2013) μπορούν να ταξινομηθούν είτε ανάλογα με το είδος τους (απόδοσης, αποτελέσματος), είτε ανάλογα με την ανάπτυξη του ατόμου (σωματικής, νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης). Στην παρούσα

εργασία θα εστιάσουμε σε γενικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες των ειδικών, τα οποία είναι κοινά σε κάθε είδους τομέα ειδίκευσης.

Πολλοί συγγραφείς έχουν συγκεντρώσει τέτοια χαρακτηριστικά και δεξιότητες, όπως συμβαίνει σε μια σύντομη μετα-ανάλυση (Parageorgiou, 2017) στην οποία καταγράφονται τα χαρακτηριστικά των ειδικών και της ειδίκευσης. Τα πιο κοινά χαρακτηριστικά λοιπόν είναι:

- Η ειδίκευση είναι συγκεκριμένη (σε αντιδιαστολή με την άποψη ότι π.χ. κάποιος που είναι καλός σε έναν τομέα, π.χ. στο να χειρουργεί γόνατα ή να παίζει καλά Μπαχ, θα είναι καλός και σε έναν παραπλήσιο τομέα, π.χ. στο να χειρουργεί ώμους, ή να παίζει καλά Σκαρλάτι).
- Οι ειδικοί έχουν ιδιαίτερα υψηλή και εστιασμένη συγκέντρωση.
- Οι ειδικοί είναι εξαιρετικοί στο να προσαρμόζονται σε μεταβλητές καταστάσεις.
- Οι ειδικοί έχουν ειδικά διαμορφωμένο μνημονικό σύστημα (βλ. K. A. Ericsson & Kintsch, 1995).
- Οι ειδικοί δεν σταματούν ποτέ τη (δομημένη) μάθηση.
- Οι ειδικοί είναι δημιουργικοί.
- Οι ειδικοί βασίζονται σε συνειδητές νοητικές δεξιότητες.

Επίσης, τρία λιγότερο συχνά (αλλά ισχυρά) χαρακτηριστικά είναι:

- Στους ειδικούς ‘αρέσει’ ο ανταγωνισμός.
- Οι ειδικοί είναι ‘ανοιχτόμυαλοι’.
- Η ειδίκευση καθορίζεται ισχυρά από την κοινωνία (άρα χρειάζεται να προβάλλεται επαρκώς η ιδιότητα κάθε ειδικού – δεν νοούνται αποκομμένοι από την κοινωνία ειδικοί που απομονωμένοι εξελίσσονται).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορούν να είναι απλά ‘στόχοι’. Το να θέλουμε να αποκτήσουμε ένα ‘ειδικά διαμορφωμένο μνημονικό σύστημα’ είναι απλά ευσεβής πόθος, αν δεν υπάρχει μέθοδος με συγκεκριμένα εργαλεία που να το αναπτύσσει. Χρειάζεται μια Άπω Μέθοδος, η οποία καθοδηγεί στο πώς αναπτύσσονται αυτά τα χαρακτηριστικά. Ας δούμε τώρα πώς μπορεί να βοηθήσει η Παιδαγωγική του Θεάτρου ώστε να αναπτυχθούν κάποια –ή πολλά– από αυτά τα σημαντικά χαρακτηριστικά.

Εφαρμογή των μέσων της Παιδαγωγικής του Θεάτρου στην Άπω Μέθοδο

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου δεν είναι ένα απλό εργαλείο – όπως π.χ. μια τεχνική χαλάρωσης. Ως ξεχωριστή σπουδή και επιστήμη, διαθέτει βάθος αστείρευτο και προεκτάσεις ανεξάντλητες. Τόνοι μελάνης θα μπορούσαν να χυθούν για τις εφαρμογές της στην ψυχοκινητική ανάπτυξη, με μόνο όριο τη φαντασία του εκάστοτε συγγραφέα. Με αυτό το δεδομένο και με τους εγγενείς περιορισμούς που υπάρχουν σε ένα άρθρο όπως αυτό, θα παρουσιαστούν με τη μορφή λίστας χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογών της Παιδαγωγικής του Θεάτρου στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων –η πλήρης ανάπτυξη των οποίων, εφόσον γίνει σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, θα ονομαστεί «ειδίκευση», πλαίσιο της οποίας είναι η Άπω Μέθοδος.

Ανάμεσα στις εφαρμογές αυτές είναι:

α) παιχνίδια γνωριμίας, όπως είναι τα: «με λένε...και είμαι...» (φανταστική εξιστόρηση ταυτότητας και διαφόρων προσωπικών πληροφοριών), «Σε καλώ με τον τρόπο μου» (προσφώνηση κάθε παιδιού από τα υπόλοιπα με τη χρήση φανταστικών και συναισθηματικών πληροφοριών), «Ψιθυρίζοντας την πληροφορία» (ελεύθερη κίνηση στο χώρο και ψιθύρισμα προσωπικών στοιχείων σε συναθλητές που συναντάμε) κτλ. (βλ. και Παπαδόπουλος, 2010).

β) ασκήσεις κίνησης και έκφρασης: π.χ. «Κάνε ό,τι κάνω» (σε ένα «τραινάκι» από παιδιά, ο οδηγός κάθε φορά του τρένου εκφράζεται με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο και μιμούνται οι υπόλοιποι)· «Σωματοποιώντας αντίθετες έννοιες» (τα παιδιά εκφράζουν αντίθετες έννοιες, που τις διαβάζουν σε ένα χαρτί που τους δίνεται και οι υπόλοιποι καλούνται να μαντέψουν ποιες είναι)· «Γεωμετρώντας τον κύκλο» (οι παίκτες με τη χρήση σχοινιών σχηματίζουν γεωμετρικά σχήματα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας).

γ) ασκήσεις φαντασίας και παιχνίδια μεταμόρφωσης, όπως: «Τι είναι κάτω απ' το πανί;» (οι συμπαίκτες μαντεύουν τι δείχνει κάποιος που μόλις αποκαλύφθηκε από ένα πανί)· «Μεταμορφώνομαι» (ενώ κινούνται οι παίκτες, με τη διακοπή της μουσικής, ξαφνικά, μεταμορφώνεται ο καθένας σε ό,τι επιθυμεί).

δ) ασκήσεις χαλάρωσης, όπως το «Φουσκώνω ξεφουσκώνω» (συνδυασμός ήχων και αναπνοών)· «Αναπνοές και κινήσεις» (όπου οι ξαπλωμένοι παίκτες συνδυάζουν αναπνοές με κινήσεις του

σώματος)· «Από την αναπνοή στην έκφραση» (συνδυασμός αναπνοών, οραματισμού και σωματικής αναπαράστασης οραματισμού)· «Το φορείο», (οι παίκτες αφήνουν τους συμπαίκτες τους να τους ανυψώσουν ξαπλωμένους κρατώντας τους από όλο το σώμα με τα χέρια τους).

ε) ασκήσεις για την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας όπως, για παράδειγμα, «οι απέναντι» (δύο ομάδες υπολογίζουν την μεταξύ τους απόσταση για να συναντηθούν με κλειστά μάτια)· «Χρωματιστά πανιά» (οι παίκτες παρατηρούν τα χρωματιστά πανιά στο έδαφος, κλείνουν τα μάτια, και πρέπει να πάνε να σταθούν στο πανί που τους κατευθύνουν), «Να τι με εντυπωσίασε» (αφού τελειώσει η δραστηριότητα μελέτης π.χ. βιβλίου ή φωτογραφιών, ο καθένας αφήνει τους άλλους να παρατηρούν τι τον εντυπωσίασε).

στ) ασκήσεις συγκέντρωσης, όπως το «μπλοφάρω» (οι παίκτες προσπαθούν να μπερδέψουν τα ζευγάρια τους, που τους αντιγράφουν πιστά, μπλοφάροντας ότι κάνουν κάποια κίνηση)· «Παρατηρώντας το σώμα μου» (άσκηση αυτοπαρατήρησης)· «Ποιος θα γελάσει πρώτος» (δύο ομάδες κοιτάζονται και προσπαθούν να διατηρήσουν τη συγκέντρωσή τους και να μη γελάσουν με τα αστεία της άλλης).

ζ) λεκτικά και ρυθμικά παιχνίδια και ασκήσεις όπως η «Μουσική ομπρέλα» (οι παίκτες φωνάζουν ή τραγουδούν ανάλογα με το πόσο ανοίγει ή κλείνει ο εμψυχωτής μια ομπρέλα)· «Φωνάζω όταν πρέπει» (οι παίκτες πετάνε αντικείμενα προς τα πίσω χωρίς να κοιτάνε και προβλέπουν πότε θα πέσει κάτω για να φωνάζουν)· «πηδάω το σχοινί» (διάφορες ομαδικές παραλλαγές του κλασικού άλματος με σχοινάκι).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν δημιουργικές ψυχοκινητικές δράσεις υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, όχι απλά και μόνο επειδή έχουν εγγενή θεατρικά στοιχεία, αλλά επειδή, κυρίως, ο εμψυχωτής δημιουργεί περιβάλλον κατάλληλο μέσω τεχνικών υποβολής, συναισθηματικής φόρτισης, φαντασιακού εμπλουτισμού.

Μετά από όλα αυτά, και αφού τα παιδιά έχουν κάπως εξοικειωθεί με τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία και τον ρόλο του εμψυχωτή, μπορούμε να αρχίσουμε να χρησιμοποιούμε τεχνικές από την Παιδαγωγική του Θεάτρου για πιο σκοπούμενη ανάπτυξη στις επιδιωκόμενες δεξιότητες. Ας πάρουμε μερικές ιδέες για το πώς μπορεί να γίνει αυτό:

- *Ανίχνευση σκέψης*. Διαπιστώσαμε ότι οι ειδικοί έχουν αναπτύξει συνειδητές νοητικές δεξιότητες. Η ανίχνευση λοιπόν της σκέψης, δηλαδή η παύση της δράσης, ώστε να ερωτηθεί ο ασκούμενος «τι σκέφτεσαι τώρα;», «τι αισθάνεσαι τώρα;», «τι νομίζεις ότι σκέφτεται ένας που εκτελεί τη δεξιότητα επιτυχημένα/αποτυχημένα;» κ.λπ., οδηγεί στο διπλό αποτέλεσμα της κατάδειξης στους μαθητές ότι αυτά που σκεφτόμαστε είναι σημαντικά, και φυσικά στην συνειδητοποίηση ακριβώς αυτών που σκεφτόμαστε πριν καν επιχειρήσουμε να κάνουμε αλλαγές στα περιεχόμενα της σκέψης μας (με αυτή την τεχνική ή και με άλλες).
- *Οπτική γωνία*. Η υιοθέτηση διαφόρων οπτικών γωνιών ενός συμβάντος δεν αποσκοπεί μόνο στην αύξηση της ενσυναίσθησης. Διευρύνει την αντίληψη για το πλαίσιο του ίδιου του γνωστικού πεδίου και βελτιώνει την προσαρμοστικότητα σε αυτό. Για παράδειγμα, ένας τενίστας, ή ένας τσελίστας που βιώνουν την επιτέλεση μέσα από την οπτική του θεατή, του κριτή και του διοργανωτή, αντιλαμβάνονται καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να αποδώσουν, άρα πώς να αποδίδουν καλύτερα, και αποκτούν μεγαλύτερη ανοχή (*coping skills*) όταν συμβαίνουν γεγονότα, τα οποία εύκολα σε μια πρώτη ανάγνωση τα καταδικάζουμε ως «αδικίες», «παρεξηγήσεις», «ατυχίες» - στιγμές οι οποίες δεν λείπουν σε καμία διοργάνωση όπου κάποιος ανταγωνίζεται ή κρίνεται.
- *Ο μανδύας του ειδικού*. Με αυτή την τεχνική μπορούμε να ελέγξουμε και να ενισχύσουμε τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών μας. Η ειδίκευση απαιτεί ικανή ποσότητα και ποιότητα τέτοιου είδους μετα-γνώσης (K. A. Ericsson & Towne, 2013), δηλαδή γνώσης για τις δομές της γνώσης που έχουμε, γνώση για την ποιότητα της γνώσης μας και γνώση για τυχόν ελλείψεις μας.
- *Παιχνίδι ρόλου*, με το οποίο εξασκούνται οι επιδιωκόμενες δεξιότητες σε ένα πλαίσιο προσομοίωσης (Hammond, 1998; Issurin, 2013; Shmuelof, Krakauer, & Mazzoni, 2012). Με το παιχνίδι ρόλου, μπορεί ο εμπνευστής να διαλέγει να ζωντανεύει κάθε φορά την παράμετρο ή τις παραμέτρους που θεωρεί αρκετά σημαντικές, ώστε να χρειάζονται αναπαραγωγή (σε συνδυασμό, ίσως, με τεχνικές νευρογλωσσολογικού προγραμματισμού – NLP, βλ. και Παπαγεωργίου, 2017a). Πόσο αποτελεσματικό είναι αυτό; Ο εγκέφαλος αδυνατεί να διαχωρίσει τη «ζωντανή φαντασία» από την πραγματικότητα (Collet, Di Rienzo, El Hoyek, & Guillot, 2013). Αυτό θυμίζει την ιδεοκινητική προπόνηση (*Mental Imagery*, Lotze, 2013; Ram, Riggs, Skaling, Landers, & McCullagh, 2007; Weinberg & Gould, 1995), όμως εδώ αναφερόμαστε σε σωματική δραστηριότητα, όχι σε διαλογιστική τεχνική (όπως είναι η ιδεοκινητική εξάσκηση).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα Φτωχό Θέατρο*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γαϊτή - Βορρέ), Αθήνα: Θεωρία.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουδατσάκης, Τ.Ε. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Παπαγεωργίου, Κ. Γ. (2017a). *Η Άπω Μέθοδος Εκμάθησης: οι Αρχές της Επιτηδειότητας*. Αθήνα: Κοντόλι. Retrieved from www.distalmethod.com
- Παπαγεωργίου, Κ. Γ. (2017b). *Θεραπεία ως προτεραιότητα - Προτεραιότητα ως θεραπεία*. Αθήνα: Κοντόλι. Retrieved from www.distalmethod.com
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Παπάς, Αθ. Ε. (1995). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. (τομ. Β΄). Αθήνα: Δελφοί.
- Σταύρου, Λ. (επιμ.), (2003). *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Bloomfield, J., & Ackland, T. R. (1994). *Applied Anatomy & Biomechanics in Sport*. Blackwell. Retrieved from http://books.google.gr/books/about/Applied_Anatomy_Biomechanics_in_Sport.html?id=BDCMQgAACAAJ&pgis=1
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. A. Jackson (trans.), London: Routledge.
- Buber, M. (1959). *La Vie en dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Carta, M. G., Sancassiani, F., Pippia, V., Bhat, K. M., Sardu, C., & Meloni, L. (2013). Alexithymia is associated with delayed treatment seeking in acute myocardial infarction. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82(3), 190–2. <https://doi.org/10.1159/000341181>
- Collet, C., Di Rienzo, F., El Hoyek, N., & Guillot, A. (2013). Autonomic nervous system correlates in movement observation and motor imagery. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 415. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00415>
- Collins, H., & Evans, R. (2007). *Rethinking expertise*. The University of Chicago Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?>

hl=en&lr=&id=gQpmyyYPc4IC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Rethinking+expertise&ots=6FSHdg9GkD&sig=v3olHLC26VVC_1E9hKBpOk0n9qo

Cox, R. H. (1994). *Sport Psychology: Concepts and Applications* (3rd ed.). USA: Brown & Benchmark. Retrieved from http://books.google.gr/books/about/Sport_Psychology.html?id=qjgFAAAACAAJ&pgis=1

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. *Praha: Lidové Noviny*. Retrieved from http://www.vedpuriswar.org/book_review/Flow.doc

Courtney, R. (1974). *Play, Drama and Thought*. New York: Drama Book Specialists.

Donald, M., Corballis, M. C., & Lea, S. E. G. (1999). Preconditions for the evolution of protolanguages. In M. C. Corballis & S. E. G. Lea (Eds.), *The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution* (p. 376). Oxford University Press, USA. Retrieved from <http://www.amazon.com/The-Descent-Mind-Psychological-Perspectives/dp/0198524196>

Edwards, W. H. (2010). *Motor Learning and Control From Theory to Practice*. California: Wadsworth.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–45. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22306890>

Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>

Ericsson, K. A., & Towne, T. J. (2013). Experts and Their Superior Performance. In D. M. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 886–901). New York: Oxford University Press, Inc.

Fernandez, E. (2014). Early Childhood: Dimensions and Contexts of Development and Well-Being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes, & Jill E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1629–1647). Dordrecht: Springer Netherlands.

Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Reinbek: rororo.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Retrieved from http://books.google.gr/books/about/Emotional_Intelligence.html?id=AcJ7dwsnWiIC&pgis=1

Grossi, J. a, Maitra, K. K., & Rice, M. S. (2007). Semantic priming of motor task performance in young adults: implications for occupational therapy. *The American Journal of Occupational*

Therapy : Official Publication of the American Occupational Therapy Association, 61(3), 311–20.

Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17569388>

Hammond, K. R. (1998). Ecological Validity: Then and Now. Retrieved from <http://www.albany.edu/cpr/brunswick/notes/essay2.html>

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.

Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: PUF.

Hodges, N. J., Starkes, J. L., & MacMahon, C. (2006). Expert Performance in Sport: A Cognitive Perspective. In K. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 471–488). Cambridge University Press.

Issurin, V. B. (2013). Training transfer: scientific background and insights for practical application. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 43(8), 675–94. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0049-6>

Iverson, J., & Goldin-Meadow, S. (1998). Why people gesture when they speak. *Nature*, 396(November), 1998. Retrieved from <http://www.nature.com/nature/journal/v396/n6708/abs/396228a0.html>

Janelle, C., & Hillman, C. (2003). Expert Performance in Sport. In K. Ericsson & S. JL (Eds.), *Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise*. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gl8nqUjyXWUC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Expert+Performance+In+Sport&ots=47PrO94bax&sig=FdtwHroXPUCJkAbZVvdWfh9kbPU>

Jennings, S. (1998). *Introduction to Drama Therapy: Theatre and Healing*. London: Kingsley

Kano, M., Ito, M., & Fukudo, S. (2011). Neural substrates of decision making as measured with the Iowa Gambling Task in men with alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 73(7), 588–97. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e318223c7f8>

Kantak, S. S., & Winstein, C. J. (2012). Learning-performance distinction and memory processes for motor skills: a focused review and perspective. *Behavioural Brain Research*, 228(1), 219–31. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2011.11.028>

Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Retrieved from http://books.google.gr/books/about/Beyond_Modularity.html?

id=xhUll82paFYC&pgis=1

Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw- Tauvon, K. (Eds.), (1998). *The Handbook of Psychodrama*. London: Routledge.

Latash, L. P. (1998). Automation of movements: Challenges to the notions of the orienting reaction and memory. In M. L. Latash (Ed.), *Progress in Motor Control: Bernstein's Traditions in Movement Studies* (pp. 51–88). Human Kinetics.

Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=vJ-JueUwptEC&pgis=1>

Leenhardt, P. (1973). *L'enfant et l'expression dramatique*. Paris: Casterman.

Livesey, D., & Dawson, R. (1977). A learning-performance distinction during development. *Behavioral Biology*, 31(6331), 25–31. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091677377904357>

Lotze, M. (2013). Kinesthetic imagery of musical performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(June), 280. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00280>

MacLeod, C. (1991). Half a Century of Research on the Stroop Effect: An Integrative Review. *Psychological Bulletin*, 109(2), 163–203. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Haifa+Century+of+Research+on+the+Stroop+Effect:+An+Integrative+Review#0>

Magill, R. A. (2007). *Motor learning and control: Concepts and applications* (8th ed.). McGraw-Hill International Edition.

Maguire, E., Valentine, E., Wilding, J., & Kapur, N. (2002). Routes to remembering: the brains behind superior memory. *Nature Neuroscience*, 6(1), 90–5. <https://doi.org/10.1038/nn988>

Mann, D. T. Y., Williams, A. M., Ward, P., & Janelle, C. M. (2007). Perceptual-cognitive expertise in sport: a meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(4), 457–78. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17968048>

Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Neill, C. (1991). *Structure and Spontaneity: Improvisation in Theatre and Education*. Unpublished Doctoral Dissertation. Exeter University.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Papageorgiou, K. G. (2017). *The Distal Method*. Athens. Retrieved from www.distalmethod.com
- Poletti, M., Frosini, D., Pagni, C., Lucetti, C., Del Dotto, P., Tognoni, G., ... Bonuccelli, U. (2011). Alexithymia may modulate decision making in patients with de novo Parkinson's disease. *Functional Neurology*, 26(3), 127–31. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22152433>
- Ram, N., Riggs, S. M., Skaling, S., Landers, D. M., & McCullagh, P. (2007). A comparison of modelling and imagery in the acquisition and retention of motor skills. *Journal of Sports Sciences*, 25(5), 587–97. <https://doi.org/10.1080/02640410600947132>
- Rosenbaum, D. A., Augustyn, J. S., Cohen, R. G., & Jax, S. A. (2006). Perceptual-Motor Expertise. In K. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 505–522). Cambridge University Press.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Rossum, J. H. A. van. (2009). Giftedness and Talent in Sport. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 751–792). Springer.
- Saltz, E. & Brodie, J. (1982). Pretend play training in childhood: A review and critique. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The play of children: Current theory and research* (pp. 97-113). Basel: Karger.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor Learning and Performance: A Situation-based Learning Approach*. (I. Champaign, Ed.). Human Kinetics. Retrieved from <http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Ejc27Wrg5rMC&pgis=1>
- Schwartz, D. L., & Heiser, J. (2005). Spatial Representations and Imagery in Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 283–298). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shmuelof, L., Krakauer, J. W., & Mazzoni, P. (2012). How is a motor skill learned? Change and invariance at the levels of task success and trajectory control. *Journal of Neurophysiology*, 108(2),

578–94. <https://doi.org/10.1152/jn.00856.2011>

Simonton, D. (2013). Creative performance, expertise acquisition, individual differences, and developmental antecedents: An integrative research agenda. *Intelligence*, In Press. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.007>

Sionti, M., & Papadopoulou, S. (2011). Inquiry Drama as a Facilitator for Anaphora Acquisition in Early Primary School Pupils. In *4th International Conference Arts and Education - A creative way into languages* (pp. 24–30).

Slade, P. (1968). *Experience of Spontaneity*. London: Longman.

Slade, P. (1995). *Child play*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Sutton-Smith, B. (1986). *Dialektik des Spiels*. Schorndorf: V. Karl Hoffman.

Thelen, E. (1998). Bernstein's Legacy for motor development: How infants learn. In M. L. Latash (Ed.), *Progress in Motor Control: Bernstein's Traditions in Movement Studies* (pp. 267–287). Human Kinetics.

Taylor, S. (1998). The warm-up. In M. Karp, P. Holmes & K. Bradshaw Tavon (Eds.), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 47-66). London: Routledge.

Udwin, O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.

Vandenberg, B. (1981). The role of play in the development of insightful tool-using strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 97-109.

Vandervert, L. R. (2009). Working Memory, the Cognitive Functions of the Cerebellum and the Child Prodigy. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 295–318). Springer.

Vygotsky, L. S. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. In J. Bruner, et al , (Eds.), *Play – Its Role in the Development and Evolution* (pp. 537-554). New York: Penguin Books.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. USA: Human Kinetics.

Wilmore, J. H., & Costill, D. K. (2004). *Physiology of sport an exercise* (3rd ed.). Human Kinetics.

Wilson, M. (2001). The case for sensorimotor coding in working memory. *Psychonomic Bulletin &*

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 9, 2018

Review, 8(1), 44–57. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11340866>

Wright, D. K. (2006). Drama intelligence and the continual state to becoming. In J. Kase- Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 183-192). New York: University Press of America.