



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η**

**ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ**

**ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**

**ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Α.Μ 91**

**Επιβλέπων καθηγητής: Ράπτης Θεοχάρης**

**Μέλη εξεταστικής επιτροπής:**

**Σπανάκη Μαριάννα**

**Χρηστάκος Ιωάννης**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020**

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	6
Περίληψη	8
Abstract	9
Εισαγωγή	10
Α΄ Θεωρητικό Μέρος	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b>	12
<b>Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ</b>	12
1.1 Μουσική – Ορισμοί και ιστορική προέλευση	12
1.2 Η μουσική στην εκπαίδευση	14
1.3 Ο ρόλος της μουσικής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό	14
1.3.1 Η σημαντικότητα της μουσικής για το παιδί και τα παιδαγωγικά κοινωνικά πνευματικά και προσωπικά οφέλη που αποκομίζει	18
1.4 Η διαθεματική φύση της μουσικής στην εκπαίδευση	21
1.4.1 Η σχέση της μουσικής με τη λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή μέσα στον χρόνο	23
1.4.2 Αλληλεπίδραση της μουσικής και της εικαστικής τέχνης	26
1.5 Μουσική και δημιουργικότητα	28
1.5.1 Δημιουργικότητα – μία γενική θεώρηση	28
1.5.2 Μουσική δημιουργικότητα	29
1.5.3 Μοντέλα μουσικής δημιουργικότητας	31
1.6 Το δημιουργικό παιδί	33
1.7 Στάδια μουσικής δημιουργίας στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο	35
1.8 Σύνθεση μουσικής	38
1.8.1 Η τεχνική της μελοποίησης στίχων	39
1.8.2 Η τέχνη του στίχου	40
1.9 Το τραγούδι	41
1.9.1 Το τραγούδι στα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα	41
1.9.2 Η δημιουργική αξία του τραγουδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα γλωσσικά μαθήματα	43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	46
<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ</b>	46

2.1 Προσπάθεια Ορισμού της δημιουργικής γραφής – Εκφάνσεις.	46
2.2 Η δημιουργική γραφή ως μία εκπαιδευτική μέθοδος – στόχοι και χαρακτηριστικά	48
2.3 Ψυχολογικές και γλωσσικές ωφέλειες της δημιουργικής γραφής	50
2.4 Η δημιουργική γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	52
2.5 Η παραγωγή γραπτού συνεχούς λόγου στο Δημοτικό Σχολείο	53
2.5.1 Η διαδικασία συγγραφής κειμένου από τους μαθητές	54
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b>	57
<b>ΤΟ ΚΟΜΙΚ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ</b>	57
3.1 Η εξελικτική πορεία των κόμικς – Ορισμοί	57
3.2 Η παιδαγωγική διάσταση των κόμικς	58
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b>	61
<b>ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	61
4.1 Η Τέχνη - ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό εργαλείο	61
4.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση – έννοιες και ορισμοί	62
4.3 Η θέση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη διαπολιτισμική κοινωνία	65
4.4 Τέχνη και Εκπαίδευση	67
4.5 Η αξία της Τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	70
4.6 Μουσική Παιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση	72
4.6.1 Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση – Στόχοι και Ορισμός	76
4.6.2 Τα πλεονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης	77
4.7 Παιδική Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα	79
4.7.1 Έννοια και ορισμοί της παιδικής λογοτεχνίας	79
4.7.2 Η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας – Σκοποί και στόχοι	81
4.7.3 Διεθνής - Πολυπολιτισμική λογοτεχνία	82
4.7.4 Η προσφορά της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση	83
4.7.5 Η αναγκαιότητα αξιοποίησης της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στη σχολική τάξη	83
<b>Β΄ Ερευνητικό Μέρος</b>	86
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b>	86
<b>ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	86
5.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	86
5.1.1 Η καταλληλότητα του δείγματος	86
5.1.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας	87

5.1.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα	88
5.2 Η μεθοδολογία της έρευνας	88
5.2.1 Τα ερευνητικά εργαλεία και η συλλογή των δεδομένων	89
5.2.2 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων	92
5.2.3 Θέματα δεοντολογίας	92
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ</b>	94
<b>ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ PROJECT – ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ</b>	94
6.1 Το Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας – η μεθοδολογία και η καταλληλότητα για την έρευνα	94
6.2 Η υλοποίηση του Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας – Παιδαγωγικές διαδρομές των μαθητών	95
6.2.1 Λίγα λόγια για το κόμικ	96
6.2.2 Παιδαγωγική διαδρομή 1 <sup>η</sup> – Αφόρμηση – Διερεύνηση ιδεών - Προβληματισμός	96
6.2.3 Παιδαγωγική διαδρομή 2 <sup>η</sup> – Με χρώματα και στίχους	98
6.2.4 Παιδαγωγική διαδρομή 3 <sup>η</sup> – στιχουργική / δημιουργική γραφή	101
6.2.5 Παιδαγωγική διαδρομή 4 <sup>η</sup> – μελοποίηση στίχων – μουσική δημιουργικότητα	104
6.2.6 Παιδαγωγική διαδρομή 5 <sup>η</sup> – Τελική διερεύνηση ανταποκρίσεων των μαθητών	106
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ</b>	107
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>	107
7.1 Ανάλυση 1ης παιδαγωγικής διαδρομής – Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων	107
7.1.1 Ανάλυση 2 <sup>ης</sup> παιδαγωγικής διαδρομής “Με χρώματα και στίχους” – Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων	111
7.1.2 Ανάλυση 3 <sup>ης</sup> Παιδαγωγικής διαδρομής – στιχουργική / δημιουργική γραφή	119
7.1.3 Ανάλυση 4 <sup>ης</sup> παιδαγωγικής διαδρομής – μελοποίηση στίχων – μουσική δημιουργικότητα	123
7.1.4 Παιδαγωγική διαδρομή 5 <sup>η</sup> – ανάλυση και σύγκριση των αποτελεσμάτων	129
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ</b>	134
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	134
8.1 Συζήτηση	134
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	136
8.3 Συμπεράσματα – προτάσεις	137
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	145



## Ευχαριστίες

Στον σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και τη συγγραφή αυτής της ερευνητικής εργασίας δέχτηκα τη βοήθεια αρκετών ανθρώπων που νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω. Πρώτον απ' όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Θεοχάρη Ράπτη, για τις πολύτιμες και εύστοχες παρατηρήσεις του, την άριστη συνεργασία και τη συνεχόμενη ενθάρρυνση του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω την αγαπητή φίλη Ειρήνη Νικολάου, Μουσικολόγο του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την πολύτιμη συνεισφορά της στις μουσικές δραστηριότητες της έρευνας και την αγαπημένη φίλη Βασιλική Παππά για τη συντακτική επιμέλεια και το ακούραστο πνεύμα της. Τέλος, επιθυμώ να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου που με κατανόηση και αγάπη στάθηκαν δίπλα μου αυτά τα δύο τελευταία χρόνια.

*Στη γιαγιά μου Ελένη,  
πηγή έμπνευσης και δύναμης...*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά μία έρευνα δράσης με τη μορφή project, η οποία πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό σχολείο του νομού Θεσπρωτίας. Σκοπός της έρευνας, διαμέσου της εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης, τίθεται η διερεύνηση όχι μόνο των δυνατοτήτων καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών Δημοτικού, αλλά και των δυνατοτήτων προσέγγισης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος ήταν η μουσική, η λογοτεχνία, η δημιουργική γραφή και τα εικαστικά να λειτουργήσουν ως εργαλεία, τα οποία μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, να οδηγήσουν τους μαθητές στο να βιώσουν τη διαδικασία δημιουργίας ενός τραγουδιού σε όλα της τα στάδια, από τη φάση της έμπνευσης και της κατάθεσης ιδεών, μέχρι τη φάση της στιχουργικής και της μελοποίησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 19 μαθητές της Τετάρτης τάξης, οι οποίοι παρακολούθησαν ένα ειδικά σχεδιασμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης, συμμετέχοντας σε καινοτόμες μουσικές και συγγραφικές δραστηριότητες. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από περιγραφικές σημειώσεις πεδίου, μία ομάδα εστίασης, τα ερευνητικά φύλλα εργασίας και τα δημιουργικά προϊόντα των μαθητών.

Η επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατέδειξε τη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επίσης μέσω της Τέχνης, οι μαθητές βίωσαν εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης της «διαφορετικότητας», με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στη θεώρηση και αναθεώρηση στάσεων και αντιλήψεων πάνω στο προσφυγικό ζήτημα. Τα συμπεράσματα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα δεκτικοί και δημιουργικοί σε νέους τρόπους παραγωγής μουσικής και λόγου και τα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι η καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από έναν συνδυασμό των τεχνών.

**Λέξεις κλειδιά:** μουσική δημιουργικότητα, δημιουργική γραφή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τραγούδι, κόμικ, Δημοτικό Σχολείο



## **Abstract**

This thesis concerns an action research in the form of a project, which took place in a Primary School in the prefecture of Thesprotia. The purpose of the research, through the implementation of an educational intervention, is not only to explore the possibilities of cultivating the musical creativity of primary school students, but also to explore the possibilities of approaching the teaching of literature through creative activities in intercultural education. In particular, the goal was to use music, literature, creative writing and visual arts as tools in playful activities in order to lead students to experience the process of creating a song in all its stages, from the stage of inspiration, to the submission of ideas, to lyrics and melodies. The sample consisted of 19 fourth-graders who attended a specially designed Intervention Program, participating in innovative music and writing activities. The collection of research data was done through descriptive field notes, a focus group, research worksheets and students' creative products.

The processing and analysis of research data demonstrated the positive effect of educational intervention on the development of students' musical and language skills. They also experienced alternative and creative ways of approaching "diversity" through art, and this led them to view and revise attitudes and perceptions on the refugee issue. The findings show that students are particularly receptive and creative to new ways of producing music and speech, and the results reinforce the view that the cultivation of musical creativity can be achieved through a combination of arts.

Keywords: musical creativity, creative writing, intercultural education, song, comics, primary school

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της δημιουργικότητας έχει κάνει έντονη την παρουσία της τόσο σε σεμινάρια και ημερίδες για την εκπαίδευση όσο και σε διάφορα άλλα επιστημονικά πεδία. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και ικανότητας των παιδιών αποτέλεσε ένα από τα πρωταρχικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών πολιτικών παγκοσμίως. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η δημιουργικότητα μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα διδακτικών αντικειμένων. Στην παρούσα μελέτη η προσέγγισή της επιχειρείται μέσω της σύμπραξης των Τεχνών και συγκεκριμένα της Μουσικής και της δημιουργικής γραφής σε συνδυασμό με την Παιδική Λογοτεχνία και τα Εικαστικά σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Τα πλεονεκτήματα της μουσικής δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής στην ανάπτυξη των παιδιών έχουν αποδειχτεί από πληθώρα ερευνών και χαίρουν της επιστημονικής αναγνώρισης. Ωστόσο, στην Ελλάδα φαίνεται πως οι δημιουργικές δραστηριότητες δεν βρίσκουν πρόσφορο έδαφος ώστε να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν στους μαθητές τις κατάλληλες ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση στο μάθημα της μουσικής ενώ χρησιμοποιούν ελάχιστες μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Koutsoupidou, 2005; Higgins & Mantie, 2013; Whitcomb, 2013). Η δημιουργική γραφή αν και είναι περισσότερο διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια, εντούτοις, στην πράξη, επαφίεται περισσότερο στην πρόθεση του εκπαιδευτικού και όχι τόσο στις επίσημες κατευθύνσεις της πολιτείας, όπως αυτές αποτυπώνονται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια.

Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται η υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί μέσω του δημιουργικού – διαπολιτισμικού μοντέλου αγωγής. Στο σύγχρονο σχολείο θεωρείται αυτονόητη η στενή σχέση της δημιουργικής σκέψης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δύναται να αποτελεί το ζητούμενο μέσα από καθημερινές, δημιουργικές μορφές παιδαγωγικών προσεγγίσεων προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται αφενός να διαχειριστεί την πολιτισμική ανομοιομορφία και να προάγει την «αταξία» της δημιουργικότητας ως εργαλείο για την καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα, τη μείωση των ρατσιστικών τάσεων και συμπεριφορών, την ανάπτυξη της φαντασίας και της συναισθησίας των μαθητών.

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα έχει σχεδιαστεί με τη μορφή ενός Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας (project) δανειζόμενη στοιχεία από την Έρευνα Δράσης (action research). Γενικός σκοπός της, διαμέσου της εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης, τίθεται η διερεύνηση όχι μόνο των δυνατοτήτων καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας μαθητών Δημοτικού

σχολείου, αλλά και των δυνατοτήτων προσέγγισης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το πρώτο μέρος της εργασίας χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται και εξετάζεται η έννοια της μουσικής και η θέση της μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και η σχέση της με τη Δημιουργικότητα και τις εκφάνσεις της. Αναλύονται επίσης οι αλληλεπιδράσεις της με την εικαστική τέχνη και τη λογοτεχνία και παράλληλα αναπτύσσονται οι έννοιες της μουσικής σύνθεσης, της μελοποίησης και του τραγουδιού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της Δημιουργικής γραφής και η θέση που κατέχει μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι της, τα γλωσσικά και ψυχολογικά πλεονεκτήματα που παρέχει στους μαθητές και τέλος παρουσιάζεται η διαδικασία συγγραφής κειμένου από τους μαθητές.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μία αναφορά στην Παιδική Λογοτεχνία και συγκεκριμένα στην παιδαγωγική διάσταση του κόμικ και της εικονογράφησης, καθώς η χρήση του κόμικ αποδεικνύεται καθοριστική στις παιδαγωγικές διαδρομές του project και λειτουργεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια γλωσσικών και μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζει τις τέχνες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δημιουργικό – διαπολιτισμικό μοντέλο αγωγής είναι ο οδηγός πλεύσης όλων των διδακτικών παρεμβάσεων του project, οι οποίες είναι εναρμονισμένες με τις τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Essinger (Νικολάου, 2005), που μέσω της εκπαίδευσης, προωθούν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την εναντίωση σε μία στείρα εθνοκεντρική αντίληψη.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο περιλαμβάνει το μεθοδολογικό πλαίσιο (καταλληλόλητα δείγματος, σκοπός και στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικά εργαλεία, μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων). Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει την εφαρμογή, τον σχεδιασμό και την αναλυτική περιγραφή των πέντε παιδαγωγικών διαδρομών του project, το τρίτο κεφάλαιο συνεχίζει με την επεξεργασία των δεδομένων και το τέταρτο καταλήγει στη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας και τις πιθανές προεκτάσεις που μπορεί να προκύψουν.

Τέλος, παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία και το παράρτημα που εμπεριέχει τα ερευνητικά φύλλα εργασίας, τα κείμενα και τα εικαστικά έργα των μαθητών και υλικό που βοήθησε στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων.

## **Α΄ Θεωρητικό Μέρος**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

#### **Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ**

##### **1.1 Μουσική – Ορισμοί και ιστορική προέλευση**

Η μουσική θεωρείται ότι αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι στην ιστορία της ζωής του ανθρώπου και μάλιστα κατά τον Weinberger (2004) η αγάπη μας για αυτήν έχει βαθιές ρίζες, αφού ο άνθρωπος φαίνεται να συνθέτει μουσική από τις αρχές του πολιτισμού του. Έτσι λοιπόν, η μουσική παρουσιάζεται σε κάθε πολιτισμό, με ποικίλες μορφές, εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικές όψεις της καθημερινότητας. Επίσης είναι από τα λίγα είδη μη λεκτικής επικοινωνίας που διακρίνεται για την ιδιαίτερη δύναμη που ασκεί στον άνθρωπο, καθώς τον επηρεάζει στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας του προκαλώντας βαθιά συναισθήματα και μεταδίδοντας ιδέες. Οι άνθρωποι επομένως, μέσω της μουσικής εκφράζουν τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους για τον ίδιο τους τον εαυτό και κατ' επέκταση για τον κοινωνικό τους περίγυρο (Mashayekh & Hashemi 2011).

Έρευνες έχουν δείξει ότι ορισμένα μουσικά ερεθίσματα φαίνεται να αναγνωρίζονται από όλους τους πολιτισμούς, όπως όταν οι μητέρες απευθύνονται τραγουδιστά στα μωρά τους χρησιμοποιούν μελωδικές φράσεις και διακυμάνσεις στη φωνή και αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα σε ποιον λαό ή φυλή ανήκουν (Weinberger, 2004).

Η μουσική ανέκαθεν συνόδευε τον άνθρωπο σε διάφορες πτυχές της ζωής του, είτε ως μέσο ψυχαγωγίας είτε ως ένα μέσο συναισθηματικής αποφόρτισης. Αποτελεί γενική αλήθεια ότι ο άνθρωπος διαχρονικά έρχεται σε επαφή με τη μουσική, συνειδητά ή ασυνείδητα, βρίσκοντας ικανοποίηση και ευχαρίστηση ως αποδέκτης αλλά και ως δημιουργός της (Ζούρκου, 2017).

Οι Μούσες αποτελούν την ετυμολογική καταγωγή της λέξης μουσική. Οι Μούσες, κόρες του Δία και της Μνημοσύνης σύμφωνα με τον αρχαιοελληνικό μύθο προστάτευαν τις τέχνες και τις επιστήμες. Η μουσική στην αρχαιότητα διέφερε σημασιολογικά από την σημερινή έννοια του όρου και περιελάμβανε το σύνολο των τεχνών που προστάτευαν οι Μούσες. Με τον όρο μουσική (πράξη) οι αρχαίοι Έλληνες εννοούσαν την Ποίηση, τον Χορό και το Μέλος ως αδιαίρετο σύνολο τεχνών, που εκφράστηκε ιδιαίτερα μέσω του θεάτρου, ενώ ο κλάδος της Αρμονικής εξέφραζε τη θεωρία της μουσικής (Μιχαηλίδου, 2018).

Γενικότερα, οι κοινωνιολόγοι της μουσικής και οι εθνομουσικολόγοι ορίζουν τη μουσική ως τον ήχο που είναι οργανωμένος με ανθρώπινο τρόπο. Η δυτική μουσική υιοθετώντας και καλλιεργώντας τον διαχωρισμό θεωρίας και πράξης της μουσικής από τους αρχαίους Έλληνες, την όρισε ως την τέχνη και την επιστήμη που ασχολείται με τους ήχους, που έρχεται να καλύψει τις ανάγκες του ανθρώπου για έκφραση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των ψυχικών διαθέσεων του (Michels, 1977).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2000) ως μουσική νοείται η *οργάνωση του ήχου σε μορφές, στις οποίες ο άνθρωπος αναγνωρίζει ή αποδίδει μια ιδιαίτερη αξία ή σημασία, μερικώς ή εξ ολοκλήρου ανεξάρτητη από την αξία ή τη σημασία των συνθετικών τους ήχων* («μουσικές μορφές»). Μουσικός είναι ο ήχος που χρησιμοποιείται σε μουσικές μορφές. Κατά κύριο λόγο, η μουσική αξία έχει συνδεθεί με το ευχάριστο άκουσμα, τη μελωδία, την αρμονία, το ρυθμό κλπ. και ο μουσικός ήχος με ορισμένες κατηγορίες τεχνητών ήχων, που παράγονται από τα μουσικά όργανα ή από την ανθρώπινη φωνή. Κανένα όμως από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν αποτελεί καθολικό γνώρισμα της μουσικής.

Τέλος, στο λεξικό της Webster η μουσική παρουσιάζεται ως η τέχνη ή η επιστήμη που ενσωματώνει έξυπνους, πρόσχαρους και εκφραστικούς συνδυασμούς τόνων από μουσικά όργανα ή την ανθρώπινη φωνή σε μία σύνθεση που έχει συγκεκριμένη δομή και συνέχεια (Webster, 1981 στο Σέργη, 1987).

Η προέλευση της μουσικής αποτελεί ένα ακόμα θέμα που απασχόλησε τους μελετητές. Σύμφωνα με αρχαίους ελληνικούς μύθους έχει θεϊκή προέλευση και συνδέεται με την λατρεία των θεών. Μάλιστα, κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι είναι τόσο παλιά όσο και η ίδια η γλώσσα (Michels, 1977).

Για το θέμα της προέλευσης της μουσικής έχει διατυπωθεί πλήθος απόψεων με επικρατέστερες δύο. Αρχικά ο Δαρβίνος, ο θεμελιωτής της εξελικτικής θεωρίας, υποστήριξε ότι η μουσική προήλθε από τη φωνή του ανθρώπου και συγκεκριμένα από το τραγούδι που έλεγε στην προσπάθειά του να αναζητήσει σύντροφο (Γιάννου, 1995). Οι σύγχρονες έρευνες όμως αμφισβήτησαν έντονα και τελικά απέρριψαν τη συγκεκριμένη θεώρηση.

Η δεύτερη θεωρία διατυπώθηκε από τον Καρλ Μπύχνερ, ο οποίος υποστήριξε ότι η μουσική προήλθε από τις ομαδικές εργασίες των ανθρώπων στις οργανωμένες πρωτόγονες κοινωνίες. Είναι αλήθεια ότι οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της εργασίας τους συνήθιζαν να τραγουδούν, καθώς αυτό τους βοηθούσε στον συντονισμό των κινήσεων και στην αποδοτικότητά τους, ειδικά στις αγροτικές εργασίες, όπου υπήρχε επανάληψη συγκεκριμένων

κινήσεων. Ωστόσο, και αυτή η θεωρία καταρρίφθηκε, ενώ θεωρίες, όπως του Ρουσό, ότι δηλαδή η μουσική προέρχεται από τη γλώσσα θεωρήθηκαν επικρατέστερες (Γιάννου, 1994).

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό και χωρίς να επεκταθούμε περισσότερο σε θεωρίες για την προέλευση της μουσικής αξίζει να επισημανθεί ότι η μουσική ανέκαθεν είχε πρωτεύοντα ρόλο σε κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου (Σταυρίδης, 1994).

## **1.2 Η μουσική στην εκπαίδευση**

Τόσο ο Πλάτων όσο και ο Αριστοτέλης θεωρούσαν ότι η μουσική πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στα προς διδασκαλία μαθήματα των παιδιών και των νέων. Ο Πλάτων, μάλιστα, πίστευε ότι η χρήση μουσικής στην αγωγή των παιδιών συμβάλλει στην ηθική και ψυχική τους καλλιέργεια (Καψάλη, 2009). Ο Αριστοτέλης στο έργο του «*Πολιτικά*» διατύπωσε την άποψή του για την πολύτιμη συμβολή της μουσικής στην αγωγή και την εκπαίδευση των νέων: «η μουσική γιατρεύει τον πόνο που φέρνει η λύπη [...] στους ρυθμούς και στις μελωδίες υπάρχει μίμηση του θυμού και της γλυκύτητας, ακόμη και της ανδρείας και της σωφροσύνης, όπως και όλων των αντίθετων, αλλά και των άλλων ηθικών συναισθημάτων [...] έτσι γίνεται φανερό ότι η μουσική έχει τη δύναμη να διαπλάθει με κάποιον τρόπο την ψυχή, και αν μπορεί να το κατορθώσει αυτό, τότε αποδεικνύεται ότι πρέπει να φέρουμε κοντά της τους νέους και να τους διαπαιδαγωγήσουμε διδάσκοντάς τους μουσική» (Αριστοτέλης, Πολιτικών Θ', 1339b16 – 1340a15).

Στο πέρασμα των χρόνων τις απόψεις αυτές αποδέχονται και τονίζουν σχεδόν όλοι οι θεμελιωτές της νεότερης παιδαγωγικής σκέψης, πχ. ο Rousseau με το σύγγραμμά του «*Αιμίλιος*», ο Pestalozzi, ο Froebel και η M. Montessori. Όλοι αυτοί, όπως και άλλοι παιδαγωγοί, συμπεριλαμβάνουν τη μουσική στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επειδή την θεωρούν σημαντικό μορφωτικό αγαθό. Πιστεύουν δηλαδή ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και γι' αυτό την θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Ο καθένας μάλιστα από τους προαναφερθέντες είχε αναπτύξει ένα δικό του σύστημα διδασκαλίας της μουσικής, ανάλογα με την προσωπική του φιλοσοφική θεώρηση (Καψάλη, 2009).

## **1.3 Ο ρόλος της μουσικής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό**

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο ρόλος της διδασκαλίας της μουσικής στο σχολείο προωθείται σε όλα τα προγράμματα σπουδών και θεωρείται αναπόσπαστο γνωστικό πεδίο.

Συντελεί με έναν δημιουργικό τρόπο τόσο στη συναισθηματική όσο και στη γνωστική, πνευματική, ηθική, πολιτισμική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών ενώ παράλληλα προάγει τα παιδαγωγικά ιδεώδη και τις αξίες της πολιτότητας, Συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και διαμορφώνει το πλαίσιο για αυτο-έκφραση, προβληματισμό και καινοτομία στην εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής του Ελληνικού Σχολείου, ως σκοπός της διδασκαλίας της μουσικής αγωγής αναφέρεται *η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης* (ΥΠΕΠΘ, 2003α).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική (2014) σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος είναι *η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής. Η καλλιέργεια της μουσικότητας, της έμφυτης δυνατότητας του ανθρώπου για καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση, αποβλέπει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και παράλληλα σε μία δια βίου σχέση του με την Τέχνη της μουσικής.*

Από τις δύο προηγούμενες παραγράφους διαφαίνεται η σπουδαιότητα της ένταξης της μουσικής στο σχολικό πρόγραμμα, που για πάρα πολλά χρόνια υπήρξε ένα από τα περιθωριοποιημένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, με ελάχιστες πρακτικές δραστηριότητες και υπερβολική θεωρία. Η αντιμετώπιση αυτή πιθανόν πηγάζει από την κουλτούρα του ελληνικού λαού και τη γενικότερη στάση που διατηρεί απέναντι στην τέχνη ως σύνολο, τοποθετώντας την αρκετές φορές στο παρασκήνιο, καθώς και την ελλιπή μουσική γνώση του δασκάλου. Μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης νοοτροπίας, ο δάσκαλος περιοριζόταν στο να βάλει στους μαθητές να ακούσουν παραδοσιακά ή πατριωτικά τραγούδια και στο να μιλήσουν για κάποια μουσικά όργανα και μουσικές νότες. Στη σημερινή εποχή όμως, γίνεται αντιληπτή μία στροφή προς την παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία της μουσικής και τόσο το κράτος όσο και η κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα αρχίζουν να κατανοούν τη μορφωτική της αξία (Μωραΐτη – Κουρκουρίκα, 2007).

Στο σύγχρονο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003) και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική (2014) γίνεται αντιληπτό ότι έχει δοθεί ιδιαίτερη

έμφαση στη Μουσική αγωγή, καθώς πλέον αναδεικνύεται και η επίσημη αναγνώριση της παιδαγωγικής της αξίας από το Υπουργείο Παιδείας. Στο ΝΠΣ (2014) αναφέρονται αναλυτικά οι σκοποί, οι στόχοι και οι επιδιώξεις του μαθήματος της μουσικής αγωγής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, οι οποίοι χωρίζονται και σε επιμέρους επίπεδα. Το ΝΠΣ μουσικής επιδιώκει να είναι ανοικτό και ευέλικτο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει το μάθημά του σύμφωνα με την αρχή της εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι, λοιπόν, έχει διαμορφωθεί με βάση τέσσερις συντελεστές, σύμφωνα με τους οποίους ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά τους στόχους και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Οι τέσσερις συντελεστές διαμόρφωσης του Π.Σ. Μουσικής είναι:

- Η αντίληψη των στοιχείων και των εννοιών της μουσικής
- Η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων
- Η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων
- Η συναισθηματική ανάπτυξη

Είναι φανερό ότι η μουσική ως Τέχνη και Επιστήμη ασκεί, σύμφωνα με τους παραπάνω συντελεστές, αρμονικά και ισορροπημένα τον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και για τον λόγο αυτό στο Δημοτικό Σχολείο αλλά και σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση το μάθημα της μουσικής περιλαμβάνει κάποιους γενικούς στόχους που αφορούν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο πλαίσιο του μαθήματος αναμένεται να:

- αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης
- αναπτύξουν τις φωνητικές τους δυνατότητες
- αναπτύξουν δεξιότητες στο παίξιμο μουσικών οργάνων
- αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μουσικής
- αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας
- αποκτήσουν γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, μελωδία, μορφή, ηχόχρωμα, δυναμική αγωγή, ρυθμική αγωγή, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στιλ μουσικής
- αποκτήσουν και να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της σύνθεσης
- αποκτήσουν συνείδηση του διαχρονικού και συγχρονικού ρόλου της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου



- αποκτήσουν συνείδηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία στο πλαίσιο της Εποχής της Πληροφορίας που διανύουμε σήμερα.

Με βάση τον σκοπό του μαθήματος, τους τέσσερις προαναφερόμενους συντελεστές, τις βασικές επιδιώξεις και τους γενικούς στόχους του μαθήματος της μουσικής το ΠΣ μουσικής (2014) διαμορφώνεται στο πλέγμα τεσσάρων *Οργανωτών* που περιλαμβάνουν αντίστοιχα αποτελέσματα.

Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται για κάθε τάξη του Δημοτικού ως εξής:

1<sup>ος</sup> Οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής

2<sup>ος</sup> Οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά

3<sup>ος</sup> Οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες

4<sup>ος</sup> Οργανωτής: Η μουσική στη ζωή εντός και εκτός σχολείου

Οι οργανωτές και τα περιεχόμενα τους έχουν καθαρά τυπολογικό χαρακτήρα και δεν ταυτίζονται με διδακτικές ενότητες. Κατά τη διδασκαλία οι οργανωτές και τα περιεχόμενά τους αλλά και οι επιμέρους στόχοι διαπλέκονται οργανικά και βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με το ΝΠΣ (2014) το κλειδί για την προετοιμασία ενός επιτυχημένου μαθήματος μουσικής αποτελεί η κατανόηση των ποικίλων διαδικασιών που εμπλέκονται στο τρίπτυχο των μουσικών δραστηριοτήτων της Ακρόασης, της Εκτέλεσης και της Σύνθεσης μουσικής και των τρόπων με τους οποίους εκείνες συντίθενται σε μια μουσική εμπειρία. Είναι, συνεπώς, επιθυμητό οι μαθητές να βιώνουν αυτές τις μορφές δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργικότητας μέσα από έναν προσανατολισμό που δεν προορίζεται αποκλειστικά στην εξοικείωση και στην κατανόηση μεμονωμένων μουσικών εννοιών και δεξιοτήτων αλλά, επιπλέον, τους προσφέρει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν ολιστικά το μουσικό φαινόμενο.

Κεντρικό στόχο των μουσικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη αποτελεί η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού (μουσική δημιουργικότητα), η οποία πραγματοποιείται με τη χρήση των μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει, σε ατομικές μουσικές δημιουργικές εργασίες (ΝΠΣ, 2014).

Η ακρόαση ποικίλων μουσικών ειδών και παραδόσεων, το τραγούδι και το παίξιμο οργάνων επεκτείνονται πολύ φυσικά σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας. Με τις δραστηριότητες του Αυτοσχεδιασμού και της Σύνθεσης (φωνή, όργανα, κίνηση ή και με χρήση τεχνολογίας) παρέχεται στους μαθητές ένα μέσο αυτοέκφρασης αλλά και επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους. Ο αυτοσχεδιασμός, η αυθόρμητη δημιουργία μουσικής χωρίς

οποιαδήποτε πρόθεση για αναθεώρηση ή βελτίωση, είναι μία δημιουργία της στιγμής, η οποία αποδεσμεύει τον μαθητή από τη σημειογραφία και τους περιορισμούς της. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι κινητικός, φωνητικός ή με χρήση οργάνων. Η σύνθεση αναφέρεται στη δημιουργία μουσικής, όπου υπάρχουν δυνατότητες πειραματισμού, επιλογής, απόρριψης, διόρθωσης βελτίωσης, μέχρι την κατάληξη στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και τέλος καταγραφής της τελικής μορφής της σύνθεσης (ΝΠΣ 2014). Και οι δύο μορφές χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, με ιδιαίτερη έμφαση στη σύνθεση με φωνή. Είναι ιδιαίτερα σημαντικές και πρέπει να ξεκινούν από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, διότι προσφέρουν ευκαιρίες ανάδειξης της δημιουργικότητας των παιδιών και καλλιέργεια της πρωτοτυπίας.

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η διαπολιτισμική διάσταση της μουσικής διδασκαλίας, η οποία προωθείται μέσα από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αφού η μουσική, ως μία δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι, εμπεριέχει διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την προώθηση της πολιτότητας και της ειρήνης ανάμεσα σε ατομικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, την εξάλειψη του φανατισμού και της βίας, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβία, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέουν από τη μη αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας (ΝΠΣ, 2014).

### **1.3.1 Η σημαντικότητα της μουσικής για το παιδί και τα παιδαγωγικά κοινωνικά πνευματικά και προσωπικά οφέλη που αποκομίζει**

Αρκετοί μελετητές εκφράζουν την άποψη ότι η μουσική επιδρά στο παιδί ήδη από την εμβρυϊκή του μορφή κατά την περίοδο κύησης της μητέρας (Σέργη, 1995). Στον σύγχρονο ερευνητικό κόσμο είναι πλέον γνωστό ότι τα έμβρυα είναι ενεργητικοί δέκτες της συναισθηματικής κατάστασης της μητέρας. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας των υπερήχων έδωσε τη δυνατότητα στους ερευνητές να καταδείξουν την επίδραση που έχει η μουσική στο άκουσμά της από το έμβρυο. Οι έρευνες έδειξαν ότι το έμβρυο ήδη από τη δέκατη έκτη εβδομάδα κύησης μπορεί να ανταποκρίνεται στους ήχους. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, το έμβρυο ακούγοντας μία ήρεμη μελωδία μπορεί να επηρεαστεί και να χαλαρώσει, ενώ παράλληλα μπορεί να βιώσει τα συναισθήματα της μητέρας του όσο εκείνη ακούει μουσική. Μάλιστα φαίνεται ότι η επανάληψη κάποιων μουσικών ακουσμάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά του εμβρύου και μετά τη γέννησή του, ωστόσο είναι δύσκολο να εξακριβωθεί

αν και σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η μετέπειτα μουσική εξέλιξη του παιδιού (Μπακατοσή, 2008).

Η φύση έχει προικίσει τον άνθρωπο με μία υπέρμετρη ευαισθησία στα μουσικά ακούσματα και είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι αυτήν την ευαισθησία τη φέρουμε μέσα μας, καθώς η άμεση αντίδρασή μας στους μουσικούς ήχους εξελίσσεται από τη βρεφική ηλικία (Χαραλάμπους, 1998). Σχετικές μελέτες κατέδειξαν ότι τα βρέφη διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν τη διαφορά στους ήχους και να ανταποκρίνονται αντίστοιχα. Επίσης καταφέρνουν και αποκτούν την αίσθηση της μουσικής χάρη στις κινήσεις τους που έχουν ρυθμό αλλά και δοκιμάζοντας διαφορετικούς τόνους με το γέλιο ή το κλάμα τους (Σέργη, 1987). Οι ενήλικες, αν και τα βρέφη βρίσκονται σε προ – γλωσσικό στάδιο, επικοινωνούν συνεχώς γλωσσικά μαζί τους, επιχειρώντας διαισθητικά να αναπτύξουν μία γλώσσα με ιδιαίτερα γνωρίσματα, δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιούν διαθέτει μουσικότητα, ενώ αντίστροφα το τραγούδι τους παραπέμπει στη γλώσσα (Ράπτης, 2015).

Εστιάζοντας στο θέμα της παρούσας ενότητας και στη θετική επίδραση της μουσικής στο παιδί, σύμφωνα με τη Σέργη (1987) η μουσική δρα ευεργετικά στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και το βοηθά να βιώσει την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση, και παράλληλα να εκφράσει τη χαρά ή τη στεναχώρια του. Ένας μεγάλος αριθμός θεωριών και πειραμάτων έχει δείξει ότι η μουσική συνεισφέρει θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών - μία αλήθεια που έρχεται να επιβεβαιώσει ο διάσημος εκπαιδευτικός Dr. Hans Gunther Bastian με την εξής φράση: "η μουσική κάνει τους ανθρώπους εξυπνότερους". Η εκμάθηση, δηλαδή, της μουσικής δεν βελτιώνει μόνο τη νοημοσύνη και την ηθική των παιδιών – στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους – αλλά και την αισθητική τους ικανότητα. Κρίνεται, επομένως, αναγκαία η καλλιέργεια της μουσικής στα παιδιά, γιατί αποτελεί ουσιαστική πρόοδο στην προώθηση της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (Zhou, 2015).

Αρκετοί μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μουσική και τα συναισθήματα του ανθρώπου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Σύμφωνα με την αμερικανίδα φιλόσοφο Langer, η φύση του συναισθήματος μπορεί να διερευνηθεί μέσω της μουσικής με περισσότερη λεπτομέρεια από ό,τι θα μπορούσε μέσω της γλώσσας (Langer 1942 στο Σέργη, 1994). Η Hallam (2010) στο άρθρο της *The power of Music: Its impact on intellectual, social and personal development of children and young people* υποστηρίζει ότι η μουσική έχει συνδεθεί με την αύξηση της συναισθηματικής ευαισθησίας των παιδιών, καθώς η αναγνώριση των συναισθημάτων στη μουσική σχετίζεται με την συναισθηματική νοημοσύνη. Αν αυξηθούν οι ώρες της μουσικής μέσα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του

σχολείου μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή μέσα στην τάξη, η αυτοπεποίθηση του μαθητή, να δημιουργηθεί καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και πιο θετικές στάσεις στους μαθητές με χαμηλότερη επίδοση.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η συμβολή της μουσικής στην καλλιέργεια των πνευματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η μουσική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία είναι έντονα συνδεδεμένη με τις θεωρίες της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού (Σέργη, 1995). Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο και η εκμάθηση μουσικών οργάνων. Μία έρευνα που έγινε σε παιδιά Δημοτικού, συγκρίνοντας την επίδραση των μαθημάτων μουσικής (πιάνο ή μέθοδο Kodaly σε φωνή) με μαθήματα θεατρικής αγωγής ή με μαθητές που δεν έλαβαν κανένα μάθημα τέχνης, διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες μουσικής είχαν αξιολογα μεγαλύτερες αυξήσεις στο IQ. Παιδιά που βρίσκονταν στις ομάδες ελέγχου είχαν μέσες αυξήσεις των 4,3 βαθμών, ενώ οι ομάδες μουσικής είχαν αυξήσεις κατά 7 μονάδες (Hallam, 2010).

Οι μουσικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου προϋποθέτουν ομαδικότητα. Η συμμετοχή σε μουσικές ομάδες προωθεί τη φιλία, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την κοινωνική δικτύωση, την αίσθηση του ανήκειν αλλά και την αυτοπειθαρχία. Με βάση έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή σε μουσικά groups, διαπιστώθηκε ότι το 95% των γονέων πίστευαν ότι τα εκπαιδευτικά οφέλη (αισθητικές εμπειρίες) που αποκόμιζαν τα παιδιά τους δεν μπορούσαν να αποκτηθούν με τις καθημερινές σχολικές εμπειρίες μέσα στην τάξη. Η εργασία σε μικρές μουσικές ομάδες απαιτεί την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, σεβασμού και δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού. Στην εφηβεία, μάλιστα, η μουσική συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτοδιάθεσης και θεωρείται πηγή στήριξης, στις περιπτώσεις που οι νέοι αισθάνονται προβληματισμένοι ή μόνοι (Hallam, 2010).

Ένα από τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το παιδί ερχόμενο σε επαφή με μουσικές δραστηριότητες, είναι και η σωματική του ανάπτυξη. Ο συνδυασμός της μουσικής με την κίνηση, πιθανόν συμβάλλει στη γνωριμία του παιδιού με το σώμα του. Το σίγουρο είναι ότι η μουσική του δίνει την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα και δημιουργικά με το σώμα του. Μαθαίνει να ελέγχει τους μυς του σώματός του, ενώ με την εκμάθηση κάποιου οργάνου ή με μουσικοκινητικά παιχνίδια εξασκείται σε κινήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, καθώς και στον συντονισμό μελών του σώματος (Σταυρίδης, 1994). Επίσης, έρευνα έχει δείξει πιθανή βελτίωση του ανοσοποιητικού συστήματος, της αναπνοής, της στάσης του σώματος, καθώς και μείωση του στρες μέσω της διαδικασίας του τραγουδιού. Αν και η έρευνα έχει

πραγματοποιηθεί σε ενήλικες, ωστόσο τα οφέλη αυτά θα μπορούσαν να ισχύουν και για τα παιδιά (Hallam, 2010).

Οι έρευνες για την προσφορά της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού έχουν επικεντρωθεί και στις αντιληπτικές, γλωσσικές και γραμματικές δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει και έχουν αποδείξει ότι η ομιλία και η μουσική παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία επαφής. Οι μουσικές εμπειρίες φαίνεται να ενισχύουν την αντίληψη της γλώσσας από τα παιδιά, η οποία, με τη σειρά της, έχει αντίκτυπο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Παιδιά ηλικίας οκτώ ετών, με μόλις οκτώ εβδομάδων μουσικής εκπαίδευσης, εμφάνισαν βελτίωση στην αντιληπτική τους ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά από τις ομάδες ελέγχου. Έτσι, αυτή η προκύπτουσα ανάπτυξη της φωνολογικής συνειδητοποίησης, συμβάλλει με τη σειρά της στην επιτυχή αναγνωστική μάθηση από την πλευρά των παιδιών (Hallam, 2010).

Όλες οι παραπάνω απόψεις και έρευνες αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της μουσικής και την αναγκαιότητα να λάβει βαρύνουσα θέση στο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά έχουν την πρώτη τους ολοκληρωμένη επαφή με τη μουσική στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αν, κατά τη διάρκεια αυτής της επαφής, τους δημιουργηθούν όμορφα συναισθήματα, τότε είναι πιθανόν να αναζητήσουν την ενασχόληση με τη μουσική και στη μετέπειτα ζωή τους. Για αυτόν τον λόγο ο ρόλος του παιδαγωγού είναι σημαντικός και καθοριστικός, προκειμένου να οργανώσει την τάξη και τις μουσικές δραστηριότητες, με σκοπό να ελκύσει το παιδί και να το ωθήσει στη μουσική πράξη (Pound & Harrison, 2003).

#### **1.4 Η διαθεματική φύση της μουσικής στην εκπαίδευση**

Μέσα από την ανάλυση των παραπάνω ενοτήτων αναδείχθηκε η σημαντικότητα της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου, γεγονός που την κατέστησε αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Επομένως, δεν θα ήταν δυνατόν να μην αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων (Χρυσοστόμου, 2006).

Ο αμερικάνος ψυχολόγος Howard Gardner σημειώνει ότι υπάρχουν επτά τύποι νοημοσύνης: η γλωσσική, η λογική – μαθηματική, η μουσική, η κιναισθητική, η νοημοσύνη του χώρου, η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική, ενώ θεωρεί πιθανό να υπάρχουν και άλλοι τρεις τύποι, η νατουραλιστική, η πνευματική και η υπαρξιακή. Εντάσσει δηλαδή τη μουσική νοημοσύνη – όρο που αναφέρει συχνά – ανάμεσα στους επτά τύπους νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Gardner (1999) οι τύποι νοημοσύνης συνδέονται με διάφορους τρόπους και δεν είναι

εντελώς ανεξάρτητοι μεταξύ τους, παρόλο που αυτό δεν σημαίνει ότι οι υψηλές επιδόσεις σε έναν τύπο συνεπάγονται και υψηλές επιδόσεις και στους υπόλοιπους. Από τα παραπάνω εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε ότι η μουσική μπορεί με ευκολία να συνδεθεί με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και επομένως, η διαθεματική προσέγγιση με έμφαση στη μουσική και τις τέχνες γενικότερα, μπορεί να αξιοποιήσει διάφορους τομείς ανάπτυξης δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των παιδιών γύρω από διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Για τη μουσική στο σχολείο υπάρχουν πολλές προτάσεις διαθεματικού σχεδιασμού ωριαίων μαθημάτων ή μαθημάτων ευέλικτης ζώνης, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει με αφετηρία ή σε συνεργασία με το μάθημα της μουσικής (Διονυσίου, 2007 στο Καψάλη, 2009). Έτσι, λοιπόν, κατά τη Σέργη (2003), τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, στα οποία εμπλέκεται η μουσική, μπορούν να είναι τα εξής:

- Ο χορός. Η μουσική και η κίνηση συνδέονται μέσα από τον χορό. Η μουσική παρακινεί τα παιδιά να χορέψουν σε παραδοσιακούς ρυθμούς από την ιστορία της χώρας αλλά και να παίξουν κινητικά παιχνίδια.

- Το θέατρο. Η μουσική συνδέεται με το θέατρο μέσα από την αφήγηση παραμυθιών, την παντομίμα, την όπερα και κάθε είδους μουσικοκινητικού δρώμενου (Καψάλη, 2009).

- Η χειροτεχνία. Μία ιδιαίτερα προσφιλή δραστηριότητα των παιδιών, χωρίς αμφιβολία δημιουργική και συνάμα καλλιτεχνική. Οι μαθητές λοιπόν, μπορούν να κατασκευάσουν μουσικά όργανα με υλικά μέσα από την τάξη τους ή με υλικά που πρόκειται να φέρουν από το σπίτι τους.

- Η ζωγραφική. Μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους σε συνδυασμό με τη μουσική. Τα παιδιά μπορούν να ακούσουν ένα μουσικό κομμάτι και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν ένα έργο εμπνευσμένο από τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν ή να ζωγραφίσουν τα μουσικά όργανα που φαντάζονται ότι ακούστηκαν. Μπορούν επίσης να παρατηρήσουν έργα που αναπαριστούν μουσικά όργανα ή μουσικές δραστηριότητες και να συζητήσουν στην ολομέλεια της τάξης για την ιστορία της μουσικής και των μουσικών οργάνων.

- Η Γλώσσα. Η μουσική συνδέεται με τη Γλώσσα μέσα από την προφορά των λέξεων, τα φωνήματα, τα τραγούδια και τα ποιήματα (Καψάλη, 2009).

- Η ιστορία. Μέσα από τα τραγούδια της κάθε εποχής περιγράφονται σημαντικές πτυχές της ιστορίας του τόπου, κοινωνικές και πολιτικές αναταράξεις που βίωσαν οι πρόγονοί μας. Επίσης, τα τραγούδια και η μουσική από άλλες ιστορικές εποχές μπορούν να βοηθήσουν τους

μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα την ιστορία της μουσικής παράλληλα με την εξέλιξη της ανθρωπότητας.

- Η γεωγραφία. Όπως ακριβώς και με την ιστορία, η μουσική βοηθάει τους μαθητές να έρθουν σε επικοινωνία με διαφορετικούς λαούς της γης. Μέσα από την παραδοσιακή μουσική και τα τραγούδια άλλων λαών τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, γνωρίζοντας διαφορετικές μουσικές κουλτούρες, χώρες και ιστορίες.

- Οι φυσικές επιστήμες. Αναμφισβήτητα η μουσική αποτελεί ένα είδος επιστήμης. Οι μαθητές, νιώθοντας τις δονήσεις του ήχου, μπορούν να συζητήσουν με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού τις προεκτάσεις που κρύβονται πίσω από τη μουσική και την αίσθηση της ακοής αλλά και γενικότερα τους ήχους της φύσης. Σε μία δεύτερη ανάγνωση μπορεί να γίνει σύνδεση της μουσικής με τα μαθηματικά, καθώς μοιράζονται κοινά στοιχεία.

Εν κατακλείδι, η εφαρμογή της διαθεματικότητας στη μουσική, σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, απαιτεί όχι μόνο την ύπαρξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων που να ενισχύουν διαθεματικές ή έστω διεπιστημονικές δραστηριότητες αλλά και την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μουσικής, δασκάλων, ειδικοτήτων) για να μπορέσουν να στηρίξουν τέτοιου είδους προγράμματα (Zdzinski et al, 2007).

#### **1.4.1 Η σχέση της μουσικής με τη λογοτεχνία και τη δημιουργική γραφή μέσα στον χρόνο**

Η σχέση της μουσικής με τη λογοτεχνία παρουσιάζεται μέσα από τρεις τρόπους συστηματικής προσέγγισης. Ο πρώτος τρόπος αφορά την αλληλεπίδραση των δύο τεχνών, ενώ ο δεύτερος είναι πιο αφαιρετικός και ελεύθερος με τη μουσική να πρωταγωνιστεί στη γέννηση της βασικής ιδέας και να ακολουθεί ο λόγος. Η τρίτη προσέγγιση ασχολείται με την ανάλυση της μουσικής από γλωσσολογική σκοπιά (Κωνσταντίνου, 2018).

Η σύνδεση της μουσικής με τον λόγο και την κίνηση θεωρείται μία ενότητα αυτονόητη στις περισσότερες μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Η ενότητα αυτή εντοπίζεται χιλιάδες χρόνια πριν στην μουσική παιδεία των αρχαίων Ελλήνων (Ράπτης, 2015), όπου η μουσική είχε μία σημασία ευρύτερη από τη σημερινή, καθώς σήμαινε την όλη παιδεία και ήταν συνδεδεμένη με τον λόγο (Stamou, 2002), την κίνηση και τον χορό. Ένας βασικός λόγος που οι αρχαίοι Έλληνες εκτιμούσαν την μουσική ήταν ότι εκείνη διευκολύνει την εκπαίδευση των νέων, καθώς βοηθά στην αφομοίωση των νοημάτων του λόγου (Νικολάου 2006). Η σχέση της μουσικής με την ποίηση ήταν άμεση και μάλιστα η μουσική θεωρούνταν θεραπεινίδα της ποίησης (Νικολάου 2010). Όπως αναφέρει και ο Αριστοτέλης στο έργο του *Περί Ποιητικής*

(1450 b 16), η μουσική δεν είναι παρά ένα «ήδυσμα» της ποίησης. Η ποίηση<sup>1</sup> δηλαδή — θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος— επικρατούσε πάνω στη μελωδία και την αρμονία (Gevaert, 1965). Επιπλέον ο ρόλος των μουσικών οργάνων ήταν η συνοδεία των τραγουδιών (δηλαδή του λόγου) και λιγότερο συχνά γινόταν η καθαρά οργανική τους χρήση, μια προτεραιότητα όμως που άρχισε να αντιστρέφεται στην κλασική εποχή γεγονός για το οποίο διαμαρτύρονταν οι υπέρμαχοι της πιο συντηρητικής παράδοσης, μεταξύ αυτών και ο Πλάτων (Νικολάου 2006· βλ. Ράπτης 2007, Raptis 2012). Οι απόψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων ανιχνεύονται και στο έργο του Carl Orff, ο οποίος διατυπώνει ότι οι ιδέες του δεν είναι κάτι το καινούργιο, αφού είχαν διατυπωθεί δύομισι χιλιάδες χρόνια πριν από τον Πλάτωνα και αργότερα από όλους τους μεγάλους παιδαγωγούς (Ανδρούτσος 1995).

Η πρώτη διάκριση ανάμεσα στη μουσική και την ποίηση έγινε στη ρωμαϊκή και αλεξανδρινή εποχή, όπου και ανεξαρτητοποιήθηκε το ένα από το άλλο. Η μουσική πλέον παίζεται μόνη της και η ποίηση γράφεται για να απαγγέλλεται μόνη της (Κωνσταντίνου, 2018).

Η μελωδία και ο λόγος ενώνονται πάλι, αυτή τη φορά στους ψαλμούς της εκκλησίας, στη βυζαντινή εποχή. Στην ορθόδοξη εκκλησία, αν και απουσιάζουν τα μουσικά όργανα, ωστόσο οι ψαλμοί τραγουδιούνται. Έτσι, λοιπόν, η μουσική υπεισέρχεται στο τονικό μέτρο ενώ και ο λόγος και η μουσική ακολουθούν τους κανόνες της μετρικής συνοχής. Το ίδιο χρονικό διάστημα δημιουργούνται νέοι κανόνες, με πιθανό σκοπό την ενίσχυση της μουσικότητας και την εύκολη απομνημόνευση. Η ομοιοκαταληξία και ο ίσος αριθμός συλλαβών είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά, ενώ επιστρέφει η λυρική και η επική ποίηση. Στο προσκήνιο εμφανίζονται νέα ποιητικά είδη, όπως το σονέτο, η μπαλάντα και οι έμμετρες μυθιστορίες. Από την εποχή της Αναγέννησης και ύστερα έχουμε την απόλυτη σχέση λόγου και μουσικής, που εκφράζεται μέσω της όπερας και των μελοποιημένων ρομαντικών ποιημάτων, τα επονομαζόμενα λίντερ (Benoit & Fontaine, 1999, στο Κωνσταντίνου, 2018).

Στον δεύτερο τρόπο προσέγγισης, η μουσική δεν συνοδεύει απλώς τον λόγο. Εμφανίζονται πλέον έργα με φανερό τη σχέση αλληλεπίδρασης στην έμπνευση και την ιδέα.. Η τέχνη της ζωγραφικής προστίθεται και οι τρεις αυτές τέχνες συνδέονται με ποικίλους τρόπους

---

<sup>1</sup>. Για τη σχέση της μουσικής με την ποίηση και την προτεραιότητα της μιας έναντι της άλλης έχουν ασχοληθεί και νεότεροι φιλόσοφοι, όπως ο Hegel, ο οποίος διαπιστώνει μια «βαθιά συνάφεια τής Μουσικής προς την ποίηση. Επίσης οι Condillac, Grimm και Spencer συσχετίζουν την καταγωγή της μουσικής με τη φωνητική μουσική και το τραγούδι, ενώ υπάρχουν και άλλες απόψεις, όπως αυτή του Schiller, ο οποίος πρεσβεύει πως «ή Μουσική ψυχογενετικά γεννά την Ποίηση και όχι ή Ποίηση τη Μουσική» (Παπανούτσος 1977).



(Καλογήρου, 2001). Η λέξη συνδέεται με τον ήχο ή το χρώμα, η εικόνα μετασχηματίζεται σε λόγο και η μουσική φράση ερμηνεύεται με εικαστική αναπαράσταση. Έχουν εντοπιστεί αρκετά λογοτεχνικά πονήματα που έχουν αξιοποιήσει μουσικά ή εικαστικά έργα, μουσικές συνθέσεις βασισμένες σε λογοτεχνικά κείμενα. Ποιήματα και έργα ζωγραφικής έχουν δημιουργηθεί με αφορμή τις τέσσερις εποχές του Vivaldi. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυασμού των τριών τεχνών αποτελεί και το ποίημα «Ο μαθητευόμενος Μάγος», που έγραψε ο Γκαίτε το 1797. Ο Paul Dukas στηρίχτηκε στο ποίημα αυτό και συνέθεσε το ομώνυμο μουσικό έργο το 1897, ενώ ο Walt Disney μετέτρεψε το ποίημα και τη μουσική σε κινούμενη εικόνα το 1940 στην ταινία *Fantasia* (Κωνσταντίνου, 2018).

Στον 20<sup>ο</sup> αιώνα γίνεται μία διαφορετική προσπάθεια προσέγγισης της σχέσης μουσικής και λογοτεχνίας. Η επιστήμη της Γλωσσολογίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εξελίξεις σε πολλούς επιστημονικούς χώρους, αλλά και τον τρόπο που προσεγγίζουμε τις τέχνες, μεταξύ των οποίων και τη μουσική. Τα μουσικά έργα μπορούν λοιπόν να αναλύονται με βάση την γλωσσολογική επιστήμη, (Κωνσταντίνου, 2018).

Η συστηματική και επιστημονική καταγραφή των ομοιοτήτων ανάμεσα στη γλώσσα και τη μουσική βοήθησε, ώστε να εντοπιστούν αναλογίες μεταξύ τους τόσο σε λεξιλογικό, φωνολογικό, μορφικό επίπεδο, όσο και σε συντακτικό, σημασιολογικό και υφολογικό. Ο Agawu (2009, στο Κωνσταντίνου, 2018.) στο έργο του *Music as Discourse Semiotic Adventures in Romantic Music* κάνει μια καταγραφή αυτών των αναλογιών. Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούν επιγραμματικά οι πιο σημαντικές:

- \* Τόσο η μουσική όσο και η γλώσσα είναι οργανωμένες σε ενότητες με χρονική ακολουθία αρχής μέσης και τέλους.

- \* Η αναλογία μουσικής φράσης και λεκτικής (κειμενικής) φράσης μπορεί να περιγραφεί για τη μεν μουσική ως: Νότες → φράσεις → Μέρη, για το κείμενο ως: λέξεις → φράσεις → προτάσεις.

- \* Και η γλώσσα αλλά και η μουσική χαρακτηρίζονται από δομή, ρυθμό, ύφος, νόημα.

- \* Στη γλώσσα και στη μουσική εμφανίζονται κοινά μορφολογικά στοιχεία, όπως είναι το θέμα, η επανέκθεση, η παραλλαγή, ο διάλογος και η επανάληψη.

- \* Τέλος, η μουσική, η γλώσσα (και πιθανότατα και η θρησκεία) εμφανίζονται σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Είμαστε σε θέση, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι σε όλες τις γνωστές κοινωνίες, οι άνθρωποι δημιουργούν μουσική και επικοινωνούν μέσω της ομιλούμενης γλώσσας.

Κλείνοντας την ανασκόπηση της σχέσης και των κοινών στοιχείων που συνδέουν τη γλώσσα με τη μουσική οφείλουμε να επισημάνουμε και το στοιχείο της προετοιμασίας σε σύγκριση με αυτό του αυτοσχεδιασμού που απαντάται τόσο στη μουσική όσο και στη γλώσσα. Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε έναν παραμυθά που αφηγείται μία ιστορία και σε έναν συγγραφέα που την επεξεργάζεται και στη συνέχεια τη συγγράφει είναι ανάλογη με αυτή που υπάρχει σε έναν μουσικό που αυτοσχεδιάζει στο πιάνο του και σε έναν συνθέτη που προσχεδιάζει ένα μουσικό κομμάτι (Γρηγορίου, 2006, στο Κωνσταντίνου, 2018).

#### **1.4.2 Αλληλεπίδραση της μουσικής και της εικαστικής τέχνης**

Η τέχνη της μουσικής και των εικαστικών είναι γλώσσες παγκόσμιες, που ξεπερνούν ατομικές διαφορές σε επίπεδο μαθησιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό. Οι γραμμές, τα σχήματα και τα χρώματα συνδέονται με μία εσωτερική σχέση με τη μουσική (Κουτσουπίδου & Λαμπίτση, 2010). Κατά τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται η κορύφωση της αλληλεπίδρασης των δύο τεχνών, όταν μία ομάδα καλλιτεχνών, εικαστικών και μουσικών ιδρύουν στη Νέα Υόρκη τη *Σχολή για τη Μουσική και τις Εικαστικές Τέχνες* (Βελένη, 2011). Τη δημιουργική σύνδεση των δύο τεχνών περιγράφει γλαφυρά και μεταφορικά ο Kandinsky στο έργο του *Effect of Colour*: «*Το χρώμα είναι τα πλήκτρα, τα μάτια είναι τα σφυριά, η ψυχή είναι το πιάνο με πολλές χορδές. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που παίζει, ακουμπώντας επίτηδες το ένα ή το άλλο πλήκτρο, για να προκαλέσει δονήσεις στην ψυχή*». Η δημιουργία ενός έργου τέχνης ή μουσικής προϋποθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων, όπως φαντασία, ρίσκο, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων (Κουτσουπίδου & Λαμπίτση, 2010).

Κατά τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα η μουσική, έχοντας πλέον καταξιωθεί ως η κυρίαρχη μορφή τέχνης στους καλλιτεχνικούς κύκλους, έρχεται αντιμέτωπη με τις κατακτήσεις των ζωγράφων και, μέσα σε αυτό το καλλιτεχνικό πλαίσιο, εμφανίζει έντονο το ενδιαφέρον να συνδιαλλαγεί ουσιαστικά με την ζωγραφική τέχνη, αναζητώντας στις δομές και τις αρχές της ζωγραφικής την αισθητική αναμόρφωση, διατηρώντας όμως τη θέση ισχύος. Οι μέχρι τότε καταξιωμένοι και απομονωμένοι μουσικοί, αντιλαμβάνονται ότι η επανάσταση, που ξεκίνησε με αφορμή τη μουσική και οδήγησε την εικαστική τέχνη στην αμφισβήτηση και την κατάργηση της δισδιάστατης αναπαραστατικής εντός των ορίων του κάδρου τέχνης, εξελίχτηκε πολύ γρήγορα στην ανατρεπτική αντίληψη για το έργο τέχνης με μία γενική υπέρβαση των ορίων που οδήγησε σε μία ολιστική προσέγγιση της τέχνης (Βελένη, 2011).

Προσεγγίζοντας τον σύγχρονο χώρο της εκπαίδευσης και τη διαθεματική οπτική των γνωστικών αντικειμένων των εικαστικών και της μουσικής, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι

χρησιμοποιούνται συχνά ως μέσα αφήγησης ιστοριών. Η προγραμματική μουσικής αποτελεί ένα ειδικότερο είδος μουσικής που αναπτύχθηκε σε αυτήν την κατεύθυνση (Κουτσοπιδου & Λαμπίτση, 2010). Στις επόμενες παραγράφους θα γίνει αναφορά στην προσπάθεια προσέγγισης της αφήγησης από τις δύο αυτές μορφές τέχνης.

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία χρησιμοποιούν την αφήγηση ως μέσο αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Η δημιουργία οπτικού αφηγηματικού λόγου (ζωγραφιές) συνηθίζεται για την περιγραφή της καθημερινότητά τους, του συναισθηματικού τους κόσμου αλλά αποτελεί και ένα μέσο για την εξάσκηση των εικαστικών τους δεξιοτήτων (Kellman, 1995). Οι εικαστικές αφηγήσεις των μαθητών μας βοηθούν να αντιληφθούμε καλύτερα τις βαθύτερες σκέψεις τους, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες τους. Έρευνες πάνω στο παιδικό σχέδιο έχουν δείξει ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν, σε μεγάλο βαθμό, δεξιότητες οπτικής αφήγησης μέσω της χρήσης κατάλληλων εργαλείων, όπως την εικονογράφηση και τα κόμικς, καθώς και μέσω της συνεχούς εξάσκησης (Κουτσοπιδου & Λαμπίτση, 2010).

Η αφήγηση στη μουσική αποτελεί επίσης ένα συνηθισμένο μέσο έκφρασης από πλευράς των παιδιών. Αν και η μουσική που περιγράφει ιστορίες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία καθοδηγούμενη ενέργεια από τους ενήλικες και όχι ως μία ενέργεια που εφευρίσκουν τα παιδιά από μόνα τους, η μουσική αφήγηση είναι κάτι που παρατηρείται συχνά στη μουσική έκφραση των μαθητών, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της μουσικής τους εκπαίδευσης (Κουτσοπιδου & Λαμπίτση, 2010).

Κατά την Koutsoupidou (2006), η αφήγηση στη δημιουργική μουσική έκφραση των μαθητών μπορεί να παρατηρηθεί μέσα από τρεις τρόπους: α) Με έμφαση στο *μέλλον*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τις προθέσεις του πριν τη μουσική δραστηριότητα. β) Με έμφαση στο *παρόν*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μουσικής δραστηριότητας. Αυτός είναι και ο πιο συνήθης τρόπος αφήγησης. γ) Με έμφαση στο *παρελθόν*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τι συνέβη μετά την ολοκλήρωση μιας μουσικής δραστηριότητας.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει εισαγωγή και γενική θεώρηση της μουσικής δημιουργικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, πώς αυτή προωθείται από το Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) της Μουσικής, καθώς και τα στάδια της μουσικής δημιουργίας από ένα παιδί.

## 1.5 Μουσική και δημιουργικότητα

### 1.5.1 Δημιουργικότητα – μία γενική θεώρηση

Η δημιουργικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην τεχνολογική πρόοδο, στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς και στις τέχνες (Runco, 2004). Λόγω του ρόλου της στην καινοτομία και την επιχειρηματικότητα, έχει καταστεί μία από τις βασικές προτεραιότητες των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Σύμφωνα με τους Toka, και Kandemir (2014) ως δημιουργικότητα νοείται η ικανότητα να καταλήξουμε σε νέες, καινοτόμες ιδέες, αλλά συνάμα κατανοητές και, με κάποιον τρόπο, πολύτιμες.

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα πεδίο έρευνας που εγείρει διαφωνίες στους ερευνητές: τι είναι δημιουργικότητα και με ποια κριτήρια χαρακτηρίζουμε κάτι δημιουργικό; Η πρωτοτυπία είναι το κύριο ή το μοναδικό χαρακτηριστικό της; Είναι η δημιουργικότητα επίκτητη ή έμφυτη ικανότητα; Είναι σωστό να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την έννοιά της ως μία ανεξάρτητη διαδικασία ή σε σχέση με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται; Όλα αυτά τα ερωτήματα έχουν απασχολήσει τους μελετητές από ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων, όπως της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Νευροεπιστήμης και των Τεχνών. Έτσι, λοιπόν, ο προσδιορισμός της δημιουργικότητας και οι απόψεις των μελετητών έχουν προκύψει από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Κουτσοπίδου, 2009).

Διάφοροι τομείς της σύγχρονης ζωής, αναπόσπαστο τμήμα της οποίας αποτελεί και η εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα, τα οποία γίνονται πιο σύνθετα, ως αποτέλεσμα των θεμελιωδών αλλαγών που προκαλούνται λόγω της επιστημονικής και τεχνικής ανάπτυξης, της παγκοσμιοποίησης καθώς και άλλων παραγόντων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δίδεται πλέον περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων των ατόμων, γεγονός που οδήγησε από το 1950 τους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να μελετήσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και το ταλέντο, τα οποία θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους των ανθρώπινων κοινωνιών (Sharma, 2011). Βασικό εργαλείο επίτευξης αυτών των στόχων, αποτελεί η δημιουργικότητα, η οποία βοηθάει στον έλεγχο της ανθρώπινης φύσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε πολλούς τομείς (Kholoud A. Al-Dababneh, 2015).

Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον οι δημιουργικές πτυχές των μαθητών διαφαίνονται κυρίως στην καλλιτεχνική τους έκφραση μέσω της γραφής, της μουσικής ή των εικαστικών. Επομένως η ικανότητα για δημιουργία και η καλλιτεχνική έκφραση είναι σχεδόν ταυτόσημες

(Demir, 2013). Σύμφωνα με τους Vitalaki, Kourkoutas, και Hart (2018) η αφηγηματική ομιλία, το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή και η μουσική βοηθούν τους μαθητές να κτίσουν δεξιότητες, προκειμένου να μπορέσουν να σταθούν σε μία απαιτητική σχολική τάξη. Οι παραπάνω δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια ουσιαστική πρακτική για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ευάλωτων μαθητών, καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες τόσο διαπροσωπικές και ακαδημαϊκές όσο και μαθησιακές, ψυχοκοινωνικές σε ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό κλίμα. Αυτές οι δημιουργικές πρακτικές δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να πειραματιστούν, χωρίς φόβο αποτυχίας, με την κατασκευή νέων δεξιοτήτων και την εμπειρία νέων πτυχών του εαυτού τους (Stockwell, 2016).

### **1.5.2 Μουσική δημιουργικότητα**

Στη σημερινή εποχή και ύστερα από μία πληθώρα επιστημονικών ερευνών, η μουσική δημιουργικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο των καθημερινών δραστηριοτήτων και έχει ενσωματωθεί τα τελευταία χρόνια στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα της Ευρώπης, όπως και της Ελλάδας, και προωθείται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, όχι μόνο των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής, αλλά και των υπολοίπων μαθημάτων γενικής παιδείας (Κουτσουπίδου, 2009).

Σύμφωνα με την Κουτσουπίδου (2009), *«Η μουσική δημιουργικότητα συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η αξία της έχει διαπιστωθεί μέσα από ψυχολογικές και θεραπευτικές μελέτες. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, στη βελτίωση μαθηματικών ικανοτήτων, καθώς και στη γενικότερη κατανόηση και εκτίμηση της μουσικής τέχνης»*. Κύρια προϋπόθεση κάθε δημιουργικής δραστηριότητας είναι το παιδί να διαθέτει ελεύθερη σκέψη, φαντασία και καινούριες ιδέες.

Τον δικό του ορισμό για τη μουσική δημιουργικότητα δίνει και ο γνωστός μουσικοπαιδαγωγός Peter Webster (2002 στο Rozman, 2009), ορίζοντάς την ως δέσμευση του μυαλού στο στάδιο της ενεργητικής δομημένης σκέψης στον ήχο, με στόχο τη δημιουργία ενός νέου προϊόντος από τον δημιουργό. Ο Pratt (1995 στο Koutsoupidou & Hargeaves, 2009), δίνει μία διαφορετική διάσταση ορίζοντας τη μουσική δημιουργικότητα ως μία διαδικασία που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, καθώς, μέσω της μουσικής δραστηριότητας, του παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξει, όχι μόνο τις δικές του προσωπικές δεξιότητες αλλά και να εκτιμήσει και τις εργασίες των υπολοίπων συμμαθητών του.

Η μουσική δημιουργικότητα στην εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με τη θεωρία της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης. Η αποκλίνουσα σκέψη είναι η ικανότητα που διαθέτει το παιδί να εφευρίσκει παραπάνω από μία λύση σε ένα πρόβλημα, χρησιμοποιώντας τη φαντασία του. Αντιθέτως, η συγκλίνουσα σκέψη ωθεί τον μαθητή σε μία, μοναδική λύση χρησιμοποιώντας τη λογική (Webster, 1990). Τα τεστ ερωτήσεων συγκλίνουσας σκέψης έχουν συνδεθεί κυρίως με τη νοημοσύνη, στοιχείο στο οποίο βασίζεται και η παραδοσιακή σχολική γνώση. Όμως δεν έχει αποδειχθεί θετική συσχέτιση της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας, καθώς δεν έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δημιουργικά άτομα και σε αυτά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Διονυσίου, 2008). Σύμφωνα με τον Webster (1990) στη μουσική δημιουργικότητα είναι απαραίτητες και οι δύο μορφές σκέψης, καθώς με τη συγκλίνουσα το παιδί αναπτύσσει έναν τρόπο σκέψης απαραίτητο για την αναγνώριση των ρυθμικών και τονικών μοτίβων, ωστόσο, με την αποκλίνουσα σκέψη αναπτύσσει δεξιότητες, όπως η φαντασία, η πρωτοτυπία και η ευχέρεια, απαραίτητες για κάθε ανερχόμενο μουσικό.

Σύμφωνα με την Chong (1997) διαπιστώνονται τρία είδη αποκλίνουσας μουσικής σκέψης:

- α) Η δυνατότητα για διεύρυνση μίας μουσικής αρχικής ιδέας
- β) η ευελιξία στις επιλογές και
- γ) η πρωτοτυπία μιας σύνθεσης.

Έρευνες έδειξαν ότι ένας από τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να αυξηθεί η δημιουργικότητα στη μουσική αγωγή, είναι η ανάπτυξη της μουσικής φαντασίας. Ο Walker (1996) ορίζει τη μουσική φαντασία ως τη δυνατότητα του ατόμου να μπορεί να φαντάζεται τα χαρακτηριστικά της μουσικής ή του ήχου, να μπορεί να τα συνδυάζει, να τα οργανώνει, να φαντάζεται τρόπους μελωδικής και ρυθμικής μελωδίας.

Πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της μουσικής φαντασίας από την πλευρά των μαθητών αποτελούν δραστηριότητες τύπου: *«τραγουδήστε αυτή τη νότα σαν να στοχεύετε σε αυτό το αποτέλεσμα»*, ή *«σκέψου αυτήν τη μελωδία πριν την παίζεις στο όργανο»*, ή *«φανταστείτε αυτήν τη μελωδία με διαφορετική ρυθμική συνοδεία ή ενοργάνωση»*, ή *«φανταστείτε αυτό το ορχηστρικό μέρος χωρίς τη συνοδεία των εγχόρδων»*. Τέτοιου είδους κίνητρα στο μάθημα της μουσικής, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή και προωθούν την αποκλίνουσα σκέψη. Το φαντασιακό πλαίσιο που δημιουργείται βοηθάει τον μαθητή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Webster 1996, στο Διονυσίου, 2008).

Σε μία άλλη έρευνα μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μουσική έκφραση και είναι σε θέση να την παράξουν και να την περιγράψουν προφορικά. Η έρευνα επικεντρώθηκε περισσότερο στα παιδιά του Δημοτικού, για τον λόγο ότι είχαν

εμπλουτισμένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου κατάφεραν να περιγράψουν προφορικά το μουσικό ερέθισμα και να το κατανοήσουν, μία δεξιότητα που αυξάνεται, όσο αυξάνεται και η ηλικία των μαθητών. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι η μουσική αντίληψη και η περιγραφή δείχνουν να είναι συμπεριφορές αμοιβαία υποστηρικτικές (Rodríguez, 1998).

Τέλος, η αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγός Satis Coleman (στο Σέργη, 1994), αναφερόμενη στη σημαντική συμβολή της μουσικής δημιουργικότητας στους μαθητές τόνισε ότι μέσω αυτής, οι μαθητές μπορούν: α) να πετύχουν 1] δημιουργική δύναμη, 2] ικανότητα για αυτογνωσία, 3] ικανότητα για προσωπική αυτενέργεια, β) να αναπτύξουν δεξιότητα ελέγχου μίας πράξης, γ) να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, δ) να εκτιμήσουν καλύτερα τον χρόνο (ωράριο), και τέλος ε) να αποκτήσουν κοινωνική προσαρμοστικότητα. Η Coleman έδωσε έμφαση στη δημιουργική φύση της μουσικής με στόχο την απόλαυση της μουσικής δραστηριότητας από τα παιδιά, σαν αντίδραση στην πρακτική της μουσικής ανάγνωσης που επικρατούσε, προτού αυτά αποκτήσουν μουσικές εμπειρίες.

Αν και η βιβλιογραφία που αναφέρεται στις δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες είναι ήδη αρκετά μεγάλη, εντούτοις θα ήταν σφάλμα να παραλείψουμε τη γνώμη της Διονυσίου (2008), η οποία τονίζει ότι όλες οι δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στο μάθημα της μουσικής μπορούν να είναι δημιουργικές. Αυτές δύνανται να είναι:

- Τραγούδι και δημιουργία τραγουδιού ή στίχων με ρυθμό
- Κίνηση και χορός
- Δραματοποίηση μουσικών κομματιών και ηχητικών ακουσμάτων
- Αυτοσχεδιασμός. σύνθεση και πειραματισμός
- Δημιουργία ηχοϊστοριών και ηχοεικόνων
- Συνδυασμός της μουσικής με εικαστικά και λογοτεχνία
- Επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους
- Ρυθμική και μελωδική επεξεργασία

Στην επόμενη ενότητα επιχειρείται μία αναφορά στα μοντέλα μουσικής δημιουργικής σκέψης που έχουν προταθεί από διάφορες έρευνες.

### **1.5.3 Μοντέλα μουσικής δημιουργικότητας**

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη μοντέλων δημιουργικής σκέψης ή μουσικής δημιουργικότητας, τα οποία βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, εκτέλεσης και πρωτότυπης σκέψης στις μουσικές δραστηριότητες (Διονυσίου, 2008). Ο

Wallas (1926, στο Κουτσοπίδου, 2009) ήταν ο πρώτος που πρότεινε ένα μοντέλο δημιουργικότητας, το οποίο άσκησε σημαντική επιρροή στα μεταγενέστερα και χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση αναφέρεται στην προετοιμασία (καθορισμός προβλήματος), η δεύτερη στην επώαση πιθανών λύσεων, η τρίτη φάση στην παρουσίαση, τη γέννηση της ιδέας και η τέταρτη αναφέρεται στην τροποποίηση, δηλαδή την επεξεργασία της ιδέας μέχρι την τελική της μορφή.

Με βάση το μοντέλο του Wallas, ο Peter Webster (1996, στο Κουτσοπίδου, 2009) προτείνει ένα μοντέλο δημιουργικής σκέψης στη μουσική, που βοηθάει στο πέρασμα από την αποκλίνουσα σκέψη στη συγκλίνουσα μέσω της σύνθεσης, της εκτέλεσης και της μουσικής ανάλυσης. Στο μοντέλο που προτείνει ο Webster μετριούνται στο άτομο η μουσική δεξιοτεχνία, η αντίληψη και ικανότητά του, καθώς και η αισθητική του ευαισθησία, ενώ μεγάλη σημασία δίνεται στους παράγοντες που ωθούν τη μουσική δημιουργικότητα, όπως η παροχή κινήτρων, το περιβάλλον και η φαντασία που αναπτύσσεται στο υποσυνείδητο.

Η έρευνα των Keith Swanwick και June Tilman (1986, στο Κουτσοπίδου, 2009) αποτέλεσε ορόσημο για τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών, καθώς επικεντρώθηκε στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας μέσα από την αξιολόγηση των μουσικών τους συνθέσεων. Το σπειροειδές μοντέλο ανάπτυξης των ερευνητών είναι βασισμένο στη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget και προτείνει τέσσερα στάδια, κατά τα οποία διενεργούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες μουσικής δημιουργικότητας. Αν και το συγκεκριμένο μοντέλο αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για την έρευνα της μουσικής δημιουργικότητας υπό το πρίσμα της εξελικτικής ψυχολογίας, ωστόσο δέχθηκε μεγάλη κριτική εξαιτίας της υποθετικής κατανομής κάποιων δεξιοτήτων στο τελευταίο στάδιο αλλά και λόγω κάποιων γενικεύσεων στις οποίες οδηγείται, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

Τα μοντέλα των Kratus (1989, στο Κουτσοπίδου, 2009) και Gordon (1997, στο Κουτσοπίδου, 2009) παρουσιάζονται περισσότερο ευέλικτα, με τον Kratus να ασχολείται με τα διαφορετικά είδη δημιουργικότητας που αναπτύσσονται σε διαφορετικές ηλικίες, όπως τον αυτοσχεδιασμό και τη σύνθεση και τον Gordon να συνδέει τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού με αυτά της μουσικής δημιουργίας. Οι παραπάνω μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα ενσωμάτωσης συγκεκριμένων μουσικών στοιχείων στα δημιουργικά προϊόντα των μαθητών παρουσιάζει βελτίωση ανάλογη της ηλικιακής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικό των πρώτων σταδίων ανάπτυξης αποτελεί η τάση για



εξερεύνηση, ενώ σε μεταγενέστερα στάδια τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες χειρισμού συγκεκριμένων μουσικών παραμέτρων.

Είναι αλήθεια ότι αρκετές έρευνες στη μουσική παιδαγωγική έχουν αναγάγει τη δημιουργικότητα αποκλειστικά ως παραγωγή μουσικής. Αυτό δημιουργεί δύο παρανοήσεις. Πρώτη παρανόηση είναι ότι για να ονομαστεί μία δραστηριότητα δημιουργική πρέπει να αφορά κυρίως τη δημιουργία μουσικής μέσω του αυτοσχεδιασμού ή της σύνθεσης, ενώ πολλές έρευνες συμπεραίνουν πως μουσική δημιουργικότητα μπορεί να υπάρξει και σε άλλες μουσικές δραστηριότητες. Αυτή η παρανόηση εντοπίζεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη μουσική (ΦΕΚ. 1366τ.Β', 18-10-2001, Δ.Ε.Π.Π.Σ.), όπου λόγος για δημιουργικότητα γίνεται μόνο όταν αναφέρεται μουσική δημιουργία (Διονυσίου, 2008).

Δεύτερη παρανόηση θεωρείται το γεγονός ότι κάθε δραστηριότητα στο σχολείο που περιέχει μουσικό αυτοσχεδιασμό, πειραματισμούς ή σύνθεση μπορεί να χαρακτηριστεί και δημιουργική. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί απλές μουσικές δραστηριότητες που δεν είναι καθόλου δημιουργικές, αλλά αναμασούν τις ίδιες μουσικές ιδέες, εμμένουν στο στάδιο της μίμησης να χαρακτηρίζονται ως μουσική δημιουργία (Διονυσίου, 2008).

## **1.6 Το δημιουργικό παιδί**

Σε έναν μεγάλο βαθμό οποιαδήποτε μουσική ενασχόληση των παιδιών πηγάζει από τη δημιουργική τους φαντασία και την ανάγκη τους για εξερεύνηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του παραπάνω ισχυρισμού είναι τα αυτοσχέδια τραγούδια που επινοούν συχνά τα παιδιά για να συνοδεύσουν το παιχνίδι τους. Τραγούδια που μπορεί να βασίζονται σε ήδη γνωστές μελωδίες για τα ίδια ή να κυμαίνονται ανάμεσα στο τραγούδι και την ρυθμική απαγγελία. Σε αυτά τα παιδικά τραγούδια παρατηρούνται σε πρωτογενή μορφή, στοιχεία του οργανικού αυτοσχεδιασμού, όπως επαναλήψεις με παραλλαγές, διαβάθμιση, άνοιγμα και κλείσιμο μια φόρμας, αντιθέσεις (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το στάδιο εξέλιξης που βρίσκονται, διαθέτουν την ικανότητα για δημιουργία. Η φαντασία των μαθητών αναπτύσσεται μέσα από ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης για δημιουργικότητα και ένα σύνολο ευκαιριών που τους προσφέρονται για αυτόν τον λόγο. Κατά τον Schirrmacher (1998) η δημιουργικότητα των παιδιών σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσώπων, που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την παραγωγή του δημιουργικού προϊόντος. Θα ήταν παράλειψη να μην επισημάνουμε ότι βασική προϋπόθεση της δημιουργικής διαδικασίας των παιδιών θεωρείται ο αυθορμητισμός.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την παραδοχή απαιτείται η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος που θα αναδείξει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών (Στάμου, 2005).

Το ένστικτο για δημιουργία, εκ μέρους των παιδιών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχει σε κάθε ηλικία, μόνο που συχνά το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον έρχεται και το καταστέλλει. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημασία της ένταξης των τεχνών στο άμεσο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, καθώς το βοηθούν να έρθει σε επαφή με την καλλιτεχνική του φύση. Το να στερηθεί ο μαθητής, στο μάθημα της μουσικής, δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού, είναι σαν να διδάσκεται εικαστικά χωρίς να του επιτρέπεται να ζωγραφίζει ή λογοτεχνία χωρίς να γράφει (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

Κατά τη Διονυσίου (2008) τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν το δημιουργικό παιδί είναι η έντονη περιέργεια για οτιδήποτε το περιβάλλει, διατύπωση πολλών ερωτήσεων και αποριών, έλξη για τη νέα γνώση, το πολύπλοκο και το μυστηριώδες. Επίσης, παράγει πρωτότυπα έργα, νιώθει ευαισθησία για όσα συμβαίνουν γύρω του και είναι προσαρμοστικό σε καινούριες καταστάσεις. Ένα ακόμη γνώρισμα των δημιουργικών μαθητών είναι ότι μπορούν να δουν νοερά διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και να τις εκφράσουν μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Συχνά, τα δημιουργικά άτομα εμφανίζουν τάσεις απομόνωσης και έχουν πολλά καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα. Πρέπει να αναφερθεί ότι ο δημιουργικός μαθητής, με αποκλίνουσα σκέψη και αντισυμβατική συμπεριφορά, ενίοτε προκαλεί δυσκολίες στον εκπαιδευτικό της τάξης με τις ερωτήσεις του και τη διάθεση εξερεύνησης που τον διακατέχει, ιδιαίτερα μέσα στα στενά χρονικά πλαίσια του ωρολογίου Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου (Διονυσίου, 2008).

Στο ερώτημα πώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη μουσική δημιουργικότητα, η απάντηση έρχεται να δείξει τη διαφορετική τους αντιμετώπιση ανάλογα με το αν δημιουργούν σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Κατά τη διάρκεια μίας μουσικής δραστηριότητας ο μαθητής δημιουργεί μουσική είτε με τη φωνή του, είτε μέσω κάποιων μουσικών οργάνων ή με την κίνηση. Η Burnard (2002, στο Κουτσοπίδου, 2009) αναφέρεται στα «παιδιά – αυτοσχεδιαστές», που μοιράζονται έναν σκοπό. Οι μαθητές, μέσα από δραστηριότητες συλλογικής δημιουργικότητας, υιοθετούν ρόλους, ηγούνται ή δρουν υποστηρικτικά της ομάδας και αποκτούν «μουσική επίγνωση των άλλων». Με αυτόν τον τρόπο, οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών αλλά και το τελικό προϊόν, είναι καθοριστικοί παράγοντες της ποιότητας της μουσικής τους δημιουργίας (Κουτσοπίδου, 2009).

Προς επίρρωση των προαναφερθέντων, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να επισημανθεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να διακρίνει το δημιουργικό παιδί μέσα στην τάξη, ώστε με την κατάλληλη βοήθεια να αναπτύξει το φυσικό του χάρισμα τόσο για την προσωπική του εξέλιξη, όσο και για το σύνολο της τάξης. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008) όλες οι έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα είναι μία έμφυτη ικανότητα που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και μπορεί να αναπτυχθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση και εξάσκηση.

### **1.7 Στάδια μουσικής δημιουργίας στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο**

Για τη δημιουργία μουσικής στην εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις που συνιστούν το πέρασμα στη σύνθεση από τα εξής τρία στάδια: α) τους ηχητικούς περισπασμούς, β) τον αυτοσχεδιασμό και γ) τη σύνθεση. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να λάβουν χώρα είτε μέσω της φωνής, είτε μέσω μουσικών οργάνων, ατομικά ή ομαδικά. Για την παραγωγή μουσικής μέσα από αυτές τις δραστηριότητες είναι απαραίτητη η χρήση κάποιων τεχνικών, όπως η μίμηση, η αντίθεση, ο κανόνας, η χρήση ερώτησης – απάντησης, όπως και μετά από κάθε μουσική δημιουργία η συζήτηση και η αξιολόγηση (Διονυσίου, 2008).

Σύμφωνα με τον Barnes (2001), επειδή η δημιουργία μουσικής μέσα στην τάξη εστιάζεται αποκλειστικά στον άξονα του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης, κρίνεται αναγκαίο κάθε προσπάθεια δημιουργικής μουσικής να πλαισιώνεται από δράσεις που να εμπεριέχουν φαντασία, μουσικό παιχνίδι, συναίσθημα, κίνηση, συμμετοχή, κοινωνική αλληλεπίδραση και τέλος, αφαίρεση και αναστοχασμό.

Ακολουθώντας τα στάδια του Wallas, κατά την Κοκκίδου (2005), ένας μαθητής μπορεί να δημιουργήσει μουσική σε τρία επίπεδα. Στο επίπεδο α) του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης, β) της χρήσης μουσικών οργάνων και γ) της δημιουργικής ακρόασης. Στο πρώτο επίπεδο, το παιδί που δημιουργεί μουσική μπορεί να ξεκινήσει να παίζει αυτοσχεδιάζοντας (προετοιμασία), στη συνέχεια να δώσει χρόνο στον εαυτό του να σκεφτεί τις ιδέες του, δεχόμενο ερεθίσματα από το περιβάλλον (επώαση) και να καταλήξει στις ιδέες που το ενδιαφέρουν καταγράφοντάς τις και κάνοντας την απαραίτητη επεξεργασία (διαφώτιση και επαλήθευση). Σταδιακά ο μαθητής θα γίνεται ικανότερος στον χειρισμό ιδεών και μοτίβων, όπως επίσης και στη δόμηση μιας μουσικής φόρμας. Με τον ίδιο τρόπο, στο δεύτερο επίπεδο, στην εκτέλεση και ερμηνεία μουσικών έργων, ο μαθητής πρώτα έρχεται σε επαφή με το

μουσικό έργο και εξοικειώνεται μαζί του (προετοιμασία), στη συνέχεια αρχίζει να φαντάζεται το ερμηνευτικό αποτέλεσμα (επώαση), καταλήγει στην τελική ιδέα (διαφώτιση), και τέλος την επεξεργάζεται με στόχο να την ερμηνεύσει δεξιοτεχνικά (επαλήθευση). Στο επίπεδο της μουσική ακρόασης μουσικών έργων, το παιδί στην αρχή εξοικειώνεται με το μουσικό κομμάτι (προετοιμασία), ελευθερώνει τη φαντασία του (επώαση), αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις διαθέσεις που του προκαλεί η ακρόαση (διαφώτιση) και τέλος αναλύει στην ολομέλεια της τάξης τα συναισθήματα και τις διαθέσεις του σε σχέση με τα δομικά στοιχεία του μουσικού έργου (επαλήθευση).

Σύμφωνα με τους Μακροπούλου & Βαρελάς (2001) για τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, το πρώτο στάδιο δημιουργικής μουσικής παραγωγής είναι η *εξερεύνηση* και η *ανακάλυψη*. Οι μαθητές πρέπει να αφεθούν ελεύθεροι μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (τάξη, αίθουσα μουσικής) και να εξερευνήσουν το ηχώχρωμα των μουσικών οργάνων ή της φωνής, τις δυναμικές και το τονικό ύψος. Για τα παιδιά, όταν προσπαθούν να γνωρίσουν τον χώρο τους, αποτελεί φυσιολογική λειτουργία η εξερεύνηση των ήχων που παράγουν διάφορα αντικείμενα της τάξης, όπως θρανία, μολύβια κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να εκμεταλλευτεί αυτήν τη φυσική προδιάθεση των παιδιών προς εξερεύνηση και να τα οδηγήσει σε μορφές έκφρασης. Αν δεχτούμε τον ισχυρισμό πολλών ερευνητών, ότι η αυθόρμητη μουσική έκφραση εκλείπει μετά την ηλικία των πέντε ετών, αν δεν βρει ενίσχυση από το περιβάλλον του παιδιού, τότε η ενθάρρυνση της μουσικής έκφρασης στις μικρές ηλικίες δείχνει να είναι πολύ σημαντική.

Τα παιδιά μέσα από την εξερεύνηση των αντικειμένων και των ήχων που παράγουν, διαμορφώνουν ένα μουσικό λεξιλόγιο που, σε μεταγενέστερο στάδιο, θα τα βοηθήσει σε πιο δομημένες μουσικές συνθέσεις. Στον παρακάτω πίνακα των Μακροπούλου & Βαρελάς (2001) παρουσιάζονται διάφορες πηγές ήχου, που καλό είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά να εξερευνήσουν:

Ήχοι από αντικείμενα του περιβάλλοντος, όπως χαρτί, εργαλεία. κουζινικά, θρανία, πίνακας
Ήχοι που προκαλούνται με το στόμα, όπως μουγκρητό, χασμουρητό, ήχοι ζώων και μηχανών, ήχοι με τη γλώσσα
Ήχοι από το φυσικό περιβάλλον, όπως πουλιά, ζώα, θρόισμα των φύλλων, κύματα
Ήχοι που προκαλούνται από τις κινήσεις των χεριών. ποδιών, κεφάλι, στήθος
Ήχοι των μουσικών οργάνων της τάξης και αυτοσχέδιων οργάνων

Το δεύτερο στάδιο παραγωγής μουσικής από τα παιδιά αποτελεί η *μίμηση*. Μέσα από ασκήσεις – καθρέφτη (echo play), αρχικά πάνω σε γνώριμα μουσικά μοτίβα τα παιδιά εμπλουτίζουν τις μουσικές τους εμπειρίες (λεξιλόγιο) για να φτιάξουν στη συνέχεια τη δική τους σύνθεση (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Σύμφωνα με τον στενό συνεργάτη του Ορφ, Gunild Keetman (1970, στο Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001), τα παιδιά είναι καλό πρώτα να μάθουν να δημιουργούν συνοδεία για μια μουσική, στη συνέχεια μικρές μελωδίες και στο τέλος να αυτοσχεδιάζουν πάνω σε διάφορες δοσμένες φόρμες. Η Keetman προτείνει σύντομα ρυθμικά μοτίβα, που θα βοηθήσουν τους μαθητές στη μίμηση, ενώ στη συνέχεια μπορούν να εμπλουτιστούν με απλές λέξεις, έτσι ώστε να είναι εύκολη η απομνημόνευσή τους. Αυτά τα ρυθμικά μοτίβα αποτελούν την πρώτη φάση του αυτοσχεδιασμού και μάλιστα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ελευθερία να επιλέξουν και τις δικές τους λέξεις που θα ταιριάζουν στον δοσμένο ρυθμό.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο μουσικής δημιουργίας, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, είναι η *σύνθεση* σύντομων κομματιών. Για αρχή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στους μαθητές να στηρίζουν τη σύνθεσή τους στα ρυθμικά μοτίβα που έχουν ήδη μάθει, όπως για παράδειγμα, να εργαστούν σε ομάδες και με έναν δικό τους τρόπο να παίζουν αυτά τα μοτίβα τέσσερις συνεχόμενες φορές (με όργανα, ηχηρές κινήσεις κ.λπ.).

Κλείνοντας την ενότητα με τα στάδια μουσικής δημιουργίας για τα παιδιά από τους Μακροπούλου & Βαρελάς (2001), θα πρέπει να επισημανθεί ότι:

- Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη μίμηση και τη συνεχή επανάληψη μουσικών ρυθμικών μοτίβων.
- Τα παιδιά έχουν την ανάγκη όχι μόνο της εξερεύνησης αλλά και της επέκτασης της γνώσης που έλαβαν.
- Κάποιες φορές η μίμηση και η εξερεύνηση μπορεί να γίνονται παράλληλα.
- Όταν τα παιδιά εξερευνούν και αυτοσχεδιάζουν, τα όρια είναι κάποιες φορές δυσδιάκριτα.
- Οι μικροί μαθητές έχουν την ανάγκη να βασίζονται σε κάτι που ήδη γνωρίζουν για να οδηγηθούν στη δημιουργία νέου μουσικού υλικού.
- Τέλος, τα παιδιά, είναι πιθανό, να επιθυμούν να καταγράψουν με κάποιο τρόπο τις δημιουργίες τους.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει εκτενής αναφορά στο τρίτο στάδιο της μουσικής δημιουργίας από τα παιδιά, στη σύνθεση.

## 1.8 Σύνθεση μουσικής

Η σύνθεση μουσικής αποτελεί μία μορφή μουσικής δημιουργικότητας που μπορεί να λάβει χώρα μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις δημιουργικές ικανότητές τους. Είναι μία οργανωμένη διεργασία που διαφέρει από τον αυτοσχεδιασμό, καθώς προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να σκεφτούν και να επανεξετάσουν μία μουσική ιδέα (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Η σύνθεση, κατά τους Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη (2007), είναι το συνταίριασμα των ήχων, οργανωμένων με τέτοιον τρόπο, ώστε να έχουν αρχή, μέση και τέλος, σχηματίζοντας μία ολότητα με νόημα. Επιπλέον, η διαδικασία της σύνθεσης δίνει τη δυνατότητα τόσο στον δημιουργό, όσο και στους ακροατές να επανέλθουν στη μουσική δημιουργία και να την αξιολογήσουν (Βαρυτιμίδου, 2009). Για τον Κόπλαντ (1981) *«ο συνθέτης είναι ένα είδος μάγου, που σκαλίζει τα βάθη της σκέψης του και ανακαλύπτει τη γενεσιουργό ιδέα»*.

Η σύνθεση μουσικής στο σχολικό περιβάλλον είναι μία διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη για τους περισσότερους μαθητές, καθώς μέσα από ενέργειες επιλογής, απόρριψης και βελτίωσης των μουσικών τους εργασιών οδηγούνται σε ένα συνειδητό αποτέλεσμα, με σκοπό να το καταγράψουν στην τελική μορφή της σύνθεσης (Τσαφταρίδης, 2010). Αποτελεί πάγια θέση των μουσικοπαιδαγωγών ότι τόσο η σύνθεση όσο και η εκτέλεση και η ακρόαση θα πρέπει να έχουν ισάξια θέση στο μάθημα της μουσικής στο σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Δυστυχώς, στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός κατέχουν μικρή θέση στη μουσική εκπαίδευση των παιδιών (Βαρυτιμίδου, 2009).

Σύμφωνα με τον Τσαφταρίδη (2010), η διαδικασία της σύνθεσης είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που συνδυάζει πολλές πλευρές της μουσικής, όπως την ακρόαση, την επιτέλεση, το τραγούδι, το παίξιμο, τη μίμηση, τη χρήση της ανθρώπινης φωνής, τον αυτοσχεδιασμό και τον πειραματισμό. Η σύνθεση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αποκτήσει μία βιωματική σχέση με τη μουσική, όπου μέσα σε ένα ελεύθερο πνεύμα μπορεί να αναλύει, να επεξεργάζεται και να εξετάζει τις εμπειρίες που απέκτησε δίνοντας νόημα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης δύσκολα γίνεται αντιληπτή από τους μικρούς μαθητές, γιατί πολύ εύκολα μπορούν να ξεκινήσουν από δραστηριότητες που στηρίζονται στον αυτοσχεδιασμό και να καταλήξουν σε οργανωμένες φόρμες σύνθεσης. Έτσι, λοιπόν, στα πρώτα στάδια, η μουσική ανάπτυξη των παιδιών έχει περισσότερο τη μορφή της ελεύθερης εξερεύνησης. Ωστόσο, στην πορεία αυτό αλλάζει και η διαφορά των

δύο μορφών γίνεται σαφέστερη, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται ηλικιακά και αποκτούν ικανότητες στη μουσική αλλά και επίγνωση για το είδος της μουσικής που δημιουργούν (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

Η συνεισφορά του εκπαιδευτικού είναι αποφασιστική προς αυτήν την κατεύθυνση, ειδικότερα στις μικρές ηλικίες, καθώς θα βοηθήσει τους μαθητές να βρουν τρόπους και να παράξουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στα μεγαλύτερα παιδιά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι μειωμένος, επειδή η σύνθεση δύναται να έχει τη μορφή εργασίας για το σπίτι. Για παράδειγμα, κάθε μαθητής μπορεί να μελοποιήσει ένα τραγούδι που τους στίχους τους έχουν γράψει όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη. Σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας είναι η συζήτηση μετά τη σύνθεση. Επίσης, ιδιαίτερα βοηθητικό τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές είναι η ηχογράφηση (με κινητό ή μικρόφωνο) των συνθέσεων των παιδιών και στη συνέχεια η ακρόαση μέσα στην τάξη. Δίνεται με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά η δυνατότητα να βελτιώσουν, να ακροαστούν και να παίζουν ή να τραγουδήσουν τη σύνθεσή τους ξανά καταλήγοντας στο τελικό αποτέλεσμα (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

### **1.8.1 Η τεχνική της μελοποίησης στίχων**

Η τεχνική της μελοποίησης στίχων από παιδιά σχολικής ηλικίας ακολουθεί κάποιες γενικές αρχές που ελέγχθηκαν από τον ίδιο τον Orff και τις παρατηρούμε στα παρακάτω, όπως αναφέρονται στην Καραδήμου - Λιάτσου (2003):

Το πρώτο βήμα είναι να απαγγελθούν οι στίχοι ρυθμικά και με εκφραστικότητα από τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν τον αριθμό των συλλαβών αλλά και τα σημεία στίξης, που είναι απαραίτητα για τους τονισμούς των φράσεων. Η ρυθμική επεξεργασία και η επιλογή του μέτρου βασίζονται αποκλειστικά στους τονισμούς και κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε μία νότα.

Επίσης, η μελοποίηση ακολουθεί πάντα τον λόγο και μπορούμε να εμπνευστούμε από την εκφραστικότητα της απαγγελίας των στίχων. Μία γενική αρχή που πρέπει να τηρηθεί είναι να αποφευχθούν τα μεγάλα διαστήματα και η συνεχής κίνηση με διαστήματα μεγαλύτερα του τόνου, γιατί πρόκειται να δυσκολέψουν τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι η επανάληψη μικρών μουσικών μοτίβων, όπως και η επανάληψη μίας ή και περισσότερων νοτών, βοηθάει πολύ τα παιδιά στη σταθεροποίηση της φωνής τους.

Με έναν συνοπτικό τρόπο η διαδικασία της μελοποίησης μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

1. Ανάγνωση του στίχου και ανάλυσή του σε:

- αριθμό συλλαβών
- τονισμούς λέξεων
- φράσεις, σημεία στίξης και αναπνοές
- στοιχεία φόρμας (επαναλήψεις, αντιθέσεις, παραλλαγές, ερωτήσεις κ.λπ.)
- εκφραστική απαγγελία

2. Ρυθμική επεξεργασία του στίχου με:

- επιλογή μέτρου, αξιών και παύσεων
- επιλογή ρυθμικών μοτίβων και φόρμας

3. Μελωδική επεξεργασία με:

- επιλογή έκτασης πέντε τόνων
- επιλογή μελωδικών μοτίβων
- συνδυασμό της μελωδικής φόρμας με τη φόρμα του κειμένου

4. Έλεγχος του αποτελέσματος με:

- φωνή (τραγούδι) ή με παίξιμο με μουσικό όργανο
- βελτιώσεις, όπου χρειάζονται

Τα μικρά παιδιά εκφράζουν τον ρυθμό μέσω της κίνησης του σώματος αλλά και της φωνή τους με ρυθμικές συλλαβές. Αυτές οι ρυθμικές συλλαβές σχηματίζουν ρυθμικά κύτταρα που έχουν πολλές παραλλαγές και συνοδεύονται από το χτύπημα του παλμού. Ο τονισμός και η δυναμική είναι αυτό που δίνει δύναμη στο μουσικό κύτταρο και που στην αρχαία Ελλάδα ονομαζόταν άρσις – θέσις. Το τραγούδι και η μελωδία θα έρθουν αργότερα, καθώς η φωνή χρειάζεται τον απαραίτητο χρόνο και εξάσκηση για να έχει σωστή τοποθέτηση και λειτουργία (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003).

### 1.8.2 Η τέχνη του στίχου

Ο στίχος αποτελεί τη βάση για κάθε ποίημα, για αυτό και στο παρελθόν ο στιχουργός θεωρούνταν εφάμιλλος του ποιητή. Στις μέρες μας η στιχουργική δεν συνδέεται απαραίτητα με την ποίηση, αλλά μπορεί να συνδεθεί με τραγούδια με εφήμερο περιεχόμενο (Σταύρου, 2010).

Οι διαφορές ανάμεσα στον στίχο, που προορίζεται να γίνει τραγούδι και στον στίχο ενός ποιήματος είναι ότι ο πρώτος χρειάζεται να έχει συγκεκριμένο μέτρο, ρυθμό, τονισμό, χαρακτηριστικά που κάθε φορά εξαρτώνται από τη μουσική. Οι συλλαβές πρέπει να είναι μετρημένες, με ίσως κάποιες μικρές αποκλίσεις, οι στροφές να έχουν συγκεκριμένο αριθμό



στίχων και να υπάρχει ομοιοκαταληξία. Επιπλέον, η αρμονία ανάμεσα στο ύφος της μουσικής και τους στίχους θεωρείται απαραίτητη (Κωνσταντίνου, 2018).

Μία άλλη ορολογία της στιχουργικής είναι η μετρική, καθώς το μέτρο αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά. Η ονομασία «ποιητική τέχνη» μπορεί να αποδοθεί επίσης στη στιχουργική, καθώς μέχρι την εφεύρεση του ελεύθερου στίχου και της σύγχρονης ποίησης, οι όροι «στιχουργική», «μετρική» και «ποιητική τέχνη» ήταν ταυτόσημοι (Σταύρου, 2010).

## **1.9 Το τραγούδι**

Η σημασιολογική καταγωγή της λέξης τραγούδι προέρχεται από την αρχαία λέξη «τραγωδία» και χρονολογείται κατά τον 1<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Στο αρχαίο θέατρο (δράμα) κάθε τραγουδοποιός θεωρούνταν και μελοποιός, η μουσική δηλαδή, ενυπήρχε στον λόγο. Επίσης, ο τραγουδοποιός συνδεόταν και με τον χορό, καθώς ο αρχαίος ποιητής ήταν πάντοτε μελοποιός και ο θεατρικός συγγραφέας, εκτός των άλλων, υποκριτής και χορευτής (Καράς, 1973).

Το τραγούδι, από κοινωνιολογική και ψυχολογική σκοπιά, είναι ένα μέσο που διαθέτουμε για την ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, διότι είναι φορέας πολιτισμού που μεταφέρει κοινωνικές αξίες, μύθους, θρύλους και ιστορίες. Για κάθε λαό αποτελεί δείγμα έκφρασης της παράδοσης και της ιστορίας του και, σύμφωνα με τον Τερζάκη (1984), το τραγούδι στις πρωταρχικές του μορφές οριζόταν ως το σύμβολο της σχέσης του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο. Μάλιστα, κάνει την εξής υπόθεση πως ό,τι στις μέρες μας αποκαλούμε γλωσσικές κοινότητες πιθανόν αρχικά ήταν κοινότητες τραγουδιού.

Στην ελληνική μουσική τα τραγούδια χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τα κυριότερα είδη είναι το δημοτικό, το ρεμπέτικο, το έντεχνο, το λαϊκό, το πολιτικό και το δημοφιλές (pop) τραγούδι με επιρροές από τη διεθνή μουσική σκηνή.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει παρουσίαση σπουδαίων μουσικοπαιδαγωγών, που χρησιμοποίησαν το τραγούδι, ως μεθοδολογικό εργαλείο, στα μουσικοπαιδαγωγικά τους προγράμματα.

### **1.9.1 Το τραγούδι στα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα**

Το τραγούδι, λόγω της παιδαγωγικής του διάστασης και της αισθητικής του αξίας, κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα που αναπτύχθηκαν στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Σπουδαίοι μουσικοπαιδαγωγοί, όπως ο Dalcrose το χρησιμοποίησαν στο έργο τους, δίνοντάς του την επιστημονική και παιδαγωγική διάσταση που του αρμόζει.

**Emile Jaques – Dalcroze** (1865 – 1950): Αν και ο Dalcroze στο έργο του δεν πραγματεύεται κυρίως τη μουσική αγωγή, ωστόσο η μέθοδος του *Methodes Jaques Dalcroze* (MJD) επηρέασε καθοριστικά όλες τις μεταγενέστερες μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις, ιδιαίτερα σε ό,τι έχει να κάνει με τη ρυθμική και με τη σημασία της σωματικότητας στη μουσική (Ράπτης, 2015). Η μέθοδος του, η οποία χρησιμοποιείται και στις μέρες μας, βασίστηκε στα παιχνίδια με τραγούδια, δηλαδή, κείμενα συνοδευμένα από μουσική και ρυθμικές κινήσεις. Θεωρούσε ότι ο λόγος, σε συνδυασμό με τη μουσική, μπορούσε να συναρπάσει τα παιδιά και πως, δίχως αυτήν, θα είχε μικρή επιρροή. Τέλος, ο Dalcroze πίστευε πως η μουσική επιδρά θεραπευτικά σε περιπτώσεις παιδιών με διαταραχές στον λόγο, όπως επίσης και στην επιτυχή ένταξη στο σύνολο της τάξης, παιδιών με μειωμένη κοινωνικοποίηση (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003).

**Carl Orff** (1895 – 1982): Ο Carl Orff ήταν Γερμανός συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός. Οι βασικές αρχές του έργου του συγκεντρώθηκαν στο πόνημά του *Orff – Schulwerk*, το οποίο έγινε γνωστό στις μέρες μας ως *Μουσικοκινητική Αγωγή Orff*. Εισάγει την έννοια του ρυθμού μέσω του λόγου και της κίνησης (Ράπτης, 2015). Επίσης, ο Orff στο έργο του εισήγαγε την έννοια της «στοιχειοδομικής μουσικής» (elementar), η οποία είναι ένα σύνολο μουσικών χαρακτηριστικών (αρμονία, μελωδία, ρυθμός) που πραγματώνεται μέσω της αυτοέκφρασης των παιδιών με τη χρήση της φωνής (τραγούδι) και το παίξιμο μουσικών οργάνων (Τσαφταρίδης, 1997). Ο Orff στο έργο του χρησιμοποίησε υλικό από τις παραδόσεις της χώρας του καθώς και από εξω - ευρωπαϊκούς πολιτισμούς. Πίστευε πως για μία αποτελεσματική και ελκυστική διδασκαλία απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η χρήση της μουσικής και του λόγου μέσα από τραγούδια, ποιήματα, παροιμίες κ.ά. (Τσαφταρίδης, 1997, Ράπτης, 2015). Έτσι, λοιπόν, γίνεται μελοποίηση στίχων, παροιμιών και αινιγμάτων, δηλαδή στιχοπλοκή πάνω σε ρυθμό (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003). Το βασικό χαρακτηριστικό στη μέθοδο Orff είναι ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, όπου ο μαθητής μαζί με τον δάσκαλο συμμετέχουν σε μία δημιουργική διαδικασία, η οποία καταλήγει σε ένα δημιούργημα (Ράπτης, 2015).

**Zoltan Kodaly** (1882 – 1967): Είναι ένας από τους σημαντικότερους μουσικοπαιδαγωγούς, μια εξαιρετικά πολύπλευρη προσωπικότητα, καθώς υπήρξε, εκτός από μουσικοπαιδαγωγός, εθνομουσικολόγος και συνθέτης με τα ενδιαφέροντά του να απλώνονται στη φιλοσοφία και τη γλωσσολογία. Στη μέθοδο που ανέπτυξε χρησιμοποίησε το τραγούδι, το οποίο και αποτέλεσε τη βάση ολόκληρου του μουσικοπαιδαγωγικού του προγράμματος. Ασχολήθηκε κυρίως με το παραδοσιακό τραγούδι της Ουγγαρίας, της χώρας από την οποία καταγόταν Έκανε χρήση της πεντατονικής κλίμακας (σολ – φα) ή του «κινητού ντο», για να αντληφθούν τα παιδιά την

τονική διαφορά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους φθόγγους. Θεωρούσε τη διαδικασία της ακρόασης και την καλλιέργεια της εσωτερικής ακοής προϋπόθεση για να μάθουν τα παιδιά να τραγουδούν σωστά (Ράπτης, 2015). Το τελικό στάδιο της εκπαίδευσης των μαθητών με τη μέθοδο Kodaly είναι η απόκτηση μουσικών διαπολιτισμικών εμπειριών (Αντωνάκη & Χιωτάκη, 2007).

**Sigrid Abel – Struth:** Η Struth με το έργο της *Το μουσικό ξεκίνημα στα νηπιαγωγεία και στα κέντρα προσχολικής αγωγής* απευθύνεται κυρίως στους δασκάλους της γενικής παιδείας. Χρησιμοποιεί ιδιαίτερα την ακουστική αντίληψη, την εκφραστικότητα και τον προφορικό λόγο. Θεωρεί πως μέσω του τραγουδιού ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί προφορικά, να βελτιώσει το λεξιλόγιό του και να αποκτήσει μία επαρκή προετοιμασία στη γραφή και την ανάγνωση. Επίσης, πιστεύει πως η μουσική στα μικρά παιδιά λειτουργεί υποστηρικτικά στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και αισθητηριακή τους ανάπτυξη (Καραδήμου – Λιάτσου, 2003).

Έχοντας ολοκληρωθεί η ανασκόπηση για τη θέση του τραγουδιού στα διάφορα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα, στην επόμενη ενότητα θα γίνει αναφορά στις απόψεις ερευνητών για την αξία του τραγουδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.9.2 Η δημιουργική αξία του τραγουδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα γλωσσικά μαθήματα**

Από την ιστορία της μουσικής γίνεται φανερό πως το τραγούδι συνοδεύει την καθημερινότητα του ανθρώπου σε κάθε στιγμή της ζωής του (τραγούδια γάμου, ερωτικά, παιδικά, νανουρίσματα, μοιρολόγια κ.α.). Αποτελεί μέρος του πολιτισμού κάθε λαού και φυλής και επομένως θα ήταν περίεργο να μείνει έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και τη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότερα (Σκινιώτου, 2002).

Τα τραγούδια μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδιαίτερο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στην εκμάθηση της γλώσσας, γιατί έχουν τη δυνατότητα να ευαισθητοποιούν τους μικρούς μαθητές για τον φυσικό ρυθμό, τον τόνο και τον επιτονισμό της γλώσσας, όπως επίσης και για το λεξιλόγιο και τη δομή, που οι μαθητές συνηθίζουν να τα επαναλαμβάνουν ασυνείδητα και σε διαφορετικές γλωσσικές συνθήκες (Campagnoli, 1999).

Η συνεισφορά του τραγουδιού, ακόμα και ως ακρόαση και ως παραγωγή στη διδακτική πράξη, έγκειται και στο γεγονός ότι είναι ευρέως αποδεκτό από όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ακόμα και οι πιο αδύναμοι (Κοκκίδου & Στάμου, 2009).

Σύμφωνα με τη Σκινιώτου (2002) όταν οι λέξεις εμπλέκονται με τη μουσική και τον ρυθμό, αποτυπώνονται καλύτερα στη μνήμη του ανθρώπου, καθώς αποκτούν προσωπική και συγκινησιακή σημασία. Επίσης, ακόμα και τραγούδια που δεν βρίσκονται σε έμμετρο λόγο αλλά σε πεζό κείμενο, το παιδί μπορεί να τα απομνημονεύσει ευκολότερα, καθώς ενεργοποιείται η προσοχή.

Ένας άλλος τομέας που το τραγούδι θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο είναι η εκμάθηση της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, επειδή βοηθάει τη διδακτική πράξη να γίνει περισσότερο δημιουργική και αποτελεσματική. Αυτό μπορεί να γίνει είτε περιστασιακά στη διδασκαλία, είτε συστηματικά στην εκμάθηση λεξιλογίου και γραμματικών φαινομένων, όπου μοντελοποιούνται σε συμφραζόμενα και αυτοματοποιούνται (Παπαϊωάννου, 2011).

Το τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό μέσο σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι Sternberg και Lubart (1993) συνδέουν τη δημιουργικότητα με την ικανότητα παραγωγής πρωτότυπου και αποτελεσματικού έργου, που στηρίζεται σε έξι άξονες: την προσωπικότητα, τον τρόπο σκέψης, τη γνώση, τις διανοητικές ικανότητες, το περιβάλλον και τα κίνητρα. Η φαντασία δεν θεωρείται η μόνη προϋπόθεση για να αξιολογηθεί μία δραστηριότητα ως δημιουργική αλλά χρειάζεται και να αποτιμηθεί το αποτέλεσμα.

Το τραγούδι, αξίζει να αναφερθεί πως περιλαμβάνει πέντε από τους έξι άξονες των Sternberg και Lubart, καθώς προκαλεί ενδιαφέρον, προσφέρει γνώση και δυνατά κίνητρα, εμπλουτίζει τη σκέψη και ορίζει ένα πλούσιο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Το παιδί - αναγνώστης μπορεί να θεωρηθεί το ίδιο δημιουργικό όσο και ένας καλλιτέχνης, καθώς εξερευνά ένα υλικό και το αναδομεί για να το κατανοήσει. Όταν οι μαθητές προτάσσουν επιχειρήματα για τις υποθέσεις τους, όσον αφορά την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, είναι δημιουργικοί και συγχρόνως κατανοούν ποιες ερμηνείες είναι πιο ορθές (Galda & Cullinan, 2005).

Σε εμπειρικές έρευνες (Κοκκίδου, 2011) που έχουν επικεντρωθεί στη διδακτική αξιοποίηση του τραγουδιού για την εκμάθηση της μητρικής ή μιας ξένης γλώσσας, προτείνονται διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες για τη σχολική τάξη όπως:

- Αναζήτηση τίτλου για τραγούδι και καταγραφή του
- Δραματοποίηση τραγουδιού με ποικίλους εκφραστικούς τρόπους
- Προσαρμογή νέων στίχων σε τραγούδι
- Απόδοση των στίχων του τραγουδιού με διαφορετική μελωδία
- Παραλλαγές του τραγουδιού

- Υποθέσεις για ό,τι προηγήθηκε και έπεται στην ιστορία του τραγουδιού σε έμμετρο λόγο
- Αξιοποίηση του νέου λεξιλογίου
- Εικονογράφηση του τραγουδιού
- Μετατροπή του ποιητικού λόγου σε αφηγηματικό ή θεατρικό
- Δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού, εμπνευσμένου από το τραγούδι
- Δημιουργία ενός άλλου τραγουδιού με το ίδιο περιεχόμενο
- Δημιουργία ενός βιβλίου τραγουδιών

Αξίζει να επισημανθεί πως η μουσική και το τραγούδι ενισχύουν τις απαραίτητες δεξιότητες ακρόασης, καθώς βοηθούν το παιδί να επικεντρωθεί στους ήχους που προσλαμβάνει. Οι δεξιότητες ακρόασης, σταδιακά, ενισχύουν, εκτός από το τραγούδι, και όλα τα επίπεδα αντίληψης και παραγωγής λόγου (Wolf, 1992). Σύμφωνα με την Lee (2007, 2009) οι επιδόσεις των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας βελτιώθηκαν με τη χρήση του τραγουδιού και της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

#### 2.1 Προσπάθεια Ορισμού της δημιουργικής γραφής – Εκφάνσεις.

*«Όταν άνοιξα τον οδηγό μου κατάλαβα. Μήτε σχεδιαγράμματα μήτε τίποτα. Μόνο λέξεις. Αλλά λέξεις που οδηγούσαν κατευθείαν σ' αυτό που γύρευα...»* (Μικρός Ναυτίλος, Οδυσσέας Ελύτης)

Μία από τις πρωτοποριακές προτάσεις των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στην εκπαίδευση είναι ότι στις βασικές δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού εντάσσεται και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω συγγραφικών πρακτικών, όπως αυτή της δημιουργικής γραφής, οι οποίες τους παρέχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής. Έχουν, λοιπόν, την ευκαιρία, ως δημιουργοί, όχι απλώς να περιγράψουν το περιβάλλον τους αλλά να παρέμβουν σε αυτό και να το αναδιαμορφώσουν. Επομένως, η πρόταση *«γράφω για την αυλή του σχολείου μου»*, στην πραγματικότητα σημαίνει ότι χρησιμοποιώ τη φαντασία μου, τις εμπειρίες και τις γνώσεις μου και *δημιουργώ την αυλή του σχολείου*, μία προσωπική εκδοχή της σχολικής αυλής, που σίγουρα μοιάζει με τις σχολικές αυλές που όλοι ξέρουμε, αλλά περιέχει το μοναδικό, συγγραφικό αποτύπωμα του κάθε μαθητή σε ένα φανταστικό επίπεδο (Σουλιώτης, 2012β).

Η έμπνευση δεν μπορεί να διδαχτεί. Διδάσκονται όμως οι τρόποι δημιουργίας του πλαισίου που βοηθάει τη γέννηση και την έμπνευσή της. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι και η «αταξία», δηλαδή το περιβάλλον εκείνο που «εκδιώκει» τους κανόνες και τις συνθήκες που περιορίζουν τη φαντασία, την ελεύθερη σκέψη και τη διάθεση για δημιουργία, ενώ ευνοεί τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν σε διαφορετικές χρήσεις των λέξεων, σε γλωσσικές ανατροπές και σε αποκλίνουσες επιλογές της πραγματικότητας, με σκοπό να δημιουργηθούν καινοτόμοι δρόμοι προσωπικής έκφρασης και γραφής για κάθε μαθητή (Καρακίτσιος, 2013).

Η γραφή ως δραστηριότητα, σύμφωνα με τον Σουλιώτη, δεν μπορεί παρά να είναι δημιουργική, για αυτό και τον όρο «δημιουργική γραφή» τον θεωρεί καταχρηστικό (Σουλιώτης, 2012α). Επιχειρώντας μία πρώτη προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου της δημιουργικής γραφής διαπιστώνουμε ότι κάθε ένας αναλύει τη φράση στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή στην έννοια της δημιουργικότητας και στην έννοια της γραφής, με την τελευταία να αναφέρεται στην παραγωγή γραπτού λόγου ενώ ο επιθετικός προσδιορισμός

«δημιουργικός» μας παραπέμπει σε ασαφή νοήματα λόγω της ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων για τους όρους «δημιουργικός» και «δημιουργικότητα», με αποτέλεσμα τη δυσκολία αποσαφήνισης της δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος, 2012). Έτσι, λοιπόν, η προσπάθεια σύνδεσης της δημιουργικής γραφής με τη δημιουργικότητα καθιστά σχετικά δύσκολη την εύρεση ενός συγκεκριμένου ορισμού. Στο σημείο αυτό ταιριάζει η φράση του Gary Davis: *«Υπάρχουν περίπου τόσοι ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί»* (Davis 2000 στο Καρακίτσιος, 2013, σσ.13).

Ωστόσο, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ορισμού της δημιουργικής γραφής και αναφερόμαστε κυρίως στη λογοτεχνική γραφή, καθώς ο όρος εμπεριέχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Κωτόπουλος, 2014). Έτσι λοιπόν το περιεχόμενο των δράσεων της αφορά πρωτίστως τη μελέτη και παραγωγή κλασικών λογοτεχνικών ειδών, όπως είναι το μυθιστόρημα, η ποίηση, το διήγημα, πρόσφατα και η κινηματογραφική γραφή και δευτερευόντως τη διδασκαλία άλλου είδους συγγραφικών δεξιοτήτων με στόχο την παραγωγή χρηστικών κειμένων, όπως περίληψη, δοκίμια, άρθρα (Καρακίτσιος, 2013).

Ο παραπάνω ορισμός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η λογοτεχνική συγγραφή μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και καλλιέργειας μέσω της εξάσκησης, αίροντας προκαταλήψεις στις οποίες η συγγραφική ικανότητα αποτελεί δικαίωμα λίγων εμπνευσμένων και καλλιεργημένων ανθρώπων (Σουλιώτης, 2012α). Την άποψη αυτή για τη δημιουργική γραφή ενισχύει και η θέση του Αναγνωστόπουλου ο οποίος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η έκδοση πολυάριθμων εγχειριδίων δημιουργικής συγγραφής, καθώς και η συνεχής διοργάνωση εργαστηρίων ανάπτυξης συγγραφικών δεξιοτήτων από εκδοτικούς οίκους και λογοτεχνικούς φορείς επιβεβαιώνουν την αποδόμηση της προγενέστερης άποψης περί φυσικού ταλέντου (Αναγνωστόπουλος, στο Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010).

Ένας εξαιρετικά ενδιαφέρων ορισμός που έχει διατυπωθεί από τους Πασσιά, Μανδηλάρα & Βίδου (2007, σσ. 17) καταδεικνύει τη δημιουργική γραφή ως μία *«σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο τον λόγο, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση»*. Συνεπώς, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να μεταδώσει αποτελεσματικά στους μαθητές τη συγγραφική δεξιότητα οδήγησε στη δημιουργία αυτής της μεθόδου.

*«Στην πραγματικότητα μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς – είναι πιο διασκεδαστικό – από ένα παραθυράκι»* (Ροντάρι, 2003, σσ. 42).

## 2.2 Η δημιουργική γραφή ως μία εκπαιδευτική μέθοδος – στόχοι και χαρακτηριστικά

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσουμε μία προσέγγιση των αρχών και του πνεύματος που διέπουν τη δημιουργική γραφή για τα παιδιά. Με άλλα λόγια, θα προσδιορίσουμε εκείνα τα θεωρητικά χαρακτηριστικά στα οποία στηρίζονται οι δραστηριότητες της και χρησιμοποιήσαμε στις διδακτικές παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας.

Η «αταξία» ως έννοια είναι σύμφυτη με τη δημιουργική γραφή. Η έμπνευση δεν διδάσκεται, ωστόσο ο κανόνας της αταξίας σίγουρα μπορεί να διδαχτεί. Ελευθερώνει το παιδί από τον φόβο της έλλειψης έμπνευσης, κατασκευάζοντας ένα πλαίσιο που ευνοεί τη μη συμβατική, ανατρεπτική χρήση της γλώσσας. Αυτό συνιστά και το κατάλληλο «έδαφος» για να αναπτυχθεί η έμπνευση. Επομένως, κάθε παιδί είναι σε θέση να γράψει με τον δικό του δημιουργικό τρόπο, καθώς δεν απαιτείται ούτε η έμπνευση, ούτε το ταλέντο, αλλά η διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων, χάρη στις οποίες θα εκφραστεί χωρίς περιορισμούς (Duchense & Legay 1991 στο Καρακίτσιος, 2013).

Επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής αποτελεί και η απουσία του διπόλου «σωστό – λάθος» (Πασσιά κ.ά., 2007). Οι απαντήσεις των μαθητών δεν βαθμολογούνται, αφού όλες θεωρούνται σωστές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να επικεντρώνει την προσοχή του, όχι τόσο στη συντακτική και μορφολογική ανάπτυξη, αλλά στο περιεχόμενο του κειμένου. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός, λειτουργεί περισσότερο ως εμπνευστής, μη λαμβάνοντας υπόψη τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη των παιδιών, αλλά τα καταγράφει με σκοπό να τα αξιοποιήσει στις διδακτικές ώρες της διδασκαλίας της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύει τους μαθητές στην ανάπτυξη της δημιουργικότητά τους, στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους και στην εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπύχωση των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, επειδή ο κίνδυνος καθοδήγησης της φαντασίας των παιδιών, έστω και ασυνείδητης, είναι πολύ πιθανός, με αποτέλεσμα να χάνεται η προσωπική οπτική.

Επιπλέον, οι περισσότερες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που προτείνονται χαρακτηρίζονται από το έντονο ομαδικό πνεύμα (Πασσιά κ.ά., 2007). Η ομαδικότητα υπάρχει είτε όταν ατομικά ο μαθητής κάνει κάποια δραστηριότητα και στη συνέχεια την παρουσιάζει στην υπόλοιπη τάξη για σχολιασμό, είτε όταν η τάξη οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό και δρα ομαδοσυνεργατικά για τη συγγραφή κειμένου. Κοινή συνισταμένη και στις δύο περιπτώσεις είναι ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί την αφορμή για να πάρουν όλοι οι



μαθητές «θέση» και να καλλιεργηθεί στην τάξη ένα κλίμα συμμετοχικότητας, ομαδικότητας και αποδοχής.

Η δημιουργική γραφή και οι δραστηριότητες που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες για να είναι προσφιλείς στη φύση των μαθητών, κρίνεται απαραίτητο, να διέπονται από έναν παιγνιώδη χαρακτήρα. Άλλωστε, η φαντασία, ο πειραματισμός και η αίσθηση της περιπέτειας είναι κοινά στοιχεία τόσο του παιχνιδιού όσο και της δημιουργικής γραφής (Καραγιάννης, 2010). Σύμφωνα με τον Ροντάρι (2003) το παιδί όταν παίζει, ανασύρει από τη μνήμη του βιώματα, τα οποία ανασυνθέτει δυναμικά προκειμένου να δημιουργήσει νέες πραγματικότητες που να αρμόζουν στην περιέργεια και στις ανάγκες του. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και κατά τη διαδικασία επινόησης μίας ιστορίας, καθώς ενεργοποιούνται παραπλήσιες νοητικές λειτουργίες στη σκέψη του παιδιού. Στο παιχνίδι το υλικό έκφρασης είναι κάποιο αντικείμενο (π.χ. πλαστελίνη), αντίστοιχα στην επινόηση ιστοριών το υλικό έκφρασης είναι οι λέξεις.

Στις παραπάνω παραγράφους έγινε μία προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικά γνωρίσματα της δημιουργικής γραφής. Στη συνέχεια κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικοί της στόχοι, καθώς θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι κάθε τι μη συνηθισμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από συναισθήματα χαράς, μπορεί να προκαλέσει την έντονη αμφιβολία τόσο από τους μαθητές όσο και από τους δασκάλους. Είναι πολύ πιθανόν κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, μαθητές και εκπαιδευτικοί, να αναρωτηθούν για τους στόχους και τη χρησιμότητά τους, όπως επίσης και για το νόημα της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες που ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες, παραδοσιακές μεθόδους παραγωγής λόγου. Ο Κιοσσές (2013) εισάγει με ιδιαίτερα εύστοχο τρόπο την έννοια της «αποσχολειοποίησης» καταλήγοντας σε δύο γενικούς στόχους της δημιουργικής γραφής. Ο πρώτος αφορά την απομάκρυνση από το παραδοσιακό πρότυπο του σχολείου και ο δεύτερος την αποδέσμευση της λογοτεχνίας από τη συνηθισμένη φιλολογική της ανάλυση.

Ένας από τους στόχους της δημιουργικής γραφής είναι και η συμφιλίωση του μαθητή με τη διαδικασία της γραφής, μία διαδικασία που είθισται να θεωρείται βαρετή στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, στοχεύει στην αύξηση του φαντασιακού στοιχείου των μαθητών ως αντίβαρο στις γλωσσικές φόρμες, με σκοπό ο λόγος του παιδιού (γραπτός ή προφορικός) να απελευθερωθεί (Πασσιά κ.ά., 2007).

Εντούτοις, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής έχει ως βασική επιδίωξη τη διαμόρφωση επαρκέστερων αναγνωστών. Η ενασχόληση δηλαδή των μαθητών με τη δημιουργική γραφή πρέπει να είναι η αφορμή για περαιτέρω ανάγνωση αλλά και η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού

κειμένου να αποτελεί το έναυσμα για γραφή (Κιοσσές, 2013). Στην ουσία, αναπτύσσεται μία αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στη γραφή και στην ανάγνωση. Οι συγγραφικές ασκήσεις αναπτύσσουν το γλωσσικό στιλ, διαπλάθουν απαντητικούς αναγνώστες και καλλιεργούν τη λογοτεχνική ανάγνωση (Σουλιώτης, 2012α).

### **2.3 Ψυχολογικές και γλωσσικές ωφέλειες της δημιουργικής γραφής**

Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής θεωρείται ωφέλιμη για το παιδί, τόσο για τη γλωσσική του ανάπτυξη, όσο και για την ψυχολογική. Αυτός όμως ο διττός διαχωρισμός σε γλωσσικές και ψυχολογικές ωφέλειες υφίσταται για καθαρά πρακτικούς λόγους, καθώς διευκολύνει την κατανόηση και παρουσίασή τους. Ωστόσο, αυτές οι δύο κατηγορίες αποτελούν μία ολότητα αναπτύσσοντας μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Όπως συμβαίνει και με άλλες τέχνες έτσι και η δημιουργική γραφή παρέχει θετική επίδραση στην ψυχολογία των παιδιών. Σύμφωνα με τον Freud (1976, στο Καρακίτσιος, 2013), η συγγραφική δραστηριότητα είναι για τον άνθρωπο μία μορφή ψυχικής εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και ψυχικής απελευθέρωσης. Η γραφή μερικών στίχων, ενός ποιήματος ή μίας λογοτεχνικής αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά και λυτρωτικά. Επιπλέον, η ανάγνωση ποιημάτων ή αφηγημάτων, που έχει γράψει κάποιος μπροστά στο κοινό των συμμετεχόντων ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής ή στη σχολική τάξη περιέχει και στοιχεία ένταξης και αποδοχής από και προς την ομάδα. Ο Graham Green (στο Καραγιάννης, 2010) επιβεβαιώνει τις θεραπευτικές ιδιότητες της γραφής και μάλιστα στη σύγχρονη εποχή η δημιουργική γραφή εφαρμόζεται ως πρακτική υγείας σε άτομα που πάσχουν από κατάθλιψη, άγχος ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Είθισται η διαδικασία της γραφής να έχει σπουδαιότερη αξία από το τελικό αποτέλεσμα, καθώς ορίζει τις κατευθύνσεις προς την αυτογνωσία (Κωτόπουλος, 2012). Επομένως, μέσω της δημιουργικής γραφής ο μαθητής προσπαθεί να ανακαλύψει πτυχές του εαυτού αποτυπώνοντας στοιχεία του στο παραγόμενο κείμενο. Στις μέρες μας όμως η δημιουργική γραφή δεν θεωρείται μία μοναχική διαδικασία, καθώς χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος δραστηριοτήτων με ομαδικό χαρακτήρα. Έτσι, τόσο η ανάγνωση ιστοριών, όσο και η ομαδοσυνεργατική συγγραφή προωθεί στους συμμετέχοντες την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή και την ένταξη από και προς την ομάδα (Καρακίτσιος, 2013), τονώνοντας την αυτοεκτίμηση του μαθητή και τη βαθύτερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας - τάξης (Κωτόπουλος, 2012).

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη γλώσσα αντανακλάται στην ψυχολογία τους και, εν συνεχεία, στις επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα. Οι μαθητές όταν δεν αισθάνονται οικειότητα με τη γλώσσα και τον γραπτό λόγο, τότε κατά συνέπεια φοβούνται το λάθος, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα για τη γραφή και το σχολείο. (Καλογιάννη, 2016).

Η συγγραφή ιστοριών από τους μαθητές, προκαλεί μέσα στην τάξη ένα κλίμα ελευθερίας που με τη σειρά του αποτελεί μία καλή ευκαιρία συνειδητοποίησης της δύναμης που έχουν πάνω στη γλώσσα. Κατά την πρώτη παιδική ηλικία οι μαθητές έχουν μία έμφυτη τάση να γράφουν στίχους, όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον ενθάρρυνσης και ενίσχυσης. Θα ήταν σημαντικό λάθος αν η εκπαιδευτική κοινότητα αφαιρούσε από την παιδική γλώσσα αυτήν την «πρωτόγονη» εφευρετικότητα, εφαρμόζοντας μία στείρα διανοητική διδασκαλία (Σουλιώτης, 1995). Αντιθέτως, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να γράφουν συστηματικά ιστορίες και στίχους, τους βοηθάμε να μπου από μόνοι τους στη διαδικασία επιλογής λέξεων και φράσεων από τη γλωσσική «δεξαμενή» τους, προκειμένου να αποτυπωθεί το νόημα που επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται προοδευτικά ότι η διαφορετική παράταξη των λέξεων μπορεί να δημιουργήσει διαφορετικό νόημα και ότι τέτοιου είδους πειραματισμοί είναι δυνατόν να είναι άπειροι (Μπαλάσκας, 1990).

Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το πώς η δημιουργική γραφή αντιμετωπίζει τα ορθογραφικά λάθη. Σύμφωνα με τον Ροντάρι (2003), τα ορθογραφικά λάθη μπορούν να χρησιμοποιηθούν με δημιουργικό τρόπο από τον δάσκαλο, έτσι ώστε να κατασκευάσουν μία ιστορία. Αν κάποιο παιδί, για παράδειγμα, γράψει «Λαγονία» αντί για Λαπωνία έχουμε ήδη ανακαλύψει μία νέα χώρα στην οποία ζουν τετράποδοι φίλοι μας. Ένας, επίσης, διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της λανθασμένης λέξης είναι να χαρακτηριστεί ως «ασθενής» της ορθής. Σε κάθε περίπτωση το κέρδος είναι διπλό για τα παιδιά. Αρχικά, ο χρόνος που αφιερώνεται λειτουργεί ενισχυτικά και εντυπώνεται η σωστή λέξη στη συνείδηση των μαθητών και δεύτερον τα ορθογραφικά λάθη απομυθοποιούνται με χιούμορ, δημιουργώντας ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά. Κείμενα του Μποστ που περιέχουν σκόπιμα λάθη, όπως το ποίημα «Χριστουγεννιάτικαι σκέψεις», επιβεβαιώνουν την άποψη του Ροντάρι για τα ορθογραφικά λάθη (Σουλιώτης, 1995). Αυτού του είδους τα κείμενα είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές με προβλήματα δυσορθογραφίας, προκειμένου να τους δείξουμε ότι ακόμα και οι ενήλικες κάνουν λάθη.

Η δημιουργική γραφή σίγουρα δεν είναι πανάκεια και προϋποθέτει αφιέρωση χρόνου και κόπο. Ωστόσο, είναι πιθανό η έκθεση των μαθητών σε μία ποικιλία αναγνωσμάτων και

τεχνικών συγγραφής κειμένου να προσφέρει σε κάποιους μαθητές την αγάπη για τη λογοτεχνία και άλλους να τους συμφιλιώσουν με τη γραφή. Περνώντας τα χρόνια ίσως κάποιοι από αυτούς εξελιχθούν σε συγγραφείς, υποψιασμένους αναγνώστες και βιβλιοφάγους (Νικολαΐδου, 2012).

## **2.4 Η δημιουργική γραφή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

Αρκετοί από τους παραπάνω στόχους της δημιουργικής γραφής εντάσσονται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό (2003). Συγκεκριμένα στο κομμάτι που αφορά τη διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας αναφέρεται η ανάγκη για *«σκόπιμη σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία»*, τα οποία είδαμε ότι αποτελούν γνωρίσματα της δημιουργικής γραφής. Στο ίδιο σημείο προτείνεται τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας (Α.Π.Σ., 2003). Αν και οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να συνδεθούν με τη δημιουργική γραφή, ωστόσο δεν γίνεται σαφής διάκριση από τις παιγνιώδεις ασκήσεις φιλιαναγνωσίας.

Στο σχολικό περιβάλλον αν και η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη γλωσσική διδασκαλία, ωστόσο μπορούμε να διαπιστώσουμε σημεία επαφής και τομής. Εντούτοις οι μεταγλωσσικές δεξιότητες, στις οποίες εντάσσεται και η γνωστική προσέγγιση της γλώσσας, δεν συγκαταλέγονται στα σημεία επαφής. Η διδασκαλία της συγγραφής στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται μόνο μέσω της ερμηνείας και της ανάλυσης του κειμένου, όπως και μέσω της ορθογραφίας και της γραμματικής, και όχι του τρόπου δόμησης, πολύ περισσότερο της δημιουργίας ενός κειμένου (Καλογεροπούλου, 2006). Το παραπάνω συμπέρασμα, ωστόσο, δεν ισχύει για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο (2011α, 2014). Τόσο το Πρόγραμμα Σπουδών όσο και ο Οδηγός Σπουδών (2011β) προτείνουν ποικίλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Ιδιαίτερα στο μάθημα της λογοτεχνίας οι συγγραφείς του Προγράμματος εντάσσουν τη δημιουργική γραφή στην τρίτη φάση προσέγγισης των λογοτεχνικών βιβλίων, δηλαδή στη φάση μετά την ανάγνωση, όπου οι μαθητές παράγουν τον δικό τους λόγο, όχι γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Σύμφωνα λοιπόν με το Πρόγραμμα, τα παιδιά καλούνται να γράψουν κείμενο ατομικά ή ομαδικά, συνήθως σύμφωνα με το είδος που μελέτησαν, να κάνουν παρέμβαση και έρευνα στο πεδίο, να οργανώσουν κάποια έκθεση ή εκδήλωση στο σχολείο. Στις δραστηριότητες αυτές

αξιοποιούνται συνήθως μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες και επεισόδια από τα βιβλία που διάβασαν. Στους εκπαιδευτικούς προτείνεται να εμπλουτίσουν τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και με άλλες μορφές έκφρασης, όπως τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι τα εικαστικά, την κίνηση κ.ά. δίνοντας έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στη μαθησιακή διαδικασία (Γρόσδος, 2013).

Ειδικότερα, για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού που αφορούν και τη συγκεκριμένη μελέτη (Γ', Δ', Ε' και ΣΤ') η δημιουργική γραφή και αφήγηση εντάσσονται στις προτεινόμενες θεματικές ενότητες (Το παιχνίδι στη λογοτεχνία, κόμικς, ιστορίες άλλων λαών) προς επεξεργασία, όπως προβλέπει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας (2014). Δραστηριότητες μετασχηματισμού και αντικατάστασης ποιητικών φράσεων με αντίστοιχες του καθημερινού λόγου και αντίστροφα, αλλά και δημιουργία λογοτεχνικών ανθολογιών, αποτελούν κάποιες από τις δραστηριότητες. Για τη δημιουργική αφήγηση προτείνονται ασκήσεις αναδίγησης μικρών λογοτεχνικών κειμένων, διηγημάτων, μυθιστορημάτων και παραμυθιών.

Στην Δ' τάξη, που έλαβε χώρα και η πιλοτική εφαρμογή της παρούσας μελέτης, στην ενότητα *Το παιχνίδι στη λογοτεχνία* προτείνεται: α) αλλαγή της ηλικίας του αφηγητή (από ενήλικας σε παιδί) αλλά και του φύλου (από κορίτσι σε αγόρι και αντίστροφα), β) συγγραφή προσωπικής ιστορίας με μια εμπειρία παιχνιδιού, γ) επινόηση νέου ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού. Στην ενότητα *εικονογραφημένες ιστορίες (Κόμικ)* προτείνεται: α) παιχνίδια μετασχηματισμών: καρέ ανακατεμένα, καρέ ξεχωριστά από τους διαλόγους, για να τα συνδυάσουν, αλλά και προσθαφαίρεση καρέ, ώστε να αποδώσουν περιληπτικά ή εκτεταμένα την αφήγηση. Επίσης κενά μπαλονάκια για να προσθέσουν τους διαλόγους, β) Διασκευή ενός δικού τους ήρωα που στη συνέχεια θα ζωγραφίσουν, θα παρουσιάσουν μία περιγραφή του χαρακτήρα του και θα κάνουν ένα κόμικ αποτελούμενο από 3-4 καρέ με τον ήρωά τους ενταγμένο στην υπόθεση του κόμικ, γ) Διασκευή παραμυθιού ή διηγήματος σε κόμικ και το αντίστροφο, δ) δημιουργία αυτοβιογραφικών κόμικ, ε) Κατασκευή έμμετρων ή ελεύθερων στίχων και μελοποίηση.

## **2.5 Η παραγωγή γραπτού συνεχούς λόγου στο Δημοτικό Σχολείο**

Η σύνδεση της δημιουργικής γραφής με την παραγωγή γραπτού λόγου υπερισχύει σε σύγκριση με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όσο και αν επιδιώκεται ο διαχωρισμός της δημιουργικής γραφής από τις γλωσσικές δραστηριότητες,

ωστόσο είναι αδύνατον να παραβλέψουμε ότι τα παιδιά του Δημοτικού, ανάλογα με την ηλικία τους, γράφουν κείμενα ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό γίνεται, διότι οι γλωσσικές και αντιληπτικές ικανότητες αποτελούν το προσωπικό τους εργαλείο για τη γραφή (Κωνσταντίνου, 2018).

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό (2014) τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παραγωγής λόγου των μαθητών αλλάζουν από τάξη σε τάξη.

Στην Α΄ οι μαθητές χρησιμοποιούν απλό λεξιλόγιο και γραμματική, ενώ οι εικόνες και το οπτικό υλικό δρουν βοηθητικά. Στη Β΄ τάξη οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα διαχωρισμού ανάμεσα στο ουσιώδες και στο ανούσιο, ενώ αρχίζουν να αναγνωρίζουν τα κειμενικά είδη (προσκλήσεις, αφίσες, συνταγές, ανακοινώσεις, παραμύθια κ.α.). Στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού οι μαθητές είναι σε θέση να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου και να το ελέγχουν βάσει συγκεκριμένων στοιχείων. Επίσης, επιδιώκουν σε αρχικό στάδιο να επιχειρηματολογήσουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορούν να αναγνωρίσουν το «ύφος» του λόγου, καθώς και τη βασική δομή της αφηγηματολογίας. Στη Δ΄ τάξη τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν με τον γραπτό λόγο γνώμες, ιδέες και συναισθήματα και απευθύνονται σε συνομήλικους αλλά και ενήλικους αναγνώστες. Σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές μπορούν να δημιουργούν εικονογραφημένες ιστορίες, κείμενα προσωπικής έκφρασης, λογοτεχνήματα, γλωσσικά παιχνίδια και τραγούδια με σύνθετες λέξεις και έμμετρο λόγο. Στις τελευταίες δύο τάξεις του Δημοτικού (Ε΄ και ΣΤ΄) τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν το κείμενό τους, το ύφος και την έκτασή του, όπως επίσης και να αναπτύσσουν την ικανότητα της κριτικής σκέψης και της αμφισβήτησης. Χρησιμοποιούν τη διακειμενικότητα στον γραπτό τους λόγο και αντιλαμβάνονται την έννοια της οπτικής γωνίας.

### **2.5.1 Η διαδικασία συγγραφής κειμένου από τους μαθητές**

Ο μαθητής, ως συγγραφέας, στην εκπαιδευτική διαδικασία αναλαμβάνει δύο ρόλους προκειμένου να παράξει λόγο, τον ρόλο του γραμματέα και αυτόν του δημιουργού. Ο μαθητής ως γραμματέας προσπαθεί να απαντήσει στα «πώς» που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης. Έτσι, λοιπόν, καλείται να δώσει λύσεις σε προβλήματα που αφορούν τη γνώση για τη γλώσσα και τη μεταγλώσσα, όπως θέματα δυσγραφίας, δυσορθογραφίας, λεξιλογίου, ορθής χρήσης των σημείων στίξης, πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων κ.ά. Ως δημιουργός προβληματίζεται για τη γέννηση ιδεών, την κατασκευή και

οργάνωση του κατάλληλου σχεδίου για το κείμενο, την αλλαγή και εναλλαγή των σχεδίων, τη γραπτή επικοινωνία, την ποιότητα και την ποσότητα του γραπτού κειμένου, την αυτοεικόνα και το συναίσθημα (Γρόσδος, 2013).

Η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στη δημιουργική διαδικασία παραγωγής κειμένων από τα παιδιά προϋποθέτει την αποδοχή της άποψης ότι η δημιουργικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να εξασθενήσει ή να απελευθερωθεί (Κωτόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2015) η παραγωγή γραπτού λόγου, μέσω της δημιουργικής γραφής από τα παιδιά, περιλαμβάνει κάποια στάδια εξέλιξης. Το πρώτο στάδιο είναι το αναγνωστικό, όπου οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν κείμενα του είδους, του ύφους ή της τεχνοτροπίας που θα κληθούν να γράψουν. Τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές δεν είναι αποκομμένα από την ανάγνωση βιβλίων που έχουν επεξεργαστεί. Είναι σημαντικό λοιπόν ο εκπαιδευτικός της τάξης να μπορεί να επιλέξει τα κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα που πιθανώς θα ερεθίσουν τη φαντασία και τη γλωσσική επινοητικότητα των μαθητών του ή εκείνα που αποτυπώνουν ανθρώπινες εμπειρίες και προκαλούν το αναγνωστικό ενδιαφέρον της τάξης.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το προσυγγραφικό στάδιο στη δημιουργική γραφή για παιδιά αφορά την ανάγνωση λογοτεχνίας ή ακόμα τη συνομιλία των τεχνών χρησιμοποιώντας ένα καλλίγραμμα, έναν πίνακα, μια φωτογραφία, ένα μουσικό μοτίβο – στοιχεία δηλαδή που μπορούν να αποτελέσουν εξίσου παραγωγικό συγγραφικό ερέθισμα (Νικολαΐδου, 2015).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2015) ακολουθεί το συγγραφικό στάδιο. Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές τη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής επεξηγώντας τα ζητούμενά της, όπως τη λογοτεχνική μήτρα, το είδος του κειμένου, το μέγεθός του, αλλά και πιθανούς περιορισμούς στο θέμα, στη φόρμα, στην αφηγηματική τεχνική. Οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ατομικά ή και σε μικρές ομάδες. Τα κινηματογραφικά και θεατρικά κείμενα είναι καταλληλότερα για συνεργατικές εργασίες μέσα στην τάξη ενώ κάποια άλλα λιγότερο. Κατά τη συλλογή του συγγραφικού τους υλικού, οι μαθητές, ενδείκνυται να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά (για παράδειγμα, όταν συγκεντρώνουν πληροφορίες για τη δημιουργία του λογοτεχνικού ήρωα μιας ιστορίας ή για περιγραφές χώρων και αντικειμένων) και περισσότερο ατομικά στη διαδικασία συγγραφής. Ωστόσο, και κατά τη διάρκεια της συγγραφής υπάρχουν λογοτεχνικές φόρμες (στιχούργημα, κόμικ, θεατρικό σενάριο) που η

ομαδική παραγωγή κειμένου δείχνει να είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με την ατομική.

Η συνεργατική, ομαδική συγγραφή ιστοριών δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά δίνει τη δυνατότητα για επιλογή διαφορετικών τρόπων συνεργασίας. Η πρακτική εφαρμογή της όμως σε μαθητές απέδειξε ότι για την αποφυγή προβλημάτων και δυσλειτουργιών απαιτείται η ακολουθία και τήρηση συγκεκριμένων όρων. Έτσι, λοιπόν, μία ιστορία, μπορεί να αποτελέσει προϊόν ομαδικής συνεργασίας «περνώντας» από παιδί σε παιδί, από ομάδα σε ομάδα, από τάξη σε τάξη, από σχολείο σε σχολείο ή και από παιδί σε γονέα. Εντούτοις, το συγγραφικό ταξίδι μπορεί να έχει μια γραμμική, κυκλική ή συνθετική πορεία, που ολοκληρώνεται εφάπαξ ή που επαναλαμβάνεται με την ίδια ή με διαφορετική κατεύθυνση (Τερζητάνου, 2016)

Το τελευταίο στάδιο, το μετασυγγραφικό, είναι και το πιο σημαντικό στην όλη διαδικασία. Εκεί οι μικροί μαθητές παρουσιάζουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια της τάξης. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση με στόχο να εντοπιστούν τα σημεία, που με μικρές αλλαγές λέξεων στον συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, μικροαλλαγές της δομής ή άλλες γλωσσικές ή αφηγηματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις μπορούν να προσφέρουν νέα δυναμική και μεγαλύτερη δραστηριότητα στο μαθητικό κείμενο. Το συγκεκριμένο στάδιο προϋποθέτει έναν δάσκαλο/α με καλή γνώση της χρήσης, της συλλειτουργίας και της δυναμικής των λέξεων στη φράση, αλλά και μια ομάδα μαθητών που εκπαιδεύεται προοδευτικά στις επάλληλες γραφές ενός κειμένου. Η συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης φέρει συμβουλευτικό χαρακτήρα και οι προτεινόμενες εναλλακτικές συγγραφικές λύσεις καλό είναι να δοκιμάζονται στην πράξη. Για παράδειγμα, «*τι θα έλεγες αν αντί για την λέξη χ τοποθετούσες τη λέξη ψ; Μήπως ο αναγνώστης καταλάβαινε καλύτερα αυτό που θες να πεις;*» (Νικολαΐδου, 2015).

Εν κατακλείδι, η χρήση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής μέσα στην τάξη έχει δείξει ότι η αρχική αμηχανία των παιδιών σταδιακά αντικαθίσταται από νέες ιδέες, γλωσσική εφευρετικότητα και κάποιες φορές από φιλιαναγνωστικές αναφορές και κειμενικές παρεμβάσεις (Νικολαΐδου, 2015).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΤΟ ΚΟΜΙΚ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

#### 3.1 Η εξελικτική πορεία των κόμικς – Ορισμοί

Αν και οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τα κόμικς είναι πολλοί εντούτοις όλοι συγκλίνουν σε κοινά χαρακτηριστικά, όπως στην αφήγηση, την έντυπη παραγωγή, την αναπαράσταση εικόνων μέσω σκίτσων και τη διαδοχική τους πορεία (Σκαρπέλος, 2000). Σύμφωνα με τον Δελώνη (1991) τα κόμικς αποτελούν εικονογραφημένες ιστορίες δράσης, οι οποίες αποδίδονται μέσα από μία σειρά σκίτσων με πολύ περιεκτικά κείμενα και διαλόγους. Ο Μαρτινίδης (1989, σσ. 14-16) τα ορίζει ως *«την τέχνη της αφήγησης ιστοριών με διαδοχή σχεδιασμένων εικόνων στην τυπογραφική επιφάνεια»*.

Η λέξη κόμικ είναι άκλιτη, αντιδάνειο της λέξης «comics», αγγλικής καταγωγής, η οποία προέρχεται από τη φράση «comic stories» (κωμικές ιστορίες) που έχει ελληνική προέλευση. Ο όρος comic χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά σε αστείες εικονογραφημένες ιστορίες, οι οποίες δημοσιεύονταν σε αγγλικά περιοδικά κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Έπειτα, τη δεκαετία του 1930 πέρασε στην Αμερική, όπου χρησιμοποιήθηκε ευρέως από τη μαζική κουλτούρα (massculture) και επέστρεψε ξανά στον ευρωπαϊκό χώρο με το ίδιο όνομα (Μαλαφάντης, 1990). Στα τέλη της δεκαετίας του 1930 τα βιβλία κόμικς έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλή και νέοι εκδότες τα προωθούσαν όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι σκιτσογράφοι άρχισαν να επηρεάζονται από διάφορα ρεύματα και τεχνοτροπίες της ζωγραφικής τέχνης, όπως τον κυβισμό, εξπρεσιονισμό και ντανταϊσμό, ενώ συγχρόνως φαινόταν έντονη και μία σατιρική διάθεση, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μία εξελικτική πορεία στην τέχνη και μία αποδοχή του είδους από ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό (Malan, 2002).

Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1930, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, δύο μαθητές Λυκείου δημιούργησαν έναν χαρακτήρα κόμικ με το όνομα Superman, ο οποίος είχε υπερφυσικές δυνάμεις και συγκέντρωνε όλα τα χαρακτηριστικά των ηρώων της εποχής. Αυτό αποτέλεσε και το ορόσημο για την έκδοση και άλλων κόμικς που ανήκαν στην κατηγορία «Action Comics» με τον Superman να παραμένει στην κορυφή. Η ένταξη του υπέρ - ήρωα χαρακτήρα αύξησε κατακόρυφα τις πωλήσεις του νέου λογοτεχνικού είδους. Τη δεκαετία του 1940 και κυρίως κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου έγιναν από τα πιο δημοφιλή αναγνώσματα, γεγονός που το 1941 οδήγησε στην πρώτη εμφάνιση των Classics Illustrated,

δηλαδή περιοδικά κόμικς, που σε ένα τεύχος παρουσίαζαν ένα ολοκληρωμένο κλασικό μυθιστόρημα (Φεγγέρου, 2012).

Αυτό το νέο είδος λογοτεχνίας ήρθε, λοιπόν, για να καλύψει την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες του μέσω της ζωγραφικής, με απώτερο στόχο έναν καλαίσθητο τρόπο έκφρασης. Τα κόμικς διατηρούν περισσότερο ξένα στοιχεία και είναι λιγότερο ενσωματωμένα στην ελληνική πολιτισμική παράδοση (Αυδίκος & Μερακλής, 1996).

### **3.2 Η παιδαγωγική διάσταση των κόμικς**

Τα κόμικς μέσα από τη μορφή και τα χαρακτηριστικά των ηρώων τους σε συνδυασμό με την έντονη, εικονική αναπαράσταση, ίσως να αποτελούν για τα παιδιά την πιο γρήγορη και ευθεία απεικόνιση της μάχης ανάμεσα στο καλό και στο κακό, η οποία παρουσιάζεται και σε άλλα λογοτεχνικά είδη. Αρκετοί από τους ήρωες των κόμικς, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί, ότι αποτελούν τη συνέχεια των μαγικών ηρώων των παραμυθιών, των θρύλων και των παραδόσεων. Επιπρόσθετα, πληθώρα ηρώων και ηρωίδων του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους παρουσιάζονται με κάποια εμφανή ατέλεια, προκειμένου να «γεννηθεί» το αίσθημα της συμπόνιας από την πλευρά του αναγνώστη. Ωστόσο, την κρίσιμη στιγμή της δράσης, παρά την όποια αδυναμία τους, με ένα σχεδόν μαγικό τρόπο αποκτούν υπερφυσικές δυνάμεις ξεπερνώντας τη δυσκολία. Το παραπάνω μοτίβο λειτουργεί με δυναμικό τρόπο στους μικρούς αναγνώστες, που αισθάνονται περιθωριοποιημένοι στον κόσμο των ενηλίκων και ουρανοβατούν ανέμελα να γίνουν παντοδύναμοι (Tucker, 1981)

Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί και λογοτεχνικοί φορείς, παρακολουθώντας την προτίμηση του αναγνωστικού κοινού και ιδιαιτέρως των παιδιών για τα κόμικς, ξεχώρισαν συγκεκριμένα στοιχεία τους που θα είχαν την δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Ειδικότερα, η πλούσια εικονογράφηση έχει την ιδιότητα να συμπυκνώνει δεδομένα, τα οποία ο μαθητής μέσα από την ανάλυσή τους πρέπει να τα διακρίνει και εν συνεχεία να τα αποκρυπτογραφήσει σύμφωνα με την προσωπικότητά του, τη φαντασία και τις γνώσεις του. Να επισημανθεί ότι τα κόμικς, ως τέχνη, δραστηριοποιούνται περισσότερο στον χώρο παρά στον χρόνο. Γι' αυτόν τον λόγο, η εικόνα τους προσλαμβάνεται άμεσα από τον αναγνώστη, προσφέροντας την επιλογή της επανάληψης με μία γρήγορη ματιά σε αντίθεση με τα λογοτεχνικά βιβλία που, επειδή χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο θεωρούνται πιο δύσκολα (επανάληψη με τη χρήση σελιδοδεικτών, υπογραμμίσεων κ.ά.) αλλά και η κινηματογραφική

μεταφορά καθίσταται σχεδόν αδύνατη χωρίς τη βοήθεια οπτικού δίσκου (Κρητικός & Σαμπανίκου, 2005). Ο γραπτός λόγος των κόμικς βοηθάει τα παιδιά να εξασκηθούν στην ανάγνωση αφηγήσεων με εικονογράφηση και να ερμηνεύουν τις συμβάσεις τους (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999).

Η χρήση των κόμικς και των εικονογραφημένων βιβλίων στο σχολείο μπορεί να συνδεθεί και με τις θεωρητικές αναζητήσεις που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάγνωση βιβλίων είναι στενά συνδεδεμένη τόσο με την καθημερινότητά μας όσο και με τη σχολική ζωή. Στο παρελθόν, επειδή η κριτική επικεντρώθηκε στο ίδιο το κείμενο, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποδώσει στη σχολική ανάγνωση μία διάθεση προσκόλλησης στο κείμενο και ιδιαίτερης προσοχής στην αποκωδικοποίηση του νοήματος που προκαλούν οι λέξεις. Ωστόσο, σύγχρονοι μελετητές δίνουν έμφαση στη δημιουργική δράση της ανάγνωσης, η οποία καταργεί τη μία και μοναδική ερμηνευτική ανάλυση του κειμένου και διαπιστώνει τις δυνατότητες των πολλαπλών προσεγγίσεων (Πάτσιου, 2006). Ο έντονος διαχωρισμός σχολικών και εξωσχολικών βιβλίων από την άλλη, με τα πρώτα να χρίζουν συγκεκριμένων τεχνικών ανάγνωσης και τα δεύτερα να είναι συνδεδεμένα με την ελευθερία επιλογής και την απόλαυση (τέρψη), οδήγησε συχνά στην παρεμπόδιση της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Παρόλο που τα κόμικς ανήκουν στην κατηγορία των εξωσχολικών βιβλίων, ωστόσο, η σύγχρονη εκπαίδευση μέσα από τα εξωσχολικά βιβλία, εικονομυθιστορήματα και αμφιλεγόμενα κόμικς αναπτύσσει μία νέα τάση αποδέσμευσης της λογοτεχνίας από το στείο και πειθαρχημένο σχολικό σύστημα προσανατολισμένη στην τέρψη (Αποστολίδου, 2006).

Το εικονογραφημένο βιβλίο, ειδικότερα στο Δημοτικό σχολείο, δίνει πολλές δυνατότητες επεξεργασίας τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι μαθητές μέσα από κατευθυνόμενες ή ελεύθερες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το ιχνογράφημα, η δημιουργική γραφή, μπορούν να εμπνευστούν από την εικονογράφηση και να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο του βιβλίου (Κιτσαράς, 1993). Τα κόμικς, ως ένα δημοφιλές λογοτεχνικό είδος, μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό υλικό για την ανάθεση ομαδικών εργασιών, οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις τέχνες και τα σχολικά μαθήματα (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999).

Επίσης τα κόμικς συνεισφέρουν στο εκπαιδευτικό έργο των παιδαγωγών και στη διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας. Με αφορμή τα κόμικς οι μαθητές έρχονται σε επαφή και επεξεργάζονται διάφορες μορφές λόγου, όπως αρχαίες κωμωδίες, βιογραφίες, διασκευές διηγημάτων, μυθιστορημάτων κ.ά. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζοντας στα παιδιά τις δύο μορφές του ίδιου έργου, τα ωθεί να αναζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στα μορφολογικά

στοιχεία του κειμένου, στο περιεχόμενο και το ύφος. Επιπλέον, η μετατροπή ενός αποσπάσματος κόμικ σε αφηγηματικό κείμενο ή η παραγωγή γραπτού κειμένου από τα παιδιά με αφορμή μία εικόνα του κόμικ ή η συμπλήρωση κενών λεζάντων σε ένα κόμικ χωρίς λόγια, μπορεί να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό δημιουργική ευκαιρία διδασκαλίας (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999).

Η εφαρμογή των κόμικς στα μαθήματα τέχνης (εικαστικά, θεατρική αγωγή) πολλαπλασιάζεται μέσα στην τάξη, καθώς η δυναμική εικονογράφηση σε συνδυασμό με την εικαστική και γλωσσική δημιουργία μεγιστοποιεί τις επιλογές για δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, σκιτσογραφία, κολλάζ, δημιουργική γραφή, θεατρικό παιχνίδι, γλωσσικές ασκήσεις, δραματοποίηση κ.ά. (Μίσιου, 2010).

Ως συμπέρασμα, τα κόμικς θα μπορούσαν να συμβάλλουν επικουρικά και, κατά περίπτωση, στην αναβάθμιση της διδακτέας ύλης του σχολείου, βοηθώντας στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας αλλά και συμβάλλοντας στην εξάλειψη της παλιάς νοοτροπίας διαχωρισμού των πνευματικών έργων σε υψηλού και χαμηλού επιπέδου, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η ανταπόκριση του κοινού και η καλλιτεχνική ποιότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 4.1 Η Τέχνη - ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό εργαλείο

Στην παρούσα ερευνητική εργασία κρίνεται απαραίτητη η θέαση των τεχνών μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το διαθεματικό project που έλαβε χώρα στην Δ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου προήγαγε τις αρχές της διαπολιτισμικότητας λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πληθυσμιακές αλλαγές που υφίσταται η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια.

Διανύοντας τον 21ο αιώνα παρουσιάζονται έκδηλες και έντονες οι πολιτισμικές ζυμώσεις που βιώνουν οι κοινωνίες πολλών χωρών. Η παγκοσμιοποίηση, οι εμπόλεμες ζώνες, η οικονομική κρίση και η αναζήτηση μίας καλύτερης ποιότητας ζωής, αποτελούν λόγους που οι άνθρωποι μετακινούνται από χώρα σε χώρα και οι διάφορες ομάδες αναμειγνύονται μεταξύ τους. Ο κόσμος και οι κοινωνίες διεθνοποιούνται, τα πολιτιστικά και πολιτισμικά προϊόντα, μέσω των επικοινωνιών έχουν ήδη εξασφαλίσει την ελεύθερη διακίνησή τους πέρα από εθνικά σύνορα και ωκεανούς. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τη νέα γενιά για το μέλλον, να την εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να αποδομήσει προκαταλήψεις που εμποδίζουν την αρμονική συνύπαρξη, την αναγνώριση της ετερότητας του «άλλου» και τη σύσφιξη των σχέσεων με άτομα – φορείς μιας άλλης κουλτούρας (Αγγελίδης & Πανάου, 2013).

Προς αυτήν την κατεύθυνση η επαφή με τις τέχνες μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει δυσεξήγητα θέματα για τους μαθητές, όπως ο πόλεμος, ο θάνατος, η μετανάστευση, η προσφυγιά. Υπάρχει μία έμφυτη τάση στον άνθρωπο να αποκλείει τα δυσάρεστα γεγονότα από τη συζήτηση, να αποκρύπτει συναισθήματα και πληροφορίες που δύσκολα μπορεί να επεξεργαστεί, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν οι αποδέκτες είναι μικρά παιδιά. Ωστόσο, η υπερπροστασία των παιδιών από τέτοιες δύσκολες πλευρές της ζωής δεν είναι ωφέλιμη για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της επαφής τους με την πραγματική ζωή, γιατί διαιωνίζεται η διαλεκτική του αυτονόητου που στην ουσία δεν οδηγεί σε λύσεις και προτάσεις (Αθανασέκου & Αργυριάδης, 2018).

Είναι φανερό ότι η Τέχνη λειτουργεί επικουρικά και θέτει τα θεμέλια για μία νέα θέαση του εαυτού και της ζωής επιτυγχάνοντας πνευματική αφύπνιση, καλλιέργεια της οπτικής ευαισθησίας και της ιστορικής γνώσης, συντελώντας στην αφομοίωση και εκτίμηση της

πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτός ο μεταμορφωτικός ρόλος της, αν μεταδοθεί στους μαθητές με συνέπεια και ορθό, παιδαγωγικό τρόπο, μπορεί να επαναπροσδιορίσει τον εσωτερικό τους χώρο και έτσι από τον φόβο της άγνοιας να οδηγηθούν στην αποδοχή και τη συμβίωση με τον «άλλο» (Αθανασέκου & Αργυριάδης, 2018).

## **4.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση – έννοιες και ορισμοί**

Η συμβίωση ανθρώπινων ομάδων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, αποτελεί ένα γεγονός που απαντάται ολοένα και πιο συχνά στις δυτικές κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτή η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών δημιουργεί το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών, γεγονός που οδηγεί στο να αναδυθούν ένα σύνολο προβληματισμών (Παπαρρηγόπουλος, 1999). Μία πολυπολιτισμική κοινωνία προϋποθέτει την ισότιμη συνύπαρξη των ανθρώπων που φέρνουν διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, ενώ σε επίπεδο κριτικής η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αντιτίθεται σε κάθε είδους προκατάληψη, ρατσισμό και διάκριση (Πανταζής, 2002). Στο σημείο αυτό τίθεται και η έννοια της διαπολιτισμικότητας που σχετίζεται με την ειρηνική συνύπαρξη των πολιτισμών, υπό το πρίσμα της αμοιβαίας αλληλεγγύης και αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Δεληκωνσταντής, 1995).

Σύμφωνα με τον Gundara (2000) οι έννοιες διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα δεν θα πρέπει να συγχέονται. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει περισσότερο τις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες ορίζονται ως φορείς στατικών πολιτισμών και κριτήριο αναγνώρισής τους αποτελεί πλέον η ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων (Γκόβαρης, 2001). Η διαπολιτισμικότητα, από την άλλη, αναφέρεται στην πολιτισμική αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνύπαρξη που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στις αλλοεθνείς ομάδες. Η διαπολιτισμικότητα, δηλαδή, δεν εντοπίζει μόνο τις διαφορές αλλά αξιοποιεί και τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς για αυτό και ο διαπολιτισμικός τρόπος σκέψης δίνει τη δυνατότητα στον φορέα να αναγνωρίζει και να αντιστέκεται στη μισαλλοδοξία, τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996). Επομένως, η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης και της ανταλλαγής καθιστούν τον «άλλο» ισότιμο συνομιλητή και όχι παθητικό δέκτη της δικής μας «πολιτισμικής ανωτερότητας», ή «πολιτισμικά αόρατο» στην επικρατούσα κοινωνία (Rolandi – Ricci, 1996).

Ο Γκόβαρης (2001) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως *«διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας*

μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών». Η διαπολιτισμικότητα θεωρείται πλέον από ορισμένους συγκείμενο της μετανεωτερικότητας, αφού γίνεται αντιληπτή ως ένα ισχυρό εργαλείο που βοηθάει στη διαπραγμάτευση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, στην επικύρωση και ολοκλήρωσή τους μέσω της σχετικοποίησης των αξιών βάσει των οποίων οικοδομούνται (Γκότοβος, 2002). Υπάρχει όμως και μία άλλη προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας που δεν διαχωρίζει αλλά ενώνει, που δεν στέκεται στην αναγνώριση και ανάδειξη της ετερότητας αλλά στην υπέρβασή της, που δεν οραματίζεται κοινωνίες κατακερματισμένες αλλά κοινωνίες με αξίες, με κοινωνική συνοχή, με ίσες και δίκαιες ευκαιρίες. Συνεπώς, η διαπολιτισμικότητα δεικνύει μία διαλεκτική σχέση, μία ενεργητική μέθοδο αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνέργειας ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών εθνικών – μεταναστευτικών ομάδων (Νικολάου, 2005).

Η αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες δεν αποτελεί μοναδική επιδίωξη της διαπολιτισμικότητας. Για να εξασφαλιστεί η έννοια του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού είναι αναγκαίες οι συνεχόμενες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις με στόχο την μετατροπή της κοινωνίας και του σχολείου, έτσι ώστε να δίνεται σε όλους η ευκαιρία ελεύθερης έκφρασης, ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, που ενώ διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, ταυτόχρονα την ενισχύουν με στοιχεία του «άλλου» (Μάρκου, 1989). Συγκεκριμένα, στον χώρο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική σύνθεση του σημερινού ελληνικού σχολείου υποδεικνύει την αναγκαιότητα σύνθεσης ενός σαφούς, παιδαγωγικού πλαισίου για την προσέγγιση και αντιμετώπιση των «άλλων» πολιτισμών. Ειδικότερα, η ιδιαίτερα αισθητή παρουσία μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, οδηγεί στην αναζήτηση νέων μεθόδων διδακτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2001), αφού οι έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής αποτελούν τη νέα σχολική πραγματικότητα.

Στην προσπάθεια να διατυπωθεί ένας ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής αγωγής γεννάται μια σαφής δυσκολία, επειδή η γενικευμένη χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μία ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία. Στην πραγματικότητα όμως, όπως επισημαίνει ο Αθ. Παπάς (στο Γκόβαρης, 2001) «είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», καθώς προκύπτει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών κοινωνικο – φιλοσοφικών οριζόντων.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η «διαπολιτισμική αγωγή» ορίζεται ως η αγωγή που έχει χρέος να προετοιμάσει τη συνύπαρξη στις πολιτισμικά εξελισσόμενες κοινωνίες και να ενισχύσει την

αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολλαπλότητας, με την προϋπόθεση, όμως, ότι αναφέρεται στη συνείδηση των συσχετισμών εξουσίας ανάμεσα στις γλωσσικά ή πολιτισμικά προσδιορισμένες ομάδες και στη δυνατότητα μεταλλαγής τους (Reich, 1997). Η UNESCO, από την πλευρά της διεθνούς σχολικής αγωγής, διευρύνει τον όρο σε διεθνές επίπεδο ενώ συνάμα αποδίδει μία πολιτική διάσταση, με κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών των αναπτυσσόμενων χωρών, ως διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινωνία και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμική ιδέα, λοιπόν, στο γενικότερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να χαρακτηριστεί το είδος της εκπαίδευσης που θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και πως οι γλωσσικές και διαπολιτισμικές διαφορές δεν δρουν ως απορυθμιστικοί παράγοντες της κοινωνίας αλλά εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντίθετη σε οποιαδήποτε διάκριση, προσανατολίζεται και στοχεύει στην ισότητα των ευκαιριών όλων των ανθρώπων (Borelli – Hoff, 1998).

Από μία άλλη σκοπιά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση που έχει ως πυρήνα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης, στην οποία είναι προσανατολισμένη και η παρούσα μελέτη, είναι δυνατό να εφαρμοστεί και χωρίς την παρουσία αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη, και αυτό γιατί, αν επιχειρήσουμε να διευρύνουμε την έννοια «διαπολιτισμική εκπαίδευση» σημαίνει εναντίωση σε κάθε είδους διάκριση αλλά και σε κάθε στερεοτυπική ιεράρχηση του «διαφορετικού» κατά τη διαδικασία της καθημερινής σχολικής μάθησης (Χατζηνικολάου – Μαρασλή, 1995). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κουλτούρας μέσα στη σχολική τάξη οφείλει να μην περιορίζεται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών, αλλά να διευρύνεται και στη συνάντηση της ατομικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες θεωρούνται διαφοροποιημένες ακόμα και στο πλαίσιο ομοιογενών εθνικών ομάδων. Αξίζει να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική διάσταση στην παιδαγωγική διαδικασία αναγνωρίζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές που εμπλέκονται, αφού η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό τόσο του κοινωνικού περιβάλλοντος όσο και του εκπαιδευτικού και μπορεί να συμπεριληφθεί, ως εμπλουτιστικό στοιχείο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους (Ανδρούτσου, 2000). Σύμφωνα με τα παραπάνω ενισχύεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερη δύναμη στο να επηρεάζουν τους μαθητές τους και να αλλάζουν τον τρόπο σκέψης τους (Cummins, 1999).

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η εφαρμογή και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κουλτούρας στα σχολεία δημιουργεί εκείνες τις δημοκρατικές συνθήκες ώστε οι μαθητές και



μελλοντικοί πολίτες να αντιστέκονται στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που ενισχύουν και διατηρούν ρατσιστικές συμπεριφορές.

### **4.3 Η θέση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη διαπολιτισμική κοινωνία**

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία, διαμορφωμένη σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο καλεί το σχολείο και τον εκπαιδευτικό να αφήσουν το δικό τους αποτύπωμα, σύμφωνα με τα προστάγματα των καιρών και να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε ζητήματα που αφορούν την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, με σκοπό την ελαχιστοποίηση ρατσιστικών φαινομένων. Το νέο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι διαμορφώνει την ανάγκη για έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, που αναπτύσσει δίαυλους επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, που αναγνωρίζει τις εθνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και δεν επιδιώκει την υποτίμηση ή αφομοίωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας από τη χώρα φιλοξενίας. Αυτή η διαπολιτισμική οπτική της εκπαίδευσης εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία την κριτική σκέψη, την αλληλενέργεια, την αλληλοβοήθεια ενώ ο πολιτισμός παρουσιάζεται στην πλήρη του διάσταση προάγοντας αξίες, συμβολισμούς και τρόπους ζωής, χωρίς αγκυλώσεις σε θρησκευτικές, εθνικές ή γλωσσικές διαφορές αλλά με πρόσθεση να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί τις πολιτισμικές διαφορές που απαντώνται στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα (Παπαγιάννη, 2001).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μειονοτήτων εντός των σχολικών μονάδων αλλά αφορά, με τον ίδιο τρόπο, και τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας (Ανδρούσου, 2002). Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, ενεργώντας με τη συγκεκριμένη προοπτική δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να επωφελούνται από τη μάθηση και έτσι να εξασφαλίζεται ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, δηλαδή η πλήρης συμμετοχή τους στη δημόσια, κοινοτική και οικονομική ζωή (Cope & Kalantzis, 2000). Προκειμένου να μετουσιωθεί σε πράξη αυτός ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής πρακτικής, απαντώνται ποικίλες δυσκολίες και εμπόδια, που προκύπτουν από ιδεολογίες, στερεότυπα και πολιτισμικές νόρμες, εγκλωβίζοντας έτσι ένα μεγάλο μέρος του ανθρώπινου δυναμικού στις ήδη διαμορφωμένες πρακτικές, οι οποίες αναστέλλουν τη μεταβολή του περιβαλλοντικού και κοινωνικοοικονομικού πλαισίου (Gross, 1987).

Η υιοθέτηση της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης) για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων θεωρείται η πλέον κατάλληλη, επειδή οι συμπεριφοριστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών ενώ οι γνωστικές έχουν ως κέντρο το μαθησιακό αντικείμενο. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μέρος της διεργασίας μιας διαλεκτικής σύγκρουσης στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού γεγονότος, αξιοποιώντας προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Η ανθρωπιστική άποψη της εκπαίδευσης εστιάζει σε δύο στοιχεία: α) τη μοναδικότητα του μαθητή και β) την ανάλογη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή. Έτσι, λοιπόν, ο ανθρωπιστής εκπαιδευτικός επιδεικνύει ιδιαίτερη ευαισθησία στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Είναι φανερό ότι με την ανθρωπιστική προσέγγιση, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού και η βασική του εκπαίδευση δίνει πρωτεύουσα σημασία στις στάσεις και στις πεποιθήσεις ενώ οι άλλες προσεγγίσεις προσανατολίζονται κυρίως στην εμπέδωση του αντικειμένου και στην εκμάθηση στρατηγικών διδασκαλίας. Αν η εκπαίδευση εμπεριέχει τόσο την επιστήμη όσο και την τέχνη, οι ανθρωπιστές εκπαιδευτικοί βρίσκονται πιο κοντά στην τέχνη, ενώ οι συμπεριφοριστές πιο κοντά στην επιστήμη (Mezirow, 2007).

Με βάση την παραπάνω προσέγγιση η θέση του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον αποκτάει άλλη διάσταση και προσανατολισμό, ενώ ο ρόλος του διευρύνεται και θεωρείται πολυεπίπεδος. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να στοχεύει στην πνευματική ωρίμανση του μαθητή, έτσι ώστε μελλοντικά να εξελιχθεί σε έναν αυτόνομο άνθρωπο. Σύμφωνα με τον Παπά (1998) αυτονομία χαρακτηρίζεται η ικανότητα ενσυναίσθησης, η απελευθέρωση της σκέψης από προκαταλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα με πίστη στην αξία του εαυτού. Γίνεται αντιληπτό ότι ο δάσκαλος θα καταφέρει να εκπληρώσει τον στόχο της αντιμετώπισης των πολιτισμικών διαφορών εντός της τάξης, όχι απαλείφοντας την ετερότητα αλλά σεβόμενος τη διαφορετικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής, διαφοροποιημένης και αντισταθμιστικής αγωγής (Ματσαγγούρας, 1999). Η Gay (2000) θερμή θιασώτρια της διδασκαλίας που κατανοεί τους διαφορετικούς πολιτισμούς, ενισχύοντας τις παραπάνω απόψεις επιδιώκει, με εφόδιο την πολιτισμική γνώση και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών, μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις γνωστικές και συναισθηματικές τους ανάγκες.

Επομένως, μιλώντας για τη διαπολιτισμική αγωγή, κάνουμε λόγο για μία πολυδιάστατη, διδακτική στρατηγική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιζητάει την ενδυνάμωση, τον μετασχηματισμό και τη χειραφέτηση του μαθητή. Στην επόμενη ενότητα θα επιχειρήσουμε μία προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον χώρο του σχολείου,

μέσα από το πρίσμα της Τέχνης, η οποία με έναν «έντιμο» τρόπο, επιτρέπει την επεξεργασία δύσκολων θεμάτων για την κοινωνία, αίρει τους λογοκριτικούς μηχανισμούς της λογικής και αναδύει υποσυνείδητα στοιχεία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

#### 4.4 Τέχνη και Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες οι τέχνες έχουν αρχίσει να εισάγονται στον χώρο της εκπαίδευσης με ιδιαίτερα δυναμικό τρόπο. Η σύγχρονη βιβλιογραφία δείχνει να ενισχύει αυτή την τάση, καθώς προτείνει την τέχνη ως ένα μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ήδη από το νηπιαγωγείο προτείνει την εξοικείωση των μαθητών με έργα τέχνης. Στις χώρες της Δύσης οι τέχνες άρχισαν να εισάγονται στην τυπική εκπαίδευση από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Freeman and Popkewitz, 1998, Wygant, 1983, ό.π. στο Gardner, 1990), ωστόσο η εκμάθηση αναφερόταν περισσότερο στο πώς να μάθουν τα παιδιά να ζωγραφίζουν ρεαλιστικά ή να παίζουν μουσική ικανοποιητικά. Αυτή η πρακτική αρχίζει να αλλάζει τα τελευταία χρόνια και έχει ξεκινήσει μία νέα τάση που προσφέρει στους μαθητές την ελευθερία να προσεγγίζουν την τέχνη με τον δικό τους τρόπο. Ο Dewey (1934, στο Ραΐκου, 2013), αναφέρεται σε αυτόν τον τρόπο – ρεύμα προσέγγισης της Τέχνης - ως μία συνέχεια άλλων εμπειριών της ζωής που τα τεχνικά στοιχεία έχουν περιοριστεί. Έτσι, λοιπόν, η Τέχνη μέσα στην εκπαίδευση θεωρείται το μέσο για την ανάπτυξη της αυτοέκφρασης, της δημιουργίας, της φαντασίας και της γνώσης της συναισθηματικής ζωής κάποιου, παρά ένα εξειδικευμένο, γνωστικό αντικείμενο.

Στη σημαντική προσφορά της Τέχνης στον χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται ο Eisner (2004) δίνοντας ένα παραλληλισμό ανάμεσα στον παρατηρητή ενός έργου τέχνης και στον δάσκαλο. Συγκεκριμένα αναφέρει: *Όταν παρατηρείς ένα έργο τέχνης κινείσαι μπρος πίσω εστιάζοντας σε λεπτομέρειες από την μία αλλά χωρίς να χάνεις την συνολική εικόνα του έργου. Ο δάσκαλος με τον ίδιο τρόπο μέσα στην τάξη, παρατηρεί τους μαθητές, χωρίς όμως να χάνει το σύνολο* (ό.π., σσ. 5-9). Επίσης, σύμφωνα με τον ερευνητή, η Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στην μορφοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Στην επιστήμη της παιδαγωγικής ακολουθείται μία σταθερή πορεία, όπου για την επίτευξη ενός στόχου χρησιμοποιούνται τα μέσα με σκοπό την επιτυχή έκβαση. Γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι είναι σταθεροί και προηγούνται των μέσων. Αυτή η μεθοδολογία όμως δεν χρησιμοποιείται απαραίτητα και στην τέχνη. Εδώ μπορεί τα αποτελέσματα να έπονται των μέσων. Αν το εξετάσουμε με λεπτομέρεια, το άτομο αφήνεται σε αυτό που το έργο τέχνης προτείνει. Ο Dewey (1938) αναφέρεται σε αυτήν την διαδικασία

μετασχηματισμού των στόχων, κατά την διάρκεια της επεξεργασίας του έργου, με την ορολογία *ελαστική στοχοθεσία* (flexible purposing). Αναλυτικότερα, αυτό που θεωρεί αναγκαίο η ελαστική στοχοθεσία είναι εκείνο το είδος της σκέψης, που ταιριάζει καλύτερα σε ένα περιβάλλον, στο οποίο η υπέρμετρη αφοσίωση σε ένα πλάνο δεν είναι απαραίτητη.

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής, μέσα από σύγχρονες έρευνες, προσανατολίζεται στην ιδέα πως η Τέχνη, μέσω των αισθητικών εμπειριών που προσφέρει και της χρήσης πολλαπλών συμβολικών συστημάτων, έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει την πολλαπλή νοημοσύνη και έτσι να οδηγήσει και να κατευθύνει τον άνθρωπο σε μία ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ο Gardner (1990), ο πατέρας της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης, διατύπωσε την άποψη ότι η Τέχνη είναι μία διανοητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα σύμβολα της Τέχνης είναι εκφραστικά, γιατί αποτυπώνουν την πραγματικότητα αλλά παράλληλα και μεταφορικά, ολιστικά και ιδιαίτερα σημαντικά, επειδή οξύνουν την προσοχή μας. Πιστεύει, δηλαδή, ότι ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία, δύναται να ανταποκρίνεται στην αισθητική εμπειρία των Τεχνών. Την παραπάνω τοποθέτηση ενισχύει ο Gadsen (2008), ο οποίος προσθέτει πως οι τέχνες, σε σύγκριση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, υπερτερούν στον χώρο της εκπαίδευσης, επειδή μπορούν να ταιριάζουν με περισσότερη ευκολία το παλιό με το νέο, το παραδοσιακό με το εξεζητημένο, το τοπικό με το παγκόσμιο, την κυρίαρχη τάση με το περιθωριακό. Στην ίδια γραμμή κινείται και ο Efland (2002), με τον ισχυρισμό του πως η Τέχνη βελτιώνει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως η επαφή και η τριβή των παιδιών με διάφορες τέχνες συμβάλλει στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών (γνωστική ευελιξία, φαντασιακή σκέψη, ενοποίηση της γνώσης, αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης), οι οποίες βοηθούν στην ολόπλευρη γνωστική τους εξέλιξη. Τέλος, ο Adorno (2000) φαίνεται να ενστερνίζεται τα παραπάνω, δηλώνοντας ότι η σκέψη συνδέεται με τη διάνοηση ενώ το συναίσθημα με τη φαντασία και αν και είναι διαφορετικά στοιχεία, ωστόσο στο αποτέλεσμα παρουσιάζονται ως ολότητα, όπως ακριβώς προσλαμβάνουμε την εμπειρία. Εν ολίγοις, οι αισθήσεις και η διάνοηση μένουν αδιαίρετες και η Τέχνη συμβάλλει στην ενοποίηση των δύο χαρακτηριστικών. Οτιδήποτε αντιλαμβανόμαστε περιλαμβάνει τόσο τις αισθήσεις και τα συναισθήματα όσο και τη λογική.

Σύμφωνα με τον Fowler (1996) η ενασχόληση του ατόμου με την Τέχνη δρα ενισχυτικά και με ποικίλους τρόπους στην προσωπική του ανάπτυξη, διαμορφώνοντας τις πεποιθήσεις του, τις διαδικασίες και δεξιότητες σκέψης και γενικότερα καθιστώντας το άτομο ικανότερο να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις γύρω του. Η προσφορά της Τέχνης δεν εξαντλείται

μόνο στην προσωπική ανάπτυξη αλλά, όπως υποστηρίζει ο Eisner (2002), ενισχύει και γνωστικές λειτουργίες, καθώς μας ωθεί να μάθουμε να παρατηρούμε τον κόσμο, παρέχοντας το κατάλληλο πλαίσιο για πνευματική εγρήγορση. Συγκεκριμένα διατυπώνει ότι η Τέχνη μάς μαθαίνει «να βλέπουμε αυτά που δεν είχαμε παρατηρήσει, να νιώθουμε αυτά που δεν είχαμε αισθανθεί και να σχηματίζουμε τρόπους σκέψης που είναι σχετικοί με την τέχνη. Αυτές οι εμπειρίες είναι επακόλουθες, διότι μέσα από αυτές μπαίνουμε σε μία διαδικασία, στη διάρκεια της οποίας ο εαυτός αναδιαμορφώνεται». Ο Eisner (2002) καταλήγει σε ένα αξιολογημένο συμπέρασμα για τη συνεισφορά της τέχνης στην παιδαγωγική διαδικασία επισημαίνοντας πως η εικαστική εκπαίδευση διδάσκει τα παιδιά να κατανοούν αυτό που βρίσκεται γύρω τους αλλά περισσότερο να νοιάζονται γι' αυτό που μπορεί να επακολουθήσει.

Ο Χαραλάμπους (2004) έρχεται να ενισχύσει τη βαθιά και ουσιαστική πλευρά της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επισημάνει τον απελευθερωτικό χαρακτήρα που χτίζει στον μαθητή καθιστώντας τον ικανό να διαμορφώνει απόψεις. Αυτή η πτυχή της Τέχνης κάνει και το έργο του παιδαγωγού δυσκολότερο αλλά συγχρόνως και πιο ουσιαστικό, καθώς διαμορφώνει μαθητές με αυτόνομη κρίση. Χωρίς αυτό το πέρασμα στην «άλλη όχθη» της Τέχνης τα παιδιά χάνουν την πιο όμορφη και πιο σημαντική ιδιότητά της, την αισθητική καλλιέργεια που οδηγεί στην αισθητική της ομορφιάς.

Πιο συγκεκριμένα, αν μέσα σε μία σχολική τάξη ρωτήσουμε πόσο κάνει δύο συν δύο, όλα τα παιδιά θα απαντήσουν τέσσερα. Η απάντηση θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Αν όμως οι μαθητές γίνουν ακροατές ενός αποσπάσματος από το «Adagio» του Tomaso Albinoni, το «Πέταγμα της μέλισσας» του Rimsky Korsakov, το «Alla Turca» του Mozart, το «Χορό των σπαθιών» του Χατσατουριάν, ή οποιουδήποτε άλλου έργου - χωρίς αναφορά στο έργο και στον συνθέτη - δίνοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο για να βιώσουν την εμπειρία και να μας ιστορήσουν τι ακριβώς έζησαν ως συναίσθημα ή ως «σκηνή» ή γενικά τι εικόνα τους δημιουργήθηκε στη σκέψη τους, είναι βέβαιο πως ο καθένας θα έχει τη δική του άποψη. Αυτή είναι και η πραγματική δύναμη της τέχνης των ήχων αλλά και των τεχνών γενικότερα, δηλαδή η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και στο έργο τέχνης (Χαραλάμπους, 2004).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) προσθέτει το δικό του στίγμα για τη σχέση της Τέχνης με την εκπαίδευση θεωρώντας ότι οι τέχνες στο σχολικό περιβάλλον συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του οπτικοακουστικού πολιτισμού στον οποίο μετέχουν. Επιπρόσθετα, κάθε τέχνη έχει τη δική της «γλώσσα», τις δικές της εικόνες και τα βιώματα που αυτή προσφέρει δεν υπόκεινται σε μία και μόνο

αντικειμενική ερμηνεία αλλά αποδίδονται σε σχέση με το περιβάλλον και τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις της πραγματικότητας.

Ο Jean Piaget (2000) τόνιζε, ότι η καλλιτεχνική αγωγή πρέπει, καταρχάς, να είναι η αγωγή του αισθητικού αυθορμητισμού και της δημιουργικής ικανότητας που η παρουσία τους εκδηλώνεται στο μικρό παιδί. Η καλλιτεχνική αγωγή, περισσότερο από κάθε άλλη μορφή αγωγής, δεν θα πρέπει να περιοριστεί στη μετάδοση και την παθητική αποδοχή μιας ήδη διαμορφωμένης αλήθειας ή ενός έτοιμου ιδανικού: η ομορφιά, όπως και η αλήθεια τότε μόνο έχει αξία, όταν ξαναδημιουργείται από το άτομο που την κατακτά.

Οι παραπάνω απόψεις υπογραμμίζουν τον σημαντικό ρόλο που μπορεί και πρέπει να έχει η Τέχνη σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός ο ρόλος της Τέχνης παροτρύνει σε μία ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

#### **4.5 Η αξία της Τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ο Fowler (1996), διερευνώντας τη θέση της αισθητικής εμπειρίας στον τομέα της εκπαίδευσης και εστιάζοντας σε μία διαπολιτισμική θεώρηση, οδηγήθηκε στη διαπίστωση πως η επαφή με έργα τέχνης καθιστά τον μαθητή ικανό να ενεργοποιηθεί πολιτιστικά. Ειδικότερα, μελετώντας τον τρόπο που οι τέχνες βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεραίνει πως, μέσα από την αισθητική εμπειρία, η σκέψη των παιδιών εξελίσσεται και γίνεται πιο δεκτική και δημιουργική ενώ παράλληλα ανοίγεται σε νέες προκλήσεις. Συγκεκριμένα σημειώνει: *«Είναι μία πρόκληση να εξασκήσεις τις ίδιες διανοητικές ικανότητες με τον δημιουργό, να οραματιστείς, να θέσεις στόχους, να ορίσεις τεχνικές και να τις εξασκήσεις, να λύσεις, να αξιολογήσεις, να αναθεωρήσεις, να συνεχίσεις να φαντάζεσαι και να λύνεις προβλήματα»* (ο.π., 1996: 9-13). Είναι αλήθεια πως, όταν ένα έργο τέχνης αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης και ενασχόλησης, τότε αναδύονται στην επιφάνεια κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά στοιχεία, αισθητικές συνήθειες και φιλοσοφικές θεωρήσεις (Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Η ενασχόληση, λοιπόν, με τις τέχνες προσφέρει ένα ευρύ πληροφοριακό υλικό που ενδυναμώνει την αισθητική αντίληψη και εμπλουτίζει την πολιτισμική συνείδηση και κουλτούρα.

Επίσης, μέσω της αισθητικής αγωγής, αναπτύσσονται στη σκέψη του ανθρώπου επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού όλες οι μορφές τέχνης αποτελούν διαύλους επικοινωνίας. Συγχρόνως η σκέψη εξελίσσεται και πολιτισμικά καθώς το άτομο καθίσταται ικανό να εμβαθύνει τόσο σε πτυχές του εαυτού του όσο και των άλλων και επίσης, επειδή του παρέχεται

ένα δυνατό ερέθισμα για την κατανόηση των ανθρωπίνων διαφορών, είναι σε θέση να αντιληφθεί τη βασική σχέση ανάμεσα στα άτομα και στην πολιτιστική τους κληρονομιά (Ράικου, 2013). Η Greene (2000) ενισχύει αυτήν την άποψη, θεωρώντας τη φαντασία ένα μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης του ανθρώπου, προκειμένου να μπορέσει να αντιληφθεί και να κατανοήσει πέρα από τη δική του πραγματικότητα, και τις πραγματικότητες των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύει πως μέσω των έργων τέχνης ο άνθρωπος αναπτύσσει τη φαντασία του και κατακτά τα μέσα για μία πολυδιάστατη ερμηνεία για τον κόσμο και την κοινωνία, πέρα από τα στενά περιθώρια της προσωπικής οπτικής επεκτεινόμενος και σε άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες ή τύπους προσωπικότητας.

Επομένως η Τέχνη μπορεί να αποτελέσει δίαυλο κατανόησης των εννοιών της ετερότητας ή διαφορετικότητας εντός ενός γενικότερου διαπολιτισμικού πλαισίου με σκοπό να αντιληφθούμε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους όχι απαραίτητα με τον παραδοσιακό τρόπο αλλά με μία εναλλακτική θέαση. Εξάλλου, η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί έναν παγκόσμιο κώδικα επικοινωνίας μέσω του οποίου αποτυπώνεται η ολότητα της πνευματικής ζωής (Gloton, 1976). Σύμφωνα με τους Borelli και Essinger (1989) στον χώρο της εκπαίδευσης η Τέχνη πρέπει να προσεγγίζεται ως μέσο ανάπτυξης αισθημάτων αλληλεγγύης και συμπάθειας για όσο το δυνατόν περισσότερες κοινωνικές ομάδες αλλά και καλλιέργειας αντιρατσιστικής και αντιεθνιστικής σκέψης στους μαθητές. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998) θεωρούν σημαντική την παρουσίαση με θετικό τρόπο των ποικίλων όψεων της πολιτισμικής – καλλιτεχνικής έκφρασης, πάντα όμως σε σύνδεση με το κοινωνικό, φιλοσοφικό και πνευματικό υπόβαθρο των πολιτισμών από τους οποίους παράγεται.

Τις παραπάνω απόψεις έρχεται να κατηγοριοποιήσει η Charman (1993), η οποία θεωρεί πως το παιδί μέσω της Τέχνης δύναται να αποκτήσει: i) προσωπική πλήρωση, ii) ικανότητα εκτίμησης της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, iii) επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης. Πιστεύει, δηλαδή, πως η προσωπική πλήρωση είναι δυνατόν να επέλθει στο άτομο μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργική έκφραση, που συνεπάγεται αντιληπτική εγρήγορση, κατανόηση των συναισθημάτων και αντίληψη του κοινωνικού γίνεσθαι, ενώ παράλληλα η επαφή με έργα Τέχνης οδηγεί στην εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς. Όσον αφορά την τρίτη κατηγοριοποίηση, της επίγνωσης του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης, η Charman θεωρεί πως επιτυγχάνεται από τις οπτικές μορφές που δημιουργεί ο μαθητής κατά την καλλιτεχνική του ενασχόληση με έργα τέχνης, γιατί με αυτόν τον τρόπο διατρανώνει την ταυτότητά του και κατανοεί πως ανήκει σε μία ομάδα. Τέλος, τονίζει πως το παιδί αναγνωρίζει την ύπαρξη και

άλλων τρόπων με τους οποίους άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες μπορούν, μέσω της Τέχνης, να εκφράσουν τα συναισθήματα και την πραγματικότητά τους.

Θα κλείσουμε την ενότητα με μια αναφορά στη Freedman (2006) η οποία, επισημαίνοντας τον κοινωνικό ρόλο της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνει πως οι Τέχνες διαθέτουν τους τρόπους με τους οποίους ενισχύεται η σύνδεση ανάμεσα στη γνώση και το συναίσθημα, η αναβάθμιση της επικοινωνιακής αυτοέκφρασης και η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης. Αυτό συμβαίνει, υποστηρίζει ο Efland (2002), διότι τα έργα τέχνης δεν αποτελούν απλές αναπαραστάσεις καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά συνδέονται και εκφράζουν ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό και ατομικό εαυτό, δηλαδή την ηθική, τη φιλία, την ειρήνη, τη δικαιοσύνη, την επιείκεια, την ανάγκη του ανήκειν. Πρόκειται, λοιπόν, για θεματολογία που εμπίπτει σε μία εκπαίδευση που αποβλέπει στον διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

#### **4.6 Μουσική Παιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Η Παιδαγωγική Επιστήμη συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα επιστημών μέσα στο οποίο εντάσσεται και η Μουσική Παιδαγωγική, η οποία έχει ως αντικείμενο τη θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση της μουσικής τόσο από την καλλιτεχνική της πλευρά, όσο και από την οπτική της διδασκαλίας και της μάθησης. Από τη σκοπιά της επιστήμης η Μουσική Παιδαγωγική συνδυάζει τα πεδία της Μουσικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως της Κοινωνιολογίας, της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας, της Ιστορίας, της Συγκριτικής Μουσικοπαιδαγωγικής κ.ά. (Χρυσοστόμου, 2006). Ορίζοντας τη μουσική εκπαίδευση ως την οργανωμένη παροχή μουσικής αγωγής από την πολιτεία ενταγμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα, αντιλαμβανόμαστε ότι η επιστημονική έρευνα αποτελεί βασικό εργαλείο της Μουσικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη του θεωρητικού της υπόβαθρου, την ερμηνεία διαφόρων καταστάσεων και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που τυχόν ανακύπτουν.

Η επιστήμη της Μουσικής Παιδαγωγικής για να προσαρμοστεί στη νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία καλείται να εναρμονιστεί με τα καινούρια δεδομένα, αρκετά διαφοροποιημένα από τα προγενέστερα. Το ζήτημα της μετανάστευσης, για παράδειγμα, οδήγησε στη δημιουργία σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών με διαφορετικά εθνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Αυτές οι πληθυσμιακές αλλαγές, αποτέλεσαν πρόκληση για τους πολίτες, προκειμένου να καταφέρουν να λειτουργήσουν με γνώμονα τη συλλογικότητα, χωρίς όμως την αποποίηση της προσωπικής και εθνικής τους ταυτότητας. Για τον πολίτη που είναι μέλος μίας



πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αυτό συνεπάγεται την απόκτηση εκείνης της αναστοχαστικής αντίληψης για το ποιος είναι ο ίδιος ως άτομο αλλά και την αναγνώριση ότι αποτελεί μέρος ενός συνόλου με το οποίο μοιράζεται κοινή καταγωγή, ιστορικές μνήμες και πολιτισμικές παραδόσεις (Θεοδωρίδης, 2001).

Αναλογιζόμενος μία τέτοια πολυσυνθετική κοινωνία, ο πρωτοπόρος για την εποχή του Blacking (1973) πρότεινε η μουσική αγωγή να εξετάζεται υπό αυτήν την οπτική. Συνέδεσε δηλαδή την οικουμενική και καθολική φύση της μουσικής, όχι με τις ενυπάρχουσες μελωδικές και ρυθμικές δομές αλλά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τον τρόπο που αυτή συνδέεται με το φαινόμενο του ήχου. Οι μουσικές παραδόσεις των λαών εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, εάν τις εξετάσουμε σε ένα βαθύ και συγκινησιακό επίπεδο, ωστόσο μία επιφανειακή θεώρηση καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό αυτών των χαρακτηριστικών. Οι επισημάνσεις αυτές οδήγησαν τον Blacking (1973) στο συμπέρασμα πως η μουσική αγωγή έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό πλαίσιο για διαπολιτισμική επικοινωνία.

Αρκετοί ερευνητές προέβαλαν την ανάγκη η Μουσική Εκπαίδευση να απαγκιστρωθεί από τον εθνοκεντρικό, δυτικό τρόπο μουσικής έκφρασης (Campbell, 1997; Elliot, 1989; Nettl, 1983; Small, 1983). Η δυτική μουσική κυριάρχησε για αρκετούς αιώνες με πολλά κλασικά έργα στο μουσικό γίγνεσθαι, αφού θεωρούνταν ανώτερη ποιοτικά και αισθητικά. Εντούτοις, ο Nettl (1983) εξέφρασε την αναγκαιότητα να χειραφετηθεί η μουσική από τον δυτικό εγωκεντρισμό και η ευρεία μουσική κοινότητα οφείλει να κατανοήσει πως οι διάφορες μουσικές του κόσμου αποτελούν μέρος του γενικότερου συνόλου. Σε αυτήν την κατεύθυνση η προσφορά της Εθνομουσικολογίας συνετέλεσε ώστε οι μουσικές των διαφόρων πολιτισμών να ανεξαρτητοποιηθούν και να γίνουν αποδεκτές, με τον δικό τους τρόπο η κάθε μία, χωρίς να θεωρούνται ατελή μουσικά είδη.

Την παραπάνω άποψη έρχεται να ενισχύσει και ο Small (1983), ο οποίος θεωρεί ότι το νόημα της μουσικής δεν θα πρέπει να αναζητείται στα πρότυπα μουσικά έργα αλλά στη μουσική πράξη που εκτελείται από ένα σύνολο εμπλεκομένων. Δεν κατέκρινε την προσφορά και τη γοητεία της κλασικής μουσικής, ωστόσο άσκησε κριτική στα στοιχεία που δομούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα και στις σχέσεις που αυτό επιτρέπει να αναπτυχθούν και επίσης στον τρόπο που καθιστούν τη θέση της ηγεμονική απέναντι στα άλλα είδη μουσικής. Επίσης ο τρόπος που εκτελείται η κλασική μουσική είθισται να θεωρείται απόλυτα δεξιοτεχνικός, καθώς βασικός στόχος είναι να παραμένει πιστός στα αυθεντικά έργα. Αυτά όμως τα στενά πλαίσια στερούν στους μουσικούς την ελευθερία για μουσική δημιουργικότητα.

Υπογράμμισε ωστόσο ότι καλός ακροατής θεωρείται ο παθητικός ακροατής που δεν συμμετέχει στην όλη μουσική διαδικασία παρά μόνο με την παθητική ακρόαση.

Έτσι ο Small (2010), εκτίμησε ότι η μουσικοτροπία, δηλαδή η σύνδεση με τη μουσική με οποιονδήποτε τρόπο (εκτέλεση, ακρόαση, σύνθεση, χορό), δεν μπορεί να περιορίζεται αποκλειστικά στα κλασικά έργα της δυτικής μουσικής και στις διαδικασίες της, επειδή στην ιστορία της μουσικής, διάφοροι μουσικοί πολιτισμοί έχουν να επιδείξουν αξιόλογες δημιουργίες χωρίς τα έργα τους να υστερούν σε αξία.

Ο Elliot (1989, 1995) από τους κυριότερους εκφραστές της πολιτισμικής ποικιλότητας στη μουσική εκπαίδευση, πρότεινε την πραξιακή θεώρηση της μουσικής. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι, επειδή το νόημα βρίσκεται στην ίδια την πράξη της μουσικής δημιουργίας, θα πρέπει να προσεγγίζεται με βάση τις έννοιες και τις αξίες της πραγματικής μουσικής δημιουργίας και ακρόασης, όπως αυτές αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Η εμφάνιση της μουσικής σε όλους τους πολιτισμούς, αποδεικνύει ότι αποτελεί μία πανανθρώπινη πρακτική, ένα πολυπολιτισμικό φαινόμενο το οποίο απαρτίζεται από ένα σύνολο διαφορετικών ειδών και παραδόσεων. Ο Elliot αποφάνθηκε ότι, από τη στιγμή που η μουσική έχει πολυπολιτισμική παρουσία, επιβάλλεται να είναι πολυπολιτισμικό και το βασικό περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης, την οποία όρισε ως τη διαδικασία διαχείρισης της συνύπαρξης διαφορετικών ατόμων ή ομάδων σε ένα κοινό περιβάλλον, με κύρια συνθήκη την πολιτισμική ανταλλαγή προς όφελος όλων. Στη μουσική, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα ή τις ομάδες ποικίλλουν ανάλογα με τον βαθμό επίδρασης της κυρίαρχης μουσικής κουλτούρας στις υπόλοιπες.

Ο Elliot (1989), έχοντας ως βάση το μοντέλο του Pratte, ισχυρίστηκε ότι οι έννοιες της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης ακολουθούν έξι στάδια εξέλιξης, τα οποία βρίσκονται σε συνάρτηση με τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (μοντέλο αφομοίωσης, ενσωμάτωσης, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό, πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης). Τα έξι στάδια εξέλιξης σύμφωνα με τον Elliot είναι τα εξής:

i) Αφομοίωση: Στο συγκεκριμένο στάδιο χρησιμοποιείται η μουσική της μεγαλύτερης πολιτισμικά ομάδας, που είθισται να είναι η δυτική, με σκοπό την ανάπτυξη της αίσθησης του «ωραίου» μέσω της αλληλεπίδρασης με την «ανώτερη» μορφή μουσικής. Στο στάδιο αυτό, πέραν της κλασικής μουσικής, οι υπόλοιπες προσδιορίζονται ως κατώτερες και γι' αυτόν τον λόγο περιθωριοποιούνται.

ii) Αμαλαματοποίηση: Στο δεύτερο στάδιο μπορεί να γίνει χρήση κάποιων εθνικών μουσικών, οι οποίες στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκαν από διαπρεπείς κλασικούς συνθέτες.

Αυτές οι μουσικές αξιοποιούνται με σκοπό να εμπλουτίσουν την ήδη ισχύουσα μουσική παράδοση μέχρι το σημείο όμως που δεν θέτουν σε κίνδυνο την κυριαρχία της.

iii) Ανοικτή Κοινωνία: Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην κοινωνικοπολιτισμική συνοχή. Εκλαμβάνει ως απειλή της κοινωνικής συνοχής τη διατήρηση των μουσικών παραδόσεων εκτός της κυρίαρχης ομάδας και έτσι επιβραδύνεται η ενσωμάτωση των μειονοτήτων στο κράτος υποδοχής. Κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι, επειδή τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων μπορούν να εμποδίσουν την πρόοδο της κοινωνίας, δεν θα πρέπει να έχουν θέση στη νέα δομή του έθνους. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι είναι εμφανής η νεωτεριστική τάση για την ανάπτυξη καινούριων μουσικών ειδών που επιδιώκουν την προσωπική έκφραση, με την προϋπόθεση ότι εξελίσσεται στο στενό πλαίσιο της κυρίαρχης ομάδας.

iv) Εσωστρεφής πολυπολιτισμικότητα: Στο τέταρτο στάδιο φαίνεται να δίνεται περιθώριο για ανάπτυξη σε ελάχιστες μουσικές παραδόσεις των μειονοτήτων της τοπικής κοινωνίας. Ωστόσο η προσέγγιση αυτής της μουσικής επιχειρείται επιφανειακά, χωρίς εμβάθυνση στην πολιτισμική ουσία της.

v) Τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα: Το πέμπτο στάδιο διαφοροποιείται από τα προηγούμενα καθώς προτείνει την εισαγωγή μουσικών του κόσμου στα προγράμματα σπουδών. Η μουσική επιλογή θέτει ως κριτήριο τις φυλές που απαρτίζουν την κοινωνία, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τα διακριτά στοιχεία των εθνοτήτων αλλά και τα γεωγραφικά σύνορα των περιοχών. Το συγκεκριμένο στάδιο αποτελεί την πρώτη προσπάθεια για να διατηρηθεί το αυθεντικό ύφος και προτείνεται η κριτική προσέγγιση και η έρευνα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, όπως και των ρόλων, των διαδικασιών και των συμπεριφορών που συνδέονται με αυτές.

vi) Δυναμική πολυπολιτισμικότητα: Το έκτο και τελευταίο στάδιο έχει ως σκοπό την αξιοποίηση ενός ευρέος φάσματος μουσικών του κόσμου παρέχοντας μία οικουμενική προοπτική. Στοχεύει στην ανάπτυξη όχι μόνο του ρεπερτορίου αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στη μουσική διαδικασία μέσω μίας ενεργητικής διεργασίας ανταλλαγής εμπειριών και ιδεών πάνω στις ποικίλες μουσικές παραδόσεις.

Ο Elliot τάχθηκε υπέρ του έκτου σταδίου, της δυναμικής δηλαδή πολυπολιτισμικότητας, επειδή το κρίνει ως το ιδανικότερο για την ενίσχυση και την καλλιέργεια των μουσικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη και τις ομάδες μίας κοινωνίας. Παράλληλα, άσκησε κριτική στα τέσσερα πρώτα στάδια τονίζοντας ότι στοχεύουν μόνο στην ανάδειξη της κυρίαρχης δυτικής μουσικής, ενώ για το πέμπτο στάδιο, αφού έλαβε υπόψη τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την κλασική μουσική, εξέφρασε τη γνώμη ότι παρά τα θετικά του στοιχεία,

παρουσιάζει ιδιαίτερες αδυναμίες όπως, για παράδειγμα, την επεξεργασία των ποικίλων πολιτισμικών μουσικών.

#### **4.6.1 Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση – Στόχοι και Ορισμός**

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση που αναπτύχθηκε στηριζόμενη στις παραπάνω θέσεις, μπορεί να οριστεί ως η παράλληλη διερεύνηση και κριτική προσέγγιση του μουσικού ρεπερτορίου ποικίλων παραδόσεων με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν. Σκοπός της είναι η εισαγωγή στην εκπαίδευση της μουσικής παράδοσης του τόπου μας αλλά και διαφόρων πολιτισμών συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και ετοιμότητας των μαθητών. Στην ουσία πρόκειται για μία σειρά δραστηριοτήτων συνυφασμένων με εκπαιδευτικούς παράγοντες, όπως την ύλη διδασκαλίας και γενικότερα την όλη εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπική κοινωνία) (Αδαμοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Σακελλαρίδη (2008) η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση φαίνεται απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δρα ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή διάκρισης και περιθωριοποίησης, ενώ παράλληλα αμβλύνει τις ανισότητες, ενθαρρύνει την κοινωνική δικαιοσύνη και προάγει τον σεβασμό σε όλα τα μέλη που απαρτίζουν την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινότητα. Συνάμα ενισχύονται οι γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι και ωφελείται το σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτως οποιασδήποτε ιδιαιτερότητά τους.

Οι Αδαμοπούλου (2005) και Δήμου (2006) στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, διέκριναν τους παρακάτω πέντε στόχους ως σημαντικότερους για την εκπαιδευτική κοινότητα α) να γνωρίσει και να αποδεχτεί τις διάφορες μουσικές παραδόσεις με την κάθε διαφορετικότητα που εμπεριέχουν, β) να κατανοήσει τους πολιτισμούς από τους οποίους προέρχονται οι διάφορες μουσικές, γ) να μελετήσει μουσικές παραμέτρους, όπως του ρυθμού, της μελωδίας, της αρμονίας, της έντασης κ.ά. έτσι, ώστε να αναπτυχθεί η μουσική αντίληψη, δ) να κατανοήσει την αξία των μουσικών ανταλλαγών και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και τέλος, ε) να επιτύχει, μέσω πολυπολιτισμικών μουσικών ερεθισμάτων, την αισθητική καλλιέργεια.

#### 4.6.2 Τα πλεονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Πληθώρα ακαδημαϊκών άρθρων και ερευνών τονίζουν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και τους λόγους που θεωρείται απαραίτητη η ένταξή της στα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι όροι «μουσικές του κόσμου» και «έθνικ μουσική» αναφέρονται σε αυτό το φαινόμενο και είναι στενά συνδεδεμένοι με την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα. Στον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής, η διδασκαλία και η χρήση μουσικών από ποικίλους πολιτισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι γνωστή ως Πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, Πολυεθνική μουσική εκπαίδευση και Παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου (Μύραλης, 2013). Σύμφωνα με τη Διονυσίου (2009), ο όρος «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» αναπτύχθηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1980 λόγω του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας. Σκοπός της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι η προάσπιση του δικαιώματος της διαφορετικότητας και η ενίσχυση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία, συστήνοντας λύσεις σε θέματα ξеноφοβίας, ρατσισμού, κοινωνικής περιθωριοποίησης και διακρίσεων.

Στο σχολικό περιβάλλον το μάθημα της μουσικής δύναται να βοηθήσει στην άμβλυνση των παραπάνω κοινωνικών προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα του μαθήματος της μουσικής, εντάσσοντας μουσικές από διάφορα μέρη του κόσμου (Μύραλης, 2013). Σύμφωνα με τους Anderson και Campbell (2010) η διαπολιτισμική προσέγγιση της μουσικής ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα προοπτικής, το οποίο στηρίζεται στην αποδοχή και στην αντίληψη της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων και προσεγγίσεων. Οι μαθητές μέσα από την επαφή τους με ήχους του κόσμου έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις μουσικές τους εμπειρίες αλλά και να συνειδητοποιήσουν τα απέραντα ηχητικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα ανά τον κόσμο. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της έκθεσης του ανθρώπου, από τη μικρή του κιόλας ηλικία, σε ποικιλία μουσικών ήχων, γιατί έτσι καταφέρνει να αντιληφθεί πως η μουσική αποτελεί μέσο έκφρασης του ανθρώπου ανεξάρτητα της καταγωγής του.

Στη διαπολιτισμική προσέγγιση, η ακρόαση και η εκτέλεση μουσικών του κόσμου αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Εξίσου όμως θετικά αποτελέσματα αποκομίζουν και οι μαθητές από τη στοχευμένη μελέτη των τρόπων με τους οποίους κάθε μουσική οργανώνεται. Ειδικότερα η μελέτη της μελωδίας, της δομής, του ρυθμού, της μορφής και της υφής κατευθύνει τα παιδιά να επανεκτιμήσουν τη μουσική του τόπου τους. Ο Anderson (1980) καταθέτει τη δική του προσέγγιση για τη μελέτη της μουσικής του κόσμου εστιάζοντας τόσο στους πολιτισμούς όσο και στη σύγκριση μεταξύ τους. Στόχος αυτής της προσέγγισης

είναι οι μαθητές να τολμήσουν νέους τρόπους χρήσης των ποικίλων μουσικών στοιχείων (μελωδία, ρυθμός, μορφή, φόρμα, ηχόχρωμα), έτσι ώστε να ανακαλύψουν ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος να συνθέσεις μουσική αλλά πολλοί, διαφορετικοί και ισότιμοι. Η Volk (1998) με μία περισσότερο ανθρωποκεντρική έρευνα έρχεται να συμπληρώσει πως οι μαθητές μελετώντας τη μουσική ενός πολιτισμού προσπαθούν να κατανοήσουν μέσω αυτής τους ανθρώπους που την έχουν δημιουργήσει, να δουν μέσα στον «άλλο» αλλά και να γνωρίσουν τον εαυτό τους.

Αρκετοί μουσικοπαιδαγωγοί και εθνομουσικολόγοι ερευνητές τονίζουν τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη (μουσικά και κοινωνικά) που μπορούν να προκύψουν από τη χρήση της διαπολιτισμικής μουσικής. Ο Fung (1995) θέλοντας να αιτιολογήσει την ένταξη της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συγκέντρωσε τις απόψεις προηγούμενων μελετητών και συνέταξε τρεις μεγάλες κατηγορίες παραθέτοντας τα πλεονεκτήματα (κοινωνικά, μουσικά, παγκόσμια) που θεωρεί πιο σημαντικά.

α) Κοινωνικά πλεονεκτήματα: η συμβίωση των μαθητών σε περιβάλλοντα που τα χαρακτηρίζει η ποικιλομορφία είναι μια κοινωνική πραγματικότητα που υπάρχει σχεδόν σε όλα τα σχολεία. Η μουσική έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα εργαλείο ευαισθητοποίησης στις νέες κοινωνικές συνθήκες δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής του διαφορετικού και διαμόρφωσης αυτόνομου και χωρίς προκαταλήψεις τρόπου σκέψης. Ο ερευνητής περιγράφει τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των μουσικών του κόσμου, ως μία πορεία που ακολουθεί ο μαθητής περνώντας από τον εγωκεντρισμό στον σεβασμό της ετερότητας.

β) Μουσικά πλεονεκτήματα: Σύμφωνα με τον ερευνητή οι μαθητές καθώς πληροφορούνται και έρχονται σε επαφή με τη μουσική των άλλων λαών, αντιλαμβάνονται την ποικιλία της μουσικής έκφρασης, δρουν αναστοχαστικά απέναντι στη δική τους μουσική δημιουργία, διευρύνουν τη σκέψη τους και οξύνουν την κριτική τους ικανότητα.

γ) Παγκόσμια πλεονεκτήματα: Στη σύγχρονη εποχή, η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη στις επικοινωνίες και στις μεταφορές έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα τα οποία δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη μουσική. Ο Fung πιστεύει πως οι ποικίλες μουσικές παραδόσεις μεταφέρονται με μεγάλη ευκολία από χώρα σε χώρα με αποτέλεσμα μέσω των μουσικών ανταλλαγών, να προκύπτουν νέα μουσικά είδη. Η σύγχρονη μουσική, καταλήγει ο ερευνητής, διαμορφώνεται πλέον από τη σύνθεση των μουσικών του κόσμου και των μέσων επικοινωνίας.

Στα πλεονεκτήματα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης έρχεται να προστεθεί και η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα της Skyllstad (1997) για το πώς η μουσική του κόσμου μπορεί

να αποδειχτεί ιδιαίτερα αποδοτική στη διαχείριση των συγκρούσεων και στη μείωση των εντάσεων σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Η έρευνα της Skyllstad διεξήχθη σε περιοχές του πλανήτη που βρίσκονταν σε εμπόλεμη ζώνη, όπως η Κροατία, η Καμπότζη, το Μάλι, το Ισραήλ και η Βοσνία και εφαρμόστηκαν με επιτυχία προγράμματα διαπολιτισμικής μουσικής που είχαν ως αποτέλεσμα την επούλωση των ψυχικών τραυμάτων και την ειρηνική επίλυση των διαφορών ανάμεσα σε άτομα και ομάδες διαφορετικής καταγωγής. Στη συνέχεια η ερευνήτρια περιγράφει την εφαρμογή ενός μεγάλου project διάρκειας τριών ετών, στο Όσλο το 1989, που αποσκοπούσε στην επίτευξη συνεργασίας και καλύτερης κατανόησης ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής εθνότητας. Στο πρόγραμμα ενεπλάκησαν δεκαοκτώ σχολεία και στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες μουσικής, χορού και ερμηνευτικών τεχνών (οι τέχνες που χρησιμοποιούν το ίδιο το σώμα, το πρόσωπο και την παρουσία του καλλιτέχνη ως μέσο) συμμετείχαν μαθητές από πολιτισμούς της Λατινικής Αμερικής, της Ασίας και της Αφρικής. Η επιλογή των πολιτισμών έγινε με βάση την καταγωγή των μαθητών και στην εκπαιδευτική διαδικασία έλαβαν μέρος δάσκαλοι και καλλιτέχνες από τις κοινότητες των προσφύγων. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι ανάμεσα στους μαθητές που συμμετείχαν μειώθηκε αισθητά η εμπλοκή τους σε συμμορίες, όπως και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ενώ η κοινωνική τους συμπεριφορά παρουσίασε βελτίωση και αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα ταυτότητας. Το project σημείωσε τεράστια επιτυχία, με αποτέλεσμα να επεκταθεί σε βάθος χρόνου σχεδόν στο ένα τρίτο των σχολείων της Νορβηγίας με αντίστοιχα μουσικά διαπολιτισμικά προγράμματα. Οι παραπάνω έρευνες της Skyllstad αποδεικνύουν ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, με την ανάλογη συνεργασία και οργάνωση, μπορεί να αφήσει θετικό αποτύπωμα στον κοινωνικό ιστό (Miralis, 2002).

## **4.7 Παιδική Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα**

### **4.7.1 Έννοια και ορισμοί της παιδικής λογοτεχνίας**

Αν και πολλοί ερευνητές και λογοτέχνες επιχείρησαν να δώσουν έναν ορισμό για την Παιδική Λογοτεχνία, στην πραγματικότητα το εγχείρημα αυτό έχει αποδειχτεί δύσκολο. Για να γίνει όμως η έννοιά της κατανοητή με αποτελεσματικό τρόπο, θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθούν κάποια διαχρονικά χαρακτηριστικά της παιδική ηλικίας, που απαντούν σε όλους τους πολιτισμούς και τα οποία σύμφωνα με την Κανατσούλη (2002), είναι τα ακόλουθα:

- \* ο αυθορμητισμός
- \* η αποδοχή της επικρατούσας κουλτούρας

- \* οι φυσιολογικοί περιορισμοί λόγω ηλικίας (κυρίως σωματικοί)
- \* η σεξουαλική ανωριμότητα
- \* η διάθεση για προσκόλληση σε ενήλικες
- \* η μειωμένη ικανότητα για αφηρημένη σκέψη
- \* η ελλιπή συγκέντρωση

Ο Hollindale (στο Κανατσούλη, 2002) στην προσπάθειά του να ορίσει την παιδική λογοτεχνία, πρώτα προσεγγίζει εννοιολογικά την παιδικότητα, ως την ηλικιακή φάση προετοιμασίας του ανθρώπου προς την ενηλικίωση. Στόχος αυτής της προετοιμασίας είναι να αποκομίσει το παιδί όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες από την ζωή αλλά συγχρόνως, μέσα από τη λογοτεχνία, να εφοδιαστεί με γνώσεις και πληροφορίες που θα το βοηθήσουν μελλοντικά ως ενήλικα. Προσδιορίζει τελικά την παιδική λογοτεχνία ως εκείνα τα κείμενα, τα οποία εμπεριέχουν μυθοπλαστικά στοιχεία, και ενεργοποιούνται μέσω της ανάγνωσής τους από τα παιδιά.

Η συγγραφέας Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου (2002) χαρακτηρίζει την παιδική λογοτεχνία, ως το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων που γράφονται με ιδεατό αποδέκτη κυρίως τα παιδιά. Η συγγραφέας δεν αναφέρεται σε οποιαδήποτε κείμενα που έχουν ως επιθυμητό αναγνώστη τους μικρούς αναγνώστες αλλά επικεντρώνεται στα λογοτεχνικά. Επισημαίνει πως πρέπει να αποκλείσουμε τα κείμενα που παράγονται από τα παιδιά, αφού, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν παράγεται τέχνη με φιλότιμες προσπάθειες καλών μαθητών που έχουν ευχέρεια στο γράψιμο ή ακόμη και από ταλαντούχα παιδιά, καθώς το δώρημα της γραφής σπανίως ωριμάζει από την παιδική ηλικία.

Ο Hunt (2001, σσ. 89) καταθέτει τον δικό του ορισμό: *η παιδική λογοτεχνία, και αυτό ίσως είναι ενοχλητικό, μπορεί να οριστεί ως τα βιβλία εκείνα που είναι κατάλληλα ή ικανοποιητικά ειδικά για τα μέλη αυτής της ομάδας που ορίζεται ως παιδιά σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Όμως, ένας τέτοιος βολικός ορισμός δεν είναι πολύ πρακτικός, καθώς περιλαμβάνει κάθε κείμενο που έχει διαβάσει αυτός που χαρακτηρίζεται «παιδί».* Ο Αναγνωστόπουλος (στο Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1998) με τον όρο παιδική λογοτεχνία εννοεί κυρίως τα αισθητικώς δικαιωμένα λογοτεχνήματα των ενηλίκων που απευθύνονται σε παιδιά ενώ ο Καρακίτσιος (2002) την αναφέρει ως το είδος της λογοτεχνίας που γράφεται και απευθύνεται κυρίως σε παιδιά και διαβάζεται κυρίως από παιδιά.

Η ανταλλαγή απόψεων, η συζήτηση και η διερεύνηση για τον ακριβή και λεπτομερή ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας θα συνεχίσει να υφίσταται όσο υπάρχουν παιδιά, όσο γράφονται κείμενα με επιθυμητό αναγνώστη το παιδί και όσο συνεχίζει να υπάρχει το ενδιαφέρον των



ενηλίκων για το αναγνωστικό υλικό των παιδιών. Αναμφισβήτητα η παιδική λογοτεχνία, ως ξεχωριστός κλάδος της λογοτεχνίας, είναι πλέον αναγνωρισμένος σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες, διδάσκεται στα πανεπιστήμια και υπηρετείται με επιμέλεια και γνώση από αρκετούς συγγραφείς (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, 2002).

#### **4.7.2 Η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας – Σκοποί και στόχοι**

Η ανάγνωση έργων παιδικής λογοτεχνίας προκαλεί στα παιδιά αισθητική απόλαυση (τέρψη), που είναι και ο βασικότερος σκοπός της. Στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, οι συγγραφείς δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα όχι μόνο στην αισθητική αξία του κειμένου αλλά και στα συναισθήματα που θα προκαλέσουν στους μικρούς αναγνώστες. Η παιδική λογοτεχνία, λοιπόν, τέρπει, διότι προβάλλει εκφάνσεις της ζωής μέσα από βιωματικές και συγκινησιακές καταστάσεις και μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις, το συγκινησιακό υπερτερεί του γνωστικού και διανοητικού στοιχείου, καθώς εγείρει τα συναισθήματα μέσα από μία αισθητική σύνθεση της ζωής (Κατσίκη – Γκίβαλου, 1995).

Η Κανατσούλη (2000) θεωρεί ότι ένας ακόμα σημαντικός σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας είναι και η προσφορά βοήθειας προς τους μικρούς αναγνώστες στην προσπάθειά τους να αναπτυχθούν σε προσωπικό επίπεδο και, μέσω της αυτογνωσίας, να αποκτήσουν εκείνη την ωριμότητα σκέψης που διέπεται από κοινωνική ευαισθησία. Επομένως γίνεται κατανοητή η παιδαγωγική αξία της λογοτεχνίας, η οποία διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην πολιτική ένταξή τους, αφού καθίσταται φορέας μοντέλων ζωής και συμβόλων που θα επηρεάσουν τις προσωπικές και διαπροσωπικές τους συμπεριφορές. Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο σκοπός το κείμενο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο τόσο στη γλωσσική ικανότητα όσο και στα ενδιαφέροντα του παιδιού (Καλλέργης, 1995).

Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2000) ένας από τους στόχους που επιδιώκεται με τη συγγραφή παιδικών βιβλίων είναι να καλλιεργηθεί στους μικρούς αναγνώστες η αποδοχή ορισμένων πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών, τις οποίες προωθεί ο συγγραφέας. Οι αξίες αυτές έχουν να κάνουν τόσο με το παρελθόν όσο και με το παρόν και το μέλλον. Αποτελούν τωρινά ήθη τα οποία εξελίσσονται σε αξίες του μέλλοντος. Οι συγγραφείς με αυτόν τον τρόπο προσπαθούν να προσφέρουν στα παιδιά ιδεολογικές κατευθύνσεις με σκοπό να οικειοποιηθούν ιδανικά που θεωρούνται χρήσιμα στην κοινωνία αλλά και να αντιδράσουν σε ήδη υπάρχουσες αξίες και πεποιθήσεις που οι ίδιοι είναι αντίθετοι.

### 4.7.3 Διεθνής - Πολυπολιτισμική λογοτεχνία

Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ή αλλιώς διεθνής, εμπεριέχει τη διαπολιτισμική λογοτεχνία, την παγκόσμια, δηλαδή τη λογοτεχνία που προέρχεται από παράλληλους πολιτισμούς αλλά και τη λογοτεχνία που αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Πεσκετζή, 1997). Σύμφωνα με την Cai (1998), λόγω της μεγάλης προσέλευσης προσφύγων και μεταναστών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, προέκυψαν έντονοι προβληματισμοί και συζητήσεις, καθώς αναδύθηκαν φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Έτσι, λοιπόν, στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως και της λογοτεχνίας εισήχθη κατ' επέκταση ο όρος της πολυπολιτισμικότητας. Η ερευνήτρια απαριθμεί τέσσερις λόγους που θεωρεί ότι οδήγησαν σε αυτές τις συζητήσεις:

1) Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας γνώση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των σχολικών μονάδων, υποστήριξαν την ανάγκη για ένταξη στα αναλυτικά προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2) Οι ίδιες οι περιθωριοποιημένες ομάδες αναζητούν την ένταξή τους στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα με σκοπό να αρθεί ο αποκλεισμός τους.

3) Εμφανίστηκαν συγγραφείς που με τα έργα τους επιδίωξαν να προσεγγίσουν και να άρουν φυλετικά και ρατσιστικά στερεότυπα.

4) Έργα παιδικής λογοτεχνίας από συγγραφείς που ανήκαν σε μειονότητες προξένησαν το ενδιαφέρον των εκδοτών και του αναγνωστικού κοινού.

Η Cai (1998) στο άρθρο της για την «πολυπολιτισμική λογοτεχνία» σχολιάζει ότι ο όρος χρησιμοποιείται φέροντας τρεις διαφορετικές σημασίες που αντικατοπτρίζουν τρεις διαφορετικές απόψεις. Η πρώτη άποψη πρεσβεύει ότι ο όρος περικλείει λογοτεχνήματα με την ίδια βαρύτητα όχι μόνο της επικρατούσας κουλτούρας αλλά και διαφορετικών. Η δεύτερη διατείνεται ότι η πολυπολιτισμική λογοτεχνία σχετίζεται μόνο με ζητήματα που αφορούν φυλετικές και εθνικές διακρίσεις, άρα επικεντρώνεται αποκλειστικά στις περιθωριοποιημένες πολιτισμικά ομάδες. Η τρίτη υποστηρίζει ότι, επειδή κάθε άνθρωπος είναι πολυπολιτισμικός, άρα και η λογοτεχνία που παράγεται από αυτόν είναι πολυπολιτισμική και έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Η Κανατσούλη (2002) ωστόσο συντάσσεται με μία ολιστική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας και θεωρεί πως, όταν ο αναγνώστης διαβάζει βιβλία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τότε του παρέχεται η δυνατότητα να ανακαλύψει και τις διάφορες πολιτισμικές προοπτικές που αυτά εκφράζουν. Επομένως πετυχαίνει να αποκτήσει πολυπολιτισμική συναίσθηση, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί ζητήματα που πριν θα ήταν απαρατήρητα.

#### **4.7.4 Η προσφορά της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση**

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την προσφορά της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας επισημαίνοντας τη συμβολή της στην ενεργοποίηση της φαντασίας και στην καλλιέργεια των γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Αυτού του είδους η λογοτεχνία από τη μια βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μειονοτικών μαθητών και από την άλλη διδάσκει τον σεβασμό προς αυτές τις ομάδες. Ωστόσο, παρά τη σημαντική προσφορά της στα παιδιά, φαίνεται να μην κατέχει τον χώρο που της αναλογεί στα αναλυτικά προγράμματα, ενώ μελέτες δείχνουν ότι τα πολυπολιτισμικά βιβλία είναι κατά πολύ λιγότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα (Norton & Norton, 2002).

Το παιδί – αναγνώστης βρίσκεται σε μία ηλικία, κατά τη διάρκεια της οποίας διαμορφώνει στάσεις και αξίες για την ζωή του. Συνεπώς, η παιδική λογοτεχνία με ήρωες πρόσφυγες που εξιστορούν το ταξίδι τους προς ένα καλύτερο αύριο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο και να αποτελέσει πηγή ενημέρωσης, κατανόησης και αποδοχής των προσφύγων, αφήνοντας έτσι το στίγμα της στις στάσεις και τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Βασικό πλεονέκτημα της λογοτεχνίας είναι ότι μπορεί και θίγει διάφορα «δύσκολα» κοινωνικά ζητήματα για το παιδί, έτσι ώστε αν εντοπιστούν λανθασμένες και στερεότυπες αντιλήψεις να αντιμετωπιστούν με ενδεδειγμένο και παιδαγωγικό τρόπο. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί και η παρουσία μαθητών που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα τα οποία ενισχύουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα κάθε προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να τίθεται προς αμφισβήτηση (Siraj – Blatchford, 1994).

Τα παιδικά, λογοτεχνικά βιβλία με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο συνεισφέρουν στη διαπολιτισμική αγωγή των μαθητών με τρόπο ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή συνηθίζουν τους μικρούς αναγνώστες στην πολυφωνία και τον πλουραλισμό, συντείνουν στην ανάπτυξη της κατανόησης και της ανεκτικότητας, πληροφορούν και προβληματίζουν. Επιπρόσθετα, η ανάγνωση πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας μέσα στη σχολική τάξη εγείρει συζητήσεις για θέματα που αφορούν πολιτισμικές διαφορές ενισχύοντας τη λειτουργία της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να μπαίνουμε στη θέση του άλλου (Γιαννικοπούλου, 2007).

#### **4.7.5 Η αναγκαιότητα αξιοποίησης της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στη σχολική τάξη**

Η παιδική λογοτεχνία που χρησιμοποιεί ως ήρωες παιδιά από άλλες χώρες και πολιτισμούς και πρόσφυγες ή μετανάστες μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό, παιδαγωγικό εργαλείο προς

ενημέρωση, κατανόηση και αποδοχή του άλλου, επηρεάζοντας τις στάσεις και τον συναισθηματικό κόσμο των μικρών αναγνωστών. Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμική λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα, με την ανάλογη παιδαγωγική χρήση από τον εκπαιδευτικό, να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ανεκτικότητα τους τόσο στα πλαίσια της σχολικής τάξης όσο και της κοινωνίας που ζουν. Ομοίως, δύναται να καθησυχάσει φόβους, ανησυχίες και προκαταλήψεις που πηγάζουν από ελλιπή γνώση και να τα αντικαταστήσει με γνώση και σεβασμό στη διαφορετικότητα (Γιαννικοπούλου, 2007).

Σύμφωνα με τον Ramsey (1987) ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός για τη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε ο μαθητής να κατανοήσει καταστάσεις και περιστατικά που διαβάζει και να νιώσει τα συναισθήματα του λογοτεχνικού ήρωα. Οι κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η Marshall (1998), προτείνει τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ως καταλληλότερες για να επιτευχθούν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι, δηλαδή οι μαθητές να αναλύσουν συμπεριφορές των ηρώων, μέσα από τις οποίες προβάλλονται αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αν οι μαθητές, από μικρή ηλικία, μάθουν να αναγνωρίζουν τα αρνητικά στοιχεία στις λογοτεχνικές ιστορίες, αργότερα ίσως καταφέρουν να αμφισβητήσουν κοινωνικές προκαταλήψεις που δυσκολεύουν την ζωή διάφορων κοινωνικών ομάδων (Derman – Sparks, 2009).

Η Κανατσούλη (2002) παρουσίασε τέσσερις λόγους ως βασικούς, προκειμένου η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία να επιτελέσει ουσιαστικό παρεμβατικό ρόλο μέσα στη σχολική τάξη:

- \* Το οικονομικό κόστος είναι χαμηλό και, για αυτόν τον λόγο, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν γρήγορη πρόσβαση.

- \* Οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, επειδή εμπεριέχεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

- \* Η ανάγνωση παιδικών βιβλίων μπορεί να οδηγήσει στην ταύτιση με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, στη μοντελοποίηση της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς και την αλληλενέργεια με τους υπόλοιπους.

- \* Οι ιστορίες των βιβλίων μπορούν να προσαρμοστούν σχετικά εύκολα από τον εκπαιδευτικό της τάξης στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση με τη λογοτεχνία εντός της σχολικής τάξης, αποδεικνύεται ένας ενδεδειγμένος τρόπος για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε μειονοτικές ομάδες με διαφορετική κουλτούρα,

συμπεριφορά και καταγωγή (Κανατσούλη, 2002). Επομένως η ένταξη της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας σε ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα αποδεικνύεται αναγκαία και οι λόγοι που την καθορίζουν ιδιαίτερα σημαντικοί.

## **Β' Ερευνητικό Μέρος**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

#### **ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

##### **5.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας επιχειρείται αρχικά μια αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε ο ερευνητής, που βασιζόμενος σε βιβλιογραφία σχετική με την εκπαιδευτική μεθοδολογία, σχεδίασε και υλοποίησε την έρευνα. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην κατεύθυνση της Τέχνης στην εκπαίδευση. Χώρος της έρευνας υπήρξε το Δημοτικό Σχολείο Νέας Σελεύκειας του Νομού Θεσπρωτίας και συγκεκριμένα η Δ' τάξη του σχολείου, όπου συμμετείχαν 19 μαθητές ( 6 κορίτσια και 13 αγόρια). Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη τάξη διότι υπήρχε η δυνατότητα για άμεση παρέμβαση του ερευνητή καθώς ήταν ταυτόχρονα και ο εκπαιδευτικός της τάξης. Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες έλαβαν χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2019. Οι διδακτικές ώρες που παραχωρήθηκαν προέρχονταν από την Ευέλικτη Ζώνη.

##### **5.1.1 Η καταλληλότητα του δείγματος**

Η τάξη (δείγμα) που επιλέχτηκε αποτελεί μία ομάδα εστίασης (focus group) που χαρακτηρίζεται από συνοχή και σχετική ομοιογένεια, γεγονός που βοηθάει στην αποδοτική της λειτουργία. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινίσουμε πως η λειτουργικότητα μίας ομάδας εστίασης δύναται να εξαρτάται από ποικίλους λόγους, όπως i) τα δημογραφικά, φυσικά και ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, τόπος κατοικίας, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, οικονομική και οικογενειακή κατάσταση), ii) τη συνοχή της ομάδας, iii) τις σχέσεις ισχύος που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη και iv) την ομοιογένεια ή ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει την ομάδα (Morgan, 1998). Παρόλο που στο πλαίσιο των στρατηγικών της σκόπιμης δειγματοληψίας ανήκει και η ομάδα εστίασης ως ερευνητικό πεδίο, ωστόσο στην παρούσα περίπτωση ο συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας θεωρήθηκε ο πλέον κατάλληλος γιατί προσφέρει ευελιξία και εξυπηρετεί τις ερευνητικές ανάγκες (Patton, 2002).

Η σχολική μονάδα που υλοποιήθηκε η έρευνα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ήταν ένα Δημοτικό σχολείο του Νομού Θεσπρωτίας και συγκεκριμένα η Δ΄ τάξη. Η σύνθεση της τάξης αποτελούνταν από 18 γηγενείς μαθητές και 1 μαθητή αλβανικής καταγωγής, γεννημένο στην Ελλάδα. Οι μαθητές προέρχονταν από χαμηλά και μεσαία κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα με διαμορφωμένες κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις και παραδοχές ως προς τα status που προωθούνται από την κυρίαρχη ιδεολογία.

### **5.1.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας**

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας, διαμέσου της εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης, τίθεται όχι μόνο η διερεύνηση των δυνατοτήτων καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών Δ΄ τάξης Δημοτικού, αλλά και η διερεύνηση των δυνατοτήτων προσέγγισης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οφείλουμε να επισημάνουμε πώς η συνάντηση της δημιουργικής γραφής και του οπτικοακουστικού γραμματισμού με έργα τέχνης εικαστικού και λογοτεχνικού περιεχομένου χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα παραγωγής μουσικών και συγγραφικών ιδεών. Οι προτάσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2014) για το «Νέο Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα» για τη Μουσική στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο συνάδουν με την άποψη του ερευνητή για τις δυνατότητες συνδυασμού της μουσικής με άλλες τέχνες.

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

- \* Να διερευνηθεί κατά πόσο η μουσική, η δημιουργική γραφή, η λογοτεχνία και τα εικαστικά ως εργαλεία, μπορούν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και με συνδυασμό των μέσων που παρέχουν, να οδηγήσουν τους μαθητές στο να βιώσουν τη διαδικασία της δημιουργίας ενός τραγουδιού σε όλα της τα στάδια, από τη φάση της έμπνευσης και της πρώτης κατάθεσης ιδεών μέχρι τη δημιουργία στίχων και τη μελοποίηση.

- \* Να διερευνηθεί αν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου είναι σε θέση στοχαστούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός, και ο σεβασμός της διαφορετικότητας

- \* Να διερευνηθεί αν οι τέχνες, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών σχετικά με την αλλαγή στερεοτύπων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- \* Να διερευνηθεί η στάση των μαθητών με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ως προς τη συμμετοχή και τη συγγραφική αυτοπεποίθηση

\* Να διερευνηθεί η στάση των μαθητών σε σχέση με τις μουσικές και συγγραφικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν σε συνάρτηση με τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βίωσαν

### **5.1.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν τίθενται ως εξής:

\* Μπορεί ο συνδυασμός των τεχνών να οδηγήσει μαθητές του Δημοτικού στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της μουσικής και συγγραφικής δημιουργικότητας;

\* Μπορεί η Τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας να εγείρει ερωτήματα και προβληματισμούς στους μαθητές του Δημοτικού πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και αξίες, όπως το προσφυγικό φαινόμενο, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την αλληλεγγύη;

\* Μπορεί η αισθητική εμπειρία και η δράση να οδηγήσει μαθητές Δημοτικού στον κριτικό στοχασμό, την ευαισθητοποίηση και αλλαγή στάσεων πάνω σε προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με το προσφυγικό φαινόμενο;

## **5.2 Η μεθοδολογία της έρευνας**

Για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων μας η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς παρέχει μία πληρέστερη κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των μαθητών, επειδή δίνει έμφαση στην προσωπική έκφραση και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον η ποιοτική προσέγγιση στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τη βιωματική εμπειρία των ατόμων σε ένα εστιασμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο εξετάζεται μέσα από τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις που αφηγείται (Ιωσηφίδης, 2001).

Η ποιοτική έρευνα έλαβε χώρα σε μία τάξη μαθητών Δημοτικού και σχεδιάστηκε και οργανώθηκε σύμφωνα με τα στάδια ενός Διαθεματικού Σχεδίου Διδασκαλίας (project). Οι διδακτικές παρεμβάσεις επικεντρώθηκαν σε διαδικασίες που αφορούν τον κριτικό στοχασμό, τον διάλογο, τη δημιουργικότητα, το περιβάλλον της μικρής ομάδας και την εμπειρική μάθηση (Cranton & Hoggan, 2012). Με γνώμονα τα παραπάνω σχεδιάστηκαν οι διδακτικές δραστηριότητες με την υιοθέτηση ορισμένων στοιχείων από την έρευνα δράσης (action



research). Πρόκειται για ένα είδος έρευνας που επικεντρώνεται στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, μέσω της παρεμβατικής τους δράσης με βασικά χαρακτηριστικά τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα. Σε μία έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει δύο ρόλους, τόσο αυτόν του διδάσκοντα όσο και αυτόν του ερευνητή, αφού συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της έρευνας ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης, ενώ παράλληλα συνεργάζεται και με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνεργασία πραγματοποιήθηκε με μαθητές και πανεπιστημιακούς. Επίσης στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκαν δύο ακόμα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία (Σαραφίδου, 2011), προκειμένου να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν οι διάφορες αλλαγές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Στη συγκεκριμένη μελέτη κρίθηκαν απαραίτητες οι διαφοροποιήσεις στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και οι αναπροσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό. Εντούτοις, θα πρέπει να επισημανθεί ότι από την έρευνα απουσιάζει το χαρακτηριστικό της ανοιχτής κυκλικής διδασκαλίας, δηλαδή επάλληλων κύκλων σχεδιασμού, παρατήρησης, δράσης και αναστοχασμού που θα τη χαρακτήριζαν αμιγή έρευνα δράσης.

Οι ερευνητές Merriam & Kim (2012) αναφέρουν τις ακόλουθες τέσσερις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στον χώρο της μάθησης: η έρευνα που στηρίζεται στην Τέχνη, η αφηγηματική ανάλυση, η κριτική και συμμετοχική έρευνα και η έρευνα δράσης. Στην παρούσα μελέτη η μεθοδολογία στηρίχθηκε κυρίως σε έναν συνδυασμό τεχνικών που αφορούν την Τέχνη και την έρευνα δράσης. Πρόκειται για μία δημιουργική, κριτική και μετασχηματιστική διαδικασία που συνεισφέρει στην κατανόηση των αποτελεσματικών, σχεσιακών και συχνά άλογων τρόπων μάθησης, εκτός των ορίων του γνωστικού πλαισίου (Eisner, 2002).

### **5.2.1 Τα ερευνητικά εργαλεία και η συλλογή των δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα μελέτη διεξήχθη σε ένα πλαίσιο πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων, έχοντας ως βασικό πυρήνα την τεχνική της *συμμετοχικής παρατήρησης* στο πεδίο της έρευνας, μέσω της υλοποίησης του Εκπαιδευτικού, Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας (project).

Έχει ήδη αναφερθεί ότι πεδίο έρευνας αποτέλεσε μία τάξη Δημοτικού σχολείου, που ήταν ταυτόχρονα και η *ομάδα εστίασης*. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν όχι μόνο οι τρόποι με τους οποίους σκέφτονται τα άτομα, αλλά και γιατί σκέφτονται, όπως σκέφτονται (Kitzinger, 1994). Σύμφωνα με τον Morgan (1998) η μέθοδος

αυτή βοηθάει κάποιον να αφουγκράζεται τους ανθρώπους και να μαθαίνει μέσα από αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες εστίασης, ως ερευνητική μέθοδος, προσφέρουν τη δυνατότητα παραγωγής και συλλογής ποιοτικών δεδομένων, μέσω της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, με επίκεντρο ένα εξ αρχής καθορισμένο πλαίσιο διερεύνησης που αφορά το υπό έρευνα θέμα.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η *παρατήρηση* (observation) είναι μία πολύ απλή μέθοδος συλλογής και παραγωγής ποιοτικών δεδομένων, αφού μέσω αυτής μπορεί ο ενδιαφερόμενος να αντλήσει πληροφορίες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Αν και, λόγω της βιωματικής φύσης της μπορεί εύκολα να συνδεθεί με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον εκάστοτε ερευνητή, ωστόσο προϋποθέτει μία επαρκή προετοιμασία για την αντιμετώπιση των συχνών και απρόβλεπτων καταστάσεων που δημιουργούνται στο πεδίο, εξαιτίας της δυναμικής των σχέσεων που αναπτύσσονται. Στην περίπτωση που ο ερευνητής είναι συγχρόνως και παρατηρητής τότε μιλάμε για *συμμετοχική παρατήρηση*.

Στην παρούσα εργασία η συμμετοχική παρατήρηση αντιμετωπίστηκε ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο, καθώς η μελέτη των ανθρώπινων συμπεριφορών, αντιλήψεων και πρακτικών κατανοούνται με μεγαλύτερη εγκυρότητα στον χώρο ανάπτυξής τους. Επιπλέον, επιτρέπει τη δημιουργία και συλλογή πρωτογενούς ερευνητικού υλικού και πλήθους ποιοτικών δεδομένων, ενώ συγχρόνως προσεγγίζει με άμεσο τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Τέλος, η συμμετοχική παρατήρηση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία που στηρίζεται στον διάλογο, εφόσον παρέχει την επιλογή της ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων με τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της μελέτης (Ιωσηφίδης, 2003).

Στη συγκεκριμένη μελέτη ο ερευνητής, που είναι και ο παρατηρητής, δεν περιορίζεται στην αυστηρά τυπική καταγραφή γεγονότων αλλά συμμετέχει στις διαδικασίες και δραστηριότητες στο ερευνητικό πεδίο. Επίσης, επειδή είναι και ο δάσκαλος της τάξης, έχει εκ των προτέρων δημιουργήσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με την ομάδα εστίασης (μαθητές). Ως συμμετέχων είναι σε θέση να παρατηρεί άμεσα και με την ιδιότητα του παρατηρητή να καταγράφει, σε μία ερευνητική διαδικασία, τις αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πεδίο και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της έρευνας και το πλήθος των ποιοτικών δεδομένων.

Στη συμμετοχική παρατήρηση, υπάρχουν και άλλα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκτός από την παρατήρηση για τη συλλογή δεδομένων, όπως άτυπες συζητήσεις, συνεντεύξεις σε βάθος, χρήση γραπτών τεκμηρίων ή άλλων υλικών δημιουργημάτων, η αυτοπαρατήρηση και ο αναστοχασμός του ερευνητή (Flick, 2006). Η

συγκεκριμένη μελέτη στηρίχτηκε στην τεχνική της άτυπης συζήτησης, των ερευνητικών φύλλων εργασίας, καθώς και στα δημιουργήματα των μαθητών, ως τεκμήρια με πρακτικές που βασίζονται στην Τέχνη.

Η άτυπη συζήτηση ή η συνέντευξη υπό τη μορφή συζήτησης αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο που αξιοποιείται στην έρευνα πεδίου, συνήθως στις προσχεδιασμένες συνεντεύξεις, διότι έχει πιο ευέλικτη μορφή (Le Compte,; Preissle & Tesch, 1993). Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για μία άτυπη συζήτηση – συνέντευξη, χωρίς οι ερωτήσεις να έχουν προσχεδιαστεί, αλλά να δημιουργούνται αυθόρμητα. Οι συμμετέχοντες μαθητές καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους για ζητήματα συναφή με αυτά που έχουν διατυπωθεί στην ερευνητική διαδικασία, καθώς επίσης και να αναφερθούν ελεύθερα σε προσωπικές τους εμπειρίες. Ένα χαρακτηριστικό - όφελος αυτού του τρόπου προσέγγισης είναι η ανάδυση καινούριων ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης, από τους συμμετέχοντες, τα οποία δεν έχουν προσχεδιαστεί από τους μελετητές (Mason, 2009). Εν προκειμένω, σε ένα γενικό πλαίσιο, σκοπός των ερωτήσεων είναι η διερεύνηση και εκμείευση των γνώσεων και προϋπαρχουσών αντιλήψεων του ατόμου ή ακόμη και η αμφισβήτησή τους (Courau, 2000). Στην εφαρμογή του ερευνητικού project έλαβαν χώρα τέτοιες άτυπες συζητήσεις, με ερέθισμα τις αισθητικές εμπειρίες που προέκυψαν από τα έργα ζωγραφικής τα οποία προσέγγισαν και σχολίασαν οι μαθητές, μέσω των τεχνικών της παρατήρησης και της παραγωγής τέχνης, με θέμα τα υπό έρευνα κοινωνικά ζητήματα.

Τα *γραπτά ή υλικά τεκμήρια* (artefacts, documents) είναι στοιχεία που τα χρησιμοποιεί ο ερευνητής μαζί με την παρατήρηση. Αυτά μπορεί να είναι προσωπικό ημερολόγιο, αυτοβιογραφίες, δημόσια έγγραφα, επιστολές, φωτογραφίες, φύλλα εργασίας, δημοσιεύσεις σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης καθώς και άλλα τεκμήρια, τα οποία μπορούν να συνδράμουν στη συλλογή και παραγωγή ποιοτικών δεδομένων (Willig, 2008). Στο συγκεκριμένο project ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν τα συγγραφικά, καλλιτεχνικά και μουσικά προϊόντα των μαθητών και τα ερευνητικά φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, έτσι ώστε, υπό το πρίσμα μίας εναλλακτικής προσέγγισης, να αποδώσουν τις προσωπικές τους στάσεις και αντιλήψεις καθώς επίσης και να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους με στόχο να ερμηνευτούν στη συνέχεια πολύπλευρα. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν αρχικά η *τεχνική της παρατήρησης* και του *στοχασμού έργων ζωγραφικής* και του *κριτικού αναστοχασμού* κατά τη διάρκεια της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης.

Η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της *χρονικά αποστασιοποιημένης ανάκλησης προς παρατήρηση*, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε η φωτογράφιση και η ηχογράφιση. Επίσης ο ερευνητής έκανε χρήση προσωπικών *σημειώσεων πεδίου* με παρατηρήσεις και ερμηνείες (Mason, 2009).

### **5.2.2 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων**

Το ερευνητικό πεδίο (στην παρούσα μελέτη μία ομάδα εστίασης) παράγει για τον ερευνητή πλήθος δεδομένων, τα οποία φανερώνουν την πολύπλευρη φύση της ανθρώπινης αντίληψης, τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις και την ποικιλία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων (Wilkinson, 1998). Συνεπώς, οι τρόποι συλλογής και καταγραφής των παραγόμενων ποιοτικών δεδομένων, όπως και η ποιότητα της καταγραφής είναι υψίστης σημασίας για το τελικό στάδιο της ανάλυσης και παρουσίασης. Πρέπει να επισημανθεί, ότι η διαδικασία της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων ενέχει σημαντικό βαθμό δυσκολίας εξαιτίας του στοιχείου της ρευστότητας και του πολυδιάστατου που αυτά παρουσιάζουν.

Στην παρούσα μελέτη τα εργαλεία συλλογής των ευρημάτων, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αφορούσαν απαντήσεις ανοικτού τύπου όσων μαθητών συμμετείχαν σε ομαδικές άτυπες συζητήσεις, αποτύπωση των σκέψεών τους σε ερευνητικά φύλλα εργασίας και εικαστικές δημιουργίες. Ο σκοπός και οι στόχοι του project αποτέλεσαν τις κατηγορίες για την ταξινόμηση και τη μετέπειτα ανάλυση του περιεχομένου των δεδομένων και συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που αποδείχτηκαν οι άξονες του project. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις άτυπες συζητήσεις και τα φύλλα εργασίας ακολουθούσαν τις τεχνικές της αισθητικής εμπειρίας και αποτέλεσαν τον σύνδεσμο για τη σύγκριση με ό,τι παρατηρήθηκε κατά τη διαδικασία του project πάνω στη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη διενέργεια των συμπερασμάτων.

### **5.2.3 Θέματα δεοντολογίας**

Οι ηχογραφήσεις που έγιναν μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, πραγματοποιήθηκαν με τη συγκατάθεση του διευθυντή του σχολείου. Παρ' όλο που στην ανάλυση των δεδομένων δεν θα αναφερθούν τα ονόματα των μαθητών για ευνόητους λόγους, εντούτοις, τόσο ο διευθυντής όσο και οι γονείς των μαθητών έχουν ενημερωθεί για τη

χρησιμοποίηση των γραπτών των παιδιών στο πλαίσιο του project και δεν υπήρξε κάποια διαφωνία από την πλευρά τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ PROJECT – ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

##### **6.1 Το Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας – η μεθοδολογία και η καταλληλότητα για την έρευνα**

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008) τα διαθεματικά σχέδια εργασίας (project) ανήκουν στις μεθόδους διδασκαλίας με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη βιωματική τους δράση στο πλαίσιο μίας επικοινωνιακής προσέγγισης και ενός ομαδοσυνεργατικού πνεύματος που οδηγούν στην καλλιέργεια της συνεργασίας και δεξιοτήτων, στοιχεία απαραίτητα για τη σημερινή κοινωνία. Οι διδακτικές προσεγγίσεις με διαθεματικό χαρακτήρα προσανατολίζονται περισσότερο κυρίως στη συλλογική δράση, στη διαδικαστική γνώση, στην εμπλοκή του μαθητή στην έρευνα και στην αντιμετώπιση ρεαλιστικών προβλημάτων και όλα αυτά σε συνάρτηση με τις ατομικές και πολιτιστικές διαφοροποιήσεις των παιδιών που συμμετέχουν (Ματσαγγούρας, 2002). Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας έχουν σκοπό τη δημιουργική και κριτική συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικά δρώμενα μέσα από την καλλιέργεια συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα συνάδει τόσο με τα παραπάνω στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογία ενός Σχεδίου Εργασίας (project) όσο και με το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε. Ειδικότερα, η εφαρμογή ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας, στο πλαίσιο της εμπειρικής μάθησης, της συνεργατικής ανακάλυψης και της κριτικής σκέψης, μέσα από τον συνδυασμό των τεχνών, κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη συγκεκριμένη εργασία. Επιπλέον, το project είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένο αφού ακολουθεί τις τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει διατυπώσει ο Essinger (Νικολάλου, 2005):

- \* Εκπαίδευση που προωθεί την ενσυναίσθηση
- \* Εκπαίδευση που προωθεί την αλληλεγγύη
- \* Εκπαίδευση που προωθεί τον διαπολιτισμικό σεβασμό
- \* Εκπαίδευση ενάντια στην εθνοκεντρική αντίληψη

Σύμφωνα με τις αρχές του Essinger σε ένα project θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως του φύλου, της φυλής, των μαθησιακών

επιδόσεων και της πολιτισμικής καταγωγής προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης, έτσι ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν, για να γίνουν οι αυριανοί πολίτες που θα συμμετέχουν σε μία σύνθετη κοινωνία με πολιτισμική ποικιλότητα.

Το παρόν διαθεματικό σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε με τεχνικές που βασίζονται στις τέχνες και στηρίχτηκε στους δύο άξονες της παρατήρησης και της δημιουργικότητας, όπου οι μαθητές παροτρύνονται κατά τη διάρκεια της διενέργειας του project να προβληματιστούν πάνω στις εμπειρίες τους που σχετίζονται με κοινωνικά φαινόμενα, όπως το προσφυγικό και να αναδιαμορφώνουν στάσεις, απόψεις και ανταποκρίσεις σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική, δημιουργική διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία είναι κυρίως καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός.

## **6.2 Η υλοποίηση του Διαθεματικού Σχεδίου Εργασίας – Παιδαγωγικές διαδρομές των μαθητών**

Στις παρακάτω ενότητες θα γίνει περιγραφή των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που ακολούθησαν οι μαθητές. Η τάξη διέθετε διαδραστικό πίνακα, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων για την προβολή του απαραίτητου υλικού.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν κατά το δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης, της Μουσικής και των Εικαστικών. Σχεδιάστηκαν από τον ερευνητή με τέτοιο τρόπο ώστε να διαθέτουν τα στοιχεία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Κάποιες από τις δράσεις στηρίχθηκαν στο κόμικ *Πρόσφυγες* των Κόλφερ και Ντόνκιν (2017), το οποίο διαβαζόταν προοδευτικά, καθώς οι μαθητές προετοίμαζαν σε κάθε συνάντηση συγκεκριμένα κεφάλαια του βιβλίου. Η ανάγνωση υπήρξε μία ευχάριστη διαδικασία για τα παιδιά, η οποία λάμβανε χώρα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Παρατηρήθηκε μία συναισθηματική ταύτιση με τον ήρωα του κόμικ, καθώς, όπως εξήγησαν τα παιδιά, είχαν ακριβώς την ίδια ηλικία μαζί του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες μουσικής, εικαστικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής τις περισσότερες φορές λειτουργούσαν διαδοχικά ή εμπλέκονταν αλληλοσυμπληρώνοντας η μία την άλλη. Η παραγωγή γραφής από την πλευρά των μαθητών σε σχέση με το κόμικ ήταν μία διαδικασία που πολλές φορές δημιούργησε έντονα συναισθήματα χαράς και συγκίνησης. Η συναισθηματική τους εμπλοκή στις δημιουργικές δραστηριότητες έφερε στην επιφάνεια προσωπικές εμπειρίες, δημιουργώντας ένα ιδιαίτερα παραγωγικό κλίμα στην τάξη.

### 6.2.1 Λίγα λόγια για το κόμικ

Το κόμικ με τίτλο *Πρόσφυγες* κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Πατάκη το 2017 και είναι ένα πρωτότυπο παιδικό βιβλίο. Καταπιάνεται με ένα μείζον θέμα του δεύτερου μισού αυτής της δεκαετίας: τη μεταναστευτική κρίση από την Αφρική και την Ασία προς την Ευρώπη. Το βιβλίο είναι μετάφραση του *ILLEGAL*, σε σενάριο Eoin Colfer και Andrew Donkin και σχέδιο Giovanni Rigano.

Τα κριτήρια επιλογής του κόμικ υπήρξαν τα εξής: α) θίγει ευαίσθητα ζητήματα, όπως την μετανάστευση, με έναν «έντιμο» τρόπο για τα παιδιά β) είναι σε μορφή κόμικ και η έγχρωμη εικονογράφηση εντυπωσιάζει τους μικρούς αναγνώστες γ) το ίδιο το βιβλίο προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση μέσω της μουσικής, της γλώσσας, των εικαστικών και των ΤΠΕ και τέλος δ) το ενέκριναν οι ίδιοι οι μαθητές μετά από μία επισκόπηση στο διαδίκτυο με θέμα την προσφυγική κρίση.

Στη βασική ιστορία, διαβάζουμε την «Οδύσσεια» του εννιάχρονου Ίμπο, από ένα φτωχό χωριό της Νιγηρίας, που πάει να βρει τον εξαφανισμένο μεγάλο αδερφό του, Κουάμι, που και αυτός έφυγε προκειμένου να μεταναστεύσει στην Ευρώπη. Μέσα σε 122 σελίδες περιγράφεται με γλαφυρό ύφος το μεγάλο και επικίνδυνο ταξίδι του Ίμπο από τη Νιγηρία στην Ιταλία. Θα περάσει την καυτή Σαχάρα με τους αδίστακτους λαθρέμπορους, θα κυνηγηθεί από τους στρατιώτες των καθεστώτων και θα διασχίσει με μία φουσκωτή βάρκα τα απρόβλεπτα νερά της Μεσογείου. Και σε όλες αυτές τις περιπέτειες το τραγούδι στάθηκε για τον Ίμπο το καταφύγιό του σε κάθε δύσκολη ή χαρούμενη στιγμή. Όπως σημειώνουν και οι δημιουργοί, είναι ένα φανταστικό ταξίδι, βασισμένο σε πραγματικά στοιχεία αφιερωμένο στη μνήμη των χιλιάδων μεταναστών που έχουν χάσει τη ζωή τους σε αναζήτηση μιας νέας πατρίδας.

### 6.2.2 Παιδαγωγική διαδρομή 1<sup>η</sup> – Αφόρμηση – Διερεύνηση ιδεών - Προβληματισμός

Η πρώτη παιδαγωγική διαδρομή της έρευνας διήρκησε δύο διδακτικά δίωρα. Τα χρονικά πλαίσια δεν ήταν δεσμευτικά και μπορούσαν να αλλάξουν αναλόγως με την εξέλιξη της διαδικασίας. Η οργάνωση των δραστηριοτήτων κυμάνθηκε σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Ο δάσκαλος - ερευνητής, σε μία πρώτη φάση διερεύνησης του θέματος, με δεδομένο ότι το project έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό θίγοντας το προσφυγικό ζήτημα, προσπαθεί να ανιχνεύσει αν οι μαθητές είναι φορείς προκαταλήψεων και στερεότυπων καλώντας τους να απαντήσουν αυθόρμητα σε ένα ερευνητικό φύλλο (Φ1, Παράρτημα, σ. 165).



Το φύλλο εργασίας αναφέρεται σε επτά εθνικότητες ανθρώπων (Κινέζοι, Αλβανοί, Άγγλοι, Έλληνες, Νιγηριανοί, Σύριοι), όπου μέσα από πέντε ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται σε ατομικό επίπεδο να τοποθετηθούν ανάλογα. Από το σύνολο των 19 μαθητών της τάξης, οι 18 ήταν Έλληνες και 1 Αλβανός, οπότε και οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να αναφέρονται σε όλον τον μαθητικό πληθυσμό της τάξης. Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις που αναφερόταν στη δική τους εθνικότητα αν και αυτό δεν ακολουθήθηκε πιστά. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Αν δεν είχες γεννηθεί Έλληνας ή Αλβανός, ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν;
2. Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;
3. Αρίθμησε με σειρά προτίμησης τις εθνικότητες που θα επιθυμούσες να είχες γεννηθεί αρχίζοντας από αυτή που θα ήθελες περισσότερο.
4. Γράψε μία λέξη (χαρακτηρισμό) που σου έρχεται στο μυαλό για κάθε μία εθνικότητα.
5. Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει, αν σε χαρακτήριζε, κάποιος συμμαθητής σου;

Ακολούθησε διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό για το πού βρίσκονται στον χάρτη οι χώρες των εθνικοτήτων που αναφέρονταν στο φύλλο εργασίας, ενώ κάποιοι μαθητές σχολίασαν τα διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά αυτών των ανθρώπων (π.χ. Κινέζων).

Η συνέχεια της πρώτης παιδαγωγικής διαδρομής περνάει από το στάδιο της *ανίχνευσης των αντιλήψεων* των μαθητών στο στάδιο του *προβληματισμού*. Για να επιτευχθεί ο προβληματισμός των μαθητών πάνω στην έννοια της διαφορετικότητας προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης ένας πίνακας ζωγραφικής του εικαστικού Samer Tarabichi με τίτλο «*Μη φοβάσαι Tedy το νερό δεν είναι κρύο*» (Παράρτημα, σ. 166), όπου ο καλλιτέχνης αναπαριστά μία οικογένεια προσφύγων, με έντονα, βαμμένα μάτια τόσο των γονιών όσο και του παιδιού ενώ φορούν ένα πορτοκαλί σωσίβιο διάσωσης στον λαιμό τους.

Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα της τάξης με μεγάλα γράμματα τη λέξη «διαφορετικότητα» και διερευνά τις πρότερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με την έννοια αυτή χρησιμοποιώντας την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming). Η ερώτηση που διατυπώνεται έχει να κάνει με το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα. Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα χωρίς κανένα σχόλιο από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Με μία πρώτη ανάγνωση κατέστη σαφές ότι οι απαντήσεις των παιδιών κινήθηκαν περισσότερο στη

φαινομενοτυπική ερμηνεία του όρου, δηλαδή στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων και λιγότερο σε διαφορές που σχετίζονται με την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τη νοοτροπία.

Κατόπιν ο δάσκαλος κολλάει στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης τέσσερις καρτέλες από χρωματιστό χαρτόνι με τις λέξεις *ρατσισμός, πρόσφυγας, αποδοχή, σεβασμός* και μοιράζει στον κάθε μαθητή από ένα φύλλο εργασίας (Φ2, Παράρτημα, σ.167). Στη συνέχεια τους ζητείται να συμπληρώσουν δίπλα από κάθε λέξη τα σύμβολα (-) ή (+) ανάλογα με το αν θεωρούν ότι η λέξη εκφράζει αρνητική ή θετική σημασία για τους ίδιους και διεξάγεται συζήτηση με τους μαθητές για το νόημα των εννοιών.

### 6.2.3 Παιδαγωγική διαδρομή 2<sup>η</sup> – Με χρώματα και στίχους

Η δεύτερη παιδαγωγική διαδρομή λειτουργεί ως συνέχεια των προηγούμενων δραστηριοτήτων.

Οι στόχοι που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να επιτευχθούν, εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας. Αυτοί είναι:

- α) Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για το προσφυγικό ζήτημα.
- β) Να εστιάσουν στα χρώματα (θερμά, ψυχρά), καθώς και στα συναισθήματα που τους προκαλούν οι πίνακες.
- γ) Να γεννηθεί μέσα τους η επιθυμία για ανάγνωση του κόμικ (graphic novel), που θα αποτελέσει και τον άξονα των επόμενων δραστηριοτήτων.
- δ) Να εκφράσουν εικαστικά και μέσω της δημιουργικής γραφής τα συναισθήματά τους, ζωγραφίζοντας τον δικό τους πίνακα και γράφοντας τους δικούς τους στίχους έχοντας κατανοήσει την αισθητική αυτοτέλεια που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις μέσα σε έναν στίχο.
- ε) Να διερευνηθεί αν οι τέχνες ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών για την αλλαγή στερεοτύπων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- στ) Να διερευνηθεί αν οι μαθητές του Δημοτικού μπορούν να στοχαστούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό της μετανάστευσης.

Προτεινόμενος χρόνος: δύο διδακτικά δίωρα

Οργάνωση: Ατομικά

Πορεία Δραστηριότητας:

Το πρώτο διδακτικό δίωρο εξελίσσεται την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης και αποτελεί την πρώτη φάση της παιδαγωγικής διαδρομής. Προβάλλεται στους μαθητές, μέσω του διαδραστικού πίνακα, μία παρουσίαση (power point) με 5 σύγχρονους πίνακες ζωγραφικής,

εμπνευσμένοι από την προσφυγική κρίση. Οι πίνακες επιλέχθηκαν από τον δάσκαλο της τάξης, ύστερα από προσεχτική διερεύνηση σε ιστοσελίδες του διαδικτύου (βλ. Παράρτημα, σ. 168). Η σειρά προβολής των έργων τέχνης δεν είναι τυχαία, αλλά επιχειρείται μία προσπάθεια να παρουσιαστούν τα στάδια ενός προσφυγικού ταξιδιού προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν συναισθηματικά για το αναγνωστικό τους ταξίδι.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν την εποπτική προσέγγιση των έργων τέχνης, στηρίζονται στην αισθητική εμπειρία των μαθητών. Στόχος δεν είναι τα παιδιά να αντιγράψουν τα έργα αλλά να τα ανασυνθέσουν και να δημιουργήσουν μέσω των εμπειριών τους εκφράζοντας τα συναισθήματά που τους έχουν προκαλέσει (Charman, 1993).

Η προσέγγιση των έργων τέχνης είναι εμπειρική και ακολούθησε τέσσερα διαδοχικά στάδια του Charman (1993): α) Παρατήρηση και κατανόηση, β) Σχολιασμός των εκφραστικών μέσων, γ) Ανάπτυξη κριτικής στάσης και δ) Ανάπτυξη αποκλίνουσας στάσης. Στην αρχή οι μαθητές καλούνται να **παρατηρήσουν** και να **περιγράψουν** τι βλέπουν, (εικόνα, πρόσωπα, αντικείμενα). Έπειτα, προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν **τα εκφραστικά μέσα** που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης (χρώματα, γραμμές και μοτίβα). Στη συνέχεια επιχειρείται να **κρίνουν** και να **ερμηνεύσουν** αυτά που βλέπουν «*Σου θυμίζει κάτι αυτή η εικόνα από την σημερινή εποχή;*». Στο τέλος οι μαθητές **φαντάζονται** πώς νιώθουν οι ζωγραφισμένες φιγούρες και **δημιουργούν** τα δικά τους έργα εμπνευσμένα από την αισθητική εμπειρία που μόλις βίωσαν. Στις απαντήσεις των παιδιών δεν υπάρχει «σωστό» ή «λάθος». Η παρούσα διαδικασία είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από την παρατήρηση, στην ερμηνεία των έργων τέχνης και στη συνέχεια στη φαντασία και στη δημιουργία.

Οι ερωτήσεις που τους έγιναν ήταν οι εξής:

- Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα; Πού πηγαίνει πρώτα η ματιά σου;
- Οι πίνακες αποτυπώνουν εικόνες του πραγματικού κόσμου ή είναι δημιουργήματα της φαντασίας των ζωγράφων;
- Πού θέλουν να πάνε οι άνθρωποι των εικόνων; Τι νιώθουν;
- Θα ήθελες να ήσουν στη θέση αυτών των ανθρώπων;
- Ακούς τους ήχους που αναβλύζουν από τον πίνακα;
- Ποιες γραμμές κυριαρχούν; Ευθείες ή καμπύλες;
- Ποια χρώματα ξεχωρίζουν; Είναι θερμά ή ψυχρά;
- Ποιον άλλο τίτλο θα έδινες στα έργα;

Οι πίνακες ζωγραφικής αποτελούν ερεθίσματα για την παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας,

δίνοντας έμφαση στην εξάσκηση των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Στη δεύτερη φάση των δραστηριοτήτων (2<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο) γίνεται εστίαση στις φράσεις της μιας αράδας, δηλαδή στον στίχο. Οι στίχοι αποκτούν λογοτεχνική υπόσταση όταν οι λέξεις που τους συγκροτούν ακτινοβολούν νοηματική συγκίνηση. Ο Σουλιώτης (2012α, σ. 80) αναφέρει συγκεκριμένα ότι το νόημα που δημιουργείται από τις λέξεις ενός στίχου *«δεν είναι απλώς ίσο με την άθροιση των λεξικών σημασιών, παρά εντονότερο – έχουμε δυναμικό άθροισμα, όπου προκύπτει κάτι περισσότερο, που δεν υπήρχε ούτε συνεπάγεται από τα επιμέρους»*. Έτσι, λοιπόν, στις επόμενες δύο δραστηριότητες δημιουργικής γραφής η επιδίωξη είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να αντιληφθούν την αισθητική αυτοτέλεια που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις μέσα σε έναν στίχο (4ος στόχος).

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, ήδη από τα γλωσσικά μαθήματα, διαθέτουν κάποια γνώση για την έννοια του στίχου. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν γίνεται αυστηρή τήρηση κανόνων που διέπουν τη δομή του στίχου, όπως μέτρο, συλλαβές και ομοιοκαταληξία ωστόσο τα παιδιά, μέσω της δημιουργικής μίμησης, καλούνται να κρατήσουν τη βασική φόρμα και να αλλάξουν κάποιες λέξεις και σε περίπτωση που ορισμένοι μαθητές διαισθητικά δημιουργήσουν ρίμα, δεν θα απορριφθεί.

Στην πρώτη δραστηριότητα ο δάσκαλος παροτρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν την ώρα που το καθένα έφτιαχνε τη δική του ζωγραφιά, εμπνευσμένη από τις τεχντροπίες των έργων τέχνης που επεξεργάστηκαν στην αρχή γράφοντας παράλληλα και ένα σύνθημα – στίχο για να τη συνοδεύσει. Οι μαθητές για την εικαστική τους έκφραση χρησιμοποίησαν ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, μολύβια και χαρτί. Το υγρό στοιχείο της θάλασσας αναμφισβήτητα υπερτερεί στα έργα τους, ενώ τα χρώματα είναι έντονα και θερμά (βλ. Παράρτημα, σ.171).

Στη δεύτερη δραστηριότητα δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας (Φ3, Παράρτημα, σ.175) με επιλεγμένο ένα ποίημα Χαϊκού έξι στίχων του Yosa Buson (1716-1783). Δραστηριότητες τέτοιου είδους είναι αρκετά διασκεδαστικές για τα παιδιά του Δημοτικού όταν έχουν ομαδικό χαρακτήρα. Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες και κλήθηκαν να φτιάξουν παραλλαγές του συγκεκριμένου ποιήματος αντικαθιστώντας την τελευταία, υπογραμμισμένη λέξη κάθε στίχου. Οι μαθητές εξέθεσαν τις ιδέες στους στην ολομέλεια της ομάδας και, αν και υπήρχαν διαφωνίες, με την συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης κατέληξαν στις λέξεις που έπρεπε να αντικαταστήσουν. Ακολουθεί το ποίημα:

- (α) Πάνω στην καμπάνα του ναού
- (β) κάθισε μια πεταλούδα
- (γ) και ήσυχα κοιμάται.
- (δ) Τι χαρά, το καλοκαίρι
- (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος το ποτάμι
- (στ) κρατώντας τα πέδιλα στα χέρια!

Οι μαθητές και στις δύο δραστηριότητες έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία για συμμετοχή καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν την προσωπική τους δημιουργικότητα στο πλαίσιο της ομάδας. Η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, ακολουθώντας μία προοδευτική πορεία από την ανίχνευση των προϋπάρχουσών ιδεών των μαθητών, τη δημιουργία προβληματισμού έως την εικαστική έκφραση και τον λεξιλογικό πειραματισμό για τη συγγραφή στίχων.

#### **6.2.4 Παιδαγωγική διαδρομή 3<sup>η</sup> – στιχουργική / δημιουργική γραφή**

Η τρίτη παιδαγωγική δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης. Τα χρονικά πλαίσια υλοποίησής της δεν είναι δεσμευτικά και μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη.

Στην παρούσα φάση του project θα ασχοληθούμε με την ακουστική αξία των λέξεων μέσα στον στίχο. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013) ανάμεσα στην ποίηση και στη μουσική αναπτύσσεται μία στενή σύνδεση η οποία αισθητοποιείται τόσο στις παραδοσιακές και κλασικές αντιλήψεις κατά τις οποίες η ποίηση συμπύκνωνε ταυτόχρονα τον λόγο, τη μουσική και τον χορό, όσο και στην ονομασία αρκετών ποιητικών συλλογών με τίτλους όπως «τραγούδια της φύσης», «τραγούδια της ψυχής».

Για τους μικρούς μαθητές οι λέξεις έχουν περισσότερο ηχητική αξία και λιγότερο σημασιολογική. Τα παιδιά διαθέτουν μία έμφυτη αγάπη για την ποίηση ακόμα και όταν δυσκολεύονται κάποιες φορές να αντιληφθούν το βαθύτερο νόημα. Τα στοιχεία που ελκύουν και χαροποιούν τους μαθητές είναι ο ρυθμός, οι ρίμες και η μουσικότητα των στίχων (Καρακίτιος, 2013).

Οι δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν έχουν ως στόχο οι μαθητές μέσω της κατευθυνόμενης ανακάλυψης:

- α) να προσεγγίσουν δημιουργικά τη λογοτεχνία με σκοπό την καλλιέργεια της μουσικής και συγγραφικής δημιουργικότητά τους

β) να αντιληφθούν τη σημασία της μουσικής, της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής ως εργαλεία που μπορούν να τους βοηθήσουν στο να βιώσουν τη διαδικασία δημιουργίας ενός τραγουδιού

γ) να διαβάσουν το κόμικ και να γνωρίσουν τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας, που θα αποτελέσει και την πηγή έμπνευσης

δ) να απομονώσουν τους στίχους από τραγούδια του ήρωα, και μέσω της δημιουργικής γραφής, να τους επεκτείνουν σε στροφές

ε) να πειραματιστούν με τη στιχουργική και τον έμμετρο λόγο, καθώς και με ορισμένα στοιχεία που συντελούν στην ανάπτυξη του ρυθμού, όπως είναι η ομοιοκαταληξία

στ) να συνεργαστούν, να αναπτύξουν το φανταστικό στοιχείο και να διασκεδάσουν τη διαδικασία.

Προτεινόμενος χρόνος: δύο έως τρία διδακτικά δίωρα

Οργάνωση: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές καθημερινά, κατά την ώρα της ανάγνωσης, στο μάθημα της Γλώσσας, διάβαζαν το κόμικ έτσι ώστε να γνωρίζουν την ιστορία και να είναι προετοιμασμένοι για ό,τι θα ακολουθήσει κατά την επεξεργασία του. Η πλούσια εικονογράφηση του βιβλίου, τα εντυπωσιακά σκίτσα και τα πλούσια χρώματα έκαναν την αναγνωστική διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη, γι' αυτό και οι μαθητές αδημονούσαν για τη συνέχεια της ιστορίας.

Το κάθε παιδί είχε προμηθευτεί το δικό του βιβλίο, το οποίο συγχρόνως προβαλλόταν και σε μορφή pdf στον διαδραστικό πίνακα. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές, μέσα σε δύο - τρεις μέρες είχαν διαβάσει και τις 122 σελίδες του κόμικ.

Κάθε βιβλίο που εντάσσεται στον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά μέσα στο κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική χρήση του συγκεκριμένου κόμικ στηρίχτηκε σε δύο βασικά του στοιχεία: i) τον διαπολιτισμικό του χαρακτήρα (θίγει το προσφυγικό φαινόμενο) και ii) την τραγουδιστική ικανότητα του ήρωα (Ιμπο), η οποία φαίνεται στα στιχάκια που τραγουδούσε σε διάφορες στιγμές της ζωής του κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του προς μία νέα πατρίδα.

Η πρώτη δραστηριότητα αποτελεί και την πρώτη φάση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο και τριών ατόμων, σύμφωνα με δική τους πρωτοβουλία. Τους παραδίνεται ένα φύλλο εργασίας (Φ4, Παράρτημα, σ. 176) δημιουργικής γραφής, που έχει φτιάξει ο δάσκαλος αποτελούμενο από 5 ημιτελείς στροφές με στίχους που αναφέρονται μέσα στο κόμικ

(τραγούδια του ήρωα) και καλούνται αρχικά να τους συνεχίσουν σε έμμετρο λόγο και κατόπιν να επιλέξουν έναν τίτλο για το τραγούδι.

Κάθε στροφή έχει μία θεματολογία: η 1<sup>η</sup> τη χώρα του ήρωα, η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> την οικογένειά του, η 4<sup>η</sup> τη φύση και τέλος η 5<sup>η</sup> το γλέντι και τη διασκέδαση.

Η διαδικασία της στιχουργικής/ δημιουργικής γραφής ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστική για τα παιδιά και συνάμα με αρκετές δυσκολίες στην κατασκευή του έμμετρου λόγου. Στις ομάδες υπήρξαν στιγμές έμπνευσης, συγκίνησης, παραίτησης και γέλιου. Ο δάσκαλος λειτουργούσε ως εμπυχωτής στη διαδικασία και ενεργούσε διευκολυντικά όταν ήταν απαραίτητο.

Στο τέλος της διαδικασίας η κάθε ομάδα έδωσε τον δικό της τίτλο στο τραγούδι. Οι τίτλοι που επέλεξαν ήταν: «Ένα όνειρο», «Η αγάπη μου στη χώρα μου», «Το τραγούδι μας», «Ονειρεμένη χώρα», «Ο πλανήτης μου», «Η ζωή μου», «Το τραγούδι της χαράς». Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσίασε τους στίχους που έγραψε στην ολομέλεια της τάξης βελτιώνοντάς τους με τη βοήθεια του δασκάλου, όπου χρειαζόταν. Η τελική μορφή των πέντε στροφών υπήρξε αποτέλεσμα ομαδικής ανταλλαγής ιδεών και στίχων προσαρμοσμένων σε έμμετρο λόγο. Παρακάτω παρατίθεται το τραγούδι «Η χώρα μου». Ο τίτλος του τραγουδιού αποφασίστηκε από όλους τους μαθητές. Να σημειωθεί ότι οι υπογραμμισμένοι στίχοι είναι ό,τι έγραψαν τα παιδιά ενώ οι υπόλοιποι στίχοι αποτελούν το αρχικό συγγραφικό ερέθισμα από το κόμικ *Πρόσφυγες των Κόλφερ και Ντόνκιν* (2017).

### Στροφή 1<sup>η</sup>

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου  
Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου  
Παίζω στα δέντρα της και στα νερά  
Κάτω από τον ήλιο φωτεινά.

### Στροφή 3<sup>η</sup>

Άκου μωράκι μου γλυκό  
Κι ο αδερφός σου ειν' εδώ  
Κοίτα πώς σου τραγουδά  
Κοιμήσου ήρεμα, βαθιά.

### Στροφή 2<sup>η</sup>

Άκου μωράκι μου μικρό  
Ο μπαμπάς σου είναι εδώ  
Όλοι οι φίλοι σου κοντά  
Που σε σκέφτονται συχνά.

### Στροφή 4<sup>η</sup>

Το δέντρο μας καμαρωτό  
Φτάνει μέχρι τον ουρανό  
Τόσο ψηλά πολύ ψηλά  
Εκεί η ωραία αγκαλιά.  
Τόσο ψηλά πολύ ψηλά  
Που κελαηδούνε τα πουλιά.

### Στροφή 5<sup>η</sup>

Ωρα για κέφι και χαρά  
Ωρα για γλέντι και χορό  
Όπου και αν πας θα είμαι εκεί.  
Ελάτε χαρείτε τη στιγμή  
Χαμόγελα μέχρι τα αυτιά  
Όταν σου λέει σ' αγαπά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος τα παιδιά τόλμησαν και κατάφεραν να γράψουν έμμετρο λόγο σε μία διαδικασία που έρχεται σε αντίθεση με τις συνηθισμένες πρακτικές της διδασκαλίας της γλώσσας και της παραγωγής γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Οι δραστηριότητες οδήγησαν τις ομάδες στην ανάπτυξη ενός πνεύματος συλλογικότητας με βάση την έμπνευση και την προσωπική έκφραση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ροντάρι (2003) τα παιδιά, μέσω της δημιουργικότητας, δεν λειτουργούν πλέον ως καταναλωτές παιδείας και αξιών αλλά ως παραγωγοί και δημιουργοί τους.

## 6.2.5 Παιδαγωγική διαδρομή 4<sup>η</sup> – μελοποίηση στίχων – μουσική δημιουργικότητα

Στην τέταρτη παιδαγωγική διαδρομή οι μαθητές χωρίζονται κατά βούληση σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και στον διαδραστικό πίνακα προβάλλονται οι στίχοι του τραγουδιού «Η χώρα» μου.

Οι στόχοι της παρούσας δραστηριότητας είναι:

- α) Οι μαθητές να αυτοσχεδιάσουν μελωδίες με τη φωνή τους για τους στίχους που έγραψαν.
- β) Να ηχογραφήσουν τις μελωδίες που συνέθεσαν και να καταλήξουν στη βασική μελωδία.



γ) Να συνεργαστούν μεταξύ τους και να βιώσουν τη διαδικασία παραγωγής ενός τραγουδιού σε όλα τα στάδια εξέλιξής του.

δ) Να δουν πώς γράφεται ένα τραγούδι σε παρτιτούρα με τη βοήθεια του δασκάλου μουσικής.

ε) Να μάθουν να τραγουδούν το τραγούδι τους και να απολαύσουν τη διαδικασία.

Οργάνωση: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Πορεία Δραστηριότητας:

Οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια της τελευταίας δραστηριότητας ήταν πολύ ενθουσιασμένοι και συγχρόνως έκπληκτοι με τη διαδικασία, αφού για πρώτη φορά θα μελοποιούσαν στίχους. Η κάθε ομάδα υιοθέτησε από μία στροφή του τραγουδιού και προσπάθησε να της δώσει μία μελωδία. Στην αρχή της διαδικασίας παρατηρήθηκε στις ομάδες κάποια παιδιά να το διασκεδάζουν πολύ περισσότερο τραγουδώντας αυθόρμητα τους στίχους, ενώ άλλα να ντρέπονται και να συμμετέχουν λιγότερο. Επίσης, κάποιες ομάδες υιοθέτησαν παραπάνω από μία στροφή για να μελοποιήσουν.

Ο δάσκαλος της τάξης σε συνεργασία με τη δασκάλα της μουσικής επέβλεπαν και βοηθούσαν τα παιδιά, όπου χρειάζονταν βοήθεια, κυρίως σε προβλήματα που προέκυπταν στη συνεργασία τους παρά στη διαδικασία μελοποίησης.

Οι ομάδες, αφού κατέληξαν στη μελωδία της κάθε στροφής την παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Κάποιες ομάδες τραγούδησαν μαζί τη μελωδία που συνέθεσαν, ενώ άλλες εκπροσωπήθηκαν από ένα μέλος τους. Οι μαθητές στην αρχή, αν και έδειχναν συστολή στο να τραγουδήσουν, με τη συμμετοχή όμως και των υπολοίπων μελών της ομάδας φάνηκε ότι το διασκεδάσαν αρκετά. Η διαδικασία δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη με πάρα πολύ γέλιο και διασκέδαση.

Οι μελωδίες που ακούστηκαν αρχικά έμοιαζαν διαφορετικές, αλλά κατά την πορεία της διαδικασίας έδειχναν να συγκλίνουν μουσικά, καθώς η μία ομάδα επηρεαζόταν από την άλλη στο τελικό της αποτέλεσμα. Κάποιες από αυτές θύμιζαν νανουρίσματα, ήχους γνώριμους στα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή τη λαϊκή μας παράδοση, ενώ άλλες είχαν πιο σύγχρονο ρυθμό επηρεασμένες από τη ραπ μουσική. Με τη χρήση κινητού τηλεφώνου οι μελωδίες ηχογραφήθηκαν προκειμένου να ακουστούν ξανά μέσα στην τάξη και να βοηθηθούν οι μαθητές στην τελική επιλογή της μελωδίας του τραγουδιού.

Στη συνέχεια, οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλο της τάξης και τη δασκάλα της μουσικής άκουσαν τις ηχογραφημένες μελωδίες και επέλεξαν αυτές που η πλειοψηφία ξεχώρισε διαμορφώνοντας μια βασική μελωδική γραμμή για όλο το τραγούδι. Με τις απαραίτητες

βελτιώσεις και τη βοήθεια στη σύνθεση από την δασκάλα της μουσικής διαμορφώθηκε η τελική μελωδία του τραγουδιού, με τίτλο «Η χώρα μου» και γράφτηκε η παρτιτούρα.

Οι μαθητές περνώντας από τη διαδικασία της έμπνευσης, της στιχουργικής και τέλος της μελοποίησης, βίωσαν από το αρχικό μέχρι το τελικό στάδιο τη δημιουργία ενός τραγουδιού. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που υλοποιήθηκε μέσα από τη σύμπραξη των τεχνών της λογοτεχνίας, της δημιουργικής γραφής και της μουσικής. Παρατίθεται η παρτιτούρα του τραγουδιού.

**Η χώρα μου**

Μουσική: **Ε.Νικολάου**

Στίχοι: από το κείμενο της ελληνικής μετάφρασης του  
εικομητοροήματος "Πρόσφυγες" του **O. Colfer & A. Donkin (2017)**

Φα+ Ντο+ Φα+ Ντο+ Φα+ Ντο+

Soprano

Η χώ ρα μου είναι πάντα στη καρδιά μου τη βλέ πω τις νύχτες τ'ονεί

5 Φα+ Ντο+ ΣΙb+ Φα+ Ντο+ Φα+

S

ρά ----- μου Βλέπω τα ποτάμια της και τα βουνά κάτω απ' τα στεράλαμπε ρά Ο Ο Ο

10 ΣΙb+ Φα+ Ντο+ Φα+

S

βλέ πω τα πο τάμια της και τα βου να κάτω απ' τα στεράλαμπε ρα

4 φορές επανάληψη

© Ειρήνη Νικολάου 2019

## 6.2.6 Παιδαγωγική διαδρομή 5<sup>η</sup> – Τελική διερεύνηση ανταποκρίσεων των μαθητών

Στο στάδιο αυτό επιστρέφουμε στο αρχικό ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ1, Παράρτημα, σ. 165) που είχαμε προσεγγίσει με τους μαθητές κατά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, με στόχο να διαπιστωθεί αν έχουν επηρεαστεί οι απόψεις των μαθητών μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Την ημέρα της 5<sup>ης</sup> παιδαγωγικής διαδρομής δεν απουσίαζε κανένα παιδί από την τάξη και έτσι οι απαντήσεις προέρχονται και από τους 19 μαθητές. Τα παιδιά έδειχναν εξοικειωμένα τόσο με τις ερωτήσεις όσο και με τους όρους και δεν χρειάστηκε να γίνει εκτενής συζήτηση για το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας, ωστόσο υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις δυσαρέσκειας από δύο μαθητές για τον λόγο που έπρεπε πάλι να συμπληρώσουν το συγκεκριμένο ερευνητικό φύλλο. Η διαδικασία κύλησε σε γρήγορους ρυθμούς και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 7.1 Ανάλυση 1ης παιδαγωγικής διαδρομής – Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην αρχή της έρευνας ο δάσκαλος – ερευνητής προσπαθεί να ανιχνεύσει αν οι μαθητές της τάξης είναι φορείς στερεότυπων και προκαταλήψεων σε σχέση με διαφορετικές εθνικότητες από τη δική τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως στην πλειονότητα των μαθητών υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Να επισημάνουμε ότι οι μαθητές της τάξης ήταν 19, από τους οποίους οι 18 ελληνικής καταγωγής και 1 αλβανικής. Ζητήθηκε από τους μαθητές να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις για τη δική τους εθνικότητα αν και αυτό δεν το ακολούθησαν όλοι πιστά.

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρείται πως αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις διαφαίνονται περισσότερο στην εθνικότητα του Αλβανού και του Σύριου και λιγότερο του Νιγηριανού ενώ στους Άγγλους, τους Κινέζους και τους Έλληνες δεν φαίνεται να παρατηρείται κάτι.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΙΝΕΖΟΣ	ΑΛΒΑΝΟΣ	ΑΓΓΛΟΣ	ΕΛΛΗΝΑΣ	ΝΙΓΗΡΙΑΝΟΣ	ΣΥΡΙΟΣ
Αν δεν είχες γεννηθεί Έλληνας ή Αλβανός, ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν;	8	0	10	1	0	0
Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;	2	11	0	0	1	5

Πίνακας 1: Φύλλο Εργασίας 1<sup>ο</sup>, 1 και 2 ερώτηση

Ειδικότερα στην ερώτηση «Αν δεν είχες γεννηθείς Έλληνας ή Αλβανός ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν;» από τους 19 μαθητές, 10 προτίμησαν Άγγλοι, 8 Κινέζοι και 1 μαθητής προτίμησε Έλληνας (ο μαθητής της τάξης που είχε αλβανική καταγωγή), ενώ κανένας μαθητής δεν επέλεξε να είχε γεννηθεί Αλβανός, Νιγηριανός ή Σύριος. Στην ερώτηση «Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;» από τους 19 μαθητές, 11 δεν θα ήθελαν να είναι Αλβανοί (ανάμεσα στους οποίους και ο μαθητής αλβανικής καταγωγής), 5

μαθητές Σύριοι, 2 Κινέζοι και 1 Νιγηριανός ενώ κανένας μαθητής δεν απάντησε πως δεν θα ήθελε να ήταν Άγγλος και Έλληνας. Οι απαντήσεις, όπως φαίνονται στον παραπάνω πίνακα, φανερώνουν πως στην πλειονότητά τους οι μαθητές έχουν αρνητικά στερεότυπα για τους Αλβανούς και τους Σύριους και λιγότερο για τους Νιγηριανούς και τους Κινέζους ενώ καθόλου για τους Άγγλους και τους Έλληνες. Ένα αξιοσημείωτο δεδομένο που προκύπτει είναι ότι ο Αλβανός μαθητής δεν δείχνει ευχαριστημένος από την καταγωγή του και θα επιθυμούσε να είχε γεννηθεί Έλληνας, δηλαδή ότι και η πλειονότητα των συμμαθητών του.

Η άποψη πως οι μαθητές της τάξης είχαν περισσότερα αρνητικά στερεότυπα απέναντι στους Αλβανούς και στους Σύριους παρατηρήθηκε και όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν με σειρά προτίμησης ποια εθνικότητα θα προτιμούσαν να είχαν γεννηθεί (ερώτηση 3, Φ1). Οι 15 από τους 19 επέλεξαν στις πρώτες θέσεις τους Άγγλους, τους Κινέζους και τους Έλληνες και από τους 15 στην πρώτη θέση οι 9 μαθητές έβαλαν τους Άγγλους, 4 έβαλαν τους Κινέζους και 2 τους Έλληνες (ένας από τους δύο μαθητές ήταν ο αλβανός μαθητής και ο άλλος Έλληνας που επέλεξε την καταγωγή του). Αντίθετα από τους 19 μαθητές στις τρεις τελευταίες θέσεις έβαλαν τους Αλβανούς, τους Σύριους και τους Νιγηριανούς και συγκεκριμένα στην τελευταία θέση 11 μαθητές έβαλαν τους Αλβανούς, 5 μαθητές τους Σύριους και 3 τους Νιγηριανούς.

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων δείχνουν πως οι μαθητές έχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που δεν σχετίζονται άμεσα με τα φυλετικά χαρακτηριστικά (χρώμα, φυλή), καθώς όπως φαίνεται εστιάζονται περισσότερο στους Αλβανούς και στους Σύριους, λιγότερο στους Νιγηριανούς και καθόλου στους Άγγλους και τους Έλληνες, ούτε ανιχνεύονται ιδιαίτερα αρνητικά στερεότυπα απέναντι στους Κινέζους. Απεναντίας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα στερεότυπα των μαθητών συνδέονται περισσότερο με το μεταναστευτικό - προσφυγικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η χώρα μας και αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από τον επόμενο πίνακα.

ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ	ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ
Κινέζος	Εργατικός, κατασκευαστικός, εφευρετικός, χαμογελαστός,	Κοντός, με σκιστά μάτια
Αλβανός	Καλός (ένας μαθητής)	Φτωχός, μιλάει περίεργα, κλέφτης, κακός, ληστεύει, κακοί μαθητές, βρωμιάρης
Άγγλος	Ξανθός, όμορφος, έξυπνος, γαλανομάτηδες, ήρεμος, φιλόξενος, πολιτισμένος	Κανένας χαρακτηρισμός
Έλληνας	Όμορφος, καλός, αρχαίος, θαλασσινός, έξυπνος	Κανένας χαρακτηρισμός
Νιγηριανός	Κανένας χαρακτηρισμός	Μαύρος, φτωχός, κατάμαυρος, κακός,
Σύριος	καλός	Πολεμικός, μετανάστης, πρόσφυγας, καφετής, με μαντήλα, μουσουλμάνος, επικίνδυνος, κακός

Πίνακας 2: Φύλλο Εργασίας 1<sup>ο</sup>, Ανίχνευση προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε διαφορετικές εθνικότητες.

Ειδικότερα, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν κάθε εθνικότητα από τους 19 μαθητές οι 18 έγραψαν για τον Αλβανό αρνητικούς χαρακτηρισμούς όπως: «Φτωχός, μιλάει περίεργα, κλέφτης, κακός, ληστεύει, κακοί μαθητές, βρωμιάρης» και μόνο ο Αλβανός μαθητής έγραψε τον θετικό χαρακτηρισμό «καλός». Για τους Σύριους βρέθηκε ένας θετικός χαρακτηρισμός «καλός» ενώ 6 μαθητές έγραψαν τη λέξη «πρόσφυγας», 4 έγραψαν «μετανάστης» 3 μαθητές τη λέξη «μουσουλμάνος» και οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν λέξεις όπως: «πολεμικός, καφετής, με μαντήλα, επικίνδυνος, κακός». Αντιθέτως, για τους Άγγλους δεν υπήρχε κανένας αρνητικός χαρακτηρισμός αλλά και οι 19 μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις με θετική σημασία όπως: «Ξανθός, όμορφος, γαλανομάτηδες, έξυπνος, ήρεμος, φιλόξενος, πολιτισμένος». Επίσης και για τους Έλληνες 7 μαθητές από τους 19 έγραψαν, (αν και υπήρχε η οδηγία από τον ερευνητή να μην γράψουν οι μαθητές για τη δική τους εθνικότητα) μόνο θετικούς χαρακτηρισμούς όπως: «όμορφος, καλός, αρχαίος, θαλασσινός, έξυπνος» και κανένας αρνητικός. Για τους Κινέζους από τους 19 μαθητές οι 15 έγραψαν θετικούς χαρακτηρισμούς όπως: «εργατικός, κατασκευαστικός, εφευρετικός, χαμογελαστός» (παρατηρούμε ότι στη συνείδηση των μαθητών οι Κινέζοι ταυτίζονται με την εργατική τάξη) και 4 μαθητές έγραψαν «κοντός, με σκιστά μάτια». Οι 3 από τους 4 μαθητές που έγραψαν την έκφραση «με σκιστά μάτια» δεν είχαν κοροϊδευτική διάθεση αλλά περισσότερο ως διαπίστωση το έγραψαν, ύστερα από διευκρινιστική ερώτηση του ερευνητή. Για τους Νιγηριανούς δεν υπήρξε κανένας θετικός χαρακτηρισμός, αντιθέτως υπήρχαν μόνο αρνητικοί. Από τους 19 μαθητές οι 14 έγραψαν «μαύρος», 1 έγραψε «κατάμαυρος», 2 έγραψαν «φτωχός» και 2 έγραψαν «κακός».

Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει επίσης τα αρνητικά στερεότυπα των μαθητών έναντι των Αλβανών, των Σύριων και των Νιγηριανών.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΚΙΝΕΖΟΣ	ΑΛΒΑΝΟΣ	ΑΓΓΛΟΣ	ΕΛΛΗΝΑΣ	ΝΙΓΗΡΙΑΝΟΣ	ΣΥΡΙΟΣ
Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει, αν σε χαρακτήριζε, κάποιος συμμαθητής σου;	2	12	0	0	1	4

Πίνακας 3: Φύλλο Εργασίας 1<sup>ο</sup>, Ανίχνευση προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε διαφορετικές εθνικότητες.

Στην ερώτηση που υπήρχε στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό φύλλο εργασίας «Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει αν σε χαρακτήριζε κάποιος συμμαθητής σου;» 12 μαθητές έδωσαν την απάντηση «Αλβανός», 4 «Σύριος», 2 «Κινέζος», 1 «Νιγηριανός» ενώ κανένας δεν απάντησε «Άγγλος» ή «Έλληνας».

Οι απαντήσεις των μαθητών, σε ένα γενικό πλαίσιο, δείχνουν πως τα στερεότυπά τους προς τις εθνικότητες που κλήθηκαν να απαντήσουν δεν σχετίζονται τόσο με τα φυλετικά χαρακτηριστικά αλλά κυρίως με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί από το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον για τη χώρα καταγωγής αυτών των εθνικοτήτων. Επίσης διαπιστώνεται πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ενισχύονται και από την οικονομική κατάσταση που βρίσκεται η χώρα, καθώς και το προσφυγικό ζήτημα.

Κατά τη διαδικασία διερεύνησης των πρότερων αντιλήψεων και γνώσεων των μαθητών ερευνάται κατά πόσο γνωρίζουν τη σημασία των εννοιών *ρατσισμός, πρόσφυγας, αποδοχή, σεβασμός*. Η διερεύνηση αυτή θεωρήθηκε σημαντική επειδή οι μαθητές είναι παιδιά και υπάρχει περίπτωση να αγνοούν ή να δυσκολεύονται να αντιληφθούν το περιεχόμενο των εννοιών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς την εννοιολογική κατανόηση των λέξεων.

ΛΕΞΕΙΣ	ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ
Ρατσισμός	0	19
Πρόσφυγας	8	11
Σεβασμός	17	2
Αποδοχή	16	3

Πίνακας 4: Φύλλο εργασίας 3<sup>ο</sup>, Θετική και αρνητική σημασία των εννοιών

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στις έννοιες *ρατσισμός, σεβασμός και αποδοχή* οι μαθητές δείχνουν να κατανοούν τη σημασία των λέξεων στην πλειονότητά τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε με τον ερευνητή, για την λέξη *ρατσισμό* σχολίασαν την έννοια ως εξής: «*όταν κοροϊδεύεις κάποιον επειδή είναι από άλλη χώρα, μοιάζει διαφορετικός από εμάς*», «*δεν είναι καλό πράγμα*», «*όταν πιστεύω ότι ο άλλος είναι κατώτερος από εμάς*», «*όταν είναι μαύρος ή κόκκινος (Ινδιάνος) και τον κοροϊδεύεις*». Για την λέξη *αποδοχή* οι μαθητές σχολίασαν με τις εξής φράσεις: «*όταν δεχόμαστε τον άλλον στην παρέα μας και στο σχολείο μας*», «*όταν τον δέχεσαι γι αυτό που είναι και ας μην σου αρέσει*» και τέλος για την λέξη *σεβασμός* οι μαθητές εκφράστηκαν ως εξής: «*σέβομαι τους ανθρώπους ακόμα και αν είναι διαφορετικοί*», «*σέβομαι τα δικαιώματα των ζώων*», «*όταν έχουμε τα ίδια δικαιώματα όλοι*», «*όταν είμαστε ευγενικοί με τους άλλους*» «*όταν μιλάς στον πληθυντικό στους μεγαλύτερους*».

Στη λέξη όμως *πρόσφυγας* παρατηρείται μία σύγχυση για το αν έχει θετική ή αρνητική σημασία. Από τους 19 μαθητές οι 8 θεωρούν ότι έχει θετική σημασία ενώ οι 11 αρνητική. Στην άτυπη συζήτηση ανάμεσα στον ερευνητή και τους μαθητές για τον λόγο που δίνουν στη

λέξη πρόσφυγας αρνητική σημασία, οι απαντήσεις που καταγράφηκαν είναι: «κακοί άνθρωποι», «δεν χωράνε και αυτοί εδώ», «δεν πιστεύουν στο Θεό», «χτυπάνε τις γυναίκες», «δεν αγαπούν τα ζώα», «ο μπαμπάς μου λέει θα μας σκοτώσουν». Αντιθέτως για τους μαθητές που έδωσαν θετική σημασία στη λέξη πρόσφυγας οι απαντήσεις που καταγράφηκαν ήταν: «είναι και αυτοί άνθρωποι σαν και εμάς», «έχουν πόλεμο στην πατρίδα τους», «κανένας δεν πρέπει να πνίγεται στη θάλασσα», «λυπάμαι τα μικρά παιδιά που πνίγονται και βλέπω στην τηλεόραση».

Αν αναλογιστούμε ότι το προσφυγικό ζήτημα έχει διχάσει την ελληνική κοινωνία σε πολίτες που είναι ενάντιοι και σε πολίτες που υποστηρίζουν τους πρόσφυγες, μπορούμε να δούμε αυτόν τον διχασμό και στις απαντήσεις των μαθητών, αφού και οι ίδιοι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας. Οι απαντήσεις δείχνουν να είναι επηρεασμένες τόσο από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον όσο και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των πινάκων 1,2,3 με τις απαντήσεις των μαθητών του πίνακα 4 θα διαπιστώσουμε ότι, αν και είναι ενημερωμένοι για τη σημασία των εννοιών και μπορούν να φέρουν παραδείγματα, ωστόσο οι έννοιες αποδίδονται περισσότερο ως ακαδημαϊκές γνώσεις που έχουν κατακτήσει μέσα από τα σχολικά τους εγχειρίδια και από αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς όμως να αποτυπώνονται στις πραγματικές τους στάσεις και αντιλήψεις που επιδεικνύουν στο ευρύτερο και άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.

### **7.1.1 Ανάλυση 2<sup>ης</sup> παιδαγωγικής διαδρομής "Με χρώματα και στίχους" – Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων**

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, καθώς με έκδηλο τρόπο εξέφρασαν τα συναισθήματά τους από τον πρώτο κιάλας πίνακα. Εκφράσεις και ερωτήματα, όπως: «είναι άδικο», «γιατί κάνουν αυτό το ταξίδι;», «εμείς γιατί δεν φεύγουμε από τα σπίτια μας;» «είναι επικίνδυνο αυτό το ταξίδι» διατυπώθηκαν κατά την παρουσίαση.

Παρατηρήθηκε πως, αν και οι πίνακες ζωγραφικής αποτύπωναν μία σκληρή εικόνα της προσφυγικής πραγματικότητας, βίωσαν την εμπειρία με σχετικά ήρεμα συναισθήματα και αποφεύχθηκε η έντονη συναισθηματική φόρτιση. Σε αυτό συνέβαλε και η παρότρυνση του δασκάλου να εστιάσουν οι μαθητές στα χρώματα των έργων τέχνης (θερμά ή ψυχρά και να τα αναγνωρίσουν) αλλά και στις τεχνοτροπίες που χρησιμοποιούν οι ζωγράφοι.

## Α ΦΑΣΗ (1<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο)

Ακολουθεί πίνακας με τις απαντήσεις των μαθητών, όπως καταγράφηκαν από τον ερευνητή σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια παρατήρησης έργων τέχνης του Charman (1993):

Τα τέσσερα στάδια προσέγγισης των έργων τέχνης σύμφωνα με τον Charman		
ΣΤΑΔΙΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
Παρατήρηση – κατανόηση	1. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα των έργων τέχνης; 2. Πού πηγαίνει πρώτα η ματιά σου; 3. Θα ήθελες να ήσουν στη θέση αυτών των ανθρώπων;	1. «το καράβι», «το ταξίδι», «οι πρόσφυγες», «το ταξίδι των προσφύγων», 2. «στα μεγάλα κύματα», «στην επικίνδυνη θάλασσα», «στα σωσίβια που φοράνε», «στο παιδάκι που κοιμάται», «στο παιδάκι που πέθανε», 3. «όχι», «σίγουρα όχι», «ναι, αν είναι να ταξιδέψω με τόση φουρτούνα», «όχι, στεναχωριέμαι που πεθαίνουν», «όχι, θα κάνει πολύ ζέστη στην έρημο»,
Σχολιασμός εκφραστικών μέσων	1. Ποιες γραμμές κυριαρχούν; Ευθείες ή καμπύλες; 2. Ποια χρώματα ξεχωρίζουν; 3. Τα χρώματα είναι θερμά ή ψυχρά;	1. «καμπύλες», «γραμμές σαν σαλιγκάρι», «ίσιες» 2. «το μπλε», «το γαλάζιο της θάλασσας», «το καφέ της άμμου», «το κόκκινο στα σωσίβια», «το μωβ», «το άσπρο στον αφρό», «το κίτρινο» 3. «τα σωσίβια είναι ζεστό χρώμα», «το μπλε του ουρανού και της θάλασσας κρύο», «το καφέ είναι ζεστό», «το κίτρινο είναι ζεστό»
Κριτική στάση	1. Οι πίνακες αποτυπώνουν εικόνες του πραγματικού κόσμου ή είναι δημιουργήματα της φαντασίας των ζωγράφων; 2. Πού θέλουν να πάνε οι άνθρωποι των εικόνων; 3. Τι νιώθουν οι άνθρωποι των εικόνων;	1. «είναι και η φαντασία και η πραγματικότητα», «είναι η φαντασία του ζωγράφου», «είναι από την αληθινή ζωή, αυτούς που βλέπουμε στην τηλεόραση», «είναι οι πρόσφυγες, κύριε, στα νησιά», 2. «θέλουν να πάνε σε άλλη χώρα χωρίς πόλεμο», «να πάνε ταξίδι στη γη», «να πάνε να βρουν δουλειά», «να πάνε διακοπές», «να πάνε να βρουν την ηρεμία τους», «να πάνε σε μία πλούσια χώρα», «να πάνε μακριά από τον πόλεμο» 3. «αγωνία μην πνιγούν», «φόβο», «στεναχώρια που αφήνουν το σπίτι τους και τους γονείς», «θλίψη γιατί πέθανε το παιδάκι», «κούραση μέσα στην έρημο»,
Ανάπτυξη αποκλίνουσας στάσης	1. Ποιον άλλο τίτλο θα έδινες στα έργα; 2. Τι ήχους ακούς να βγαίνουν από τους πίνακες; 3. Δημιουργία δικών τους έργων ζωγραφικής εμπνευσμένα από τους πίνακες που μόλις επεξεργάστηκαν.	1. «το ταξίδι», «ταξιδεύοντας στα κύματα», «το ταξίδι του τρόμου», «Οι άνθρωποι με όνειρα», «ταξίδι σε μία νέα χώρα, σε μία νέα ζωή» 2. «τον ήχο της θάλασσας», «τον ήχο των κυμάτων», «τις φωνές όταν φωνάζουν βοήθεια», «τον αέρα που σφυρίζει», «τη μουσική της θάλασσας», «τα παπούτσια τους που περπατούν», «το κλάμα»

Πίνακας 5: 2<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα



### *Στάδιο παρατήρησης - κατανόησης*

Οι ερωτήσεις στα παραπάνω στάδια προσέγγισης των έργων τέχνης διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας. Από τις απαντήσεις στο πρώτο στάδιο συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν το προσφυγικό ταξίδι ως το κεντρικό νόημα των έργων τέχνης. Με την παρουσίαση μόνο του πρώτου πίνακα δεν υπήρξε πλήρης αντίληψη του νοήματος αλλά όταν παρουσιάστηκαν και οι πέντε οι μαθητές ήταν σε θέση να καταλάβουν την ιστορία που εξελισσόταν μπροστά τους. Οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις των μαθητών συνδέθηκαν και με τις προσωπικές τους εμπειρίες και με εικόνες που είχαν δει στην τηλεόραση σε σχέση με τις προσφυγικές ροές στην Ελλάδα. Οι «δύσκολες» εικόνες που αποτυπώνονται στα έργα τέχνης κέντρισαν το ενδιαφέρον τους, ειδικά ο πίνακας 4 του εικαστικού Murat Sayin (βλ. Παράρτημα, σ.169), που αποτυπώνει ένα πνιγμένο παιδί στις όχθες της θάλασσας. Οι μαθητές έδειχναν στην πλειονότητά τους να έχουν δει στην τηλεόραση το πραγματικό γεγονός που αποτυπώνει ο ζωγράφος και να το αναφέρουν. Στην ερώτηση αν «θα ήθελες να ήσουν στη θέση αυτών των ανθρώπων;» οι μαθητές στην πλειονότητά τους έδωσαν αρνητική απάντηση καθώς είχαν αντιληφθεί τη δυσκολία και την επικινδυνότητα του ταξιδιού. Οι πίνακες ζωγραφικής απεικόνιζαν το τραγικό φαινόμενο της προσφυγιάς, υπό το πρίσμα της τέχνης, αγγίζοντας με ευαισθησία το συγκεκριμένο θέμα.

### *Στάδιο σχολιασμού εκφραστικών μέσων*

Το δεύτερο στάδιο προσέγγισης είχε διττό στόχο. Από τη μία να δημιουργήσει ένα πιο «ανάλαφρο» κλίμα έτσι ώστε να αποσυμπιεστούν τα έντονα συναισθήματα που είχαν δημιουργηθεί από το προηγούμενο στάδιο και από την άλλη να προσεγγιστούν τα έργα τέχνης ως προς την τεχνοτροπία και τα χρώματά τους. Αυτό το στάδιο προετοίμασε τους μαθητές για τη δεύτερη φάση της παιδαγωγικής διαδρομής, όπου θα δημιουργούσαν τα δικά τους έργα.

### *Στάδιο κριτικής στάσης*

Στο τρίτο στάδιο προσέγγισης των έργων τέχνης οι μαθητές ασκούν την κριτική τους ικανότητα για να εμβαθύνουν περισσότερο στην ουσία των έργων και τη σύνδεσή τους με την πραγματική ζωή. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση αν «οι πίνακες αποτυπώνουν τις εικόνες του πραγματικού κόσμου ή είναι η φαντασία του ζωγράφου;» δείχνουν να κατανοούν ότι η τέχνη μπορεί να πραγματεύεται και φανταστικές και ρεαλιστικές καταστάσεις. Οι απαντήσεις τους στη δεύτερη ερώτηση «πού θέλουν να πάνε οι άνθρωποι των εικόνων;» φανερώνουν ότι οι μαθητές θεωρούν ως κύρια αιτία για το προσφυγικό ζήτημα τον πόλεμο που βιώνουν αυτοί οι

άνθρωποι στις πατρίδες τους, ενώ μία απάντηση εκφράζει την άποψη ότι οι λόγοι του ταξιδιού είναι οικονομικοί (εξεύρεση καλύτερης εργασίας). Στην τρίτη ερώτηση «*τι νιώθουν οι άνθρωποι των εικόνων;*» οι μαθητές δείχνουν να έχουν την ικανότητα να μετασχηματίζουν την εικόνα που προσλαμβάνουν σε ενσυναίσθηση και κατανόηση συναισθημάτων. Αναγνωρίζουν στους ανθρώπους των εικόνων το συναίσθημα του φόβου, της αγωνίας, της στεναχώριας και της θλίψης και ταυτόχρονα επιδιώκουν να προσδιορίσουν την αιτία προέλευσης των συναισθημάτων («αγωνία μην πνιγούν», «στεναχώρια που αφήνουν το σπίτι τους και τους γονείς», «θλίψη γιατί πέθανε το παιδάκι»). Από τις απαντήσεις των μαθητών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα έργα τέχνης στο κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη σε μαθητές Δημοτικού.

#### *Ανάπτυξη αποκλίνουσας στάσης*

Στο τελευταίο στάδιο προσέγγισης των έργων τέχνης οι μαθητές εμπλέκουν το φαντασιακό με το δημιουργικό σε ένα συναισθητικό επίπεδο. Χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο βρίσκουν τίτλους για τα έργα τέχνης, οι οποίοι αποτυπώνουν την πραγματική κατάσταση που απεικονίζεται στα έργα τέχνης με ένα πιο λογοτεχνικό ύφος, (όπως, «οι άνθρωποι με όνειρα», «ταξιδεύοντας στα κύματα», «το ταξίδι του τρόμου», «ταξίδι σε μία νέα χώρα, σε μία νέα ζωή»). Στη συνέχεια αφουγκράζονται, σε ένα συναισθητικό επίπεδο, τους πίνακες και καταγράφουν τους ήχους που ακούνε. Οι ήχοι μπορούν να μουν σε τρεις κατηγορίες:

- α) τους ήχους της φύσης (της θάλασσας, των κυμάτων, του αέρα)
- β) τους ανθρώπινους ήχους (φωνή, κλάμα) και
- γ) τους ήχους σε μεταφορικό επίπεδο (η μουσική της θάλασσας)

Το στάδιο της ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης συνεχίζεται και στη δεύτερη φάση της παιδαγωγικής διαδρομής με δύο δραστηριότητες (ζωγραφικής και δημιουργικής γραφής).

#### **Β΄ ΦΑΣΗ (2<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο)**

Οι πίνακες ζωγραφικής αποτελούν ερεθίσματα για την παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, δίνοντας έμφαση στην εξάσκηση των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Οι μαθητές στην παρούσα φάση έλαβαν μέρος σε ασκήσεις συγγραφικής προθέρμανσης και εργάστηκαν στην πρώτη δραστηριότητα ατομικά και στη δεύτερη ομαδικά. Η ανάλυση των γραπτών των μαθητών έγινε σύμφωνα με τα τέσσερα κριτήρια του Dymoke (2000):

Οι μαθητές που σημειώνουν πρόοδο στην συγγραφική τους προσπάθεια

1. αναπτύσσουν καλύτερη επίγνωση της τεχνικής του συγγραφέα (δομή και τεχνικές) με σκοπό να εμπνεύσουν τη δική τους γραφή.

2. μαθαίνουν να κάνουν ποιητικά (στίχους) προσχέδια και σε ορισμένες περιπτώσεις να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.

3. μαθαίνουν να ασκούν κριτική στη δική τους δουλειά και να αποδέχονται την εποικοδομητική κριτική των άλλων (συμμαθητών και εκπαιδευτικού).

4. αναπτύσσουν τον μεταφορικό λόγο στη γραφή τους / χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο με πρωτότυπο τρόπο.

Εφόσον οι μαθητές ήταν η πρώτη φορά που τους ζητήθηκε να συνδυάσουν εικαστικά και δημιουργική γραφή, τούς δόθηκαν παραδείγματα και για τις δύο δραστηριότητες έτσι ώστε να ενσωματώσουν την τεχνική στη γραφή τους (κριτήριο 1) μέσω της δημιουργικής μίμησης. Εξάλλου, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες θέλαμε να εκτιμήσουμε πώς περίπου γράφουν τα παιδιά υπό το πλαίσιο της δημιουργικής γραφής. Έχοντας ανιχνεύσει τις δυσκολίες των μαθητών και το επίπεδό τους στη γραφή κρίναμε ότι θα ήταν ωφέλιμο να εξασκηθούν στη φόρμα του απλού στίχου (μονόστιχο, δίστιχο), γιατί αυτό θα τα βοηθούσε να αποκτήσουν εμπειρία με τη στιχουργική, η οποία στη συνέχεια θα τους διευκόλυνε στη σύνθεση περισσότερων στίχων. Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές ζωγράφισαν τους δικούς τους πίνακες ζωγραφικής, εμπνευσμένους από τους πέντε πίνακες που είχαν επεξεργαστεί στην πρώτη φάση, και τους συνόδευσαν με μονόστιχα ή δίστιχα συνθήματα τα περισσότερα χωρίς ομοιοκαταληξία.

Ακολουθεί το παράδειγμα που δόθηκε και οι στίχοι – συνθήματα που έγραψαν οι μαθητές:

**Παράδειγμα** (απλό δίστιχο)

Και κάνανε κρεββάτι τους το χόμα το βρεγμένο  
την πέτρα μαξιλάρι τους σαν να 'ταν η αγάπη τους.

(Προσφυγιά – Αντρέας Αντρέου)

1	«Φύγαμε για μία νέα ζωή αλλά πέσαμε σε θαλασσοταραχή», (δίστιχο με ομοιοκαταληξία)
2	«Όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά όχι κακοί», (δίστιχο με ομοιοκαταληξία)
3	«Το διαφορετικό είναι το σωστό», (δίστιχο με ομοιοκαταληξία)
4	«Μπορεί το χρώμα στα χέρια μας να είναι διαφορετικό αλλά η ψυχή μας είναι ίδια» (δίστιχο με ελεύθερο στίχο)
5	«Η θάλασσα δεν τελειώνει ποτέ, το ίδιο και η ζωή», (δίστιχο με ελεύθερο στίχο)
6	«Προς την ελευθερία ήταν αλλά έφυγε στον παράδεισο» (δίστιχο με ελεύθερο στίχο)
7	«Όλοι είμαστε το ίδιο!!! ΕΙΡΗΝΗ!», (δίστιχο με ελεύθερο στίχο)
8	«Μερικοί έχουν σωσίβια αλλά άλλοι όχι» (δίστιχο με ελεύθερο στίχο)
9	«Όλοι είμαστε μία οικογένεια», (μονόστιχο)
10	«Οι πρόσφυγες σαλπάρουν για την ελευθερία» (μονόστιχο),
11	«Μη φοβάσαι τις νέες αλλαγές», (μονόστιχο)
12	«Είμαστε πρόσφυγες και πάμε για μία νέα ζωή», (μονόστιχο)
13	«Η Συρία κλαίει κάντε κάτι!!!» (μονόστιχο)
14	«Οι πρόσφυγες είναι καλοδεχούμενοι παντού». (μονόστιχο)

Πίνακας 6: 2<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα – δημιουργίες μαθητών

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τον ελεύθερο στίχο πολύ περισσότερο από τον έμμετρο, όπως ακριβώς ήταν και στο παράδειγμα που τους δόθηκε προσεγγίζοντας κατά πολύ το πρώτο κριτήριο. Ωστόσο κάποιοι προσπάθησαν να φτιάξουν στίχους με ομοιοκαταληξία (πίνακας 6, παραδείγματα 1,2,3) όπως: *ζωή – θαλασσοταραχή, διαφορετικοί – κακοί, διαφορετικό – σωστό*. Από τις 14 απόπειρες των μαθητών για δημιουργία στίχων οι 8 ήταν δίστιχοι εκ των οποίων 3 με ομοιοκαταληξία και 5 με ελεύθερο στίχο, όπως το παράδειγμα. Οι υπόλοιπες 6 προσπάθειες ήταν μονόστιχα, που παρέπεμπαν σε συνθήματα υπέρ των προσφύγων. Στο παρόν στάδιο και με δεδομένο ότι οι μαθητές δεν διέθεταν προϋπάρχουσα εξοικείωση μπορούμε να πούμε ότι σε ένα ποσοστό κατάφεραν να εκπληρώσουν και το δεύτερο κριτήριο, χωρίς όμως να συνεργαστούν μεταξύ τους, καθώς εργάστηκαν ατομικά. Το τρίτο κριτήριο (μαθαίνουν να κάνουν αυτοκριτική στη δουλειά τους και να δέχονται την εποικοδομητική κριτική) εκπληρώθηκε σε προφορικό επίπεδο περισσότερο με συμβουλές και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Το τέταρτο κριτήριο (αναπτύσσουν μεταφορικό λόγο / πρωτότυπο λόγο) δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο ποσοστό, διότι από τις 14 προσπάθειες των μαθητών μόνο στις 4 (πίνακας 6, παραδείγματα 1,4,5,10) κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν μεταφορά και πρωτότυπο λόγο. Αυτό όμως φανερώνει αφενός και τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία, να χρησιμοποιήσουν τη λογοτεχνική μεταφορά, περιορίζοντας τον λόγο τους περισσότερο στην κυριολεκτική σημασία των λέξεων και αφετέρου την ανάγκη από την πλευρά του εκπαιδευτικού να «δουλέψει» περισσότερο ορισμένα σημεία που θεωρούσε αυτονόητα.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, έχοντας ανιχνεύσει το επίπεδο και τις δυσκολίες των μαθητών, κρίθηκε ωφέλιμο να εξασκηθούν περισσότερο στη φόρμα του ολιγόστιχου ποιήματος, γεγονός που θα τους βοηθούσε στις μετέπειτα δραστηριότητες στιχουργικής. Έτσι, λοιπόν, τους δόθηκε ένα ολιγόστιχο ποίημα (Χαϊκού) και τους ζητήθηκε να αντικαταστήσουν τις υπογραμμισμένες λέξεις με δικές τους. Η δραστηριότητα έγινε ομαδοσυνεργατικά και η τάξη χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες.

(Παράδειγμα - Χαϊκού)  
Yosa Buson (1763 – 1827)

- (α) Πάνω στην καμπάνα του ναού  
(β) κάθισε μια πεταλούδα  
(γ) και ήσυχα κοιμάται.  
(δ) Τι χαρά, το καλοκαίρι  
(ε) να διασχίζεις ξυπόλητος το ποτάμι  
(στ) κρατώντας τα πέδιλα στα χέρια!

<p><b>Α ΟΜΑΔΑ</b></p> <p>(α) Πάνω στην καμπάνα του ναού (β) κάθισε <u>ένα σπουργίτι</u> (γ) και ήσυχα <u>κελαηδάει</u> (δ) Τι χαρά, <u>την άνοιξη</u> (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος <u>το βουνό</u> (στ) κρατώντας τα πέδιλα <u>στην τσάντα!</u></p>	<p><b>Β' ΟΜΑΔΑ</b></p> <p>(α) Πάνω στην καμπάνα του ναού (β) κάθισε μια <u>πασχαλίτσα</u> (γ) και ήσυχα <u>αγναντεύει</u> (δ) Τι χαρά, <u>το φθινόπωρο</u> (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος <u>το ρυάκι</u> (στ) κρατώντας τα πέδιλα <u>στην τσάντα!</u></p>
<p><b>Γ' ΟΜΑΔΑ</b></p> <p>(α) Πάνω στην καμπάνα του ναού (β) κάθισε μια <u>αράχνη</u> (γ) και ήσυχα <u>πλέκει</u>. (δ) Τι χαρά, <u>το πρωινό</u> (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος <u>τον κήπο</u> (στ) κρατώντας τα πέδιλα <u>στη σακούλα!</u></p>	<p><b>Δ' ΟΜΑΔΑ</b></p> <p>(α) Πάνω στην καμπάνα του ναού (β) κάθισε <u>ένα πουλί</u> (γ) και ήσυχα <u>κοιτάζει</u> (δ) Τι χαρά, <u>το βράδυ</u> (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος <u>την αμμουδιά</u> (στ) κρατώντας τα πέδιλα <u>στην τσάντα!</u></p>

Πίνακας 7: 3<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα – δημιουργίες μαθητών

Σημαντικός στόχος των δραστηριοτήτων της παρούσας παιδαγωγικής διαδρομής θεωρείται η κατανόηση της αισθητικής αυτοτέλειας που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις μέσα σε έναν στίχο. Και οι τέσσερις ομάδες εργάστηκαν με χαρούμενη διάθεση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς τους φαινόταν πολύ διασκεδαστική και παιγνιώδης η διαδικασία αντικατάστασης λέξεων του ποιήματος. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τη δομή του Χαϊκού και προσπάθησαν οι λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στη δομή του αρχικού (τεκμήριο 1). Μέχρι να φτάσουν στην τελική μορφή του ποιήματος, οι μαθητές

χρησιμοποίησαν αρκετές λέξεις (ποιητικά προσχέδια), αντάλλαξαν απόψεις μεταξύ τους και συνεργάστηκαν, τις περισσότερες φορές, με επιτυχία. Ωστόσο, υπήρξαν και στιγμές που κάποιες ομάδες διαφώνησαν έντονα, εμμένοντας ο κάθε μαθητής στην άποψή του, με αποτέλεσμα να παραιτηθούν από τη διαδικασία, μέχρι να επέμβει ο δάσκαλος και να επαναπροωθήσει τη συνεργασία (τεκμήριο 2). Η διαδικασία της κριτικής εξέτασης της δικής τους δουλειάς ήταν κάτι που τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα, επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έτσι ώστε να γνωρίζουν πώς να αυτοαξιολογήσουν την προσπάθειά τους. Αντιθέτως, δέχονταν πρόθυμα την κριτική του δασκάλου τους, διότι σε αρκετές περιπτώσεις τους «ξεμπλόκαρε» όταν χανόταν η νοηματική συνοχή των ποιημάτων (τεκμήριο 3). Το ίδιο το ποίημα στην αρχική του μορφή δεν περιέχει μεταφορές ή πρωτότυπη χρήση λεξιλογίου. Το γεγονός αυτό επηρέασε ιδιαίτερα τους μαθητές στην προσπάθειά τους να εκπληρώσουν το τέταρτο τεκμήριο, καθώς η δημιουργική μίμηση στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν ευνόησε την κατάσταση (τεκμήριο 4).

Η συμμετοχή της τάξης στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ήταν από την αρχή χρήσιμη για κάθε ένα παιδί ξεχωριστά. Συγκεκριμένα στη δική μας περίπτωση, από την αρχή εντοπίσαμε ελλείμματα στις αρχικές τους ανταποκρίσεις, λόγω της περιορισμένης εξοικείωσής τους με συγγραφή στίχων και αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έτσι ώστε να βελτιώσουμε τέτοιου αισθητικού τύπου ανταποκρίσεις.

Αναλυτικότερα, οι αρχικές δραστηριότητες εντάχθηκαν στο χρονικό διάστημα προσαρμογής των μαθητών στις διδακτικές παρεμβάσεις του project και γι' αυτό τους φαίνονταν παράξενες και αναρωτιούνταν κάποιες φορές για τη χρησιμότητά τους. Οι στιχουργικές προσπάθειες των μαθητών στη συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδρομή είναι μικρές σε έκταση, χωρίς ιδιαίτερο λεξιλόγιο ή μεταφορικό λόγο, πέρα από κάποιες εξαιρέσεις και βασίζονται στη δημιουργική μίμηση. Πραγματοποιούνται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, όπου η συνεργασία μοιάζει κάποιες φορές να είναι προβληματική, ενώ η κριτική που κάνουν στα έργα τους τόσο στα προσωπικά όσο και στων συμμαθητών τους είναι περιορισμένη.

### **7.1.2 Ανάλυση 3<sup>ης</sup> Παιδαγωγικής διαδρομής – στιχουργική / δημιουργική γραφή**

Στην τρίτη παιδαγωγική διαδρομή οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με σκοπό τη συγγραφή ενός τραγουδιού σε έμμετρη μορφή. Οι προηγούμενες δραστηριότητες τους είχαν προετοιμάσει για το νέο αυτό εγχείρημα, το οποίο θα στηριζόταν στο λογοτεχνικό κόμικ των Κόλφερ και Ντόνκιν (2017) και σε στιχάκια που τραγουδούσε ο βασικός ήρωας. Με εργαλείο τη δημιουργική γραφή οι ομάδες δούλεψαν πάνω σε πέντε στροφές προκειμένου να τις

επεκτείνουν διατηρώντας την ομοιοκαταληξία στο στίχο και τη θεματική της κάθε στροφής. Αυτή τη φορά δεν θα περιορίζονταν στη δημιουργική μίμηση και στην παραλλαγή ποιημάτων αλλά θα έπαιρναν τον ρόλο του στιχουργού. Μάλιστα στο τέλος η κάθε ομάδα θα έδινε έναν τίτλο στο τραγούδι της.

Η ανάλυση των πέντε στροφών βασίστηκε στα τέσσερα κριτήρια του Dymoke (2000), όπως ακριβώς έγινε και στις προηγούμενες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Για την ανάλυση επιλέχθηκαν πέντε αντιπροσωπευτικά προσχέδια των στροφών που συνέθεσαν οι ομάδες και η τελική μορφή του τραγουδιού, όπως αποφασίστηκε από την ολομέλεια της τάξης σε συνεργασία τον διδάσκοντα -ερευνητή. Να σημειωθεί ότι οι ομάδες επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό η μία από την άλλη και σε αρκετές στροφές οι στίχοι παρουσίαζαν ομοιότητες.

Ακολουθεί ο πίνακας με τα επιλεγμένα προσχέδια του τραγουδιού. Οι υπογραμμισμένοι στίχοι είναι ό,τι έγραψαν οι ομάδες, ενώ οι υπόλοιποι στίχοι είναι από το κόμικ των Κόλφερ και Ντόνκιν (2017), που αποτέλεσαν και την πηγή έμπνευσης των μαθητών.

	<b>ΘΕΜΑΤΙΚΗ</b>	<b>ΠΡΟΣΧΕΔΙΑ</b>
1 <sup>η</sup>	Η χώρα του ήρωα	Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου <u>Παίζω στα δέντρα της και στα νερά</u> <u>Κάτω από τον ήλιο φωτεινά.</u>
2 <sup>η</sup>	Η οικογένεια	Άκου μωράκι μου μικρό Ο μπαμπάς σου είναι εδώ <u>Όλοι οι φίλοι σου κοντά</u> <u>Που σε σκέφτονται συχνά.</u>
3 <sup>η</sup>		Άκου μωράκι μου γλυκό Κι ο αδερφός σου είν' εδώ <u>Κοίτα πώς σου τραγουδά</u> <u>Κοιμήσου ήρεμα, βαθιά.</u>
4 <sup>η</sup>	Η φύση	Το δέντρο μας καμαρωτό Φτάνει μέχρι τον ουρανό Τόσο ψηλά πολύ ψηλά <u>Εκεί η ωραία αγκαλιά</u> Τόσο ψηλά πολύ ψηλά <u>Που κελαηδούνε τα πουλιά.</u>
5 <sup>η</sup>	Το γλέντι και η διασκέδαση	Ωρα για κέφι και χαρά Ωρα για γλέντι και χορό <u>Όπου και αν πας θα είμαι εκεί.</u> Ελάτε χαρείτε τη στιγμή <u>Χαμόγελα μέχρι τα αυτιά</u> <u>Όταν σου λέει σ' αγαπά.</u>

Πίνακας 8: 4<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα – στιχουργική



Επειδή το περιεχόμενο της κάθε στροφής καθορίστηκε από τους στίχους που τραγουδούσε ο ήρωας του κόμικ κατά τη διάρκεια του προσφυγικού του ταξιδιού, οι μαθητές ακολούθησαν την εξής θεματολογία: η 1<sup>η</sup> στροφή αναφέρεται στη χώρα του ήρωα, η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> στην οικογένειά του, η 4<sup>η</sup> στη φύση και τέλος η 5η στο γλέντι και τη διασκέδαση.

Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο του Dymoke (2000) η συγγραφική πρόοδος των μαθητών διακρίνεται από την επίγνωση της τεχνικής του συγγραφέα (δομή, τεχνικές) που αναπτύσσουν, με σκοπό την έμπνευση στη δική τους γραφή. Με αρκετό κόπο και καθοδήγηση, οι ομάδες εργάστηκαν και κατάφεραν να ακολουθήσουν την ομοιοκαταληξία των στίχων, όπως φαίνεται και από τα προσχέδιά του πίνακα 8. Μία δυσκολία που αντιμετώπισαν όλες οι ομάδες κατά τη συγγραφή της κάθε στροφής ήταν η νοηματική συνάφεια που καλούνταν να διατηρήσουν ανάμεσα στον στίχο που συνέθεταν με την ομοιοκαταληξία και τη θεματική της κάθε στροφής. Αρκετές φορές οι μαθητές έδιναν περισσότερο βάρος στο ηχητικό ταίριασμα των λέξεων που ομοιοκαταληκτούν χωρίς αυτές όμως να ευνοούν τη θεματική. Η παιγνιώδης διαδικασία συγγραφής στίχων σε συνάρτηση με τον παρορμητισμό που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποτελούν τους λόγους που παρουσιάζεται η συγκεκριμένη δυσκολία. Ωστόσο, αν και το συγγραφικό πλαίσιο θεωρείται πολύ βασικό για να μάθει ένα παιδί να γράφει δομημένο λόγο χρησιμοποιώντας τεχνικές, ενέχει ο κίνδυνος περιορισμού του μεταφορικού και αλληγορικού λόγου. Η σωστή καθοδήγηση του διδάσκοντα – εμπυχωτή σε τέτοιου είδους δημιουργικές δραστηριότητες παίζει τον βασικό ρόλο.

Το δεύτερο κριτήριο του Dymoke για την αξιολόγηση της συγγραφικής προόδου εστιάζει στο να μαθαίνουν τα παιδιά να παράγουν ποιητικά (στιχουργικά) προσχέδια και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Η 3<sup>η</sup> παιδαγωγική διαδρομή στηρίχθηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην οποία μαθητές ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι συγκριτικά με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Ο διάλογος ανάμεσα στις ομάδες λειτούργησε καταλυτικά για τη συγγραφή των στίχων, αν και δεν έλειψαν οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες, χωρίς όμως αυτή τη φορά να διακοπεί η διαδικασία. Η τεχνική της στιχουργική χαρακτηρίζεται ως μία επίπονη συγγραφική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα και δημιουργική. Ωστόσο, οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι η τέχνη του στίχου προϋποθέτει αρκετή προσπάθεια, «σβήσιμο» και ξανά γράψιμο, μέχρι να πλησιάσουν τη δομή και το ύφος των αρχικών στίχων των συγγραφέων. Στη συγκεκριμένη φάση υπήρξαν μαθητές που κουράστηκαν και παραιτήθηκαν από τη διαδικασία για να ξεκουραστούν, όπως και ομάδες που συνέχισαν τη συγγραφή σε διαφορετική μέρα. Τα προσχέδια των ομάδων αποτέλεσαν και το υλικό του τραγουδιού, «*Η χώρα μου*».

Με βάση το τρίτο κριτήριο του Dymoke (τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν κριτική στη δική τους δουλειά και να αποδέχονται την εποικοδομητική κριτική των άλλων) οι μαθητές, σε σύγκριση με τις προηγούμενες δραστηριότητες, δείχνουν να έχουν βελτιωθεί σε μεγάλο ποσοστό. Η ίδια η στιχουργική διαδικασία και η μορφολογική επεξεργασία των στίχων τους «αναγκάζει» να ανταλλάξουν ιδέες στο πλαίσιο της ομάδας, να αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν τα μέχρι τώρα γραφόμενά τους και συγχρόνως να «υιοθετήσουν» από τις υπόλοιπες ομάδες λέξεις ή και στίχους που θεωρούν ότι ταιριάζουν στο τραγούδι τους. Ο δάσκαλος με τον ρόλο του καθοδηγητή - εμπνευστή συμβουλεύει, ενισχύει και διορθώνει νοηματικές και μορφολογικές αβλεπίες, απαντάει σε απορίες των μαθητών προσφέροντας εναλλακτικές προτάσεις σε αυτήν την πρωτόγνωρη αλλά και τόσο δημιουργική συνθήκη.

Ο μεταφορικός λόγος και το πρωτότυπο λεξιλόγιο αποτελούν το τέταρτο κριτήριο του Dymoke για την αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών. Διαβάζοντας τους στίχους που έγραψαν τα παιδιά δεν θα διακρίνουμε τη χρήση μεταφορικού λόγου ούτε κάποιο ιδιαίτερο λεξιλόγιο. Η ηλικία των παιδιών (Δ΄ Δημοτικού) δεν ευνοεί την ανάπτυξη αυτών των γλωσσικών δεξιοτήτων σε ευδιάκριτο βαθμό. Μπορούμε όμως να παρατηρήσουμε στους στίχους πλούσιες εικόνες που σχετίζονται με τη φύση, όπως στην 1η στροφή:

«Παίζω στα δέντρα της και στα νερά

Κάτω από τον ήλιο φωτεινά.»

Στην 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> στροφή «ηχητικές» εικόνες:

«Κοίτα πώς σου τραγουδά

Κοιμήσου ήρεμα, βαθιά.»

«Που κελαηδούνε τα πουλιά.»

Και τέλος στην 5<sup>η</sup> στροφή μπορούμε να διακρίνουμε στον τελευταίο στίχο το ερωτικό στοιχείο, επειδή οι μαθητές επηρεάστηκαν από σκηνές του κόμικ με ανάλογο περιεχόμενο:

«Χαμόγελα ως τα αυτιά

όταν σου λέει σε αγαπά»

Στην τρίτη παιδαγωγική διαδρομή σημειώνεται πρόοδος στη γραφή των μαθητών, καθώς ενσωματώνουν και επεκτείνουν τις τεχνικές του αρχικού κειμένου (συγγραφέων) στην προσωπική τους γραφή, αξιοποιούν την ομοιοκαταληξία με μεγαλύτερη ευκολία και αναπτύσσουν τις θεματικές των στροφών με μία ποικιλία λογοτεχνικών εικόνων. Η συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες βελτιώνεται επίσης. Επίσης βελτιώνεται η συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες, και τα παιδιά δουλεύουν με οργάνωση και περισσότερη υπευθυνότητα με στόχο το τραγούδι να ικανοποιήσει όλα τα μέλη των ομάδων. Ωστόσο αυτό που δεν

επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν η ανταλλαγή εποικοδομητικής κριτικής απαλλαγμένης από φιλίες και αντιπάθειες. Στο συγκεκριμένο κομμάτι έπρεπε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν ουσιαστικά τη σημασία της εποικοδομητικής κριτικής.

### **7.1.3 Ανάλυση 4<sup>ης</sup> παιδαγωγικής διαδρομής – μελοποίηση στίχων – μουσική δημιουργικότητα**

Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό το ερευνητικό, διαθεματικό project δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργικότητας. Οι σχολικές τους εμπειρίες στον τομέα της μουσικής περιορίζονταν σε δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης και μουσικής εκτέλεσης, δηλαδή είχαν χρησιμοποιήσει ρυθμικά κρουστά Orff, γνώριζαν βιωματικά κάποιες βασικές μουσικές έννοιες, όπως τον ρυθμό, τη μουσική σκάλα Ντο, την ένταση και την ταχύτητα της μουσικής (δυνατά – σιγά, γρήγορα – αργά) καθώς και κάποια χαρακτηριστικά του ήχου, όπως την ένταση, τη διάρκεια, το τονικό ύψος και το ηχόχρωμα.

#### *Η δράση και η συμπεριφορά των μαθητών*

Η διαδικασία μελοποίησης των στίχων που συνέθεσαν οι μαθητές στις προηγούμενες δραστηριότητες ακολούθησε τέσσερα βασικά στάδια. Αρχικά ανακοινώθηκε το δημιουργικό θέμα (μελοποίηση τραγουδιού) και κατόπιν δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και διευκρινήσεις για τη διαδικασία της δραστηριότητας. Ακολούθησε το στάδιο του πειραματισμού - προετοιμασίας στη διάρκεια του οποίου οι μαθητές, μέσα στην ομάδα, δοκίμαζαν έμπρακτα τις ιδέες τους, σκέφτονταν και πειραματίζονταν με τη φωνή τους και τους στίχους μέχρι να καταλήξουν στο δημιουργικό προϊόν που θα πρότειναν. Υπήρξε το στάδιο της παρουσίασης (ατομικά ή ομαδικά) στην ολομέλεια της τάξης των στίχων που είχαν υιοθετήσει προς μελοποίηση και τελευταίο το στάδιο της αξιολόγησης – βελτίωσης, όπου στο πλαίσιο συζήτησης ο δάσκαλος και οι μαθητές διατύπωναν τις σκέψεις, τις απόψεις και τα σχόλιά τους σχετικά με τα μουσικά προϊόντα που είχαν παρουσιαστεί και πρότειναν μία κοινή μελωδική γραμμή για όλο το τραγούδι.

Το στάδιο των παρουσιάσεων διαμόρφωσε τις κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθεί η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών, κατά το οποίο ο δάσκαλος μπορούσε να διακρίνει το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης της δημιουργικής τους σκέψης. Υπήρχαν, λοιπόν, παιδιά των οποίων οι αυτοσχέδιες μελοποιήσεις χαρακτηρίζονταν από φαντασία και πρωτοτυπία. Οι

συγκεκριμένοι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν ως μουσικό όργανο μόνο τη φωνή τους για να τραγουδήσουν αλλά και παρήγαγαν ήχους με παλαμάκια, χτυπήματα στο θρανίο ή με τα δάχτυλα. Επίσης, χρησιμοποίησαν γνωστές μελωδίες που έμοιαζαν με νανουρίσματα ή τραγούδησαν τους στίχους σε ραπ ρυθμούς. Ωστόσο, υπήρξαν και μαθητές που οι μελοποιήσεις τους, με απλές και λιτές μελωδικές γραμμές, στερούνταν φαντασίας και πολυπλοκότητας στη σκέψη ενώ δεν έλειψαν και οι ελάχιστοι που ντρέπονταν και δεν συμμετείχαν σχεδόν καθόλου μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές αυτοί στη διάρκεια του δεύτερου σταδίου (πειραματισμού – προετοιμασίας) παρακολουθούσαν τις υπόλοιπες ομάδες και τους συμμαθητές τους προσπαθώντας να υιοθετήσουν τις μελωδίες τους και τους τρόπους που δούλευαν, ενώ στο τρίτο στάδιο των παρουσιάσεων είτε δεν ήθελαν να παρουσιάσουν καθόλου (είτε ατομικά είτε να τραγουδήσουν με την υπόλοιπη ομάδα τους) ή επέλεξαν να τραγουδήσουν τελευταίοι ή μετά από άλλους συμμαθητές τους, καθιστώντας σαφή, με αυτή τους τη στάση, την αμηχανία ή τη δυσκολία απέναντι στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας.

Εκτός όμως από το στάδιο της παρουσίασης λιγότερο ή περισσότερο πρωτότυπων μουσικών ιδεών, η μουσική δημιουργικότητα των μαθητών εκφραζόταν και με άλλους τρόπους, όπως με έντονη θεατρικότητα καθώς υπήρχαν παιδιά που εξέθεταν τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας κινήσεις του σώματος ή εκφράσεις του προσώπου τους. Για τους συγκεκριμένους μαθητές οι μουσικές παρουσιάσεις μέσα στην τάξη ήταν μία δίοδος για αυτοέκφραση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους με έναν τρόπο θεατρικό και δημιουργικό, που μάλιστα έδειχναν να το απολαμβάνουν. Ωστόσο, κάποια παιδιά ένιωσαν ιδιαίτερα παραγωγικά και δημιουργικά στο επόμενο στάδιο, το στάδιο της αξιολόγησης – βελτίωσης. Αυτοί οι μαθητές πολύ συχνά διατύπωναν δημιουργικές μουσικές προτάσεις στους συμμαθητές τους με σκοπό να τους βοηθήσουν έτσι ώστε το μουσικό τους προϊόν να ακουστεί καλύτερα (*«Ο Αλέξ θα μπορούσε να μελοποιήσει τους στίχους του, αν σκεφτεί κάποιο τραγούδι που του αρέσει και δανειστεί τη μουσική»*). Επίσης, υπήρχαν οι μαθητές εκείνοι που αφουγκράζονταν τις μελοποιήσεις των υπόλοιπων ομάδων και έμπαιναν σε μία διαδικασία δημιουργικής ακρόασης, καθώς η μελωδία που τραγουδούσαν οι συμμαθητές τους, τους έφερνε στη μνήμη ήχους και εικόνες, που στη συνέχεια περιέγραφαν στη συζήτηση (*«Κύριε, η μελωδία του Σωτήρη μου θύμισε τη μουσική από ένα παιδικό που βλέπω στην τηλεόραση»*, *«καθώς τους άκουγα, κύριε, ένιωσα να συγκινούμε, μου θύμισε τη γιαγιά μου που πέθανε»*, *«Κύριε, η Αθηνά έχει φωνή που μου θυμίζει νεράιδα όταν τραγουδάει, νομίζω θα κοιμηθώ»*).

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε τον σημαντικό ρόλο των παρουσιάσεων (ατομικών ή ομαδικών), οι οποίες λειτούργησαν ως βοηθητικό μέσο και

αφόρμηση για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Κατά τη διαδικασία των παρουσιάσεων οι μαθητές όχι μόνο αφουγκράζονταν τις μελοποιήσεις των συμμαθητών τους αλλά και δανείζονταν ιδέες που τις τροποποιούσαν με ένα δημιουργικό τρόπο έτσι ώστε, όταν ερχόταν η σειρά τους, τις παρουσίαζαν παραλλαγμένες ως δικές τους. Αυτή η διαδικασία της μίμησης και παραλλαγής ενεργοποιούσε τη μουσική δημιουργικότητα, που κάθε παιδί κρύβει μέσα του και τους ωθούσε σε προσωπική ανάπτυξη. Στο παραγωγικό, λοιπόν, πλαίσιο η συμπεριφορά και η δράση των μαθητών σημείωσε εξέλιξη, που αφορούσε τόσο τη φαντασία και την πρωτοτυπία ιδεών όσο και τη συναισθηματική τους εξοικείωση με τη μουσική δημιουργικότητα, την υπέρβαση της αρχικής τους αμηχανίας και την προοδευτική επίδειξη άνεσης και αυτοπεποίθησης.

#### *Το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές*

Το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διαδικασία μελοποίησης εκδηλώνονταν με διαφορετική ένταση και διάρκεια. Στις στιγμές της δράσης τους (στάδια πειραματισμού και παρουσίασης) οι μαθητές είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, έδειχναν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, όσοι μαθητές τραγουδούσαν τους στίχους που είχαν μελοποιήσει ήταν φανερά προσηλωμένοι και προσεκτικοί, με έκδηλη την αγωνία για το αποτέλεσμα, φανερώνοντας με αυτή τους τη στάση τη σημασία που απέδιδαν στην αξιολόγηση από όσους τους παρακολουθούσαν. Ειδικότερα στο στάδιο του πειραματισμού, μια ομάδα δύο κοριτσιών είχαν αφιερωθεί τόσο πολύ στη μελωδία που τραγουδούσαν, όπου είχαν κλείσει τα μάτια για αρκετή ώρα και είχαν απομονωθεί από την υπόλοιπη τάξη, επαναλαμβάνοντας συγχρονισμένα τη στροφή που είχαν μελοποιήσει. Ο δάσκαλος - ερευνητής θεώρησε ότι εκείνη την ώρα οι μαθήτριες βίωναν μία εμπειρία ροής (flow state). Επίσης, μία άλλη διαδικασία που οι μαθητές αξιολόγησαν ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η διαδικασία της ακρόασης των ηχογραφήσεών τους στο τελευταίο στάδιο. Τα σημεία εκείνα που μερικοί μαθητές έχασαν την προσοχή τους ήταν όταν έπρεπε να περιμένουν τη σειρά τους για παρουσίαση και φαινόταν να θεωρούν βαρετές τις μελωδίες που άκουγαν από τους συμμαθητές τους.

Οι διαφορές των μαθητών σε σύγκριση με το ενδιαφέρον τους αναδεικνύονταν με μεγαλύτερη ένταση στο στάδιο της αξιολόγησης. Η συμμετοχή τους με ή χωρίς σχόλια, φανέρωνε το ενδιαφέρον και την προσοχή που είχαν επιδείξει στη διάρκεια των παρουσιάσεων των υπολοίπων συμμαθητών τους. Υπήρχαν παιδιά που σπάνια σχολίαζαν τις μελοποιήσεις των υπολοίπων (κυρίως επαναλάμβαναν παρατηρήσεις που ήδη είχαν ακούσει) και αυτό ύστερα από προτροπή του δασκάλου. Η πλειονότητα όμως της τάξης συμμετείχε ενεργά στο στάδιο της

βελτίωσης – αξιολόγησης (το στάδιο που το τραγούδι «Η χώρα μου» πήρε την τελική του μορφή) και αυτό φαινόταν από τον αριθμό των χεριών που ήταν σηκωμένα και την επιμονή των μαθητών να εκφράσουν την άποψή τους. Τα σχόλια και οι προτάσεις τους ως προς τη βασική μελωδική γραμμή του τραγουδιού ήταν εύστοχα και κάποιες στιγμές εξέπλητταν ευχάριστα ακόμα και τον διδάσκοντα.

#### *Τα συναισθήματα των παιδιών*

Τα συναισθήματα που βίωναν οι μαθητές στη διάρκεια της μελοποίησης του τραγουδιού εκδηλώνονταν με διάφορους τρόπους, όπως της χαράς, του ενθουσιασμού, της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης. Σε μία πρώτη ανάγνωση τα συναισθήματα αυτά γίνονταν αντιληπτά από τα χαμόγελα, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις τους σώματος των μαθητών ενώ σε μία δεύτερη ανάγνωση αποτυπωνόταν στα ενθουσιώδη σχόλια και στις θετικές εκτιμήσεις που διετύπωναν με το ανάλογο ύφος στη φωνή τους. Επίσης, υπήρξαν και φορές που εκδηλώνονταν και μέσα από το σύνολο της τάξης με ιδιαίτερη ένταση, γέλια και αυθόρμητα χειροκροτήματα επιδοκιμασίας.

Τα θετικά συναισθήματα των μαθητών είτε σχετίζονταν με τη διαδικασία της μελοποίησης είτε με το αποτέλεσμα αυτής και την προσπάθεια που είχαν καταβάλει. Φυσικό, λοιπόν, ήταν να υπήρχαν μαθητές που διασκέδαζαν περισσότερο με τη διαδικασία χωρίς να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το αποτέλεσμα αλλά και αυτοί που ένιωθαν ικανοποίηση μόνο όταν το αποτέλεσμα έβρισκε θετική ανταπόκριση από τους συμμαθητές και τον δάσκαλό τους. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ιδιοσυγκρασία και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού αποτέλεσαν παράγοντες που επηρέαζαν τη συχνότητα και τον βαθμό εκδήλωσης αυτών των συναισθημάτων.

Ωστόσο, δεν εκδηλώθηκαν μόνο θετικά συναισθήματα, αφού υπήρξαν και εκείνοι οι μαθητές που ήταν αρκετά σοβαροί και αγχωμένοι στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε αυτήν την πρωτόγνωρη γι' αυτούς μουσική διαδικασία. Το στάδιο των παρουσιάσεων, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του δασκάλου – ερευνητή, παρουσίαζε μικρότερη συχνότητα θετικών συναισθημάτων σε σχέση με τα άλλα στάδια. Ίσως, το αίσθημα του άγχους της έκθεσης στην ολομέλεια της τάξης και η αγωνία για το αποτέλεσμα και την επικείμενη κριτική ήταν οι κύριες αιτίες.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι μελοποιήσεις των μαθητών ηχογραφούνταν με κινητό τηλέφωνο, έτσι ώστε στο τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης - βελτίωσης να ακουστούν ξανά και να αποφασιστεί η τελική μελωδία του τραγουδιού. Οι ακροάσεις των ηχογραφήσεων

προκαλούσαν έντονα συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και ικανοποίησης. Ειδικά, η πρώτη ακρόαση έφερνε μεγάλα χαμόγελα στα πρόσωπα των παιδιών και τους φαινόταν περίεργο αλλά και σημαντικό που άκουγαν τη φωνή τους στα ηχεία της τάξης. Μάλιστα, αμέσως μετά την ακρόαση κάθε ηχογράφησης, η τάξη ξεσπούσε σε αυθόρμητα χειροκροτήματα. Το πόσο σημαντική και διασκεδαστική θεωρούσαν οι μαθητές την ακρόαση των ηχογραφήσεων φάνηκε από τα παρακάτω καταγεγραμμένα σχόλιά τους: «Κύριε, έχει πολλή πλάκα που ακούω τον εαυτό μου, μου αρέσει», «στην αρχή όταν με ηχογραφούσατε, νόμιζα ότι θα ακουγόμουν χάλια αλλά τελικά τα πήγαμε πολύ καλά!», «Η Ελίνα και η Ραφαηλία είχαν το πιο ωραίο τραγούδι μέσα στην τάξη», «Κύριε, να ξανακάνουμε αυτό το παιχνίδι και με άλλο τραγούδι», «Εμένα μου άρεσε η ομάδα του Αλέξανδρου, γέλασα πολύ».

Το στάδιο της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μουσικών δημιουργημάτων των μαθητών ήταν καθοριστικό τόσο για την ένταση όσο και για το είδος των συναισθημάτων που βίωναν. Όταν στις παρουσιάσεις και ακροάσεις λάμβαναν θετικά σχόλια, τότε τα πρόσωπα και τα μάτια τους φωτίζονταν από χαρά. Αντιθέτως, όταν οι ίδιοι συνέκριναν τη δική τους μελοποίηση με άλλες και αποφαινόταν ότι η δική τους ήταν κατώτερη ή άκουγαν αρνητικές κριτικές συμμαθητών τους, τότε απογοητεύονταν. Οι θετικές και αρνητικές κριτικές των μουσικών προϊόντων των μαθητών έπαιζαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στη δραστηριότητα μελοποίησης. Χαρακτηριστικές ήταν οι εκφράσεις: «εγώ δεν ξέρω να τραγουδάω, κύριε, δεν μου άρεσε», «η φωνή της Αθηνάς ήταν πιο ωραία, θα ήθελα κι εγώ να τραγουδάω έτσι».

#### *Ανασταλτικοί παράγοντες κατά την παιδαγωγική διαδρομή*

Κατά την εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδρομής προέκυψαν διάφορα προβλήματα, τα οποία πιθανόν επηρέασαν αρνητικά τη συμμετοχή και την επίδοση των παιδιών στη μουσική δραστηριότητα. Αυτά τα προβλήματα εντοπίζονταν από τον δάσκαλο – ερευνητή μέσω της παρατήρησης ή εκφράζονταν από τους ίδιους τους μαθητές στο στάδιο της αξιολόγησης – βελτίωσης. Μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις κατηγορίες προβλημάτων τα οποία αφορούσαν:

- \* την αναζήτηση ιδεών και λύσεων στο στάδιο της προετοιμασίας
- \* την οχλαγωγία που επικρατούσε μέσα στη σχολική τάξη κατά την προετοιμασία
- \* την ικανοποίηση που βίωναν τα παιδιά σε σχέση με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους
- \* τα ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων ή των ζευγαριών

Στην πρώτη κατηγορία οι μαθητές εξέφρασαν προβληματισμούς όπως: «δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια μουσική κύριε για να βάλω στον στίχο», «κύριε η πέμπτη στροφή που πήραμε είναι πολύ μεγάλη, να διαλέξουμε τη δεύτερη που είναι πιο μικρή;» Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τέτοιου είδους προβληματισμοί δεν επηρέασαν ιδιαίτερα τις μουσικές συνθέσεις των μαθητών, καθώς οι συγκεκριμένοι παρουσίασαν μελοποιήσεις που απέσπασαν θετικά σχόλια από την ολομέλεια της τάξης. Επίσης, όσοι ήταν αυστηροί με τον εαυτό τους εξέφρασαν δυσαρέσκεια για τη μουσική τους προσπάθεια «Δεν νομίζω ότι τα πήγα καλά, δεν μου ήρθε καλή μουσική στο μυαλό». Αυτό το αίσθημα μη ικανοποίησης κάποιων μαθητών, ενδεχομένως να λειτούργησε αρνητικά στην αποτελεσματικότητά τους και, εν συνεχεία, στη στάση τους απέναντι στη δραστηριότητα και τη μουσική δημιουργικότητα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Κατά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργικότητας προέκυψε το σημαντικό πρόβλημα της οχλαγωγίας μέσα στην τάξη, ειδικότερα στο στάδιο της προετοιμασίας και του πειραματισμού. Αυτή η δυσκολία ήταν καινούρια τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τα παιδιά, διότι τα μαθήματα μουσικής στο σχολείο γίνονταν σε συνθήκες ηρεμίας, χωρίς ιδιαίτερους ηχητικούς περισπασμούς, είτε για ασκήσεις ενεργητικής ακρόασης είτε για μουσική εκτέλεση. Για αυτόν τον λόγο, οι μαθητές διαμαρτύρονταν ότι «δυσκολεύονταν να ακούσουν το δικό τους τραγούδι». Ήταν όμως ένα πρόβλημα που στάθηκε αδύνατον να επιλυθεί, καθώς η προετοιμασία και ο πειραματισμός όλων των μαθητών γίνονταν ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο. Υπήρξαν μαθητές που μπόρεσαν να προσαρμοστούν στη συνθήκη ενώ οι άλλοι δυσκολεύτηκαν πολύ και αυτό πιθανότατα επηρέασε τη στάση τους απέναντι στη δραστηριότητα.

Τέλος, στις ομάδες και στα ζευγάρια συχνά προέκυπταν προβλήματα συνεργασίας, τα οποία άλλες φορές επιλύονταν με την παρέμβαση του δασκάλου ενώ άλλες φορές αυτά αναδύονταν στο στάδιο της αξιολόγησης. Τέτοιου είδους δυσκολίες εμφανίζονταν ανάμεσα σε παιδιά που δεν υπήρχε μεταξύ τους συμπάθεια ή δεν τα συνέδεε φιλική σχέση. Ακόμα και αν το μουσικό αποτέλεσμα ήταν σε καλό επίπεδο, ωστόσο η στάση τους απέναντι στη δραστηριότητα μπορούσε να επηρεαστεί αρνητικά. Ποικίλα ήταν τα ζητήματα συνεργασίας που δημιουργήθηκαν, καθώς υπήρχαν φορές που τα μέλη της ομάδας διαφωνούσαν σχετικά με τις μελωδικές ιδέες που πρότειναν και κάθε ένα προσπαθούσε να επιβάλει τη γνώμη του. Σε αυτές τις ομάδες προέκυπταν και ζητήματα συντονισμού τόσο στη διάρκεια των πειραματισμών όσο και κατά την τελική παρουσίαση: «δεν ήμασταν πολύ συγχρονισμένοι όταν τραγουδούσαμε και γι' αυτό δεν μου άρεσε η ομάδα μου», «Ο Γιώργος επέμενε να τραγουδήσει τη δική του μελωδία, αν και οι υπόλοιποι είχαμε συμφωνήσει σε μία άλλη».



### 7.1.4 Παιδαγωγική διαδρομή 5<sup>η</sup> – ανάλυση και σύγκριση των αποτελεσμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το συγκεκριμένο διαθεματικό project έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό, θίγοντας το προσφυγικό ζήτημα, ως πρώτη δραστηριότητα δόθηκε στους μαθητές ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ1, Παράθεμα, σ. 165) με στόχο να διερευνήσει τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα των μαθητών σε σχέση με άλλες εθνικότητες. Στο τέλος του project δόθηκε πάλι το ίδιο ερευνητικό φύλλο εργασίας για να ανιχνευτεί αν υπάρχουν μεταβολές μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΙΝΕΖΟΣ		ΑΛΒΑΝΟΣ		ΑΓΓΛΟΣ		ΕΛΛΗΝΑΣ		ΝΙΓΗΡΙΑΝΟΣ		ΣΥΡΙΟΣ	
	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο
Ερευνητικό φύλλο 1												
Αν δεν είχες γεννηθεί Έλληνας ή Αλβανός, ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν;	8	5	0	0	10	6	1	0	0	4	0	4
Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;	2	3	11	10	0	3	0	0	1	1	5	2

Πίνακας 9: 5<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα – σύγκριση αποτελεσμάτων – ΦΕ1

Το σύνολο των μαθητών που απάντησαν ήταν 19 εκ των οποίων 1 μαθητής ήταν αλβανικής καταγωγής και οι υπόλοιποι 18 ελληνικής. Στην πρώτη ερώτηση «Αν δεν είχες γεννηθεί Έλληνας ή Αλβανός ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν»; παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών έχουν σημειώσει αλλαγή στις πέντε από τις έξι εθνικότητες, καθώς 4 μαθητές επέλεξαν ότι θα ήθελαν να ήταν Σύριοι, ενώ στο αρχικό ΦΕ δεν υπήρχε κανένας και επίσης 4 μαθητές επέλεξαν ότι θα ήθελαν να ήταν Νιγηριανοί σε αντίθεση με το αρχικό που επίσης κανένας δεν είχε επιλέξει τη συγκεκριμένη εθνικότητα. Οι δράσεις του project, (ανάγνωση κόμικ, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> παιδαγωγική διαδρομή) ωθούσαν πολύ συχνά την τάξη σε συζητήσεις γύρω από το προσφυγικό ζήτημα, ένα θέμα πάνω στο οποίο τα παιδιά καθημερινά προσλαμβάνουν εικόνες και πληροφορίες μέσα από τα ΜΜΕ. Οι μαθητές, συγκινήθηκαν με την ιστορία του Ίμπο (του ήρωα του κόμικ) με αποτέλεσμα, ασυναίσθητα, να παραβλέψουν τη

διαφορετικότητά του και να αποτελέσουν κομμάτι της περιπέτειας που βίωσε. Το τραγούδι του, που στη συνέχεια οι μαθητές το έκαναν το «τραγούδι τους» γράφοντας στίχους για τη χώρα του ήρωα και την οικογένειά του, μεταβλήθηκε σε ένα εργαλείο ενσυναίσθησης. Στο πρόσωπο λοιπόν του Νιγηριανού οι μαθητές είδαν το πρόσωπο του κάθε Ίμπο που αγωνίζεται να επιβιώσει. Την ίδια ταύτιση αισθάνθηκαν και με τους Σύριους. Οι διδακτικές παρεμβάσεις τους προσέφεραν μία εικόνα διαφορετική από ό,τι έβλεπαν μέχρι τότε στην τηλεόραση. Ο Σύριος ήταν ο πρόσφυγας, ήταν ο Ίμπο, ήταν το παιδί στον πίνακα ζωγραφικής που βρισκόταν πνιγμένο στις όχθες της θάλασσας.

Στο αρχικό ΦΕ, μόνο ο αλβανικής καταγωγής μαθητής είχε επιλέξει την εθνικότητα Έλληνας. Σίγουρα, αυτή του η επιλογή αντικατοπτρίζει τον ρατσισμό που ο ίδιος είχε βιώσει ως Αλβανός. Στο δεύτερο ΦΕ ο συγκεκριμένος μαθητής άλλαξε την επιλογή του και προτίμησε ως εθνικότητα που θα επιθυμούσε να είχε γεννηθεί τους Κινέζους. Όταν ο ερευνητής τον ρώτησε για τον λόγο της αλλαγής, η απάντηση ήταν αυθόρμητη και με χαμόγελο, χωρίς κοροϊδευτική διάθεση: *«γιατί μου αρέσουν τα μάτια τους»*.

Ο αριθμός των μαθητών που είχαν επιλέξει στο αρχικό ΦΕ τους Άγγλους, μειώθηκε από τους 10 στους 6 (οι μαθητές μετακύλησαν στις άλλες εθνικότητες), ενώ αυτό που φαίνεται να διατηρήθηκε είναι η μηδενική επιλογή της εθνικότητας των Αλβανών. Οι διδακτικές παρεμβάσεις, με μία πρώτη ανάγνωση, φαίνεται να μην «καρποφόρησαν» στην αλλαγή της στάσης απέναντι στους Αλβανούς. Όμως εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στη συνείδηση των μαθητών οι Αλβανοί δεν διαθέτουν τα γνωρίσματα που παραπέμπουν σε πρόσφυγες και μετανάστες, όπως οι Σύριοι και οι Νιγηριανοί, αλλά αντιμετωπίζονται περισσότερο με κοροϊδευτική διάθεση. Άρα λοιπόν, αυτή η θέση των μαθητών από τη μία δείχνει ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις περιορίστηκαν στο σύγχρονο προσφυγικό ζήτημα που βιώνει η χώρα μας, χωρίς αντίστοιχες αναδρομές στο παρελθόν, ενώ από την άλλη καταδεικνύει τη ρατσιστική στάση που έχει διαμορφωθεί στην ελληνική κοινωνία για τους Αλβανούς εδώ και πολλές δεκαετίες.

Στην τελευταία εθνικότητα των Κινέζων παρατηρούμε να υπάρχει μείωση από τους 8 μαθητές στο αρχικό ΦΕ στους 5 στο δεύτερο και αυτή η μείωση οφείλεται στο ότι οι μαθητές επέλεξαν τους Σύριους και τους Νιγηριανούς για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Στη δεύτερη ερώτηση *«Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;»* διαπιστώνεται πάλι μία αντίστοιχη μεταβολή όπως και στην πρώτη ερώτηση για τις ίδιες αιτίες που αναφέρθηκαν. Οι μαθητές δείχνουν να αλλάζουν στάση απέναντι στους Σύριους, ενώ εξακολουθούν να μην αποτυπώνουν την ίδια ευαισθησία απέναντι στους Αλβανούς.

Διαφοροποίηση στις επιλογές των μαθητών φάνηκε και στην τρίτη δραστηριότητα προτίμησης: «*Αρίθμησε με σειρά προτίμησης τις εθνικότητες που θα επιθυμούσες να είχες γεννηθεί αρχίζοντας από αυτή που θα ήθελες περισσότερο*». Από τους 19 μαθητές οι 14 επέλεξαν στις πρώτες θέσεις τους Άγγλους, τους Σύριους και τους Κινέζους (8 τους Άγγλους, 5 τους Σύριους και 1 τους Κινέζους) σε σύγκριση με το αρχικό ΦΕ (9 τους Άγγλους, 4 τους Κινέζους και 2 τους Έλληνες). Παρατηρούμε ότι οι μαθητές επέλεξαν στις πρώτες θέσεις να βάλουν και τους Σύριους που στο αρχικό ΦΕ βρίσκονταν στις τελευταίες τους προτιμήσεις. Αντίθετα για τις τελευταίες θέσεις οι 19 μαθητές επέλεξαν τους Αλβανούς (16 μαθητές) και 3 τους Νιγηριανούς σε σύγκριση με το αρχικό ΦΕ (11 τους Αλβανούς, 5 τους Σύριους και 3 τους Νιγηριανούς). Αντιλαμβανόμαστε ότι διατηρούνται τα αρνητικά στερεότυπα απέναντι στους Αλβανούς, όμως μειώνονται απέναντι στους Σύριους.

Ακολουθεί ο πίνακας 10 με χαρακτηρισμούς που ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν για τις 7 εθνικότητες. Παρατηρούμε πως και στον πίνακα αυτόν υπάρχουν κάποιες μετατροπές, οι οποίες επικεντρώνονται στις εθνικότητες των Αλβανών, των Νιγηριανών και των Σύριων. Ενώ στο αρχικό φύλλο από τους 19 μόνο ο Αλβανός μαθητής είχε δώσει τον θετικό χαρακτηρισμό «*καλός*», στο τελικό ερευνητικό φύλλο υπάρχουν τρεις χαρακτηρισμοί «*φίλοι, ξανθοί, καλοί*». Η λέξη «*ξανθός*», αν και αναφέρεται σε εξωτερικό χαρακτηριστικό, ωστόσο δεν χρησιμοποιήθηκε με κοροϊδευτική σημασία, αλλά κυρίως ως διαπίστωση, καθώς και ο Αλβανός μαθητής είχε ανοιχτόχρωμα χαρακτηριστικά. Οι λέξεις «*καλοί, φίλοι*» έχουν ξεκάθαρα θετική σημασία και οι μαθητές που τις έγραψαν τις συνδύασαν με τον Αλβανό μαθητή της τάξης που αποτελούσε μέρος της παρέα τους. Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί ήταν λιγότεροι από το αρχικό ΦΕ. Μεγάλη διαφορά εντοπίστηκε στην εθνικότητα των Νιγηριανών που, ενώ στο αρχικό ΦΕ δεν υπήρχε κανένας θετικός χαρακτηρισμός, στο τελικό οι μαθητές έγραψαν τους εξής: «*όμορφοι, καλοί, ταξιδεμένοι, κουρασμένοι, σγουρομάλληδες, έξυπνοι, τραγουδιστές*». Κάποιες λέξεις παρέπεμπαν στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως τα είχαν αντιληφθεί από το κόμικ και τους πίνακες ζωγραφικής, όπως «*σγουρομάλληδες, όμορφοι*» ενώ άλλες λέξεις αναφέρονταν στη συμπεριφορά, τις ικανότητες και τη σωματική τους κατάσταση, όπως: «*καλοί, έξυπνοι, ταξιδεμένοι, κουρασμένοι*». Ειπώθηκαν επίσης χαρακτηρισμοί όπως: «*μαύροι, φτωχοί*» και ύστερα από διευκρινιστική ερώτηση του ερευνητή προς τους μαθητές προκύπτει η διαπίστωση πως δεν είχαν ειρωνική χροιά αλλά αναφέρονταν στο χρώμα ως ένα φυσικό χαρακτηριστικό που τους ξεχωρίζει και στην οικονομική τους κατάσταση. Ανάλογη ήταν και η μετεξέλιξη σε σχέση με το αρχικό και το τελικό ΦΕ όσον αφορά στην εθνικότητα των Συρίων. Οι θετικοί χαρακτηρισμοί πολλαπλασιάστηκαν και οι λέξεις ήταν σαφώς

επηρεασμένες από τις παιδαγωγικές διαδρομές, ενώ οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί περιορίστηκαν σε δύο και αναφέρονταν σε θρησκευτικό περιεχόμενο (μουσουλμάνοι, με μαντήλα). Οι μαθητές ρωτούμενοι γιατί θεωρούν αρνητικό χαρακτηριστικό το να είναι κάποιος μουσουλμάνος, η απάντησή τους σύνδεσε το θρήσκευμα με την ενδυμασία (μαντήλα) και τη θέση της γυναίκας σε σύγκριση με τους άνδρες. (βλ. πίνακας 10).

ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ		ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ	
	1ο	2ο	1ο	2ο
Κινέζος	Εργατικός, κατασκευαστικός, εφευρετικός, χαμογελαστός,	Καλός, χαρούμενοι, έξυπνοι, καταστηματάρχες, εργατικοί	Κοντός, με σκιστά μάτια	Κίτρινοι, κοντοί
Αλβανός	Καλός (ένας μαθητής)	Φίλοι, ξανθοί, καλοί	Φτωχός, μιλάει περίεργα, κλέφτης, κακός, ληστεύει, κακοί μαθητές, βρωμιάρης	Φτωχοί, κλέφτης, περίεργος, κακοί μαθητές,
Άγγλος	Ξανθός, όμορφος, γαλανομάτηδες, έξυπνος, ήρεμος, φιλόξενος, πολιτισμένος	Έξυπνοι, όμορφοι, ήρεμος, ξανθοί, πολιτισμένοι,	Κανένας χαρακτηρισμός	ξένοι
Έλληνας	Όμορφος, καλός, αρχαίος, θαλασσινός, έξυπνος	Έξυπνοι, πολιτισμένοι, καλοί, φωνακλάδες, γυμνασμένοι	Κανένας χαρακτηρισμός	
Νιγηριανός	Κανένας χαρακτηρισμός	Όμορφοι, καλοί, ταξιδεμένοι, κουρασμένοι, σγουρομάλληδες, έξυπνοι, τραγουδιστές	Μαύρος, φτωχός, κατάμαυρος, κακός,	Μαύροι, φτωχοί
Σύριος	καλός	καλοί, ταξιδεμένοι, κουρασμένοι, έξυπνοι, ακούραστοι, ψηλοί	Πολεμικός, μετανάστης, πρόσφυγας, καφετής, με μαντήλα, μουσουλμάνος, επικίνδυνος, κακός	Μουσουλμάνοι, με μαντήλα,

Πίνακας 10: 5<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα – σύγκριση αποτελεσμάτων – ΦΕ1,4 ερώτηση

Στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. πίνακα 11) αναλύεται η 5η ερώτηση του ερευνητικού ΦΕ1 «Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει, αν σε χαρακτήριζε, κάποιος συμμαθητής σου;» Είναι εμφανής η διαφορά που προέκυψε στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό ΦΕ. Στο αρχικό 4 μαθητές θα θεωρούσαν κοροϊδία αν τους χαρακτήριζε κάποιος συμμαθητής τους ως «Σύριο» και 1 ως «Νιγηριανός», ενώ στο τελικό κανένας μαθητής δεν επέλεξε αυτές τις δύο εθνικότητες. Ωστόσο βλέπουμε πως αυτά τα νούμερα μετακίνησαν στην επιλογή της εθνικότητας «Αλβανός» και από 12 μαθητές που την είχαν επιλέξει στο 1<sup>ο</sup> ΦΕ στο τελικό ανήλθε στους 17 μαθητές. Με βάση τους λόγους που ήδη έχουν αναφερθεί παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η στάση των μαθητών έχει επηρεαστεί θετικά απέναντι στους Νιγηριανούς και τους Σύριους πρόσφυγες, χωρίς όμως αυτή η θετική στάση να αφορά και την εθνικότητα των Αλβανών. Για τις υπόλοιπες εθνικότητες (Άγγλους, Έλληνες, Κινέζους), οι αριθμοί παραμένουν μηδενικοί ή σταθεροί.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΚΙΝΕΖΟΣ		ΑΛΒΑΝΟΣ		ΑΓΓΛΟΣ		ΕΛΛΗΝΑΣ		ΝΙΓΗΡΙΑΝΟΣ		ΣΥΡΙΟΣ	
	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο	1ο	2ο
Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει, αν σε χαρακτήριζε, κάποιος συμμαθητής σου;	2	<b>2</b>	12	<b>17</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	1	<b>0</b>	4	<b>0</b>

Πίνακας 11: 5<sup>η</sup> παιδαγωγική δραστηριότητα – σύγκριση αποτελεσμάτων – ΦΕ1,5 ερώτηση

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 8.1 Συζήτηση

Στη διάρκεια της εφαρμογής του διαθεματικού σχεδίου εργασίας διερευνήθηκαν η συμπεριφορά, η δράση, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών αναφορικά με την εμπειρία που βίωσαν μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας, κατέδειξαν τη θετική επίδραση που άσκησε το project στην πλειονότητα των παιδιών τόσο στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι σε μουσικές και συγγραφικές δραστηριότητες όσο και στην ευρύτερη στάση τους απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα.

Οι μαθητές του δείγματος, σε επίπεδο δημιουργικής συμπεριφοράς και δράσης, αντέδρασαν στις δημιουργικές δραστηριότητες είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό, σύμφωνα με το ατομικό τους επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς. Η αρχική αμηχανία απέναντι στις πρωτόγνωρες για αυτούς δραστηριότητες σταδιακά αντικαταστάθηκε με άνεση και αυτοπεποίθηση καθώς είχαν τη δυνατότητα να επιδείξουν τα δικά τους δημιουργήματα, τα οποία διέθεταν τα στοιχεία της φαντασίας και της πρωτοτυπίας. Η θετική επίδραση της μουσικής δημιουργικότητας και γενικότερα των τεχνών στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην αποτελεσματικότητα των παιδιών (σε εκπαιδευτικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους) επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, πάντα όμως κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Alexander, 2012; Leung, 2008a).

Η σταδιακή ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας των μαθητών πιθανόν οφείλεται τόσο στη μέθοδο σχεδίασης του project και των δραστηριοτήτων όσο και στις παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν. Σημαντική παράμετρος στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων αποδείχτηκαν οι ανοιχτού τύπου δραστηριότητες, οι οποίες δεν δέσμευαν τα παιδιά σε συγκεκριμένες δράσεις ή απαντήσεις, αλλά τους παρείχαν την ελευθερία επιλογής, χωρίς το άγχος του σωστού – λάθους (Robinson et al., 2011). Αυτός υπήρξε και ο λόγος που κανένας μαθητής δεν αποκλείστηκε από τη διαδικασία, αλλά όλοι, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο, είχαν τη δυνατότητα συμμετοχής, παρουσιάζοντας τις ατομικές και ομαδικές δημιουργίες τους (Whitcomb, 2013).

Στη γεμάτη αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα συμμετοχή των μαθητών συνετέλεσε και η σταδιακή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, από την πιο απλή στην πιο

σύνθετη, αφού στην ουσία η κάθε δραστηριότητα ήταν και ένα είδος προετοιμασίας για την επόμενη (Alexander, 2012; Leung, 2008b). Αυτή η προοδευτική δυσκολία βοήθησε τους εμπλεκόμενους μαθητές να εξοικειωθούν με την απαιτητική διαδικασία της δημιουργίας και να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Μαθητές με έλλειψη συγγραφικών δεξιοτήτων και χαμηλή αυτοπεποίθηση, ξεπερνώντας το αρχικό άγχος, όχι μόνο συμμετείχαν στις διαδικασίες αλλά και παρήγαγαν δημιουργικές ιδέες και προϊόντα που χαρακτηρίζονταν από φαντασία και πρωτοτυπία. Αν και υπήρξαν στιγμές που οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά σε κάποιες δραστηριότητες (στιχουργική, μελοποίηση), ωστόσο με την ολοκλήρωση του project εκφράστηκαν θετικά για αυτές, καθώς το αποτέλεσμα τους δημιούργησε συναισθήματα ευφροσύνης, ικανοποίησης και πληρότητας (Zimmerman, 2000). Αυτή η προοδευτική δυσκολία των δραστηριοτήτων εξυπηρετούσε σε μεγάλο βαθμό τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες, που υπήρξε και ένας από τους στόχους της έρευνας.

Οι παιδαγωγικές διαδρομές ήταν σχεδιασμένες με τέτοιον τρόπο, ώστε να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι περιγραφικές σημειώσεις πεδίου και οι ανταποκρίσεις των μαθητών επιβεβαιώνουν αυτό το ενδιαφέρον, το οποίο θεωρείται ότι διαμορφώθηκε λόγω του δημιουργικού προσανατολισμού των δραστηριοτήτων. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από τον ισχυρισμό του Faulkner (2003, στο Henley, 2015), ότι δηλαδή η «εμπλοκή» των ιδεών που διατυπώνουν οι μαθητές στο μάθημα της μουσικής, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες, νοηματοδοτεί τη βιωματική εμπειρία τους και αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή. Στην ίδια διαπίστωση οδηγείται και ο Roberts (2012) σημειώνοντας ότι η ενσωμάτωση της δημιουργικότητας στις μουσικές και σχολικές εμπειρίες των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνει το περιστασιακό τους ενδιαφέρον.

Παράλληλα, με το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές στη διάρκεια των δράσεων, βίωσαν επίσης και συναισθήματα χαράς, διασκέδασης και συγκίνησης. Αναμφισβήτητα ο παιγνιώδης και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων ήταν καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση αυτών των συναισθημάτων, αφού οι μαθητές είτε δούλευαν ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες βρίσκονταν σε μία συνεχόμενη διαδικασία συμμετοχής. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε και τη σημαντική συνεισφορά των ηχογραφήσεων στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών, μία συνεισφορά που και άλλοι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει (Robinson et al., 2011). Η ηχογράφηση βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν την αξία της προσπάθειάς τους, ενώ η μετέπειτα ακρόαση τους ενέπλεκε σε

μία διαδικασία βελτίωσης και αξιολόγησης των μουσικών τους προϊόντων και όλα αυτά μέσα σε ένα κλίμα ενθουσιασμού και διασκέδασης.

Στη διάρκεια της έρευνας αλλά και κατά την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδρομών ο διδάσκων – ερευνητής έδωσε έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα, το οποίο ήταν και αβέβαιο. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι οι μαθητές προσέδωσαν βαρύτητα στο αποτέλεσμα τόσο των συγγραφικών όσο και των μουσικών δραστηριοτήτων στις οποίες λάμβαναν μέρος, παρόλο που η ομάδα εστίασης στο παρελθόν δεν είχε συμμετάσχει σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τα στάδια μουσικής δημιουργικής ανάπτυξης του Kratus (1991), οι μαθητές βρισκόμενοι ακόμα σε πρώιμο στάδιο θα έπρεπε να ασχολούνται μάλλον περισσότερο με τη διαδικασία, παρά με το αποτέλεσμα. Ωστόσο αυτό δε φάνηκε να συμβαίνει στη συγκεκριμένη έρευνα. Η παρατήρηση αυτή οδήγησε τον διδάσκοντα στην επιβεβαίωση της άποψης ότι στα παιδιά της ηλικίας εννιά με δέκα ετών συντελείται ένας αναπροσανατολισμός της δημιουργικής τους πρόθεσης (Brophy, 2001). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι μαθητές μικρότερης ηλικίας, όταν συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες, ενδιαφέρονται πρωτίστως να βιώσουν συναισθήματα χαράς και διασκέδασης (έμφαση στη δημιουργική διαδικασία) αδιαφορώντας για τους κανόνες και την κριτική του ακροατηρίου. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και για παιδιά εννέα και δέκα ετών, όπου, εκτός από την ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις, τους απασχολεί και το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, το οποίο θα κληθούν να εκθέσουν στο ακροατήριο της τάξης (δάσκαλος, συμμαθητές) ή σε ένα ευρύτερο κοινό (σχολική γιορτή, ωδείο, συναυλία), καθώς αρχίζει να τους ενδιαφέρει πολύ περισσότερο η εικόνα τους, η ταυτότητά τους και η σχέση τους με τους συνομηλίκους.

## **8.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Ο βασικότερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται – όπως και στις περισσότερες έρευνες του είδους - στο περιορισμένο δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών, καθώς η έρευνα υλοποιήθηκε μόνο σε μία σχολική τάξη, στην οποία ο ερευνητής ήταν και ο δάσκαλος. Ο παραπάνω περιορισμός αναπόφευκτα οδηγεί και στον περιορισμό της γενίκευσης των συμπερασμάτων που προκύπτουν, αφού οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται σε μία συγκεκριμένη περιοχή και δεν δίνεται η δυνατότητα για διενέργεια του project σε ευρύτερο πληθυσμό, ούτως ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαφορές που μπορεί να προκύψουν με μαθητές από άλλα σχολεία διαφορετικών περιοχών με διαφορετικό πιθανώς κοινωνικό, πολιτισμικό και



οικονομικό υπόβαθρο. Επομένως, το ερευνητικό project χρήζει επέκτασης της εφαρμογής του και σε μαθητικά δείγματα με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

### **8.3 Συμπεράσματα – προτάσεις**

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε ως ένα ερευνητικό project με σκοπό να διερευνηθεί όχι μόνο κατά πόσο είναι εφικτή η καλλιέργεια της μουσικής και συγγραφικής δημιουργικότητας των μαθητών του Δημοτικού, αλλά και η δυνατότητα να προσεγγίσει κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Οι δράσεις είναι προσανατολισμένες στην ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το προσφυγικό ζήτημα και εναρμονισμένες με τις τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Essinger (Νικολάου, 2005), οι οποίες, μέσω της εκπαίδευσης, προωθούν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την εναντίωση στην εθνοκεντρική αντίληψη.

Η ενίσχυση της δημιουργικότητας (αποκλίνουσα σκέψη) των μαθητών και η προώθηση του διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης αποτέλεσαν τους πυλώνες σχεδίασης της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Στο δημιουργικό – διαπολιτισμικό μοντέλο αγωγής, ηγετικό ρόλο κατέχουν η καινοτόμα παιδαγωγική και η διδακτική δράση σε συνδυασμό με τη δημιουργική αξιοποίηση της ανομοιομορφίας σε μαθητικό, πολιτισμικό και πνευματικό επίπεδο.

Η δημιουργικότητα και η διαπολιτισμικότητα, αν και είναι δύο διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης, εντούτοις η παρούσα έρευνα έδειξε ότι στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μπορούν να είναι προϊόντα αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Η ανάγκη των μαθητών για έκφραση και δημιουργικότητα σε συνδυασμό με το διαπολιτισμικό μοντέλο μάθησης, οδήγησαν στον σχεδιασμό των παιδαγωγικών διαδρομών του project, με τέτοιον τρόπο, ώστε να ωθούνται οι μαθητές σε ένα πρώιμο άνοιγμα σε μία ποικιλότητα εκδοχή του κόσμου και στη δράση πάνω στα πολιτισμικά αγαθά. Η αλληλένδετη σχέση της δημιουργικής κριτικής και διαπολιτισμικής σκέψης που προωθήθηκε, φαίνεται να συνάδει με τα οράματα και τις προσδοκίες των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων για συνύπαρξη και οικοδόμηση μιας ευρύτερης και παγκόσμιας κοινωνίας που σέβεται την προσωπική ταυτότητα των ατόμων.

Η ανταπόκριση των μαθητών στο δημιουργικό και διαπολιτισμικό κάλεσμα στην αρχή εκδηλώθηκε με κάποια αμηχανία και επιφύλαξη, λόγω των καινοτόμων δράσεων. Στην πορεία όμως συμμετείχαν στην όλη διαδικασία έμπλεοι συναισθημάτων χαράς και συγκίνησης. Σε

παιδιά ηλικίας 9 και 10 ετών (όπως ήταν η ομάδα εστίασης) η πολυτροπικότητα των δραστηριοτήτων έδειξε πως, όταν συνδυαστεί με παιγνιώδεις μουσικές και συγγραφικές ασκήσεις, μπορεί να ενισχύσει την συγκέντρωση των μαθητών στην επίτευξη ενός στόχου, να οδηγήσει στον κριτικό στοχασμό πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και να μειώσει το αίσθημα της κόπωσης.

Από τη μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων για την αναγκαιότητα κριτικής διερεύνησης του ζητήματος συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

Οι μαθητές διέθεταν ελάχιστη εμπειρία σε δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργική γραφή (περισσότερο ήταν εξοικειωμένοι με δραστηριότητες στο μάθημα της Γλώσσας και όχι με ένα ολοκληρωμένο project) και καμία όσον αφορά τη μουσική δημιουργικότητα. Οι μουσικές τους εμπειρίες στο σχολείο περιορίζονταν περισσότερο σε δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης και μουσικής εκτέλεσης. Διαπιστώθηκε ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των μαθητών σχετικά με τους πρόσφυγες και το «διαφορετικό», αφορούσαν κυρίως τη χώρα προέλευσης και την οικονομική της κατάσταση παρά τη φυλή ή το χρώμα. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το προσφυγικό ζήτημα έδειχναν επηρεασμένες είτε από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον είτε από τα ΜΜΕ και την επικαιρότητα. Τις έννοιες *σεβασμός*, *αποδοχή*, *ρατσισμός* και *πρόσφυγας*, οι μαθητές τις απέδιδαν περισσότερο ως γνώση μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι τις αποτύπωναν στις στάσεις και στην καθημερινή τους συμπεριφορά στον κοινωνικό τους περίγυρο. Αν και έδειχναν να αντιλαμβάνονται τη θετική σημασία των εννοιών του *σεβασμού* και της *αποδοχής*, όπως επίσης και την αρνητική σημασία της λέξης *ρατσισμός*, ωστόσο φάνηκαν διχασμένοι στη λέξη *πρόσφυγας* με την πλειονότητα των μαθητών να της αποδίδουν αρνητική σημασία.

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας αρχικά διαπιστώθηκε ότι επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η διερεύνηση των δυνατοτήτων καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών του δείγματος, μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ενός τραγουδιού σε όλα της τα στάδια, όπως επίσης και η διερεύνηση των δυνατοτήτων προσέγγισης της λογοτεχνίας μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, προκύπτει πως τα δεδομένα της έρευνας ικανοποιούν τα κριτικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, τα οποία αποτέλεσαν και τους άξονες σχεδίασης και υλοποίησης των παιδαγωγικών διαδρομών.

(i) Στο κριτικό ερώτημα, αν ο συνδυασμός των τεχνών μπορεί να οδηγήσει μαθητές του Δημοτικού σχολείου στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της μουσικής και συγγραφικής δημιουργικότητας, συμπεραίνουμε ότι:

Ο συνδυασμός των τεχνών ώθησε τους μαθητές στην αναζήτηση νέων δρόμων έκφρασης, πέρα από τους παραδοσιακούς. Φάνηκε πως όλη η διαδικασία τους βοήθησε στη δημιουργική γραφή στίχων, στην παραγωγή αυτοσχέδιων μελωδιών, στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης. Το όλο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η δράση ελάττωσε τον φόβο για το λάθος, στοιχείο που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση.

Η σύμπραξη των τεχνών (πίνακες ζωγραφικής, δημιουργική γραφή, μουσική) από τη μία βοήθησε τους μαθητές στο να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα και να εμβαθύνουν περισσότερο στην ουσία των έργων τέχνης κατανοώντας ότι μπορούν να πραγματευτούν και φανταστικές και ρεαλιστικές καταστάσεις, από την άλλη ενισχύθηκε η συμμετοχή των μαθητών με χαμηλές συγγραφικές ικανότητες και αυτοπεποίθηση σε σύγκριση με τη συμμετοχή τους στις παραδοσιακές γλωσσικές ασκήσεις. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, «εκμεταλλεύτηκαν» την ομαδική οργάνωση των δραστηριοτήτων και μέσω της δημιουργικής μίμησης κατάφεραν να εκφραστούν εικαστικά, να νοηματοδοτήσουν με διαπολιτισμικό τρόπο τα έργα ζωγραφικής τους και να τα επενδύσουν με μονόστιχα ή δίστιχα συνθήματα.

Εκ πρώτης όψεως, αυτή η πολυτροπική μορφή έκφρασης για τα παιδιά του Δημοτικού δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Ωστόσο, οι όποιες δυσκολίες τεχνικής ή ψυχολογικής φύσεως (έλλειψη αυτοπεποίθησης) που προέκυψαν, φάνηκαν να μην επηρεάζουν σε ιδιαίτερο βαθμό τα δημιουργικά τους προϊόντα και να εξισορροπούνται από το ομαδικό πνεύμα και το αίσθημα της προσωπικής πληρότητας που δημιουργεί η ενασχόληση με την Τέχνη.

Στο επίπεδο των συναισθημάτων, οι πίνακες ζωγραφικής ενταγμένοι μέσα σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο βοήθησαν στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, καθώς κατάφεραν να μετασχηματίσουν την εικόνα που προσλάμβαναν σε ενσυναίσθηση και κατανόηση. Αναγνώρισαν στους ανθρώπους των εικόνων το συναίσθημα του φόβου, της αγωνίας, της στεναχώριας και της θλίψης και ταυτόχρονα επεδίωξαν να προσδιορίσουν την αιτία προέλευσης των συναισθημάτων.

Η σύνδεση της ποίησης με τη δημιουργική γραφή λειτούργησε επικουρικά στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι αρχικές ελλειμματικές ανταποκρίσεις των μαθητών στην συγγραφή στίχων αντικαταστάθηκε σταδιακά από την κατανόηση της λειτουργίας των λέξεων και της αισθητικής αυτοτέλειας που μπορεί να παρέχουν μέσα σε ένα στίχο. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στη φόρμα του ολιγόστιχου ποιήματος και αντιλήφθηκαν ότι η τέχνη του στίχου προϋποθέτει

αρκετή προσπάθεια, «σβήσιμο» και ξανά γράψιμο, μέχρι να πλησιάσουν τη δομή και το ύφος των αρχικών ποιημάτων.

Επίσης, οι μαθητές με αφορμή ένα λογοτεχνικό κόμικ κατάφεραν, μέσω της δημιουργικής μίμησης, να γνωρίσουν και να εξασκηθούν στην τέχνη της στιχουργικής, να γράψουν δηλαδή στίχους με ομοιοκαταληξία πάνω σε μία συγκεκριμένη θεματική, να συνεργαστούν σε ομάδες και, με τις απαραίτητες βελτιώσεις, να καταλήξουν στην τελική μορφή ενός τραγουδιού. Η ίδια η στιχουργική διαδικασία και η μορφολογική επεξεργασία των στίχων ώθησε τους μαθητές να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν ιδέες, να αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν τα γραφόμενά τους και συγχρόνως να «υιοθετήσουν» από τις υπόλοιπες ομάδες λέξεις ή και στίχους που θεωρούσαν ότι ταίριαζαν στο τραγούδι τους.

Στον τομέα της μουσικής δημιουργικότητας οι μαθητές πέτυχαν να αναπτύξουν σημαντικές πτυχές της συνθέτοντας αυτοσχέδιες μελωδίες για τους στίχους που έγραψαν και μέσα από μία πορεία πειραματισμού, παρουσίας και αξιολόγησης να καταλήξουν στη μελωδία του τραγουδιού με τίτλο «*Η χώρα μου*». Ας σημειωθεί ότι αυτή η διαδικασία μουσικής δημιουργίας, δηλαδή σύνθεσης, απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από το Δημόσιο σχολείο, ενώ ο τρόπος που τοποθετείται στο πλαίσιο των ωδειακών σπουδών, έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ως κάτι εξαιρετικά δύσκολο και μόνο για λίγους.

Η διαδικασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτή από τους μικρούς μαθητές, γιατί πολύ εύκολα μπορούν να ξεκινήσουν από δραστηριότητες που στηρίζονται στον αυτοσχεδιασμό και να καταλήξουν σε οργανωμένες φόρμες σύνθεσης. Έτσι, λοιπόν, στα πρώτα στάδια της μελοποίησης που ακολούθησαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, η μουσική τους ανάπτυξη είχε περισσότερο τη μορφή της ελεύθερης εξερεύνησης. Ωστόσο, στην πορεία η διαφορά των δύο μορφών άρχισε να γίνεται σαφέστερη με τη διαδικασία της επανάληψης, της ηχογράφησης και της ακρόασης των μουσικών τους προϊόντων.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η συνεισφορά του διδάσκοντα – ερευνητή ήταν αποφασιστικής σημασίας προς αυτήν την κατεύθυνση και ειδικότερα όταν αφορά μικρούς μαθητές Δημοτικού, ώστε να τους βοηθήσει να βρουν τρόπους για να παράξουν το αποτέλεσμα που επιθυμούσαν. Σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας φάνηκε να κατέχει η συζήτηση μετά τη σύνθεση. Η ηχογράφηση των συνθέσεων και στη συνέχεια η ακρόασή τους μέσα στην τάξη ήταν ιδιαίτερα βοηθητική για τα παιδιά. Με αυτόν τρόπο τους δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουν, να ακούσουν κριτικά, να βελτιώσουν, να ακροαστούν και να τραγουδήσουν ξανά τη σύνθεσή τους μέχρι να καταλήξουν στο τελικό αποτέλεσμα.

Η συμμετοχή των μαθητών στις μουσικές δραστηριότητες μελοποίησης, απέδειξε με τον καλύτερο τρόπο τις αυξημένες ικανότητες που διαθέτουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας ώστε να παράγουν αυτοσχέδια μουσική που πηγάζει από τον αυθορμητισμό, τη φαντασία και τα προσωπικά μουσικά τους βιώματα. Απαιτείται ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί να επιδείξουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες αυτές και να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο στο σχολείο.

Συνεπώς, όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το στάδιο εξέλιξης που βρίσκονται, διαθέτουν την ικανότητα για δημιουργία. Το κατάλληλο πλαίσιο ενθάρρυνσης και ένα σύνολο ευκαιριών που τους προσφέρεται δείχνουν να ευνοούν την ανάπτυξη της φαντασίας τους. Στις παιδαγωγικές διαδρομές της έρευνας, οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον δάσκαλο – εμπνευστή δημιούργησαν εκείνες τις προϋποθέσεις για την παραγωγή των δημιουργικών τους προϊόντων.

(ii) Στο κριτικό ερώτημα αν η Τέχνη, ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, είναι σε θέση να «εμφυσήσει» αξίες στους μαθητές του Δημοτικού πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως το προσφυγικό φαινόμενο και να εμπνεύσει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την αλληλεγγύη, από τη μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Η ενασχόληση με διάφορες μορφές τέχνης οδήγησε τους μαθητές σε μία κριτική διερεύνηση των συναισθημάτων τους, προκειμένου να καταφέρουν να μπουν στη θέση του «άλλου» και να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο πρόβλημά του. Η τέχνη, λοιπόν, αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις έναν σημαντικό μηχανισμό ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και βοηθάει κάποιον να μπει στη θέση του συνανθρώπου του. Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα με την αλλαγή της στάσης των παιδιών απέναντι σε διάφορες εθνότητες.

Παράλληλα η ενασχόληση με δημιουργικές πρακτικές και διαδικασίες της Τέχνης ενεργοποίησε τους μαθητές πολιτισμικά και τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι η Τέχνη είναι φορέας ιδεών και αξιών όχι μόνο του δικού τους πολιτισμού αλλά και άλλων. Έτσι κατάφεραν να διευρύνουν τον πολιτισμικό τους ορίζοντα και να σεβαστούν στοιχεία και άλλων πολιτισμών. Μέσω της Τέχνης βίωσαν εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης της «διαφορετικότητας» και αυτό τους οδήγησε στη θεώρηση και αναθεώρηση στάσεων και αντιλήψεων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Οι μαθητές επίσης, μπόρεσαν να αντιληφθούν τα κοινωνικά ζητήματα, τις εκδηλώσεις και τα μηνύματα που αναδύονταν μέσα από τα έργα τέχνης προσεγγίζοντάς τα με κριτική σκέψη

μέσω της παρατήρησης και της ενασχόλησης με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και μουσικής.

Η επαφή με επιλεγμένα έργα Τέχνης βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν μια διαπολιτισμική οπτική, ενώ η ίδια η θεματική και η πρόκληση αποδοχής της διαφορετικότητας λειτούργησε ως μέσο να ενστερνιστούν και τη διαφορετικότητα έκφρασης που προσφέρουν οι τέχνες και τα ποικίλα αισθητικά μέσα. Και αυτό ακριβώς εξαιτίας της φύσης της Τέχνης και των δυνατοτήτων που προσφέρει για υπέρβαση συνόρων και ορίων.

Η Τέχνη εκφράζεται με συμβολισμούς και τα έργα τέχνης της αποκτούν παγκόσμια αναγνώριση, αφού καμία γλώσσα, φυλή ή θρησκεία δεν μπορεί να τα περιορίσει. Προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες και οπτικές αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα στοιχεία από τον χώρο που γεννήθηκαν και έτσι καθίστανται γνωστά και πέρα από τα στενά όρια αυτού του τόπου, προάγοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Συνεπώς η Τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα επικοινωνιακό μέσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών του Δημοτικού προκειμένου να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο κοινωνικά ζητήματα, όπως το προσφυγικό, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και την αποδοχή του «άλλου» με στόχο την αποδυνάμωση ρατσιστικών συμπεριφορών, στερεότυπων και προκαταλήψεων πάνω σε αυτά τα θέματα.

(iii) Στο κριτικό ερώτημα αν η αισθητική εμπειρία και η δράση μπορούν να ωθήσουν μαθητές Δημοτικού στον κριτικό στοχασμό, στην ευαισθητοποίηση και αλλαγή στάσεων πάνω σε προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με το προσφυγικό φαινόμενο, προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Η αισθητική εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές μέσω της Τέχνης τους προσέφερε εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης του προσφυγικού ζητήματος και της διαφορετικότητας και τους οδήγησε στον κριτικό στοχασμό και στην αναθεώρηση παραδοχών πάνω σε αυτά τα θέματα. Μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω σε έργα τέχνης και με την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες οδηγήθηκαν στη μεταβολή προϋπαρχουσών ιδεών, στάσεων και αντιλήψεων.

Οι μαθητές, αν και βρίσκονταν σε μικρή ηλικία, που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ανάπτυξης σύνθετων συλλογισμών, ωστόσο κατάφεραν, μέσω των αισθητικών εμπειριών και της παιδαγωγικής δράσης, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού στοχασμού πάνω σε «ακανθώδη» κοινωνικά ζητήματα, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ενώ κατόρθωσαν να μετασχηματίσουν αρνητικές αντιλήψεις σε σχέση με προσφυγικές εθνότητες (Σύριους και

Νιγηριανούς), ωστόσο δεν κατάφεραν να γενικεύσουν αυτήν την αλλαγή συμπεριφοράς και απέναντι στην εθνότητα των Αλβανών. Η συγκεκριμένη αδυναμία οφείλεται, κατά πάσα πιθανότητα, στον λόγο ότι τα έργα τέχνης και το λογοτεχνικό κόμικ που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία μετασχηματισμού των αρνητικών στερεότυπων, αναφέρονταν σε εθνότητες της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης, όπως είναι οι Σύριοι ή άνθρωποι της μαύρης φυλής. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές ταυτίστηκαν με αυτούς του ήρωες και συναισθάνθηκαν τις δυσκολίες που βιώνουν. Ωστόσο, δεν κατάφεραν να νιώσουν τα ίδια συναισθήματα αποδοχής και σεβασμού για τους Αλβανούς και δεν οδηγήθηκαν σε μεταβολή προϋπαρχουσών ιδεών και αρνητικών αντιλήψεων, παρόλο που υπήρχε και μαθητής αλβανικής καταγωγής στην τάξη τους, αφού δεν τους θεώρησαν μέρος της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης.

Αυτή η δυσκολία αποδοχής των Αλβανών είναι μία χρονίζουσα παθογένεια της ελληνικής κοινωνίας που έχει μεταφερθεί από γενιά σε γενιά και έχει αποτυπωθεί στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος με την έλλειψη διαπολιτισμικού προσανατολισμού τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν κατάφερε να ανακόψει την ανάπτυξη τέτοιων αρνητικών στερεότυπων. Είναι όμως παρήγορο το γεγονός ότι, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η μέχρι τώρα παγιωμένη κατάσταση φαίνεται να αλλάζει και να προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες.

Εν κατακλείδι, η Τέχνη, ως ο χώρος που επιτρέπει ή επιδιώκει τις πολλές διαφορετικές οπτικές, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική σκέψη στους μαθητές του Δημοτικού και να αποτελέσει ένα παραγωγικό και εναλλακτικό μεθοδολογικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προσέγγιση «δύσκολων» κοινωνικών ζητημάτων και την ουσιαστική αποδοχή του διαφορετικού.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως η επαφή με την Τέχνη μπορεί να είναι εφικτή στο σχολικό περιβάλλον ανεξάρτητα από τον βαθμό εξοικείωσης του κάθε μαθητή με έργα τέχνης, καθώς εμπλουτίζει τον αισθητικό του κόσμο και το πολιτισμικό του κεφάλαιο. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν η Τέχνη, μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης, δεν απευθύνεται πλέον στους λίγους μαθητές, αλλά σε όλους, προάγοντας την ισότητα ευκαιριών και θωρακίζοντας τη δημοκρατική φυσιογνωμία του σχολείου.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής – αποκλίνουσας σκέψης, η ικανότητα επίλυσης καθημερινών προβλημάτων και η ενθάρρυνση των καινοτομιών στη σκέψη και τη δράση, πρέπει να αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά στη συγκρότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εκπαιδευτικές καινοτομίες που αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική θεώρηση της

κοινωνίας και όλες τις μορφές επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης θεωρούνται ιδιαίτερος χρήσιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό γίγνεσθαι. Σχολικές δραστηριότητες προσανατολισμένες σε αυτήν την κατεύθυνση είναι ωφέλιμο να παρέχουν μία σαφή και αντικειμενική εικόνα της συνεισφοράς όλων των πολιτισμών που απαρτίζουν μία κοινωνία, όπως επίσης και μία εικόνα του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς να υποβαθμίζεται η συμβολή κανενός.

Τέλος, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου οφείλει να γίνει πιο ευέλικτο δίνοντας χώρο και χρόνο στις Τέχνες. Το παρόν project είναι μία πειραματική εφαρμογή ερευνητικού περιεχομένου που συστήνεται ως μια καινοτόμα, εναλλακτική, διδακτική πρόταση. Προτάσεις όπως αυτή που παρουσιάστηκε, αλλά και άλλες μελέτες μπορούν να θέσουν ως στόχο την ολιστική προσέγγιση των Τεχνών στο σχολείο. Οι δράσεις αυτές θα αποτελέσουν σύγχρονα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού και θα τον εμπνεύσουν να ξεπεράσει τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα εποικοδομητικό περιβάλλον δημιουργικής μάθησης.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αγγελίδης, Π. & Πανάου, Π. (2013). Αφήγηση και αξιοποίηση λαϊκών ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. (Αγγελίδης, Π. – Χατζησωτηρίου, Χ. επίμ.). Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Αγραφιώτης, Θ. (2005). *Τα “κόμικς” ως μέσο αγωγής των παιδιών – Χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί
- Αδαμοπούλου, Μ. (2005). *Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού μέσα από την πολυπολιτισμική μουσική αγωγή σε παιδιά ηλικίας οχτώ με δέκα ετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15689>
- Αθανασέκου, Μ. & Αργηριάδης, Α. (2018). Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο *Παιδί και Πληροφορία, Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού*. (Κανελλοπούλου – Μπότη, Μ. επιμ.). Αθήνα: οσελότος. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2020 από [https://www.researchgate.net/publication/326409357\\_Milontas\\_sta\\_Paidia\\_gia\\_tous\\_Prosph\\_yges\\_mesa\\_apo\\_ten\\_Techne\\_kai\\_ten\\_Diapolitismike\\_Ekpaideuse](https://www.researchgate.net/publication/326409357_Milontas_sta_Paidia_gia_tous_Prosph_yges_mesa_apo_ten_Techne_kai_ten_Diapolitismike_Ekpaideuse)
- Ανδρούτσου, Α. (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία». Bernard Van Leer Foundation. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ανδρούτσος, Π.Π.(1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής – παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: EDITION ORPHEUS.
- Αντωνάκη, Δ. & Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική, διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Αποστολίδου, Β. (2006). «Αναγνωστικές πρακτικές εντός και εκτός σχολείου». *Διαβάζω*, τχ. 467 (Οκτώβριος 2006), σσ. 126-129.
- Αριστοτέλης, Άπαντα (τόμος 3): Πολιτικά, βιβλίο Θ', 5, Χατζόπουλος, Αθήνα, 1993
- Αυδίκος, Ε., & Μερακλής, Μ. (1996). Από το Παραμύθι στα Κόμικς. Παράδοση και νεότερικότητα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαρυτιμίδου, Σ. (2009). *Η ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας στη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία μέσω του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο

- Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος, Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2019, από <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/43901>
- Βελένη, Θ. (2011). *Εικαστικές τέχνες και μουσική (τέλη 1907 και 20ό1 αιώνας). Συναισθηματικοί πειραματισμοί και οπτικοακουστικές εφαρμογές στην τέχνη του 20ού αιώνα. Από τη συναισθησία στην πολυαισθητηριακή συνέργεια. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα ιστορίας Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης, Θεσσαλονίκη.*
- Γιαννικοπούλου, Α. (2007). *Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Ε. Θ. Χρ. Γκόβαρης, Η Παιδαγωγική Πρόσκληση της Πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα Θεωρίας, σσ. 189 – 205. Αθήνα: Ατραπός*
- Γιάννου, Δ. (1994). *Θέματα μουσικολογίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Γιάννου, Δ. (1995). *Ιστορία της μουσικής*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (1999). «Κόμικς στο σχολείο. Από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τχ. 108-109, σσ. 66.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρηγορίου, Μ. Γ. (2006). *Μουσική αντίληψη και δημιουργία: καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2019, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14615#page/1/mode/2up>*
- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο < Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2019 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38873>*
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί - Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης: Η μουσική (σσ. 326 – 336). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.*
- Δελικωνσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του Ανθρώπου – Δυτικό ιδεολόγημα ή Οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.*

- Δελώνης, Α. (1991). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: 1835 – 1985 από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δήμου, Π. (2006). Διαπολιτισμική πρόταση διδασκαλίας της μουσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σ. 35). Πρακτικά 8ου Συνεδρίου, τόμος IV, Πάτρα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής για το Δημοτικό, (2003). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση, στο Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επίμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη Διδακτική της Μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*. (σσ. 287 – 315). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2020 από [https://www.researchgate.net/publication/310607423\\_Symbole\\_ste\\_didaktike\\_tes\\_mousikes](https://www.researchgate.net/publication/310607423_Symbole_ste_didaktike_tes_mousikes)
- Ζούρκου, Ρ. (2017). *Η μουσικοκινητική μέθοδος μέσα από ένα παραμύθι και η χρήση του στο νηπιαγωγείο*. (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.
- Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 5-6, 55-82.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 24-26 Μαΐου.
- Καλλέργης, Η, Ε. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Καλογεροπούλου, Χ. (2006). *Σενάριο. Η τέχνη της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καλογήρου, Τ. (2001). Εικόνα – Μουσική – Κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία. Στο *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές*. Συλλογικό έργο (Κατσίκη – Γκιβάλου Α. επιμ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογιάννη – Κατσιούλη, Ε. (2016). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής*. (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

- Κανακίδου Ε. & Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, 3η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ. (2000) *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανατσούλη, Μ. (2002) *Εισαγωγή στη Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας. Στο *Καινοτομίες και κριτική σκέψη: Αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη* (σσ. 1-20), Ημερίδα 27 Φεβρουαρίου 2010, Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού.
- Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2020 από <https://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%89%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>
- Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Καρακίτσιος, Α. (2002). *Σύγχρονοι παιδική ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Καρακίτσιος Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καράμπελα, Ρ. Α. (2013). *Η μουσική και οι ήχοι της φύσης σε μια διαθεματική διδασκαλία με τεχνολογικά μέσα*. 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013. Athens, Greece, ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/618/607>
- Καράς, Σ. (1973). *Για να αγαπήσωμε την ελληνική μουσικήν*, Αθήνα: Αστήρ.
- Κάσσης, Κ. (1998). *Ελληνική παραλογοτεχνία και κόμικς (1598 – 1998)*. Αθήνα: ΙΧΩΡ & Α.Λ.Λ.Ε.Α.Σ.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καμάλη, Σ. (2009). *Μουσική και διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Κυριακίδη α.ε
- Κελεπούρη, Λ. (2010). *Η επίδραση της μουσικής στη νοητική ανάπτυξη και προσωπικότητα στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα μουσικής επιστήμης και τέχνης.
- Κιοσσές, Σ. (2013). *Προς μια «παιδαγωγική» της δημιουργικής γραφής*. Στο 1ο Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή» (σσ. 1-18), 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής

Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή-Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή» & Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου 2018 από

[https://www.researchgate.net/publication/330514684\\_Pros\\_mia\\_paidagogike\\_tes\\_demiourgikes\\_graphes](https://www.researchgate.net/publication/330514684_Pros_mia_paidagogike_tes_demiourgikes_graphes)

Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήση

Κόκκος, Α. & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοκκίδου, Μ. (2005). Δημιουργικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση: Είναι δυνατόν να διδαχθεί; *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση «Δημιουργικότητα στη μουσική διδασκαλία και Πράξη»* (σσ. 34-41). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Κοκκίδου, Μ. (2011). Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία: το τραγούδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο Μ. Argyriou & Ρ. Kampylis (Eds.) *Proceedings of 4th International Conference (vol.A)“Arts and Education: A creative way into languages*, υπό μορφή CD-Rom: GAPMET & National Kapodistrian University of Athens (ISBN: 978-960-99899-3-0), σελ.98-106.

Κοκκίδου, Μ., & Στάμου, Α. (2009). «Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης», *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ξένης*. (επιμ.) Ντίνας, Κ, Χατζηπαναγιωτίδη, Α, Βακάλη, Α, Κωτόπουλος, Τ, Στάμου, Α, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Κόλφερ, Ο. & Ντόνκιν, Α. (2017). *Πρόσφυγες*. Αθήνα: Πατάκης.

Κόπλαντ, Α. (1981). *Μουσική και Φαντασία*, (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Κουτσοπίδου, Θ. (2009). Μουσική Δημιουργικότητα και μάθηση, στο Παπαπαναγιώτου Ξ. (επιμ.). *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

Κουτσοπίδου, Θ. & Λαμπίτση, Β. (2010). Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.16. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2019 από

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/069-083.pdf>

Κρητικός, Π. & Σαμπανίκου, Ε. (2005). *Ιχνηλατώντας το φανταστικό: τα ελληνικά κόμικς του φανταστικού 1978 – 2004*. Αθήνα: Futura.

- Κωτόπουλος, Γ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-14. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2020 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Κωτόπουλος, Γ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014* (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 05.12.2018, από [https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/books/5\\_TOMOI.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/5_TOMOI.pdf)
- Κωνσταντίνου, Α. (2018). *Μουσική και Δημιουργική Γραφή: Αξιοποίηση της Μουσικής σε Πρακτικές Δημιουργικής γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2001). *Η Μουσική το πιο συναρπαστικό παιχνίδι. Θεωρία και πράξη της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto Books.
- Μαλαφάντης, Κ. (1990). Τα κόμικς και το κοινό τους. *Διαβάζω*, τχ. 248, σσ. 64
- Μαριτινίδης, Π. (1989). *Τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. ΑΣΕ
- Μάρκου, Γ. (1989). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ., (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΓΓΛΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Χ.. Κωνσταντίνου και Γ Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μίσσιου, Μ. (2010). *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη... ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί (θεωρητικές, ερμηνευτικές και διδακτικές διαστάσεις)*. Αθήνα: ΚΨΜ
- Μπακατσή, Μ. (2008). *Η επίδραση της μουσικής στα έμβρυα*. (Πτυχιακή εργασία). , Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα μουσικής επιστήμης και τέχνης.
- Μπαλάσκας, Κ. (1990). *Ταξίδι με το κείμενο. Προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Μιχαηλίδου, Μ. (2018). *Η μουσική και το τραγούδι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μύραλης, Γ. (2009). Μουσική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*. (σσ. 91 – 112). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε).
- Μωραϊτή – Κουρκουρίκα, Μ. (2007). *Το μουσικό γιασεμάκι. Διαθεματικές δραστηριότητες μουσικής για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο: Ένα πολυεργαλείο για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου*. ebook, Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-12. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2019 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05-nikolaidou.pdf>
- Νικολάου, Γ., (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Ε. (2010). «Η μουσική παιδεία στην Πολιτεία του Πλάτωνα», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 8 (2010), σσ.26-41.
- Νικολάου, Ε. (2006). «Η μουσική παιδεία στη σκέψη των αρχαίων φιλοσόφων», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 8, 26-41.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών. (αρ. φεκ 303β/ 13-03-2003). Αθήνα.
- Πανταζής, Β. (2002). «Το μάθημα της Ιστορίας – Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας». Μακεδόν, Τεύχος 10, σσ. 205 – 216.
- Παπαγιάννη, Β. (2001). Εκπαίδευση προσφύγων: Μια διαπολιτισμική πρόκληση. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, σς. 44-46.
- Παπαϊωάννου, Π. (2011). «Διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων με ρυθμό και τραγούδι», *Πρακτικά του 4th International Conference Arts and Education – A creative way into languages*. Μαράσλειος 8-12 Μαΐου.
- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1998). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπαρηγόπουλος, Ξ., (1999). «Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα». *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, σσ. 1-25. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.607>

- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ., & Βίδου, Μ. (2007). *Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής για παιδιά. Το παράδειγμα του CD-ROM «Δημιουργική γραφή για παιδιά δημοτικού»*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πάτσιου, Β. (2006). «Παραμερίζοντας το κείμενο: Οι πλάγιοι δρόμοι της ανάγνωσης». *Διαβάζω*, τχ. 467 (Οκτώβριος 2006), σσ. 130-132.
- Πεσκετζή, Μ. (1997). *Το πρόβλημα της Λογοτεχνικής Ανάγνωσης και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο Γ. Μάρκου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών – Μία εναλλακτική πρόταση, σσ. 228 – 254, Αθήνα: ΚΕΔΑ
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2002). *Το μικρόβιο της ευεξίας*. Αθήνα: Πατάκης
- Πρόγραμμα Σπουδών για την Μουσική (2014). Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια του Έργου: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, (2014). Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια του Έργου: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, (2011α). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια του Έργου: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, (2011β). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια του Έργου: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, (2010). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική Ηλικία.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μία Συστημική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Ράπτης, Θ. (2007). «...διαπορήσειεν αν τις... (Πολ. 1337 b 27-28). Ψήγματα Μουσικής Παιδαγωγικής στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη», στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ): Μουσική*



- Παιδαγωγική στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*, τόμος Β', 20-22 Αθήνα, 72-78.
- Raptis, Th.(2012), “Make Music and Work at it: The Ontological Foundation of Plato’s Music Educational Proposals”, στο *Proceedings of the 30<sup>th</sup> ISME World Conference on Music Education* (πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή), Θεσσαλονίκη, Μέγαρο Μουσικής, 15-20 Ιουλίου, 305-310.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (1987). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (2003). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*, Αθήνα: Κριτική
- Σκινιώτου, Κ. (2002). «Ο Ελύτης, ο Σαββόπουλος, ο Μπιθικότσος και τα άλλα παιδιά... δεν ονειρεύτηκαν ποτέ τέτοιο γλέντι!!! (σημειώσεις για τη χρήση αποσπασμάτων από τη σύγχρονη ελληνική ποίηση, πεζογραφία και μουσική δημιουργία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας)», στο Γεωργογιάννης, Π 2002 (επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά 4ου Συνεδρίου, τόμος III, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Πάτρα.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γ. Δεδούση.
- Σουλιώτης, Μ. (2012α). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-2. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2019 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf>
- Σουλιώτης, Μ. (2012β). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου, 2010 από <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>
- Στάμου, Λ. (2005). Δημιουργικότητα και μουσική εκπαίδευση. Στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση «*Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη*». Λαμία 1-3 Ιουλίου.
- Σταύρου, Θ. (2010). *Νεοελληνική Μετρική*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Σταυρίδης, Μ. (1994). *Η μουσική στην εκπαίδευση, βιβλίο για τον δάσκαλο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τερζάκη, Φ. (1984). *Σημειώσεις για μια ανθρωπολογία της μουσικής*, Αθήνα: Πρίσμα.

- Τερζητάνου, Χ. (2016). Συνεργατική Δημιουργική Γραφή «Μια ιστορία ταξιδεύει...». *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στον παρόν και στο μέλλον»*. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος ΡΙΕCE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2020 από [http://cultureedu.gr/images/dimiourgiki\\_grafi/dimiourgiki\\_grafi\\_ekedisy.pdf](http://cultureedu.gr/images/dimiourgiki_grafi/dimiourgiki_grafi_ekedisy.pdf)
- Τσαφταρίδης, Ν. (2010). Εξερευνώντας την μουσική. Στο Π.Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (επίμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – η Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 107 – 118). Αθήνα: Νήσος.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, κίνηση, λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσιλίκη, Ζ. (2010). *Πειραματισμοί στην Τάξη της Μουσικής*. Ιστολόγιο για το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο – Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2019, από <https://peirpamakmusiclessons.wordpress.com/>
- Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φεγγέρου, Π. (2012). *Τα κλασικά εικονογραφημένα και το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά. Μύθος και πραγματικότητα*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Χαραλάμπους, Α. (1998). Η μουσική στο σχολείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 3, 219-223. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18182>
- Χαραλάμπους, Α. (2004). *Μουσική – Το πρώτο ζύπνημα. Το παιχνίδι του ρυθμού με τον ήχο*. Αθήνα, ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή, Β. (1995). «Διαπολιτισμική Αγωγή: Γένεση, φιλοσοφικοκοινωνική θέση, λειτουργία, σκοπός». *Τα εκπαιδευτικά τχ.* 39-40, σσ.8-19.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). Η Μουσική στην εκπαίδευση. Το δίλημμα της διεπιστημονικότητας. Αθήνα, Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2009). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής: Σύγχρονες προκλήσεις. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σ. 389-414). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).

## ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

- Benoit A. & Fontaine G. (επίμ.) (1999). *Ευρωπαϊκά Γράμματα: Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη, τ. Α & τ. Β.

- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: ΝΕΦΕΛΗ
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγματεύση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Εισαγωγή - Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Gloton, R. (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μτφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος. Αθήνα: Νικόδημος.
- Hunt, P. (2001). *Κριτική Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, 8η εκδ., μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Πεδίο.
- Mezirow, J., και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Michels, U. (1977). Άτλας της Μουσικής. Εκδόσεις, Φ. Νάκας, Αθήνα 1994 1995.
- Piaget, J. (2000). *Περί παιδαγωγικής*, μετ. Αβαριτσιώτη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Reich, H., (1997). Ευρωπαϊκή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. «Ένα αταίριαστο ζευγάρι». Στα Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με τίτλο Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 68-77
- Small, C. (1983). *Μουσική, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Γρηγορίου, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και Δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: ΙΩΝ.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Agawu, K. (2009). *Music as discourse: semiotic adventures in romantic music*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, M. L. (2012). Fearless improvisation: A pilot study to analyze string students confidence, anxiety and attitude toward learning improvisation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 25-33.
- Anderson, W., M. & Campbell, P., S. (2010). *Multicultural Perspectives in Music Education*. The National Association for Music Education.
- Barnes, J. M. (2001). Creativity and composition in music. Στο C. Philpott & C. Plummeridge (επιμ) *Issues in music teaching*. London and New York: Routledge/Falmer, pp. 92-104.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Borrelli, M. & Essinger, H., (1986). *Political Education in Classes with students from different Cultural and Ethnic Backgrounds*. Strasburg: Intercultural Education, Council of Europe.
- Boreli, M., Hoff, G. (1988). *Interkulturelle Padagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweller.

- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34-34.
- Cai, M. (1998). Multiple Definitions of Multicultural Literature: Is the Debate Really Just “Ivory Tower” Bickering? *The New Advocate*, 11(4), pp. 311-324
- Campagnoli, L. (1999). “Magic of sounds and rhythms in the kindergarten” *ELT News and Views: Newsletter for teachers of English in the Cono Sur Feature supplement*, 6.2 ELT in the Kindergarten. Buenos Ayres: Victoria Language Services.
- Campbell, P. S. (1997). Music the universal language: Fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Chong, S., N. (1997). *Fostering musical creativity in children. React 2*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019, από <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3779/1/REACT-1997-2-19.pdf>
- Cope, B. & Kalantzis, M., (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features*. London and New York. Routledge.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cranton, P. & Hoggan, C. (2012). Evaluating Transformative Learning. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(1), 84-114.
- Derman-Sparks, L. (2009). *Ten quick ways to analyze children’s books for sexism and racism*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2020 από [https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec\\_tenquickways\\_english.pdf](https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_tenquickways_english.pdf)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan and Co.
- Dymoke, S. (2000). Taking Stock of Poetry, *The Secondary English Magazine*, Vol 4, No 2, pp. 28 - 32
- Eagleton, T. (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Σζιοβας, Δ. μεταφρ). Αθήνα: Εκδόσεις, Οδυσσέας.
- Elliot, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2020 από [file:///C:/Users/hp%20amd/Downloads/Key\\_concepts\\_in\\_multicultural\\_music\\_educ%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp%20amd/Downloads/Key_concepts_in_multicultural_music_educ%20(1).pdf)

- Elliot, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2020 από [https://books.google.gr/books/about/Art\\_and\\_Cognition.html?id=DhUuYYd4O4AC&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Art_and_Cognition.html?id=DhUuYYd4O4AC&redir_esc=y)
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press
- Eisner, E.W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4). Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ808086.pdf>
- Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative research*, 3rd ed. London: Sage Publication.
- Fowler, C. B. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195148336.001.0001
- Freedman, K. (2006). *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*.
- Fung, C., V. (1995). Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82 (1), 36-40. DOI: 10.2307/3398884
- Gadsen, V. L. (2008). *The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy and the Discourse of Learning*. *Review of Research in Education*, 32: 29-61.
- Galda, L. & Cullinan, B. (2005). *Literature and the child*, (6η έκδοση). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Educations Institute of the Arts.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21<sup>st</sup> century*. New York. Basic Books.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gevaert, F.A. (1965). *Histoire et théorie de la musique de l'Antiquité, livres I, II* Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross, R.D. (1987). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. London: Holder and Stoughton.
- Gundara, J., (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Henley, J. (2015). Music: Naturally Inclusive, Potentially Exclusive? *International Perspectives on Inclusive Education*, 161–186.
- Higgins, L., & Mantie, R. (2013). Improvisation as ability, culture, and experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38-44.
- Zdzinski, Stephen F., Ogawa, Masafumi, Dell, Charlene, Yap, Ching Ching, Adderley, Cedric & Dingle, Rosetta (2007). Attitudes and practices of Japanese and American music teachers towards integrating music with other subjects. *International Journal of Music Education*, 25, 1, pp. 55 – 70.
- Zhou, J. (2015). The Value of Music in Children’s Enlightenment Education. *Open Journal of Social Sciences*, 3, pp. 200 - 206 <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.312023>
- Kellman, J. (1995). Harvey shows the way: narrative in children’s art. *Art Education*, 48 (2), pp. 19 – 22.
- Kholoud A. & Al-Dababneh. (2015). The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment., *Early Child Development and Care*, Vol. 185, No. 2, 317–339, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.924113>
- Kitzinger, J. (1994). *The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants*. *Sociology of health and Illness*, 16, 103-121. doi: 10.1111/1467-9566.ep11347023
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers’ perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363-381.
- Koutsoupidou, T. (2006). *Improvisation and Creative Thinking in Primary Music Education*. University of Surrey, UK.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children’s creative thinking in music. *Psychology of Music*, vol. 37 DOI: 10.1177/0305735608097246
- Kratz, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36-40.
- Le Compte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Lee, L. (2007). An action study using thematic method of teaching young children English through music. *Kaohsiung Normal University Journal*, 22, 1-24.

- Lee, L. (2009). An empirical study of teaching urban young children music and English by contrastive elements of music and songs. *Journal of US-China Education Review*, 6 (3), 27-39. Ανακτήθηκε 24 Μαΐου, 2019, από [file:///C:/Users/hp%20amd/Downloads/An\\_Empirical\\_Study\\_on\\_Teaching\\_Urban\\_Young\\_Childre.pdf](file:///C:/Users/hp%20amd/Downloads/An_Empirical_Study_on_Teaching_Urban_Young_Childre.pdf)
- Leung, B. W. (2008a). Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, 26(1), 47-62.
- Leung, B. W. (2008b). The effects of composition assignments and teacher presentation on student motivation in secondary schools. *Music Education Research International*, 2, 21-34.
- Lidov, D. (2005). *Is language a music? Writings on musical form and signification*. Bloomington: Indiana University Press.
- Malan, D. (2002). *The Complete Guide to Classics Illustrated*, v. I, Classics Central. Com, USA
- Marshall, S. (1998). Using children's storybooks to encourage discussions among. *Childhood Education*, 74:4, pp. 194 – 199. doi:10.1080/00094056.1998.10521934
- Mashayen, M. & Hashemi, M. (2011). The Impact/s of Music on Language Learners' Performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30, 2186 - 2190
- Merriam, S. B. & Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology? In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miralis, Y. (2002). Multicultural – World Music Education at the Big Ten Schools: A Description of Course Offerings. *Update: Applications of Research in Music Education* 22(1) <https://doi.org/10.1177/87551233020220011101>
- Miralis, Y. (2006). Claryfying the terms "multicultural", "multiethnic", and "world" music education through a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 54-66.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus group*, v. 1. London: Sage.
- Nettl, B. (1983). *The study of ethnomusicology. Twenty- nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press.
- Norton, D., & Norton, S. (2002). *Through the eyes of a child*, (6<sup>th</sup> ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Ramsey, G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education*. New York: Teachers College Press.
- Rodriguez, C. X. (Spring, 1998). Contributions to Music Education. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 46, No. 1.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Pound, L. – Harrison, C. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Roberts, J. C. (2012). *Situational Interest of Fourth Grade Children in Music at School* (Doctoral dissertation, University of Washington).
- Robinson, N. G., Bell, C. L., & Pogonowski, L. (2011). The creative music strategy: A seven-step instructional model. *Music Educators Journal*, 97(3), 50-55.
- Rolandi-Ricci, M. (1996). “Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe”. In *Beyond One Own Backyard: Intercultural Teacher*.
- Rozman, J., C. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51 (1), pp. 61-76. <https://doi.org/10.1080/00131880802704749>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2018, από <http://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1EBT3Qj5L5EC&oi=fnd&pg=PA20&dq=Runco>
- Sharma, R. (2011). Effect of school and home environments on creativity of children. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 1(2), 187–196.
- Siraj – Blatchford. I. (1994). *The Early Years: Laying the Foundations for Racial Equality*. Staffordshire: Trentham Books.
- Skylstad, K. (1997). Music in conflict management – a multicultural approach. *International Journal of music Education*, 29(1), 73-80. <https://doi.org/10.1177/025576149702900111>
- Stamou, L. (2002), “Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece”, *International Journal of Music Education*, 39, 3-16.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Στο R. J. Sternberg (επιμ) *Handbook of creativity*, 3-15. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019, από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=d1KTEQpO6vsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+concept+of+creativity:+Prospects+and+paradigms&ots=Ft1X0fpmtZ&sig=e5AyckE\\_FrXYJ1krFzcXsTcZC2c&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20concept%20of%20creativity%3A%20Prospects%20and%20paradigms&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=d1KTEQpO6vsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+concept+of+creativity:+Prospects+and+paradigms&ots=Ft1X0fpmtZ&sig=e5AyckE_FrXYJ1krFzcXsTcZC2c&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20concept%20of%20creativity%3A%20Prospects%20and%20paradigms&f=false)
- Stockwell, R. (2016). “Creative Play: Welcoming Students into a Community of Practice in Creative Writing through a Participatory Action Research Project.” *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 13 (2), 261–272. doi:10.1080/ 14790726.2016.1142569
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.



- Toka, T. & Kandemir, A. (2014). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, pp. 1635 – 1642, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.815>
- Tucker, N. (1981). *The Child and the Book. A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge University Press, Cambridge London New York New Rochelle Melbourne Sydney.
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E. & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education, *International Journal and Inclusive Education* 1-3, pp. 10-13. doi: 10.1080/13603116.2018.1427150
- Volk, T., M. (1998). *Music Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*. Oxford University Press.
- Walker, R. (1996). In search of a child's musical imagination. Στο G. Spruce (επίμ.) *Teaching Music* (74 – 86). London: The Open University.
- Webster, P., R. (1990). Creativity as Creative Thinking Authors. *Music Educators Journal*, vol. 76, ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2019, από <http://www.peterrwebster.com/pubs/websterMEJ.pdf>
- Weinberger, N. (2004). Music and the Brain, *Scientific American*, 291 (5), pp. 88 – 95.
- Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music: Facing fears and fostering creativity. *Music Educators Journal*, 99(3), 43-51.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125. doi:10.1016/S02775395(97)00080-0
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*, 2nd ed. Berkshire: Open University Press.
- Wolf, J. (1992). Let's sing it again: Creating music with young children. *Young Children*, 12, 56-61.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## 1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑ

### Ανίχνευση προκαταλήψεων και στερεοτύπων στις διαφορετικές εθνικότητες

1. Αν δεν είχες γεννηθεί Έλληνας ή Αλβανός, ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν;

Κινέζος \_\_\_\_, Αλβανός \_\_\_\_, Άγγλος \_\_\_\_, Έλληνας \_\_\_\_, Νιγηριανός \_\_\_\_,

2. Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;

Κινέζος \_\_\_\_, Αλβανός \_\_\_\_, Άγγλος \_\_\_\_, Έλληνας \_\_\_\_, Νιγηριανός \_\_\_\_,

Σύριος \_\_\_\_

3. Αρίθμησε με σειρά προτίμησης τις εθνικότητες που θα επιθυμούσες να είχες γεννηθεί αρχίζοντας από αυτή που θα ήθελες περισσότερο.

Κινέζος \_\_\_\_, Αλβανός \_\_\_\_, Άγγλος \_\_\_\_, Έλληνας \_\_\_\_, Νιγηριανός \_\_\_\_,

Σύριος \_\_\_\_

4. Γράψε μία λέξη (χαρακτηρισμό) που σου έρχεται στο μυαλό για κάθε μία εθνικότητα.

Κινέζος \_\_\_\_\_, Αλβανός \_\_\_\_\_, Άγγλος \_\_\_\_\_,

Έλληνας \_\_\_\_\_, Νιγηριανός \_\_\_\_\_,

Σύριος \_\_\_\_\_

5. Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει, αν σε χαρακτήριζε, κάποιος συμμαθητής σου;

Κινέζος \_\_\_\_, Αλβανός \_\_\_\_, Άγγλος \_\_\_\_, Έλληνας \_\_\_\_, Νιγηριανός \_\_\_\_,

Σύριος \_\_\_\_



Samer Tarabichi, Μη φοβάσαι Tedy το νερό δεν είναι κρύο

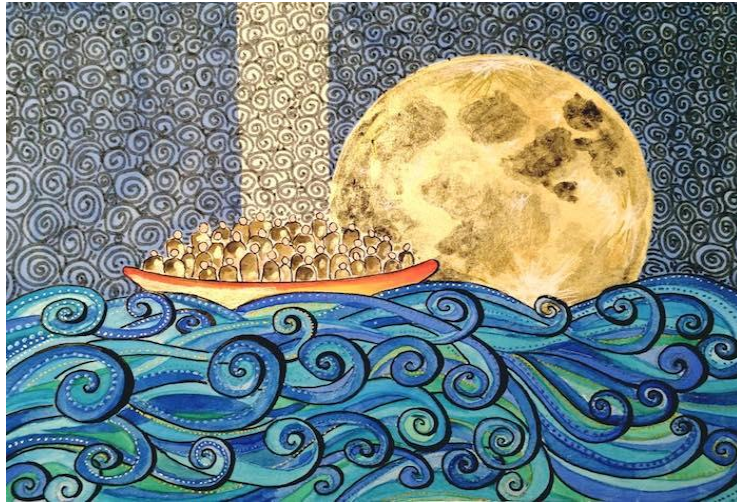
## 2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Θετική και αρνητική σημασία των εννοιών

-		+
<input type="radio"/>	<b>ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ</b>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<b>ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ</b>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<b>ΣΕΒΑΣΜΟΣ</b>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<b>ΑΠΟΔΟΧΗ</b>	<input type="radio"/>

## 2<sup>η</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ

### Πίνακες ζωγραφικής



Πίνακας 1. Solara Shiha, Το ταξίδι στα κύματα



Πίνακας 2. Solara Shiha, Τα κόκκινα σωσίβια



Πίνακας 3. Calvin Lee, The Lifejacket Graveyard in Lesvos



Πίνακας 4. Murat Sayin, Alan Kurdi



Πίνακας 5. (άγνωστος καλλιτέχνης) Το χαμένο αγόρι από το Σουδάν



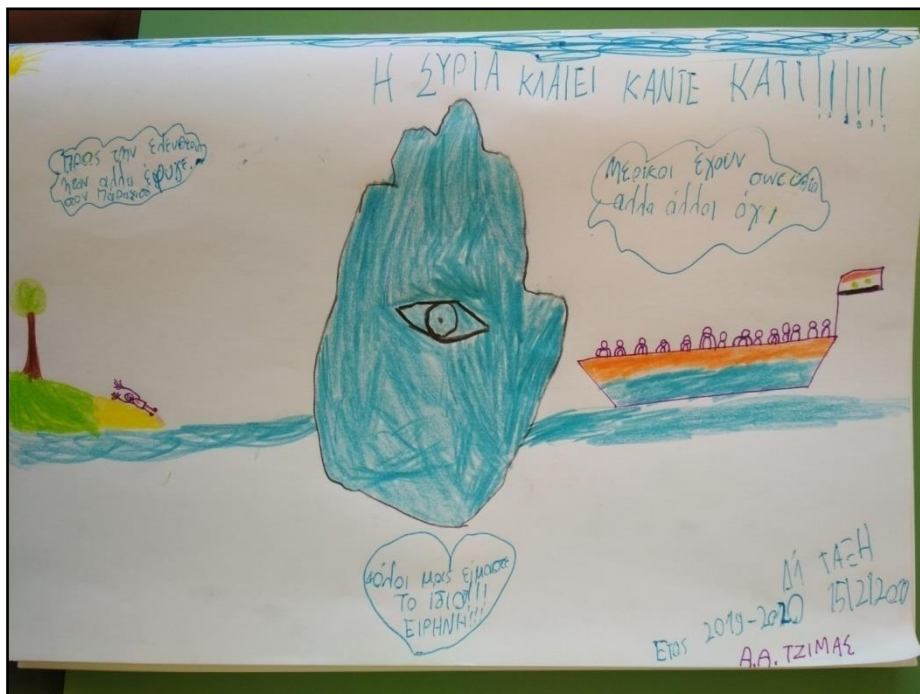
## 2<sup>η</sup> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΡΟΜΗ

### Με χρώματα και στίχους

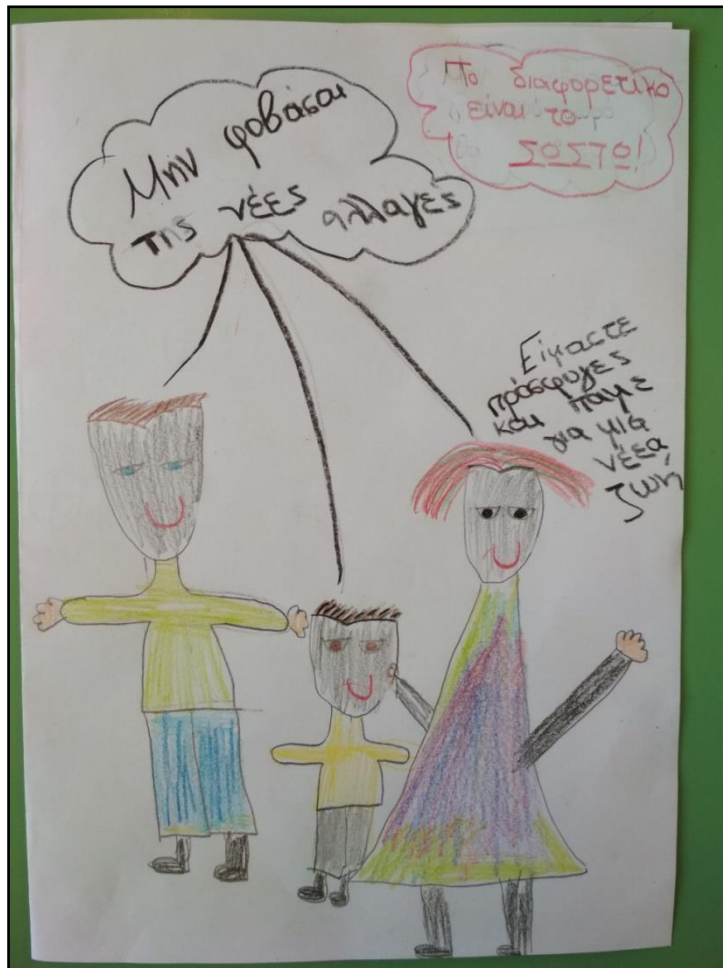
(ενδεικτικά έργα των μαθητών)



Εικόνα 1. Ζωγραφιά μαθητή με δίστιχο, με τεχνοτροπία εμπνευσμένη από τον πίνακα 1



Εικόνα 2. Ζωγραφιά μαθητή με στίχους



Εικόνα 3. Ζωγραφιά μαθητή με δίστιχο



Εικόνα 4. Ζωγραφιά μαθητή με μονόστιχο



Εικόνα 5. Ζωγραφιά μαθητή με μονόστιχο



Εικόνα 6. Ζωγραφιά μαθητή με μονόστιχο



Εικόνα 7. Ζωγραφιά μαθητή με τετράστιχο και μονόστιχο

### 3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### Φτιάχνω το δικό μου στίχο

Το **χαϊκού** είναι μια ιαπωνική ποιητική φόρμα. Παραδοσιακά (αλλά όχι πάντα) αποτελείται από τρεις ομάδες των 5, 7, 5 συλλαβών, οι οποίες τοποθετούνται σε τρεις στίχους για έμφαση ή σε έναν, χωρισμένο με κενά. Το χαϊκού θεωρούνται η πιο σύντομη μορφή ποίησης στον κόσμο. Περιγράφει μια εικόνα της φύσης και δίνει στοιχεία για την εποχή του χρόνου μέσα από εποχιακές λέξεις.

Αξιοποιώντας παραδείγματα από ποιήματα Χαϊκού δίνουμε στους μαθητές το παρακάτω ποίημα του Yosa Buson (1716-1783).

- (α) Πάνω στην καμπάνα του ναού
- (β) κάθισε μια πεταλούδα
- (γ) και ήσυχα κοιμάται
- (δ) τι χαρά, το καλοκαίρι
- (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος το ποτάμι
- (στ) κρατώντας τα πέδιλα στα χέρια!

Στη συνέχεια οι μαθητές επιχειρούν να παραλλάξουν το ποίημα.

\* Να αλλάξετε τις υπογραμμισμένες λέξεις, έτσι ώστε να φτιάξετε ένα διαφορετικό ποίημα. (σε ομάδες)

- (α) Πάνω στην καμπάνα του ναού \_\_\_\_\_
- (β) κάθισε μια πεταλούδα \_\_\_\_\_
- (γ) και ήσυχα κοιμάται. \_\_\_\_\_
- (δ) Τι χαρά, το καλοκαίρι \_\_\_\_\_
- (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος το ποτάμι \_\_\_\_\_
- (στ) κρατώντας τα πέδιλα στα χέρια! \_\_\_\_\_

## 4ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### Δημιουργική γραφή – στιχουργική

\* Ο Ίμπο τραγουδάει και μας ζητάει να τον βοηθήσουμε να συνεχίσει το τραγούδι του. Συμπλήρωσε τις πέντε στροφές με στίχους που θα έχουν ομοιοκαταληξία. Όταν το ολοκληρώσεις, μην ξεχάσεις να δώσεις έναν τίτλο.

**Τίτλος:** \_\_\_\_\_

#### 1<sup>η</sup> στροφή

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου  
τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

---

---

#### 2<sup>η</sup> στροφή

Άκου μωράκι μου μικρό,  
ο μπαμπάς σου είναι εδώ.

---

---

#### 3<sup>η</sup> στροφή

Άκου μωράκι μου γλυκό,  
κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

---

---

#### 4<sup>η</sup> στροφή

Το δέντρος μας καμαρωτό  
φτάνει μέχρι τον ουρανό.  
Τόσο ψηλά πολύ ψηλά

---

Τόσο ψηλά πολύ ψηλά

---



### **5<sup>η</sup> στροφή**

Ωρα για κέφι και χαρά.

Ωρα για γλέντι και χορό

---

ελάτε χαρείτε τη στιγμή.

---

---

ΠΡΟΣΧΕΔΙΑ 4<sup>ου</sup> ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΟΜΑΔΑ 1: Αλεξάνδρος Ζήχος, Αθηνά Κολιούση  
Σάββας Κυπριζόπουλος  
10/11/2014 Δημιουργική Γραφή – Φύλλο Εργασίας

Τίτλος: Η αγάπη μου στη χώρα

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου

Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

Τη αγάπη πάρα πολύ  
και φεύγω μακριά από αυτή.

Άκου μωράκι μου μικρό,

ο μπαμπάς σου είναι εδώ.

Να κι εδώ η χροιά  
που θα σαλπάρει πάντα.

Άκου μωράκι μου γλυκό

κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

Να κι εδώ η αδελφή  
που σε αγαπάει πολύ.

Το δέντρο μας καμαρωτό

φτάνει μέχρι τον ουρανό.

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

εκεί κονιάζονται αϊδόνια

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

που τραγουδούν στα χελιδόνια.

Ωρα για κέφι και χαρά.

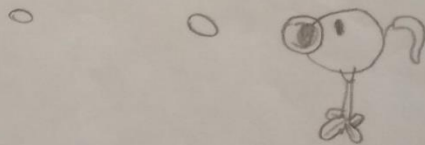
Ωρα για γλέντι και χορό

απέξω οι καημοί

ελάτε χαρείτε τη στιγμή.

Χαμόγελάς όσον πιας

Και αετός θα σε αγαπάει





ΟΜΑΔΑ: ΑΘΗΝΑ ΚΟΛΙΟΥΣΗ  
I ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΖΥΓΩΣ  
ΣΑΒΒΑΣ ΚΥΜΠΡΙΖΟΓΛΟΥ

Δημιουργική Γραφή - Φύλλο Εργασίας

Τίτλος: Η αγάπη μου στη χώρα μου

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου

Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

Τη χώρα μου την αγαπώ πολύ  
Είναι τόσο λατρευτή

Άκου μουράκι μου μικρό,

ο μπαμπάς σου είναι εδώ,

Να κι εδώ η γιαγιά  
που θα σε λατρεύει πάντα

Άκου μουράκι μου γλυκό

κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

Να κι εδώ η αδερφή  
σε αγαπά παρα πολύ

Το δέντρο μας καμαρωτό

φτάνει μέχρι τον ουρανό.

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

εκεί φοιτάνε αιδονια

Τόσο ψηλά πολύ ψηλά

που και τραγουδούν στα  
χειρίδια

Ωρα για κέφι και χαρά.

Ωρα για γλέντι και χορό

ξεχάστε όλες καεία στιγμή

ελάτε χαρείτε τη στιγμή.

Χαμόγελα σουπικιαν μας

Και \_\_\_\_\_.

Φάβιανθη - Ιωάννα 2

## Δημιουργική Γραφή - Φύλλο Εργασίας

Τίτλος: Στο όνειρο (μέρα 2)

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου

Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

Απεθαίνω τα ψηλά βουνά  
για να έχω ισοροπία στα πόδια

Άκου μοράκι μου μικρό,

ο μπαμπάς σου είναι εδώ,

Δίψω σου εδω κοντά  
που πετάνε μακριά

Άκου μοράκι μου γλυκό

κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

Με μακαρόνι του κοιτώ  
και κλέβω από καρδιά

Το δέντρο μας καμαροτό

φτάνει μέχρι τον ουρανό.

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

εκεί είναι όλα τα φυτά

Τόσο ψηλά πολύ ψηλά

που εξείνιψαν συντροφιά

Ωρα για κέφι και χαρά.

Ωρα για γλέντι και χορό

Νάσκω τροχιά — —

ελάτε χαρείτε τη στιγμή, καρδιά μου όλα τα παδιά,

Χαμόγελα αχ τα αυτιά

Και με εσπινέτο χαρά

Ομάδα: 2, Γεώργιος Νικολαΐδης 3) ΑΛΕΞ

2) Σταύρος Δροσόπουλης

Δημιουργική Γραφή - Φύλλο Εργασίας

Τίτλος: Ο Πρωτοκλήτης μου

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου

Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

Βλέπω τα βουνά της και τα βουνά  
κάτω από αστέρες φωτεινά

Άκου μωράκι μου μικρό,

ο μπαμπάς σου είναι εδώ,

Να δώ κι ο αδελφός  
ήρα βράχο ξαδιερός

Άκου μωράκι μου γλυκό

κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

ήρας, και ποταμιά  
να έρθει γλάστρα αδελφιά

Το δέντρο μας καμαρωτό

φτάνει μέχρι τον ουρανό.

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

εκεί η ωραία αγκαλιά

Τόσο ψηλά πολύ ψηλά

που κείλονται τα πουλιά.

Ωρα για κέφι και χαρά.

Ωρα για γλέντι και χορό

και όταν αν πής είσαι έκει

ελάτε χαρείτε τη στιγμή.

Χαμόγελα όπου κοιτάς

Και πες πως πως χαμογέλας

Σωσίφης Λάγκαρης Πάννης Σιάκος (6)

Δημιουργική Γραφή – Φύλλο Εργασίας

Τίτλος: Τραβέριαδεις

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου

Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

Βεβαιώσα παιδί σαν τραβέρια είναι  
Πάνω στον Παράδεισο σε σκούν (0,0)

Άκου μωράκι μου μικρό,

ο μπαμπάς σου είναι εδώ,

Πάρα σαν χαμώγελα  
και Παρά δεν αρχαία

Άκου μωράκι μου γλυκό

κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

Σε φροντίζει κάτι.  
και σαν καταχίται

Το δέντρο μας καμαρωτό

φτάνει μέχρι τον ουρανό.

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

εκεί είναι το αστέρι το μπαμπά

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

που βλέπει τα βαντα

Ωρα για κέφι και χαρά.

Ωρα για γλέντι και χορό

Η χαρά είναι πολύ καλή και είναι το παιδί

ελάτε χαρείτε τη στιγμή.

Χαμόγελα βλέπω εδώ

Και ο χώρας είναι Ιαπωνός.

ΟΜΑΔΑ Ξάνα Σωτηράκη  
5 Δανάη Βασιλείου

### Δημιουργική Γραφή - Φύλλο Εργασίας

Τίτλος: Η Σπιτ μου

Η χώρα μου είναι πάντα στην καρδιά μου

Τη βλέπω τις νύχτες στα όνειρά μου.

Βλέπω τα μέρη τα βουνά  
όπου είχα παλιούς φίλους

Άκου μωράκι μου μικρό,

ο μπαμπάς σου είναι εδώ,

είναι στο κοιλιά μου  
με όλη του την ψυχή

Άκου μωράκι μου γλυκό

κι ο αδερφός σου είναι εδώ.

κοιτά σε φίλά  
 μαζί με την μαμά

Το δέντρο μας καμαρωτό

φτάνει μέχρι τον ουρανό.

Τόσο ψηλά, πολύ ψηλά

εκεί τραγουδάει τα πουλιά

Τόσο ψηλά πολύ ψηλά

που είναι οι αγκαλιές κοντά

Ωρα για κέφι και χαρά.

Ωρα για γλέντι και χορό

Υπόψιν παλιών φίλων Επεί  
ελάτε χαρείτε τη στιγμή.

Χαμόγελα όπου κοιτάς

Και χαμόγελα στα τσιμιά