

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Νάτση Ουρανία

A.M: 103

« Διαπολιτισμική Μουσική Αγωγή: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή μιας πρότασης σε Διαπολιτισμικό Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης »

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κύριος επιβλέπων	Ράπτης Θεοχάρης	Αναπληρωτής καθηγητής
Μέλος	Στεργίου Αμαρυλλίς	Αναπληρώτρια καθηγήτρια
Μέλος	Χρηστάκος Ιωάννης	Επίκουρος καθηγητής

Υπεύθυνη Δήλωση

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμα δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί την ολοκλήρωση του διετούς κύκλου φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Προσχολικής Αγωγής Ιωαννίνων στην κατεύθυνση “Τέχνη και Εκπαίδευση”.

Μέσα σε αυτήν την έντονη πορεία της αναζήτησης, της έρευνας και της συγγραφής στάθηκαν δίπλα μου άνθρωποι που με στήριξαν και χωρίς αυτούς η εργασία δε θα ήταν υλοποιήσιμη.

Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ράπτη Θεοχάρη για όλη την καθοδήγηση, την συμπαράσταση και την ενθάρρυνση που μου παρείχε όχι μόνο κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της μεταπτυχιακής διατριβής, αλλά και κατά τη διάρκεια όλου του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον διευθυντή μου, τους συναδέλφους μου και ιδιαίτερα την Μαυροειδή Χριστίνα για την πολύτιμη βοήθειά της με τη διασκευή του τραγουδιού “The sound of silence” στα αραβικά, τον κριτικό φίλο και τους μαθητές μου για την άψογη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά τους στην έρευνα.

Τέλος θα ήθελα να πω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, η οποία στάθηκε δίπλα μου με υπομονή και ανοχή σε όλη αυτή τη διαδρομή. Χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε η διαδρομή αυτή να ολοκληρωθεί.

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη σε όλους τους μαθητές του διαπολιτισμικού σχολείου που έφυγαν, που έμειναν και που θα έρθουν.

*Κανένας δεν ενεργεί ή δε βιώνει μέσα σε κενό...κάθε ταυτότητα
απαιτεί έναν “άλλον” (Laing Ronald David, 1969).*

Περίληψη

Ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, των έντονων κοινωνικών αλλαγών και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Χαρακτηριστικά της κοινωνίας αυτής αντικατοπτρίζονται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες. Παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καλούνται να ενταχθούν γρήγορα μέσα σε μια νέα καθημερινότητα και σε μια σχολική πραγματικότητα που ενδέχεται να μην είχαν βιώσει ποτέ μέχρι τότε. Σημαντικές παράμετροι για την ένταξη στην καθημερινότητα και στη σχολική ζωή των παιδιών προσφυγικού/ μεταναστευτικού προφίλ, αποτελούν η αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων, η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση.

Η μουσική θεωρείται ένας από τους πιο διαδεδομένους τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης. Μέσα από τις μουσικές δράσεις τα παιδιά βρίσκουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν το ένα το άλλο, να νιώσουν και να μοιραστούν συναισθήματα. Τα παραπάνω αποτελούν τους κυριότερους λόγους που οδηγούν στην υλοποίηση μουσικών δράσεων που προάγουν την ενεργό μάθηση, έχουν βιωματικό χαρακτήρα, ενισχύουν την εξωτερίκευση και την αποδοχή διαφορετικών συναισθημάτων και ταυτόχρονα έχουν και διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί την πιλοτική εφαρμογή μιας πρότασης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού μέσω της διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής. Στόχος της είναι να επιτευχθεί μέσω των μουσικών δράσεων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η ομαλότερη ένταξη των παιδιών προσφύγων/ μεταναστών στη σχολική κοινότητα, να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα στην τάξη και να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο της περιφέρειας Ηπείρου κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου του 2020.

Λέξεις – κλειδιά: Μουσική Αγωγή, διαπολιτισμικότητα, ταυτότητες, ένταξη, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, μουσικές δραστηριότητες.

Abstract

We live in an age of globalization, intense social change and cultural diversity. Characteristics of this society are reflected daily in the classrooms. Children from different cultural backgrounds are invited to quickly integrate into a new everyday life and a school reality that they may never have experienced before. Important parameters for the integration into the daily life and school life of refugee / immigrant children are the acceptance of different identities, communication, mutual respect and empathy.

Music is considered one of the most common ways of communication and expression. Through musical activities children find the opportunity to interact, communicate, understand each other, feel and share emotions. The above are the main reasons that lead to the implementation of musical actions that promote active learning, have an experiential character, enhance the externalization and acceptance of different emotions and at the same time have an intercultural character.

This work is the pilot implementation of a proposal to cultivate and enhance the intercultural capacity of primary school students through intercultural music education. Its goal is to achieve through smuggling in intercultural education the smoother integration of refugee / immigrant children in the school community, to improve the school climate in the classroom and to have effective communication between children. The action research was conducted in an Intercultural Primary School of the Epirus region during the second quarter of 2020.

Keywords: Music Education, interculturalism, identities, integration, communication, empathy, musical activities.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1.....	12
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	12
1.1 Πολιτισμός και Κουλτούρα.....	12
❖ Πολιτισμός.....	12
❖ Κουλτούρα.....	13
1.2 Η έννοια της Ταυτότητας.....	13
1.3 Πολιτισμική ετερότητα και μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής.....	15
I. Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	15
II. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	16
III. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	16
IV. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	17
V. Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	17
1.4 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	21
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
2.1 Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	21
2.2 Αρχές του Διαπολιτισμικού Σχολείου.....	23
2.3 Στερεότυπα- προκαταλήψεις- ρατσισμός.....	25
2.4 Ενδυνάμωση Ταυτότητας - Αναγνώριση & Ενσωμάτωση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο.....	27
2.5 Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαπολιτισμική ικανότητα.....	29
2.6 Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μοντέλο Μετασχηματιστικής Μάθησης.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	38
ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	38
3.1. Μουσική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	38
3.2 Μουσική και Ταυτότητα - Αποδοχή – Ενσωμάτωση.....	40
3.3 Μουσική Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Ενσυναίσθηση.....	43
3.4 Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία στην Ελλάδα.....	46
3.5 Κατευθύνσεις Μουσικών Δραστηριοτήτων στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	48
Α. Γλώσσα και ρυθμός – Ρυθμός του Λόγου.....	49
Β. Μουσική και Κίνηση.....	50
Γ. Το Τραγούδι – Τραγουδοχοροί.....	51

Δ. Μουσική εκτέλεση με όργανα.....	52
Ε. Ακρόαση Μουσικής – Οργανογνωσία.....	52
Κεφάλαιο 4.....	54
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
4.1 Ο τόπος, ο χρόνος και το δείγμα της έρευνας.....	54
4.2 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	54
4.3 Έρευνα Δράσης.....	56
4.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	57
4.4.1 Παρατήρηση - Ημερολόγιο.....	57
4.5 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....	59
4.5.1 Πορεία της έρευνας δράσης.....	59
4.5.2 Σχεδιασμός της Έρευνας Δράσης (Ε.Δ.) και των Προτεινόμενων Δράσεων (Π.Δ.).	62
4.5.3 Τρόπος Αποτύπωσης και Διεξαγωγής των Δράσεων.....	67
Κεφάλαιο 5ο.....	68
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	68
5.1 Παρουσίαση και Ανάλυση ημερολογίων.....	68
Α' Ομάδα (Α', Β' και Γ' Δημοτικού).....	69
5.1.1 Γενικά Χαρακτηριστικά Α' Ομάδας.....	69
5.1.2 Δραστηριότητες Α' Ομάδας - Ανάλυση Ημερολογίων.....	70
5.2 Β' Ομάδα (Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού).....	107
5.2.1 Γενικά Χαρακτηριστικά Β' Ομάδας.....	107
5.2.2 Δραστηριότητες Β' Ομάδας - Ανάλυση Ημερολογίων.....	109
5.3 Συνοπτικά συμπεράσματα ανά τάξη.....	156
5.3.1 Συμπεράσματα Α' Ομάδας.....	156
5.3.2 Συμπεράσματα Β' Ομάδας.....	160
Κεφάλαιο 6.....	166
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	166
6.1 Συμπεράσματα.....	166
6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	177
6.3 Επίλογος.....	179
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	182
ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ.....	201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	202

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί το αποτέλεσμα αναζήτησης για το πώς η μουσική αγωγή μπορεί να συμβάλλει στην ένταξη προσφύγων στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής. Πρωταρχικός στόχος της είναι η διερεύνηση της επίδρασης στοχευμένων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, μουσικών δραστηριοτήτων σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και η μελέτη του πώς ενισχύονται μέσω αυτών οι διαφορετικές ταυτότητες, η ένταξη, η αποδοχή, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών σε ένα πλαίσιο πολιτιστικού πλουραλισμού. Ειδικότερα παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή μιας σειράς δράσεων για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού μέσω της μουσικής αγωγής.

Όπως σημειώνουν οι Hargreaves et al. μέσω της μουσικής δράσης οι άνθρωποι διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν τις ταυτότητές τους, συμπεριλαμβανομένης της εθνικής τους ταυτότητας. Ακόμα αναφέρουν πως όσο περισσότερη μουσική δραστηριοποίηση πραγματοποιείται με και για άλλους ανθρώπους, τόσο περισσότερο αυτή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ομαδικής εργασίας και συνεργασίας (2003:160). Ύστερα από πρόσφατες μελέτες αποδεικνύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μουσικής, γλώσσας και ενσυναίσθησης [Rabinowitch (2017)· Cross et al. (2012)] και επισημαίνεται ότι η μουσική εκπαίδευση ωφελεί τη δημιουργική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχέσης τους με το σχολικό περιβάλλον (Campbell, 2010). Οι Frankenberg et al. (2014) υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της μουσικής στις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, δείχνοντας ότι το μάθημα μουσικής στο σχολείο οδηγεί σε ισχυρότερη συνοχή της εντός τάξης ομάδας, σε μεγαλύτερη αυτάρκεια, σε ισχυρότερη κοινωνική προσαρμογή και σε πιο θετική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή κοινωνικής υποστήριξης για τους μαθητές προσφυγικού/

μεταναστευτικού προφίλ στο βαθμό που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μέσα στην τάξη και δημιουργούν μια αίσθηση κοινότητας και ομαδικής συνοχής.

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί αν οι στοχευμένες μουσικές δραστηριότητες χρησιμεύουν για να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την ένταξη των παιδιών προσφυγικού προφίλ στην κοινωνία υποδοχής, μέσω της ενίσχυσης της συνοχής και της κοινωνικής υποστήριξης ολόκληρης της πολυπολιτισμικής ομάδας που βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό με τη σειρά του, αναμένεται να έχει θετική επίδραση στην περαιτέρω κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους και στην συμμετοχή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τους όρους του πολιτισμού, της κουλτούρας και της ταυτότητας. Αναφέρονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα για τη διαχείριση της εθνικής, εθνοτικής, πολιτισμικής, γλωσσικής ή άλλης ετερότητας και αποσαφηνίζονται οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην εκπαίδευση, όπως επίσης και οι βασικές αρχές που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα Διαπολιτισμικό σχολείο. Επιπλέον επισημαίνεται ότι ο συνδυασμός της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα σε μαθητές που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο ρόλος της Μουσικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση διαφορετικών ταυτοτήτων, στην ένταξη, στην επικοινωνία και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επιπλέον γίνεται αναφορά στις βασικές κατευθύνσεις των μουσικών δραστηριοτήτων που μπορούν να πλαισιώσουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στα Διαπολιτισμικά Σχολεία.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση και τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών της έρευνας. Οι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας είναι:

1. Να αξιολογηθεί αν οι μουσικές δράσεις ενισχύουν την αναγνώριση και την αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων και κατά πόσο, μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης, γίνεται πιο ομαλή η ενσωμάτωση μαθητών με προσφυγικό προφίλ στη σχολική τάξη.

2. Να φανεί αν μέσω των μουσικών δράσεων διευκολύνεται η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

3. Να αξιολογηθεί αν μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης επηρεάζεται θετικά η ομαδικότητα και το σχολικό κλίμα με παράλληλη μείωση εχθρικών συμπεριφορών/ και άρση αρνητικών στερεοτύπων.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ως ένα σημείο ως έρευνα δράσης, αλλά στην πορεία και εξαιτίας συγκεκριμένων συνθηκών (κλείσιμο σχολείων λόγω πανδημίας Covid – 19) κάποιες από τις δράσεις δεν πραγματοποιήθηκαν όμως καταγράφονται ως προτεινόμενες δράσεις. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο η μέθοδος της παρατήρησης μέσω συμπλήρωσης ημερολογίου σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί παρουσίαση των δράσεων, η ανάλυση και η ερμηνεία των ημερολογίων και τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης.

Στην Ελλάδα θα μπορούσαμε να πούμε πως η γνώση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο βρίσκεται στο στάδιο της αναζήτησης και της ανάπτυξης. Επομένως τα ερευνητικά αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μπορούν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας, της επικοινωνίας και ενσυναίσθησης των μαθητών του Δημοτικού μέσα από το μάθημα της μουσικής αγωγής. Ελπίζω και εύχομαι τα στοιχεία και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης μελέτης να μπορέσουν να αξιοποιηθούν από μελλοντικούς ερευνητές και από άτομα που εμπλέκονται στην διαπολιτισμική, και όχι μόνο, εκπαιδευτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1 Πολιτισμός και Κουλτούρα

Οι έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα» θεωρούνται έννοιες παραπλήσιες και χρησιμοποιούνται συχνά στη βιβλιογραφία. Οι πολλαπλές ερμηνείες των όρων αποδεικνύουν και τη δυσκολία ξεκάθαρης οριοθέτησής τους. Ο «πολιτισμός» (civilization) αναφέρεται κυρίως στις επιστημονικές γνώσεις και στα τεχνολογικά επιτεύγματα, ενώ η «κουλτούρα» ή ο «πολιτισμός» όταν μεταφράζεται η αγγλική λέξη «culture» δηλώνει πρωτίστως τον πνευματικό πολιτισμό και αναφέρεται στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και στους τρόπους ζωής (Μουσούρου, 1993:58). Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε εν συντομία μερικούς ορισμούς που δημιουργήθηκαν στην πορεία των χρόνων.

❖ Πολιτισμός

Η έννοια πολιτισμός στην Ευρώπη έχει οικουμενικό και σύνθετο χαρακτήρα. Αναδεικνύει την πίστη στη θεσμική, ηθική, επιστημονική και κοινωνική πορεία προόδου της ανθρωπότητας προς την τελειότητα, μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης, της επιστήμης και υπό την καθοδήγηση του ορθού λόγου. Είναι δηλαδή η πίστη στην ικανότητα του ανθρώπου, μέσω της γνώσης και της λογικής, να βελτιώσει την κατάστασή του και την κοινωνική του θέση. Η έννοια αυτή του πολιτισμού αποτέλεσε το έμβλημα των Διαφωτιστών και του μεταρρυθμιστικού τους οράματος και οδήγησε τελικά στη Γαλλική Επανάσταση (Βούρτσης - Μανακίδου κ.ά., 1999).

Κατά τον Δαμανάκη ο πολιτισμός μαθαίνεται από τους ανθρώπους που ζουν μέσα σε αυτόν, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, επιλεκτικός και διαθέτει αλληλένδετες βάσεις (Δαμανάκης Μ., 1997:32). Οι πολιτισμοί διακρίνονται σε «οικείους» και «ξένους», σε «καλούς» και σε «κακούς» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι ο οικείος πολιτισμός του καθενός δημιουργεί τη βάση και το κατάλληλο πλαίσιο έτσι ώστε να μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους.

❖ Κουλτούρα

Ο Herder, στα τέλη του 18ου αιώνα, εισάγει με την έννοια κουλτούρα τα ιδιαίτερα ήθη, έθιμα, τον τρόπο σκέψης, τις τέχνες, τις τεχνικές και τις γνώσεις. Θεωρεί ότι κουλτούρα είναι το οργανικό και συνεκτικό σύνολο στοιχείων που αποτελεί την ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα ενός λαού, ενός έθνους, μιας κοινότητας, μιας φυλής και μιας εποχής (Fisch, 1992:710). Στην Παγκόσμια Διακήρυξη της Unesco για την Πολιτισμική Ετερότητα (2001) ως κουλτούρα ορίζονται «τα πνευματικά, υλικά, διανοητικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας» συμπεριλαμβανομένων των αξιών, των πεποιθήσεων, των στάσεων, των συμπεριφορών, των παραδόσεων, των πρακτικών, της ταυτότητας, του τρόπου ζωής, της γλώσσας και της πίστης έτερων λαών (Leo, 2010:4). Η Jodelet αναφέρει πως η συμμετοχή των ατόμων στην ίδια κουλτούρα δημιουργεί τη συλλογικότητα, την αίσθηση του ανήκειν στην ίδια κοινωνική πραγματικότητα, στην ίδια κοινωνική αντίληψη, στην ίδια κοινωνική ομάδα (Jodelet, 1989:50). Επιπλέον οι κουλτούρες ανά τον κόσμο διαφοροποιούνται, εξαιτίας αυτού λαοί κατηγοριοποιούνται και είτε ενώνονται είτε απομακρύνονται. Κατά πόσο όμως η κουλτούρα ταυτίζεται με την εθνική ταυτότητα του κάθε λαού;

1.2 Η έννοια της Ταυτότητας

Η έννοια της ταυτότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της κουλτούρας, αν και οι δύο αυτές έννοιες δε θα πρέπει να συγχέονται, επειδή οριακά η κουλτούρα μπορεί να λειτουργεί χωρίς ταυτοτική συνείδηση λόγω του ότι η δεύτερη σχετίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος με ασυνείδητες διαδικασίες (Cuche, 2001).

Οι ταυτότητες χωρίζονται σε προσωπικές και κοινωνικές. Η προσωπική ταυτότητα είναι συνυφασμένη με τη μοναδικότητα του ατόμου σαν απόρροια της ιστορίας του και της πορείας του μέσα στο χρόνο. Αντίθετα η κοινωνική ταυτότητα αφορά αυτήν που αναπτύσσει το άτομο μέσω των κοινωνικών ομάδων που ανήκει (Goffman, 1976 ό. α. Δανοχρήστου, 2012). Ο Strauss αναφέρει ότι η «προσωπική και κοινωνική ταυτότητα είναι αλληλένδετες και στενά συνυφασμένες» (Strauss, 1969:173). Η ταυτότητα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών και ατομικών διαστάσεων του ανθρώπου, από το διάλογο του εσωτερικού και κοινωνικού εαυτού (Κοντάκος, 1995).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη η πολιτισμική ταυτότητα είναι η αντανάκλαση της κοινωνικοποίησης του ατόμου κάτω από συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες. Δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη, αλλά είναι μια συνεχής και αδιάκοπη διαδικασία και επεξεργασία καθημερινών βιωμάτων και εμπειριών (Keupp, 1998 : 35).

Ο κάθε άνθρωπος από κοινωνικής πλευράς είναι «πολυταυτοτικό» υποκείμενο και ό,τι τελικά συνιστά πολιτισμική ετερότητα δεν είναι παρά οι διαφοροποιήσεις του σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο (Γκότοβος, 2002). Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τις ταξικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες προκύπτουν από την ταξική προέλευση του ατόμου. Η σχέση πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση «κελύφους – περιεχομένου» και δεν πρόκειται για ένα νέο είδος αυτόνομης ταυτότητας (Γκότοβος, 2002: 10 - 11). Πιο συγκεκριμένα ο Γκότοβος ταυτίζεται με τις απόψεις της Campbell ότι είναι δυνατό ορισμένα άτομα:

- Να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες
- Να αλλάζουν πολιτισμική ταυτότητα σε νέο πολιτισμικό περιβάλλον
- Να αναπτύσσουν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς, χωρίς να χάνουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας.

Η Anne Campbell θεωρεί ότι το άτομο μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μια πολιτισμικές ομάδες και να κινείται ανάμεσά τους. Οι πολιτισμικές αυτές ταυτότητες δεν αποκλείουν η μια την άλλη, αλλά είναι μεταβαλλόμενες, συμπληρώνουν η μία την άλλη, δημιουργώντας έτσι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μοναδικού ατόμου. Συμπερασματικά όταν χρησιμοποιούμε τον όρο πολιτισμική ταυτότητα προκειμένου να κάνουμε αναφορές στις ιδιότητες και στα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, εξ ορισμού εξισώνουμε το άτομο αυτό με όλα τα ομοειδή άτομα, δηλαδή με όσους έχουν την ίδια πολιτισμική ταυτότητα, και το διαφοροποιούμε από άλλους που δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία.

1.3 Πολιτισμική ετερότητα και μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η όποια ετερότητα τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και κοινωνικής πολιτικής, εφαρμόστηκαν διεθνώς διάφορες προσεγγίσεις όπου συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά δεν χαρακτηρίζονται πάντα από ομοιογένεια, ενώ πολλές φορές στην εφαρμογή του ενός μοντέλου συνυπάρχουν στοιχεία άλλων που αρκετές φορές έχουν και αντιφατικό χαρακτήρα (Στεργίου Λ. - Σιμόπουλος Γ., 2019).

Τα μοντέλα αυτά είναι (Νικολάου, 2011· Στεργίου Λ. - Σιμόπουλος Γ., 2019)

I. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Γενικά, με τον όρο “αφομοίωση” εννοείται η διαδικασία όπου τα άτομα διαφορετικής εθνοτικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Η αφομοίωση μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιθανά αποτελέσματα της διαδικασίας της επιπολιτισμοποίησης (acculturation)¹.

Στο αφομοιωτικό μοντέλο το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο, από πολιτισμική και πολιτική άποψη, σύνολο. Οι πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες απορροφώνται από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό. Αυτό έχει ως στόχο την ισοδύναμη συμμετοχή όλων στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας.

Στην εκπαίδευση το αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και να γνωρίσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής δίνοντας αξία σε αυτό που ονομάζουμε εθνικό κράτος. Δε γίνεται καμία προσπάθεια επαφής ή διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, καθώς θεωρείται πως είναι καθαρά ιδιωτική υπόθεση και όχι υπόθεση του σχολείου.

¹ «Επιπολιτισμοποίηση (acculturation) ορίζεται η διαδικασία πολιτισμικών και ψυχολογικών μεταβολών που προκύπτουν από τις άμεσες και συστηματικές επαφές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και των μεμονωμένων μελών τους. Ανάλογα με τις στρατηγικές που υιοθετούνται, η διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης μπορεί να οδηγήσει σε θετικές καταστάσεις, όπως η ένταξη και η πολυπολιτισμικότητα ή σε αρνητικές όπως η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός ή η αφομοίωση» (Στεργίου Λ. - Σιμόπουλος Γ., 2019 : 197).

II. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ο όρος ενσωμάτωση υποδηλώνει την αναγνώριση ότι «κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της» (Γεωργογιάννης, 1997:47). Κατά τον Μάρκου «...ενώ η αφομοίωση παίρνει συχνά τη μορφή μιας μονόπλευρης αποκοπής από το παρελθόν, η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί τη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας» (Μάρκου, 1996: 10 - 11).

Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή μέσα σε προκαθορισμένα όρια και με την προϋπόθεση ότι δεν έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές και τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας. Στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργούνται ειδικά προγράμματα για την όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική ενσωμάτωση των ομάδων αυτών στο σχολείο και στην κοινωνία.

III. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα παραπάνω μοντέλα δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα. Σύμφωνα με τον Banks αποτελεί «μια ποικιλία καλών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται στο να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα» (Banks, 1997:345).

Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρεί ότι «η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου όπου συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του» (Γεωργογιάννης, 1997 : 48).

Εμμένει και αναδεικνύει κυρίως αυτό που έχει να κάνει με τον στενό όρο παράδοση κάθε τόπου και πολιτισμού. Δίνει δηλαδή περισσότερο βάση στους πολιτισμικούς παράγοντες της ομάδας, με την εθνολογική διάσταση της λέξης και αγνοεί εξίσου σημαντικούς παράγοντες όπως κοινωνικούς, οικονομικούς και ψυχολογικούς. Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να εξασφαλίσει κοινωνική συνοχή μέσω

του δικαιώματος της πολιτισμικής διαφορετικότητας (διαφορετική μουσική, φαγητό, ενδυμασία) περιχαρακώνοντας κάθε ομάδα μέσα στον “ιδανικό” πολιτισμό της.

IV. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη της εθνοτικής και φυλετικής ανισότητας και αδικίας και η αναδιάρθρωση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Kramer, 2011). Το αντιρατσιστικό μοντέλο απαιτεί ίσες ευκαιρίες για όλους τους πολίτες της κοινωνίας.

Στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών – μελλοντικών πολιτών, ώστε να λειτουργούν χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επιδιώκει την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, εθνικής προέλευσης και οικονομικής κατάστασης.

V. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο υπήρξε μετεξέλιξη των παραπάνω μεθόδων, αλλά και των κοινωνικών αλλαγών και καταστάσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως οι αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως μέρος των εξελίξεων που απορρέουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητός ο όρος της “διαπολιτισμικότητας” ακολουθεί η σύγκρισή του με τον όρο της “πολυπολιτισμικότητας”.

1.4 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Η πολιτισμική διαφορετικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Ο Δαμανάκης αναφέρει ότι πολυπολιτισμική θεωρείται μια κοινωνία «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν» (Δαμανάκης, 2003: 89). Αποτελεί μια φυσική έννοια που προκύπτει από τη συνύπαρξη εθνών προερχόμενα από διαφορετικές ρίζες σε ό,τι αφορά τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τον πολιτισμό, την ιστορία και τη γεωγραφία. Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με την πολιτιστική ποικιλομορφία και τις διαφορές που έχουν αναμειχθεί μέσω του πολιτισμού (Parekh,

2000). Το ποσοτικό επίρρημα πολύ (multi –) προσδιορίζει ένα ποσοτικό αποτέλεσμα, χωρίς να ξεχωρίζει πολιτισμούς.

Το δια (δια – πολιτισμικός) – (inter –), προβάλλει τη διαδικασία της επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες (Μάρκου, 1996). Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες ο κοινωνικός κορμός δεν είναι ομοιόμορφος, συνυπάρχουν διαφορετικές ταυτότητες και πολιτισμοί, οι διαφορές δεν θεωρούνται συγκρούσεις, αλλά πηγή πλούτου και προβλέπουν την αλλαγή της κοινωνίας (Ylmaz, 2016). Ο πρωταρχικός στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι συνεχώς ανανεώνεται και δρα σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις των δημοκρατικών κοινωνιών.

Σύμφωνα με τον Μάρκου «ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1991: 1405). Ο Μπαμπινιώτης (2002:1447) αναφέρει πως ο όρος πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει «την συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών», ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ πολιτισμών, η οποία διαμορφώνεται μέσω της επαφής ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών. Η σχέση αυτή δομείται μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και του διαλόγου.

Κατά τον Δαμανάκη (2003) ο όρος δεν είναι ούτε η αφομοίωση, ούτε η “εθνοτικοποίηση” ή η “ιδιαιτεροποίηση” των ατόμων, αλλά η από κοινού εξέλιξη του πολιτισμού σε ένα νέο κοινωνικό υποκείμενο, τον διαπολιτισμό (inter – culture), που προκύπτει από τη διαδικασία πολιτισμικής εξάρτησης και αμοιβαιότητας. Ο προσδιορισμός διαπολιτισμικός χρησιμοποιείται για τον χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών, κοινωνικών αντιλήψεων και προγραμματικών στόχων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009:15). Κατά τον Dahleno όρος διαπολιτισμικός (intercultural) χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ και έπειτα στην Ευρώπη. Στην Ευρώπη πρωτοεμφανίστηκε στη Γερμανία και στη Γαλλία στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Η έννοια σχετίζονταν με το ότι η γλώσσα και η κουλτούρα των παιδιών των μεταναστών δεν πρέπει να αποκλείονται από το σχολείο (Alemann – Ghionda, 2001).

Όμως τη δεκαετία του 1980 υπήρξε σημαντική αναγνώρισή της και σύνδεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Perotti, 1989). Για το συμβούλιο της Ευρώπης ο όρος δεν ήταν αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την αποτελεσματικότερη ένταξή του στην κοινωνική ζωή. Ο Triandis (1989) αναφέρει πως ο όρος διαπολιτισμικός αναφέρεται σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης ατόμων τα οποία ανήκουν σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς.

Το πρόσφυμα δια (inter – cultural) στον όρο είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς εξασφαλίζει τη μη ύπαρξη μονόπλευρης διαδικασίας στην παιδεία, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία. Ο Micheline Rey, ανέφερε πως εάν αποδώσουμε με ακρίβεια το δια- τότε κάνουμε λόγο για ανταλλαγή, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη (Brander et al. 2004: 41). Ο όρος διαπολιτισμικός έχει οριστεί από την Unesco ως η ύπαρξη και η δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών, όπως και η πιθανότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών εκφράσεων μέσα από το διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό (Unesco, 2005: άρθρο 8).

Η διαπολιτισμικότητα «συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στο να επικοινωνήσουν» (Santos Rego & Nieto ό. α. στο Ζάχος, 2007 : 350). και αποτελεί «την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και ένα ανοιχτό σχέδιο δράσης το οποίο προϋποθέτει κοινωνικές αλλαγές και εισάγει ανανεωτικές διαδικασίες» (Ζωγράφου, 2003:32). Η ύπαρξη της διαπολιτισμικότητας προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι απορρέει αυτόματα από αυτήν (Μάρκου, 1996β). Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, το μέσο, ο τρόπος αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας.

Συμπεραίνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, στοχεύει «στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή» (Γεωργογιάννης, 1999: 53). Η ηθική της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό όλων προς όλους. Ο σεβασμός προς τον πολιτισμό του άλλου δεν εμπεριέχει μια μονοδιάστατη αντίληψη για την “άλλη ομάδα” ως αδιαφοροποίητη οντότητα και δεν επικρίνει τα πλαίσια των αντιλήψεων, αλλά τις πρακτικές που εφαρμόζονται. Απαραίτητη προϋπόθεση για

κάθε ομάδα που γίνεται αντικείμενο σεβασμού είναι ότι και η ίδια σέβεται τη διαφορετικότητα των άλλων ομάδων, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι την αποδέχεται (Στεργίου Λ. - Σιμόπουλος Γ., 2019 : 67). Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο προβάλλει ως απαιτούμενη λύση σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία στηριζόμενη σε βαθιά δημοκρατικές αξίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

Οι όροι διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την προσπάθεια «να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο από το εκπαιδευτικό σύστημα η δεδομένη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων» (Ανδρούσου, Ασκούνη και συν. 2001). Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιχειρεί να αποφύγει τις συγκρούσεις των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στον παραμερισμό των εμποδίων και στη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού (Hohmann, 1989: 16 ό. α. στο Δαμανάκης 1998).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σημείο αναφοράς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο μαθητής ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική του προέλευση (Γκόβαρης, 2001 ό. α. στο Δανοχρήστου, 2012).

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί την παιδαγωγική λύση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Εμπεριέχει την ιδέα ενός πολιτισμικά προσανατολισμένου αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου που προάγει την ανεκτικότητα, την αναγνώριση, το σεβασμό σε άλλους πολιτισμούς, γλώσσες και παραδόσεις και τη δέσμευση σε αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα (Hermans, 2002). Οι μέθοδοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής συνεχώς αναπροσαρμόζονται, ανάλογα με τις κοινωνικές μεταβολές. Κατά τον Γκόβαρη (2001:79) στόχος της είναι «να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία, όπως αυτή εκφράζεται και γίνεται αντιληπτή στους χώρους εμπειρίας των παιδιών και των νέων».

Στον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής δημιουργήθηκαν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες συγκλίνουν στις ακόλουθες αρχές (Auernheimer, 2003: 120-122 ό α. στο Rathje S., 2007):

1. Η αντίληψη του όρου της κουλτούρας/ πολιτισμού: Ο πολιτισμός στη Διαπολιτισμική Αγωγή προσεγγίζεται με την ευρεία του έννοια στη βάση της πολυπλοκότητας των μορφών του, προσεγγίζοντας περισσότερο την ερμηνεία της κουλτούρας.

2. Η αποδοχή και η ισότητα αποτελούν τις βασικές αρχές με τις οποίες η διαπολιτισμική και η αντιρατσιστική αγωγή αλληλοσυμπληρώνονται.

3. Η πολύπτυχη έννοια της ταυτότητας: Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ως διαδραστική σχέση μεταξύ ατόμων, κατά την οποία ο καθορισμός των μαθητών δε γίνεται βάση της εθνικής καταγωγής, αλλά βάση μιας πολύπτυχης ταυτότητας.

4. Ο στοχασμός και η αυτο – ανάκλαση: Ο αυτο – στοχασμός και η διαλεκτική σχέση μεταξύ του “εαυτού” και του “ξένου” οφείλει να γίνει ο πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πρακτικής.

Με τη βοήθεια της διαπολιτισμικής αγωγής αποτρέπονται συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών πολιτισμών μέσω της αποδοχής και του αναστοχασμού των γνωρισμάτων του οικείου και του διαφορετικού πολιτισμού. Η διαπολιτισμική αγωγή είναι μια διαδικασία που συνεχώς προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και καταστάσεις και «οδηγεί εκ νέου στον αναστοχασμό περί διαφορετικότητας των δομών και υπερδομών (ιδεολογίες και νομιμοποιήσεις/ επικυρώσεις) της κοινωνίας· στον αναστοχασμό των αντιθέσεων που αντικατοπτρίζονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις» (Borelli, 2007: 25).

Στις παραπάνω θέσεις έρχονται να προστεθούν και οι βασικές κατευθυντήριες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζονται στην υπεράσπιση της ισότητας όλων των ατόμων ανεξαρτήτως καταγωγής, η τήρηση του σεβασμού στην ετερότητα μέσω παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η ικανότητα για διαπολιτισμική κατανόηση και η ικανότητα για διαπολιτισμικό διάλογο (Auerheimer, 2003).

Οι θεωρητικοί του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης διατυπώνουν αρχές στις οποίες πρέπει να στηρίζεται ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Essinger θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες να περικλείουν εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και για απαλλαγή από οποιοδήποτε εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988: 58-72, ό. α. στο Νικολάου, 2009).

Αυτές οι πρακτικές θεωρούνται απαραίτητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σύγχρονο σχολείο και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από τις αξίες και τις θέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν παραπάνω θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική βασίζεται στην ιδέα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας που σέβεται τις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να ορισθεί ως παιδαγωγικό πρόγραμμα που στηρίζει την αναλυτική- κριτική προσέγγιση των θεμελιωδών κοινωνικο - ιστορικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων και προϋποθέσεων που συνδέονται με τη δόμηση των ατομικών και των ομαδικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2001). Άρα, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι η εγκατάλειψη ή ο παραγκωνισμός των ήδη υπάρχοντων πολιτισμικών ταυτοτήτων, αλλά η διατήρηση αυτών και η ταυτόχρονη επαφή, γνώση και αποδοχή νέων στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου.

2.2 Αρχές του Διαπολιτισμικού Σχολείου

Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων όρισε ως διαπολιτισμικό σχολείο το σχολείο που διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να βασίζεται και να λειτουργεί με γνώμονα την ισότητα ευκαιριών, βοηθώντας όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.
- Να αξιοποιεί δημιουργικά τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα του σχολείου και της κοινωνίας.
- Να προωθεί τη διγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών.
- Να εφαρμόζει πρακτικές που αποθαρρύνουν τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις και τις ρατσιστικές συμπεριφορές (Reid&Reich, 1992, ό.α. στο Μάρκου, 1997: 92).

Ο Banks αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό σχολείο για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του θα πρέπει ο πολιτισμός και το πρόγραμμα σπουδών του

σχολείου να είναι αντίστοιχα με την πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα του μαθητικού δυναμικού. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές του σχολείου να έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως έθνους, θρησκείας, οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης. Το πρόγραμμα σπουδών να εκφράζει και να καλύπτει τις εμπειρίες και τους πολιτισμούς ενός μεγάλου αριθμού πολιτισμικών και εθνικών ομάδων του σχολείου, όπως και των δύο φύλων. Στο διαπολιτισμικό σχολείο κάθε μητρική γλώσσα και διάλεκτος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό, οι μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς και πολιτισμικούς τρόπους των μαθητών, τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία να πραγματεύονται οικίες έννοιες, γεγονότα και καταστάσεις των διάφορων πολιτισμών και των φυλετικών ομάδων που βρίσκονται στην τάξη. Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και να παρέχουν διαρκή ενισχυτική υποστήριξη στην επιλογή και επίτευξη θετικών μελλοντικών στόχων (Banks, 2004).

Το σχολείο ακολουθώντας μια προοδευτική και δημοκρατική κατεύθυνση οφείλει να δώσει τη δυνατότητα επιλογής ταυτότητας σε όλους τους μαθητές. Η σχολική μονάδα πρέπει να θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας και τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της ισονομίας και της ισότιμης αντιμετώπισης.

Η άγνοια της κυρίαρχης γλώσσας δε μπορεί να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην πρόοδο των μαθητών, καθώς «οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν» (Μάρκου, 1999: 3-5).

Η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις γνωστικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών του δεν είναι εύκολη διαδικασία. Απαιτεί οργάνωση, πρόγραμμα, θέληση και πίστη στις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. «Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια ιδιαίτερα βοηθητική διαδικασία με πολλά οφέλη εφόσον συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου με βάση το δικό του δυναμικό, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί συνεργατικό κλίμα, ενεργοποιεί το σύνολο της

εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας τους εκ των έσω γνώστες των δυνατοτήτων και των προβλημάτων του σχολείου τους, ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, εντοπίζει τις ενδεχόμενες αδυναμίες του εκπαιδευτικού έργου και δημιουργεί συνθήκες βελτίωσής του» (Σοφού, 2014 ό.α. στο Στεργίου - Σιμόπουλος, 2019: 255) .

Άρα το σχολείο καθώς είναι ένας ζωντανός οργανισμός θα πρέπει διαρκώς να αφουγκράζεται τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του, να αυτοαξιολογείται και να ακολουθεί μια συμπεριληπτική και ενδυναμωτική εκπαίδευση (Στεργίου, Σιμόπουλος, 2019). Αποτελεί «θεσμό συμμετοχής στη διαλεκτική πολιτισμική συνάντηση και σύγκρουση», «θεσμό της απογύμνωσης των πολιτισμικών γκέτο, τα οποία είναι προϊόντα “εθνικής αγωγής” ή κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο του συστήματος» και άρα «ουτοπικό τόπο μετάβασης από μια εθνική- ιδεολογική αγωγή σε μια αγωγή προς την παγκοσμιότητα» (Borelli, 2007: 28). Οι εκπαιδευτικοί παραμερίζοντας τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να λειτουργήσουν με γνώμονα την ανάπτυξη της κριτικής επιστημονικής σκέψης και να φροντίζουν για τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων, στερεοτύπων και φαινομένων ρατσισμού.

2.3 Στερεότυπα- προκαταλήψεις- ρατσισμός

Οι Hannford, Omi & Winant αναφέρουν πως «κάθε φορά που ομάδες με διαφορετικά φυλετικά, εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν, αναπτύσσονται ο εθνοκεντρισμός, οι διακρίσεις, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις» (ο. ά. Banks, 2004: 104 - 105).

Στερεότυπα αποκαλούμε τις αντιλήψεις των ατόμων για συγκεκριμένες ομάδες. Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται με βάση το προσωπικό σύστημα αξιών του καθενός ξεχωριστά, μέσω των γνωστικών σχημάτων τους. Υπάρχουν τα θετικά και τα αρνητικά στερεότυπα που αφορούν την ιδιότητα του μέλους σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Τα άτομα μπορούν να ταξινομήσουν νοητικά μια πληθώρα πληροφοριών με γνώμονα τα βασικά χαρακτηριστικά. Αν και τα στερεότυπα δεν πρέπει ποτέ να εφαρμόζονται για να περιγράψουν την ατομική συμπεριφορά (εφαρμόζονται κατά κανόνα για να περιγράψουν συμπεριφορές για ολόκληρη την

ομάδα), οι άνθρωποι χρησιμοποιούν με συνέπεια αυτήν την «πρώτη εικασία/ πρώτη εντύπωση» λανθασμένα στην αντίληψή τους για τις ατομικές εθνικές και πολιτιστικές μειονότητες. Κατά τους Fiske&Neuberg, «τα στερεότυπα αποτελούν το εσφαλμένο αποτέλεσμα της διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών» (Fiske&Neuberg, 1990, ό.α. στο Δανοχρήστου, 2012: 81). Για παράδειγμα, τα μέλη μιας κοινωνίας υποδοχής κατασκευάζουν στερεότυπα για τους μετανάστες λόγω της περιορισμένης ικανότητάς τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες (Δανοχρήστου, 2012: 81).

Ενώ τα στερεότυπα είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων - απόψεων για τα άτομα που είναι μέλη μιας ομάδας, η προκατάληψη είναι μια στάση αρνητική προς αυτά τα άτομα. Η προκατάληψη είναι μια πρόωρη κρίση ή μια αρνητική στάση απέναντι σε ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων που δεν βασίζεται σε αντικειμενικά γεγονότα. «Αυτές οι προκαταλήψεις βασίζονται συνήθως σε στερεότυπα που είναι υπερβολικά απλοποιημένα και σε γενικευμένες απόψεις ομάδων ή τύπων ανθρώπων» (Tucker - Ladd, Clayton E, ό. α. στο Honglin Zhu, 2011: 118). Η προκατάληψη μπορεί να βασίζεται σε μια συναισθηματική εμπειρία που είχαν οι άνθρωποι με ένα παρόμοιο άτομο, όπως το δικό τους προσωπικό στερεότυπο. Όταν είμαστε προκατειλημμένοι, παραβλέπεται η λογική, το αίσθημα της δικαιοσύνης και η ανοχή. Οι άνθρωποι ενδέχεται να πέσουν θύματα λαθών στην επεξεργασία και ανάκληση πληροφοριών σχετικά με τα πρόσωπα ή τις καταστάσεις του αρνητικού τους συναισθήματος (Honglin Zhu, 2011).

Με τη σειρά της η προκατάληψη μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές διακρίσεων, όπως αυτές του ρατσισμού. Η έννοια του ρατσισμού περιλαμβάνει κοινωνικές πρακτικές που ευνοούν την εκδήλωση ανισοτήτων. Είναι η διαδικασία περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και διάκρισης όλων όσων είναι διαφορετικοί από εμάς (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγουδάκη, 2001). Βασίζεται σε πεποιθήσεις αναφορικά με την υπεροχή μιας φυλής έναντι μιας άλλης, σε βιολογικές ή σε πολιτισμικές διαφορές (Delpit, 1988). Οι διαφορές στην εμφάνιση, όπως στο χρώμα θεωρήθηκαν και θεωρούνται από κάποιους ενδείξεις βιολογικών και γενετικών διαφορών ανάμεσα στις ανθρώπινες ομάδες. Στα φαινόμενα ρατσισμού, άνθρωποι κατηγοριοποιήθηκαν και κατηγοριοποιούνται σε ανώτερο και σε κατώτερο είδος (Lewontin, 1987 ό. α. στο Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγουδάκη, 2001).

Για τον πολιτισμικό ρατσισμό η Delpit σε άρθρο της αναφέρει πως «δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια διδακτική αντανάκλαστική αντίδραση στην ανθρώπινη διαφορετικότητα, η οποία διδάσκεται και ενισχύεται από φορείς όπως η οικογένεια, το σχολείο και ο κοινωνικός περίγυρος» (Delpit, 1988: 286). Έτσι λοιπόν τα παιδιά μαθαίνουν να αντιδρούν στα ερεθίσματα που δέχονται, από τους φορείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, με συγκεκριμένο τρόπο. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ακόμη περισσότερο τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης (Powell R., 2000:9).

Στην εξάλειψη αυτών των φαινομένων θα συμβάλει σημαντικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση με κύριο στόχο την αναγνώριση των κοινωνικών ταυτοτήτων και της ενσωμάτωσης αυτών στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον.

2.4 Ενδυνάμωση Ταυτότητας - Αναγνώριση & Ενσωμάτωση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο

Κατά την άποψη του Hegel αναγνώριση ορίζεται όταν ένα άτομο μπορεί να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του βλέποντας την αντανάκλασή του και όταν κάποιος τρίτος μπορεί να τον αναγνωρίσει. Η επιθυμία του εαυτού για απόλυτη αυτονομία και ελευθερία συγκρούεται συνεχώς με την επιθυμία του για (κοινωνική) αναγνώριση. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η αυτοσυνείδηση μπορεί να επιτύχει ικανοποίηση μόνο μέσω μιας άλλης αυτοπεποίθησης, δηλαδή μέσω μιας κοινωνικής αναγνώρισης που έρχεται από κάποιον άλλον (Hegel 1987: 108 ό. ά. στο Rothfuss E., 2009 : 175).

Ο Honneth υποστηρίζει ότι «η κοινωνική αναγνώριση αποτελεί όρο της συνολικής ανάπτυξης της ταυτότητας του ανθρώπου» (Honneth, 2000:193). Η αναγνώριση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, αφού η ταυτότητα συγκροτείται σε ένα επικοινωνιακό και διυποκειμενικό² πλαίσιο. Η αναγνώριση προϋποθέτει τον σεβασμό, ο οποίος σαν έννοια ορίζεται ως αρχή κάθε ηθικής και αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως αυτοσκοπό (Καβουλάκος, 2000). Στην “Ηθική του Διαλόγου”, αναγνώριση σημαίνει «το είδος του αμοιβαίου σεβασμού, της ιδιαιτερότητας και της

² Διυποκειμενικότητα: κοινή αντίληψη που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των υποκειμένων

ισότητας όλων των προσώπων, παραδειγματική μορφή του οποίου αποτελεί η συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε μια συζήτηση με επιχειρήματα» (Habermas, 1994 : 58). Η συγκρότηση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων εξαρτάται από την αναγνώριση που δέχονται τα άτομα ή οι ομάδες από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Όταν οι προσδοκίες επιβεβαίωσης και αναγνώρισης δεν εκπληρώνονται, τότε τα υποκείμενα βιώνουν τραυματικές εμπειρίες που τα οδηγούν σε διαταραγμένες σχέσεις με τον εαυτό τους και εμποδίζεται η ολοκλήρωσή τους. Η επιβεβαίωση ή το αντίθετο η υποβάθμιση της ταυτότητας των μαθητών προκύπτει μέσα από διαδικασίες σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Ο Cummins για την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής αποτυχίας προτείνει την έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment), την οποία ορίζει ως «συνεργατική δημιουργία δύναμης» (collaborative creation of power) και παράγεται από τη σχέση αλληλεπίδρασης διδάσκοντος και διδασκόμενου σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους στο σχολικό χώρο (Cummins, 2005 : 188).

Ενδυναμώνω σημαίνει δίνω δύναμη σε κάποιον και αυτός με τη σειρά του την αποδέχεται. Ο ενδυναμώμενος συμμετέχει ενεργά στην ενδυνάμωσή του και αντανακλά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του στις αλληλεπιδρούμενες σχέσεις με όλους όσους σχετίζεται (Δανοχρήστου, 2012). Η ενδυνάμωση συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση των ταυτοτήτων μέσα σε χώρους όπως το σχολείο. Μέσα από αυτή τη σύνδεση αναλύονται οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών καθώς παρατηρούμε *τι συμβαίνει και τι θα πρέπει να συμβαίνει έχοντας οδηγό το κοινωνικό συμφέρον στο κοντινό και απώτερο μέλλον* (Δανοχρήστου, 2012:50).

Ο Cummins τονίζει: «όταν η αναπτυσσόμενη αυτεπίγνωση (sense of self) των μαθητών επιβεβαιώνεται και διευρύνεται μέσα από τις σχέσεις τους με δασκάλους, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταβάλλουν προσπάθεια για μάθηση και να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία. Η μάθηση που έρχεται ως αποτέλεσμα λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους μαθητές, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο την προσπάθεια.» (Cummins, 2005: 48-49). Συνεχίζει λέγοντας πως όταν αγνοούμε τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την εμπειρία των μαθητών ή αποκλείουμε σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές αμέσως ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Αυτό συμβαίνει γιατί όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο μέχρι τότε, αυτόματα απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση. Κάτω από αυτές τις

συνθήκες η σιωπή και η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών έχουν ερμηνευτεί ως έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων ή προσπάθειάς τους (Cummins, 2005: 48-49).

Κατά τη διάρκεια της μάθησης δημιουργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης που περιέχουν διαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Έτσι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται η ενεργός συμμετοχή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, η κατοχύρωση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους και η ζύμωση ταυτοτήτων σε αναδιαμορφωμένα κοινωνικά πλαίσια (Cummins, 2005:12).

Η αναγνώριση των γλωσσικών δικαιωμάτων συνδέεται με την απόκτηση ηθικής αυτονομίας των ατόμων και με τον απεγκλωβισμό τους από προκαθορισμένες συλλογικές ταυτότητες. Αποφασιστικό ρόλο στη σχολική επιτυχία των δίγλωσσων και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών παίζει η επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους, ενώ αντίθετα η εμπειρία της απόρριψης αποτελεί ικανό λόγο αποτυχίας, η οποία δύσκολα μπορεί να αποφευχθεί μέσω κάποιων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (Cummins, 2005: 32).

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας λοιπόν οδηγεί σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις για τους μαθητές που νιώθουν ανασφαλείς κοινωνικά στο σχολικό περιβάλλον. Στο σχολείο οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται στο να μπορούν να αναπτύσσουν εμπειρίες και στοιχεία της κουλτούρας που διαθέτουν από τη χώρα τους, τα οποία θα αντιμετωπίζονται ισότιμα.

2.5 Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαπολιτισμική ικανότητα

Η έννοια επικοινωνία έχει πολλούς ορισμούς και αποτελεί διάσταση της ίδιας της ζωής. Οι λειτουργίες της επικοινωνίας σπάνια γίνονται αντιληπτές ως μεμονωμένα φαινόμενα, αλλά βιώνονται ταυτόχρονα και συνδυαστικά, γεγονός που καθιστά την επικοινωνία ένα σύνθετο ανθρώπινο φαινόμενο με πολύπλοκη δομή. Ορίζεται ως η διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, αξιοποίησης συμβόλων, πληροφοριών και μηνυμάτων. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί το άτομο ονομάζεται συμπεριφορά (Νικολάου, 2009: 246-247).

Σύμφωνα με το επικοινωνιακό αξίωμα του Watzlawick (Watzlawick, 2000 ό. α. στο Lutterer, 2007) ο άνθρωπος δε μπορεί να απαλλαγεί από την επικοινωνία. Δηλαδή είτε το θέλουμε είτε όχι επικοινωνούμε, επειδή κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά εμπεριέχει πάντα ένα μήνυμα δηλαδή εκφράζει - εξωτερικεύει κάτι. Αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να έχουμε είτε με τη λεκτική, είτε με τη μη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Η λεκτική μορφή επικοινωνίας εκφράζεται με τη γλώσσα.

Η μη λεκτική επικοινωνία υλοποιείται / πραγματοποιείται μέσω της οπτικής επαφής, αλλά και της γλώσσας του σώματος (kinesics). Η οπτική επαφή χρησιμοποιείται για να μεταφέρει θετικά και αρνητικά μηνύματα. Μέσω του βλέμματος μεταφέρονται ισχυρά συναισθηματικά μηνύματα και στάσεις όπως η αγάπη, η τρυφερότητα, η αγωνία, η λύπη, η απόρριψη, το μίσος, η αδιαφορία. Ο τρόπος της οπτικής επαφής είναι αυτός που καθορίζει μέχρι ενός βαθμού τη δημιουργία μιας σχέσης (κοίταγμα στα μάτια, χαμόγελο, σοβαρή έκφραση προσώπου κ. ά).

Η γλώσσα του σώματος (kinesics) αποτελεί και αυτή έναν κώδικα μη λεκτικής επικοινωνίας. Χρειάζεται όμως μεγάλη προσοχή και στην αποκωδικοποίησή της, αλλά και στη χρήση της καθώς ό,τι μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο και ευγενικό σε έναν πολιτισμό, μπορεί να είναι ακατάλληλο και αγενές σε έναν άλλον. Επίσης σε κάθε πολιτισμό υπάρχει και ένα όριο ανεκτής απόστασης και αλληλεπίδρασης σε διαφορετικό βαθμό.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι εκτός από την οπτική επαφή και τη γλώσσα του σώματος αποτελούν έκφραση της μη λεκτικής επικοινωνίας και τα φωνητικά στοιχεία του λόγου. Σε αυτά εμπεριέχονται τα χαρακτηριστικά της φωνής, η ένταση, το ύψος, η συχνότητα, η ταχύτητα ομιλίας, η χροιά, η έμφαση και ο τόνος της φωνής (Παπαδάκη Ε. - Μιχαηλίδη, 1996, ό. α. στο Νικολάου, 2009: 249).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως ανθρώπινη δραστηριότητα υπάρχει από το ξεκίνημα της ανθρώπινη ιστορίας και πραγματοποιείται όταν αλληλεπιδρούν πολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι. Η βιβλιογραφία αντιμετωπίζει την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τον ίδιο τρόπο όπως και με την ικανότητα επικοινωνίας γενικά (Hammer, 1988; Lustig&Koester, 1993; Martin, 1989; Ruben, 1989; Spitzberg, 1988, 1989; Wiseman&Koester, 1993). Κατά τον Habermas η

επικοινωνία πηγάζει από τρία δομικά στοιχεία: τον πολιτισμό, την κοινωνία και την προσωπικότητα τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Bolten, 1993: 344).

Στο πέρασμα των χρόνων ο βαθμός και οι μορφές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταβάλλονται, όπως μπορεί να φανεί στην ανάπτυξη των πληθυσμών, στις εξελίξεις στην τεχνολογία όπως και στις μεταφορές και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Οι Gudykunst και Kim (2003: 17) αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ως «... μια συναλλακτική, συμβολική διαδικασία που περιλαμβάνει την απόδοση νοήματος μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Gudykunst και Kim ό. α. στο Stier, 2006:5).

Για το Συμβούλιο της Ευρώπης διαπολιτισμική επικοινωνία είναι «η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα, αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών...Περιλαμβάνει λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδικών» (www.ceo.fr). Η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορεί να ερμηνευτεί ως η ικανότητα διαπραγμάτευσης πολιτισμικών εννοιών και εκτέλεσης μέσω κατάλληλων επικοινωνιακών συμπεριφορών που αναγνωρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των ατόμων που αλληλεπιδρούν σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Αυτός ο ορισμός τονίζει ότι τα αρμόδια άτομα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο πώς να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και κατάλληλα με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, αλλά και πώς να εκπληρώνουν τους δικούς τους επικοινωνιακούς στόχους με σεβασμό και επιβεβαίωση των πολυεπίπεδων πολιτιστικών ταυτοτήτων εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν (Chen&Starosta, 1996).

Κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη και στο σχολείο, προπάντων στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου - μαθητή, αυτές οι σημασίες παίζουν σπουδαίο ρόλο και η χρήση τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή λόγω του ότι είναι προπάντων μεταφορές συναισθημάτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και παρέχοντας έτσι τις βέλτιστες συνθήκες για την επίτευξη των στόχων της διεθνοποίησης (Stier, 2006).

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι κάτι το οποίο αναπτύσσεται ως μάθηση κατά τη διάρκεια της πορείας μιας ιδιαίτερα εντατικής μαθησιακής διαδικασίας

διαπολιτισμικών επαφών, εμπειριών, συναναστροφών και αλληλεπιδράσεων (Στεργίου Λ. - Σιμόπουλος Γ., 2019). Κατά τους Στεργίου - Σιμόπουλο «είναι ένα σύνολο κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά στοιχεία που συνδέονται με αυτή» (2019: 110). Ο Thomas ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως την ικανότητα «να βοηθήσει στη διαμόρφωση της διαδικασίας της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με τρόπο που να αποφεύγονται παρανοήσεις, δημιουργώντας ταυτόχρονα ευκαιρίες για συνεργατική επίλυση προβλημάτων με τρόπο αποδεκτό και παραγωγικό για όλους τους εμπλεκόμενους» (Thomas, 2003a : 141, ό. α. Rathje, 2007). Η διαπολιτισμική δεξιότητα αφορά και τους φορείς, αλλά και τα άτομα που εργάζονται σε αυτούς.

Οι βάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας δράσης κατά τον Thomas ορίζονται ως εξής:

1. Η διαπολιτισμική αντίληψη: Το ξένο και η διαφορετικότητα πρέπει να γίνουν αντιληπτά και να αξιολογηθούν σε σχέση με το διαδραστικό «γίγνεσθαι».

2. Η διαπολιτισμική μάθηση: Είναι η ευκαιρία διεύρυνσης του πολιτισμικού ορίζοντα και προϋποθέτει βούληση για μάθηση με αφετηρία τη διαπολιτισμική επαφή και συνάντηση. Πρέπει να αποκτηθούν γνώσεις σχετικά με το σύστημα προσανατολισμού του “ξένου” πολιτισμού και τους τρόπους επίδρασής του στη συμπεριφορά.

3. Η διαπολιτισμική αποτίμηση (αξιολόγηση): Το άτομο που εμπλέκεται σε διαπολιτισμική διάδραση πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει να κατανοεί και να ερμηνεύει γιατί οι άλλοι ή ξένοι αντιλαμβάνονται, κρίνουν, αισθάνονται και δρουν διαφορετικά από τον ίδιο. Πρέπει να είναι πρόθυμο να σεβαστεί τις συνήθειες σκέψης και συμπεριφοράς.

4. Η διαπολιτισμική κατανόηση: Το εμπλεκόμενο άτομο πρέπει να μπορεί να αναστοχαστεί και να κατανοεί πώς είναι φτιαγμένο το σύστημα προσανατολισμού του δικού του πολιτισμού, πώς αυτό καθορίζει τη δική του σκέψη και συμπεριφορά.

5. Η διαπολιτισμική ευαισθησία: Το εμπλεκόμενο άτομο πρέπει να είναι σε θέση αντιπαραβάλλοντας το δικό του και το ξένο σύστημα προσανατολισμού να αντιδρά με ευαισθησία και πολιτισμική ενσυναίσθηση (Thomas, 2003 :141).

Η σαφήνεια σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα βοηθά με πολλούς τρόπους. Όσο περισσότερο κατανοούνται οι τομείς, τα χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις της, μπορούν να σχεδιαστούν καλύτερα προγράμματα και δραστηριότητες για την προώθηση της ανάπτυξής της στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η διαπολιτισμική ικανότητα προσφέρει την ευκαιρία για μια διαφορετική αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών. Ένας εκπαιδευτικός ορίζεται ως διαπολιτισμικά ικανός όταν μπορεί να διαχειριστεί μια τάξη που υπάρχουν μόνο αλλοδαποί μαθητές ή συνυπάρχουν με μαθητές από τη χώρα υποδοχής και όταν μπορεί να ανταποκριθεί στα διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού (Στεργίου - Σιμόπουλος, 2019 : 112).

Η θετική διάθεση της επαφής του ανθρώπου με άλλες κουλτούρες προσφέρει μια διαφορετική προοπτική αντιμετώπισης των διαφορών και των ομοιοτήτων. Για να συμβεί αυτό, πρέπει να μορφωθούμε, να εκπαιδευτούμε διαπολιτισμικά, να είμαστε δηλαδή σε θέση να κατανοήσουμε εαυτούς και άλλα άτομα με τους δικούς τους όρους, κάτι που επίσης εμβαθύνει την εκτίμηση των δικών μας κληρονομιών. Η διαπολιτισμική ικανότητα προσφέρει μια τέτοια υπόσχεση. Για τον λόγο αυτό, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εξακολουθεί να αποτελεί τον πυρήνα όλων των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων της Παγκόσμιας Μάθησης (Fantini, 2000).

2.6 Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μοντέλο Μετασχηματιστικής Μάθησης

Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση του άλλου. Τα τελευταία χρόνια, αρκετοί μελετητές επικοινωνίας έχουν διερευνήσει τη φύση και τον ορισμό της ενσυναίσθησης (Calloway- Thomas C., 2010).

Ο Berlo (1960), ένας από τους πρώτους θεωρητικούς επικοινωνίας που επεξεργάστηκε την ιδέα, την περιέγραψε ως τον πρωταρχικό μηχανισμό που καθιστά δυνατή την κατανόηση μεταξύ δύο αλληλεξαρτώμενων ατόμων. Ο Noddings (1984) επεξήγησε την ενσυναίσθηση ως «αισθάνομαι με/ συναισθάνομαι με» (feeling with), όπου το άτομο δεν νοιώθει ή ενεργεί εκ μέρους ενός άλλου ατόμου, αντίθετα

συναισθάνεται χωρίς να ασκεί κριτική. Αυτός ο τύπος ενσυναίσθησης έχει επίσης αναφερθεί ως «αλτρουισμός», ο οποίος συνεπάγεται δράση εκ μέρους ή για τις ανάγκες άλλων (McAllister G., J Jordan Irvine, 2000).

Η έννοια της ενσυναίσθησης έχει αναπτυχθεί κυρίως στους τομείς της ψυχολογίας, της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας. Ορίστηκε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, ως ακριβής πρόβλεψη της εσωτερικής κατάστασης του “άλλου”, ως συναισθηματική ταυτοποίηση με ένα άλλο άτομο, ως η διαδικασία της γνωστικής ανάληψης ρόλων και ως επικοινωνία με την έννοια της κατανόησης σε ένα άλλο πρόσωπο. Αν και δεν υπάρχει ταύτιση των αναλύσεων του όρου, οι περισσότερες προσεγγίσεις συνδέουν την ενσυναίσθηση κατά κάποιο τρόπο με την προσπάθεια να ληφθεί υπόψη η επικοινωνιακή και αντιληπτική διάσταση που δίνουν τα άλλα άτομα σε ένα συμβάν επικοινωνίας (Broome, 1991). Παλαιότερα υπήρχε η πεποίθηση ότι η ενσυναίσθηση διευκολύνεται από την πολιτισμική ομοιότητα μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν και παρεμποδίζεται, ίσως ακόμη καθίσταται και αδύνατη, από άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες. Όπως γράφει ο Katz (1963: 6-7): «Το βρίσκουμε πιο δύσκολο να συναισθανθούμε με τους ξένους Είναι θέμα κοινής εμπειρίας που δυσκολεύουμε να δημιουργήσουμε ενσυναίσθηση με εκείνους που είναι διαφορετικοί από εμάς». Έχουμε την τάση να συμπάσχουμε με εκείνους που είναι εξοικειωμένοι με εμάς ή των οποίων η κατάσταση της ζωής είναι πιο παρόμοια με τη δική μας. Ο Howell (1982) με τη σειρά του αναφέρει: «Η ενσυναίσθηση δεν ξεπερνά τα όρια που επιβάλλονται από τον πολιτισμό και τη γνώση και δεν έχει μαγική δύναμη να ξεπεράσει τις διαφορές στην προσωπικότητα και το υπόβαθρο. Αυτό που δεν έχει βιώσει δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό» (Howell, 1982:108).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αντιλήψεις, ενισχύεται ακόμη περισσότερο η χρηστικότητα της ενσυναίσθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση το οποίο αποδεικνύεται και βιβλιογραφικά. Η διαπολιτισμική επαφή παρά τις δυσκολίες που προκαλεί ανοίγει και νέους ορίζοντες για βιωματικές ευκαιρίες αίσθησης, αλλά και ενσυναίσθησης, δηλαδή ικανότητες να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου στην οπτική του γωνία και να βλέπει τα πράγματα από τη δική του πλευρά. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης προϋποθέτει μεγάλη σταθερότητα και αυτοπεποίθηση, επειδή μόνο η σιγουριά της πολυπρισματικότητας του κόσμου μπορεί να βοηθήσει στο να

αποδεχτούμε τη διαφορετική οπτική χωρίς να αισθανόμαστε ότι κινδυνεύει η δικιά μας (Zembylas M. & Paramichael El., 2017)

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που προσφέρουν ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να προσπαθήσουν να αντιληφθούν φαινόμενα και συναισθήματα που συμβαίνουν στη σχολική κοινότητα που υπάγονται ονομάζονται «παιδαγωγικές πρακτικές ενσυναίσθησης». Για παράδειγμα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τις συνθήκες (πόλεμος, ανισότητες, φτώχεια, παγκοσμιοποίηση κλπ.) που προκαλούν ταλαιπωρία και αναγνωρίζουν κάποιο είδος ανθρώπινης σύνδεσης μεταξύ τους.

Προκειμένου να εφαρμοστούν οι παιδαγωγικές πρακτικές, πρέπει να καλλιεργηθεί στη διαπολιτισμική μαθητική κοινότητα μια «προοπτική συνοχής» (Stewart, 1984). Μέσω της προοπτικής συνοχής δεν προσπαθούμε να κατανοήσουμε τους “άλλους” ως ξεχωριστή αντικειμενική οντότητα, αλλά στο επίκεντρο είναι η συν-δημιουργία με τους “άλλους”, η δημιουργία μιας κοινής πραγματικότητας. Τα προσωπικά όρια μέσω της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης μπορούν να ξεπεραστούν και ο εγωκεντρισμός, που αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία, μπορεί να δώσει τη θέση του σε σχεσιακές αντιλήψεις. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση δεν είναι ταυτοποίηση με τη συγκεκριμένη κουλτούρα του “άλλου”. Αντίθετα, είναι η αντικειμενική κατανόηση των αξιών και των πεποιθήσεων ενός άλλου πολιτισμού. Αποτελεί έναν καθρέφτη της ικανότητας του ατόμου που αντικατοπτρίζει την κατανόησή του για τις συναισθηματικές καταστάσεις των ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες (Zembylas M. & Paramichael El., 2017).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές των διαπολιτισμικών σχολείων διατηρούν την ξεχωριστή πολιτισμική τους ταυτότητα και ταυτόχρονα γνωρίζουν και αποδέχονται τις αξίες και πεποιθήσεις των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τέλος, η υιοθέτηση ενός συνόλου «διαλογικών στάσεων» μπορεί να υποστηριχθεί στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν ότι η «αλήθεια» δεν είναι μόνο αποτέλεσμα ενός πολιτισμού, αλλά και ένα αποτέλεσμα μιας επικοινωνιακής συνάντησης.

Όσα αναφέρονται παραπάνω, αλλά και στα προηγούμενα υποκεφάλαια περιλαμβάνονται στο Μοντέλο της Μετασχηματιστικής Μάθησης. Ο Mezirow (1990, 1996, & 2000) διαπιστώνει ότι η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια νέα οπτική στον

τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, τις σχέσεις μας και την κοινωνία. Αποτελεί μια διαδικασία στην οποία οι μαθητές ανακαλούν και επαναπροσδιορίζουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και τις εφαρμόζουν στις τρέχουσες καταστάσεις. Το άτομο - μαθητής έχει το ρόλο του «μετασχηματιστή» - «transformer» των πηγών μάθησης παρά του απλού «χρήστη» αυτών.

Ο Cummins προτείνει τη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσαρμοσμένη στο διαπολιτισμικό μοντέλο για την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. Στόχος αυτού του μοντέλου είναι η «παρέμβαση για συνεργατική ενδυνάμωση των παιδιών μεταναστών». Η ενέργεια του μετασχηματισμού σημαίνει να δημιουργήσουμε μια κοινωνία χρήσιμη σε όλους. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω του διαλόγου και άλλων δημοκρατικών διαδικασιών, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν θέματα που αφορούν την ένταξή τους στην κοινωνία (Cummins & Sayers, 1995).

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική μάθηση διακρίνονται από:

- Τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και προβάλλουν την ιδέα της δικαιοσύνης μακριά από στοιχεία ρατσισμού.
- Την προαγωγή της ενεργού μάθησης
- Την καλλιέργεια δεξιοτήτων και όχι την απλή μεταβίβαση γνώσεων
- Τον συμμετοχικό και βιωματικό χαρακτήρα των δράσεων στην τάξη
- Την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Cummins & Sayers, 1995 : 155)
- Την συνεργατική παραγωγή γνώσης. Οι μαθητές μαθαίνουν να διερευνούν τρόπους με τους οποίους η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής δράσης (Cummins, 2005: 206).

Συμπερασματικά ο συνδυασμός μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν και να σεβαστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία πρωτίστως του σχολείου και δευτερευόντως της κοινωνίας. Δίνεται έμφαση στην αναγνώριση και στην ενδυνάμωση των αλλοδαπών μαθητών μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η

διαδικασία συνεργασίας επηρεάζει θετικά τη σχολική κουλτούρα, το σχολικό κλίμα, την πειθαρχία και την κοινωνική προσαρμογή (Cummins, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Μουσική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι τέχνες ανέκαθεν αποτελούσαν και αποτελούν ένα παγκόσμιο τρόπο επικοινωνίας και προσέγγισης των λαών που μπορεί να υπερβαίνει τα όρια της γλώσσας. Ο Taylor διευκρινίζει τη σημασία της τέχνης στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους άλλους, αλλά υπογραμμίζει και την ποιοτική χρήση αυτής (Volk 1998, Floyd 1996). Η ποιοτική εκπαίδευση στον τομέα των τεχνών απαιτεί μια προσεκτική προσέγγιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολυπολιτισμικότητα, τις καθολικές αξίες, καθώς μόνο έτσι βοηθά στην κατανόηση του σύνθετου και παγκόσμιου κόσμου στον οποίο ζούμε.

Η Unesco σε διακήρυξή της το 2010 να αναφέρει ότι ένας από τους σημαντικότερους ρόλους για την εκπαίδευση στη μουσική και τις τέχνες είναι η «προώθηση της κοινωνικής ευθύνης, της κοινωνικής συνοχής, της πολιτιστικής πολυμορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου» (Joseph D. et al., 2018: 10).

Ο Elliott υποστηρίζει πως η μουσική είναι εγγενώς πολυπολιτισμική (1995: 291) και στόχος της είναι να καταφέρει να αναπτύξει στους μαθητές την κατανόηση της πολιτισμικής σκέψης (Campbell, 2002b: 28). Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αναζητά τον πολιτιστικό πλούτο και την ποικιλομορφία που προκαλείται μέσω αυτής και να εξασφαλίζει τη δυνατότητα διαλόγου, ο οποίος είναι απαραίτητος για την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής κατάστασης. Υποστηρίζει τον πολιτισμικό σεβασμό, τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών που ζουν στην ίδια χώρα και την κατανόηση του άλλου για τη διασφάλιση του διαλόγου ως ουσιαστικού παράγοντα για την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη (Bernabé Villodre, 2014). Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ενισχύει τη δημιουργική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στην ισορροπημένη εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία (Marsh, K. 2012).

Όπως υποστηρίζει η Jorgensen η μουσική είναι από μόνη της επαρκής να μεταμορφώσει την κοινότητά μας και την κοινωνία μας σε μια πραγματική

πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία με οικουμενικό χαρακτήρα (Jorgensen, 2003: 7).

Η δημοκρατική μάθηση στηρίζεται στο διάλογο και στην κοινή λήψη αποφάσεων. Ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και περιλαμβάνει βασικές ανθρωπιστικές αξίες όπως αυτή της δικαιοσύνης και του σεβασμού, αξίες που συναντούμε και στη διαπολιτισμικότητα (Allsup, 2013).

Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση μας δίνει την ευκαιρία να προσεγγίζουμε μουσικές κουλτούρες που βρίσκονται μακριά από το χώρο μας με στόχο την πολιτισμική κατανόηση και την ευαισθητοποίησή μας προς άλλους πολιτισμούς (Gotzon, 2008). Εφόσον λοιπόν η μουσική είναι συγκεκριμένη σε κάθε πολιτισμό, αυτό προϋποθέτει τη γνώση του γεωγραφικού και κοινωνικοϊστορικού πλαισίου του εκάστοτε πολιτισμού για την κατανόησή της. Αν οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν εμπλακούν σε έναν διάλογο με τους μαθητές τους για τα παραπάνω πλαίσια κάθε πολιτισμού μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με τις αρνητικές διαθέσεις των μαθητών στις νέες μουσικές κουλτούρες. Ο διάλογος λοιπόν αυτός είναι καθοδηγούμενος από τον δάσκαλο ή από τα ενδιαφέροντα του παιδιού και έχει εκπαιδευτικό, μουσικό και κριτικό χαρακτήρα, με στόχο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την καλλιέργεια του πολιτισμικού σεβασμού, της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Elliott, 1989).

Μέσω της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες διαμεσολάβησης για την ανάπτυξη κοινής ταυτότητας και καλλιεργούνται δεξιότητες που στηρίζονται στις ομαδοσυνεργατικές τεχνικές μάθησης (Marsh K. et al. 2020). Με τον όρο ομοδοσυνεργατική διδασκαλία (cooperative ή collaborative learning) εννοούμε το παιδαγωγικό κίνημα που οριοθετήθηκε στα τέλη του 20ου αιώνα και «...χρησιμοποιεί τη μαθητική μικροομάδα για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας, 2000: 15 - 16). Η σχολή της Νέας Αγωγής του Dewey εφάρμοσε πρώτη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γιατί βοηθά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και προωθεί τη βιωματική μάθηση που αποτελεί τον κατεξοχήν τρόπο απόκτησης των μουσικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου οδηγούμαστε στη μείωση των ατομικών

διαφορών και στην άμβλυση της ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού, γιατί παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων δουλεύουν μαζί. Μέσα στην τάξη μεταφέρονται πρακτικές πέρα από τα προγράμματα σπουδών, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και την ένταξή τους στις κοινότητες που ζουν. Όταν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο εφαρμόζονται ομαδοσυνεργατικές τεχνικές μάθησης έχουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών, στην αυτοεκτίμηση, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη στάση απέναντι στο σχολείο (Allsup, 2013).

Επιπλέον όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει μουσική κοινωνική δράση και επικοινωνία με τις μουσικές κουλτούρες άλλων λαών, χρησιμοποιεί διαφορετικές πρακτικές και δεξιότητες μουσικής εκπαίδευσης από αυτές που χρησιμοποιούσε κάνοντας το μάθημα πιο δημιουργικό (Dionyssiou, 2017· Anderson & Campbell, 2010). Για τη διδασκαλία της διαπολιτισμικότητας μέσω της μουσικής απαιτείται μια σφαιρική προσέγγιση (Moreno, 2010 ό. α. στο Bernabé Villodre, 2014). Πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αυτή δεν προσφέρει απλά μουσικές γνώσεις, αλλά περιλαμβάνει επίσης την περιεκτική καθοδήγηση των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν να ενταχθούν και αναπτυχθούν πλήρως μέσα στην κοινωνία που ζουν, τόσο την κοινωνία υποδοχής όσο και την κοινωνία καταγωγής τους. Αυτό συμβαίνει επειδή η κοινωνία που ζούμε δεν είναι μια, συνεχώς μεταβάλλεται, και πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι κάθε άνθρωπος ανήκει σε διαφορετικές «ομάδες», σε διαφορετικές κοινωνίες (Barquín, 2009, ό.α. στο Bernabé Villodre, 2014). Ο Navarro (2008) θεώρησε επίσης ότι η μουσική, λόγω των ερμηνευτικών, συνθετικών και διδακτικών χαρακτηριστικών της, είναι ένα μέσο που διευκολύνει τη διδασκαλία του σεβασμού της διαφορετικότητας (Bernabé Villodre, 2014). Μια αληθινή και αποτελεσματική διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση συνεπάγεται το άνοιγμα του εαυτού σε άλλους πολιτισμούς, χωρίς το αίσθημα του φόβου απέναντι σε “ξένες” κουλτούρες.

3.2 Μουσική και Ταυτότητα - Αποδοχή – Ενσωμάτωση

Η εγγενής κοινωνική φύση της μουσικής (Bowman, 2001) βοηθά τους ανθρώπους να αναπτύξουν την κοινωνικοποίησή τους, καταπολεμώντας με αυτόν τον τρόπο την απομόνωση. Επιπλέον χαρακτηρίζεται από πολιτισμική πολυπλοκότητα

που επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει κοινωνικές ικανότητες και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της ζωής που προσφέρει εκτός από κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές εμπειρίες. Μελετώντας τη μουσική ως έναν παράγοντα που διαμορφώνει ταυτότητες, θεωρούμε τους ήχους που δημιουργούνται από τους ανθρώπους, μέσο επικοινωνίας και μέσο μετατροπής των διαφορών, σε σεβασμό και κατανόηση. Η μουσική ταυτότητα δημιουργείται προσωπικά για τον καθένα ξεχωριστά και εκδηλώνεται κοινωνικά μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Ο διάλογος αυτός έχει δημοκρατικά - διαπολιτιστικά στοιχεία όταν έχουμε να κάνουμε με διαφορετικές κουλτούρες, και βασίζεται σε πολιτικές αναγνώρισης (Kelly - McHale J., 2013).

Οι Hargreaves, Miell και MacDonald (2002) θεώρησαν τη μουσική ταυτότητα ως έναν σημαντικό τομέα έρευνας στη μουσική εκπαίδευση, στη μουσική και κοινωνική ψυχολογία (Hargreaves et al., 2002). Η μουσική ταυτότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που έχουν όλα τα άτομα και βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις τους με αυτή.

Οι συγγραφείς χώρισαν τη μουσική ταυτότητα σε δύο κύριες κατηγορίες:

- α) την ταυτότητα στη μουσική (Identities In Music- IIM) και
- β) τη μουσική στην ταυτότητα (Music In Identities - MII).

Η ταυτότητα στη μουσική (IIM) είναι το πώς ορίζουμε τον εαυτό μας σύμφωνα με τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς ρόλους που εφαρμόζονται στη μουσική. Αυτό περιλαμβάνει τις ιδιότητες των ερμηνευτών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο που παίζεται ένα μουσικό όργανο και η μουσική προτίμηση.

Αντίθετα η θέση της μουσικής στην ταυτότητα (Music In Identities) είναι το αποτέλεσμα της χρήσης της μουσικής για την ανάπτυξη ταυτοτήτων. Είναι οι τρόποι με τους οποίους η μουσική μπορεί να αποτελέσει μέρος άλλων πτυχών της εικόνας του ατόμου, όπως αυτές που έχουν να κάνουν με το φύλο, την ηλικία και την εθνική ταυτότητα. Αυτή η κατηγορία τοποθετεί τη μουσική ως ένα σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και αυτενέργειας (Hargreaves et al., 2003).

Τα παιδιά πρόσφυγες τις περισσότερες φορές κουβαλούν ένα φορτίο τραυματικών εμπειριών και η ψυχοκοινωνική βοήθεια θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξή τους σε μια νέα καθημερινότητα, σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά και οι νέοι που είναι πρόσφυγες ή μετανάστες δημιουργούν εν γνώση τους ένα ασφαλές κοινωνικό πλαίσιο ίασης των τραυματικών εμπειριών, προκειμένου να καλύψουν τις δικές τους συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες (Hart, 2014, ό.α. στο Marsh et al, 2020). Η μουσική αποτελεί κύριο σημείο για πολλούς μετανάστες μαθητές καθώς πολλές φορές λειτουργεί ως όχημα συναισθημάτων, μνήμης και φαντασίας. Τους βοηθά στο να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πώς να εμφανίζονται και να ενεργούν μέσα στις πολύπλοκες πραγματικότητες που βιώνουν. Επιπλέον η μουσική που συνδέεται με το εθνικό - πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών προσφέρει την αίσθηση της συνοχής, την αίσθηση του “ανήκειν” και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για αφήγηση του εαυτού μέσα σε διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μουσική της πατρίδας αποτελεί μια ιδιαίτερα ισχυρή “ουσία της ταυτότητας”, η οποία εάν εφαρμοστεί ως εκπαιδευτικό περιεχόμενο, πιθανότατα θα έχει έντονες και βαθιές έννοιες και θα είναι εξαιρετικά πλούσια σε θετικές προκλήσεις μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ακριβώς επειδή συνδέεται τόσο βαθιά με τις εσωτερικές πραγματικότητες των μαθητών.

Η κοινωνική, πολιτιστική και μουσική ταυτότητα των μεταναστών είναι πολύπλευρη και σύνθετη εξαιτίας της έντονης ρευστότητας στο περιβάλλον τους και γι' αυτό το λόγο οι μαθητές αυτοί, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, έχουν το δικαίωμα να αναγνωρίζονται, να γίνονται σεβαστοί και πολύ περισσότερο να αισθάνονται μέρος της ομάδας (Tarrant, North, & Hargreaves, 2002). Η εκτέλεση ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αναπτύσσει τις ομαδικές αξίες και αποτελεί σημαντική βοήθεια στην αποδοχή των νέων μουσικών κουλτουρών, εξασφαλίζοντας έτσι μια πετυχημένη μουσικά διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η εξάσκηση της μουσικής άλλων λαών δεν αποτελεί απώλεια της πολιτιστικής του ταυτότητας, αλλά διευρύνει τους πολιτιστικούς ορίζοντες των μαθητών και συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινής ομαδικής δράσης (Cabedo et al., 2013). Κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος στο πώς θα παρουσιάσει τις νέες μουσικές κουλτούρες, εξάγοντας τις ομοιότητες και παρουσιάζοντας τις διαφορές ως κάτι ιδιαίτερα όμορφο και ελκυστικό (π.χ. κοινά

όργανα, καταγωγή μουσικών οργάνων, ταξίδι ήχων, τραγούδια με κοινή μελωδία και διαφορετικά λόγια).

Η ενεργητική προσέγγιση της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, συμπίπτει με προτάσεις που υπερασπίζονται τον μουσικό πραξιαλισμό – Praxial Music Education (Elliott, 2005), και αυτό τονίζει την ανάγκη ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των ανθρώπων, ώστε οι μουσικές δραστηριότητες να μπορούν να βελτιώσουν την καθημερινή τους ζωή μέσα στην κοινότητα, στην ευρύτερη κοινωνία και στον καινούργιο πολιτισμό. Από αυτήν την προσέγγιση, η πρακτική μουσική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να διδάσκουν κριτικά, στοχαστικά, καλλιτεχνικά, εκπαιδευτικά και δημοκρατικά για τη βελτίωση των μαθητών ως δημιουργών μουσικής, ακροατών και εν τέλει ως ενός κοινωνικά δίκαιου πολίτη (Doloff, L. A. στο Elliott, 2005).

Η εκπαιδευτική αξία της μουσικής προκύπτει όταν μέσω των πρακτικών που αναφέρθηκαν εκδηλώνονται ιδιότητες όπως η αυτενέργεια, η αυτονομία, η καθολικότητα, η αιωνιότητα, η πολυπλοκότητα και η πρωτοτυπία (Green, 2003:7). Ο επιπλέον ρόλος της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία συνεργατικών μεθόδων που συνδέονται με την αναγνώριση και την αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων, την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και την ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων (Marsh et al, 2020).

Κατά τον Frith, “η ταυτότητα αφορά κάτι που δημιουργείται και όχι κάτι που υπάρχει” (Frith, 1996: 109). Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η μουσική αποτελεί έναν σημαντικό τομέα για την ανάπτυξη και τη διατήρηση του εαυτού μας και των συλλογικών ταυτοτήτων. Ο παραπάνω ισχυρισμός γίνεται πράξη μέσω της μουσικής εκπαίδευσης που δρα πλεονεκτικά για τη συγκρότηση των ατομικών και κοινωνικών μας εαυτών.

3.3 Μουσική Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Ενσυναίσθηση

Η μουσική είναι μια εγγενώς επικοινωνιακή κοινωνική δραστηριότητα που δημιουργεί έναν μη γλωσσικό διάλογο ικανό να εκφράσει στάσεις και συναισθήματα (Cross I. et al., 2012). Από την αρχαιότητα ως και σήμερα η μουσική σε όλους τους

πολιτισμούς του κόσμου αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνίας (γιορτή, πένθος, κοινωνικές εκδηλώσεις, τελετουργίες). Ωστόσο, η μουσική δεν γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο μεταξύ των πολιτισμών, καθώς ο καθένας είναι διαφορετικός. Ο John Blacking (1973) όρισε τη μουσική σαν έναν “ανθρώπινο οργανωμένο ήχο”, ο οποίος είναι αποτέλεσμα της μουσικής συμπεριφοράς μιας ομάδας ατόμων (Blacking, 1973:10). Ο ήχος γίνεται πιο περίπλοκος όταν τα άτομα από τα οποία παράγεται, ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό συμβαίνει γιατί ο ήχος ενσωματώνεται στο σώμα και μέσα από αυτό μεταφέρει τις ξεχωριστές πολιτισμικές εμπειρίες του κάθε ατόμου (διαφορετικοί ρυθμοί, διαφορετικές μελωδίες). Τα παιδιά πρόσφυγες μπορούν λοιπόν να μεταφέρουν μουσικές πολιτιστικές πληροφορίες, μέσω των ενσωματωμένων ήχων τους (Phelan H., 2012). Οι ηχητικές αυτές πληροφορίες εκδηλώνονται μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων που εκτελούνται στο μάθημα. Επεκτείνοντας αυτό το συλλογισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι πρόσφυγες μπορούν να λειτουργήσουν και ως “πολιτισμικοί εκπαιδευτές” όταν έχουν ενεργητικό ρόλο και ηγούνται εναλλάξ με τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των μουσικών δράσεων (Millar & Warwick, 2019: 74).

Συμπεραίνοντας καταλήγουμε πως κατά τη διάρκεια της διαπολιτιστικής μουσικής επικοινωνίας συντελείται κίνηση δύο ή και περισσότερων πολιτισμικών κόσμων και δημιουργείται ανταλλαγή μουσικών γνώσεων, συναισθημάτων, στάσεων και αντιλήψεων. Γίνονται κοινωνικές προσεγγίσεις, οι οποίες σε ομοιόμορφα πολιτιστικά περιβάλλοντα ίσως να μη γίνονταν ποτέ και επιπλέον μέσω της μουσικής έκφρασης “λέγονται” πράγματα, τα οποία δε θα μπορούσαν να εκφραστούν με άλλον τρόπο, καθώς ο καθαυτού λόγος δεν είναι πάντα σύμμαχος σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η μουσική είναι μια κοινωνικά πλούσια μορφή συναισθηματικής έκφρασης, καθώς μια σειρά ήχων μπορεί να γίνει ένας κώδικας επικοινωνίας συναισθημάτων και κατανόησης μεταξύ ατόμων, που δε μοιράζονται την ίδια κουλτούρα (Molnar-Szakacs I., 2017). Η κατανόηση των συναισθημάτων ενός ατόμου από έναν άλλον ορίζεται ως ενσυναίσθηση και ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα³.

³ Το 1903, ο Theodor Lipps χρησιμοποίησε τον όρο *Einfühlung* - μια κατανόηση, ή ευαισθησία τόσο οικεία, που τα συναισθήματα ενός ατόμου κατανοούνται εύκολα από το άλλο - για να περιγράψουν την έννοια της ενσυναίσθησης (Lipps, 1903 ό. α. στο Molnar-Szakacs I., 2017)

Πολλές φορές όταν παίζουμε μουσική μαζί με άλλα άτομα υπάρχουν στιγμές που αισθανόμαστε συναισθηματική οικειότητα με τους συμπαίκτες μας. Αισθανόμαστε ότι ηχητικά ευθυγραμμίζομαστε, υπάρχει δηλαδή μια ηχητική αρμονία - ροή σε ρυθμό και μελωδία. Τις περισσότερες φορές η επικοινωνία αυτή συνοδεύεται από βλεμματική επαφή και κίνηση του προσώπου (νεύμα). Αυτό συμβαίνει επειδή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το να παίζεις μουσική με ένα άλλο άτομο δημιουργεί ισχυρές μορφές αλληλεπίδρασης, ικανές να προκαλέσουν αισθητική και διαπροσωπική ενσυναίσθηση. Ο Cross όρισε αυτό το φαινόμενο ως «ενσυναισθητική δημιουργικότητα» (Cross et al.2012). Επιπλέον η μουσική έχει τη δυνατότητα να ακουστεί, να βιωθεί και να εκτελεστεί από μεγάλο αριθμό ανθρώπων την ίδια χρονική στιγμή και σε συγχρονισμό ενισχύοντας ακόμα περισσότερο τον ενσωματωμένο και ενσυναισθητικό της χαρακτήρα (Clarke E, et al. 2015· Molnar-Szakacs I., 2017).

Σύμφωνα με έρευνες των Miu and Vuoskoski (2017), το συναίσθημα μεταδίδεται μέσω της μουσικής και δημιουργεί ενσυναίσθηση με τους εξής τρόπους α) μέσω της κιναισθητικής (motoring) μέσα σε πλαίσιο μουσικής αλληλεπίδρασης, β) μέσω της κοινής μουσικής ακρόασης, γ) μέσω των μηχανισμών ανάκλησης της μνήμης εικόνων, καταστάσεων και δ) μέσω της δημιουργίας φανταστικών χαρακτήρων και καταστάσεων κατά τη διάρκεια μουσικής δράσης ή μουσικής ακρόασης (Miu and Vuoskoski, 2017). Και τα τέσσερα εφαρμόστηκαν ως ένα βαθμό στο πιλοτικό πρόγραμμα που προτείνεται από την ερευνήτρια και μάλιστα λειτούργησαν με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει πως μέσω της μουσικής επικοινωνίας των ανθρώπινων συναισθημάτων ενισχύεται ο αλτρουισμός και η κατανόηση (Rabinowitch T. et al., 2012). Άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα συνδέονται με έναν μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας που τις περισσότερες φορές είναι πιο ειλικρινής, αληθινός και πιο ουσιαστικός από τις πραγματικές λέξεις. Μέσω της «ενσυναισθητικής δημιουργικότητας» συντελείται ευθυγράμμιση νοητικών και συναισθηματικών διαδικασιών. Καλλιεργείται ο σεβασμός, ουσιαστική αποδοχή του άλλου, η αλληλεγγύη, η ενίσχυση των διαφορετικών ταυτοτήτων και η διαπολιτισμική κατανόηση. Τηρούνται οι αρχές της διαπολιτισμικότητας που οδηγούν σε πολιτιστική ολοκλήρωση, σε κοινωνική αρμονία και ευημερία.

3.4 Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία στην Ελλάδα

Ο κύριος χώρος έκφρασης και καλλιέργειας των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η σχολική κοινότητα. Μια ιδιαίτερη περίπτωση εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στην Ελλάδα τα «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τα οποία ιδρύονται το 1996 με το νόμο για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» 2413 (ΦΕΚ 124, τεύχος πρώτο, 17-6-1996). Αυτός ο τύπος σχολείων θεωρήθηκε το πρώτο βήμα για μια εκπαίδευση που δε θα είχε στόχο την αφομοίωση, αλλά την ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής (Δαμανάκης, 2002). Τα σχολεία αυτά έχουν συνήθως μια αναλογία 40-45% αλλοδαπών / παλινοστούδτων μαθητών / τριών και 60% γηγενών. Σκοπός αυτής της αναλογίας είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για διαπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στην κυρίαρχη - ελληνική και τις μειοψηφικές εθνότητες.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων είναι κατά βάση το ίδιο με αυτό των γενικών δημόσιων σχολείων. Υπάρχουν όμως και διαφοροποιήσεις που στόχο έχουν την προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού συνόλου, αλλά και την κάλυψη των μαθησιακών και κοινωνικών αναγκών του. Πιο συγκεκριμένα, στα διαπολιτισμικά σχολεία οργανώνονται τάξεις για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Οι τάξεις αυτές ονομάζονται Τάξεις Υποδοχής και λειτουργούν παράλληλα με τη ροή του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις υποδοχής απουσιάζουν από τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών από το τμήμα που ανήκουν, ενώ παρακολουθούν μαζί με το τμήμα τους όλα τα μαθήματα των ειδικοτήτων (Αισθητική Αγωγή- Μουσική Αγωγή, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή - Φυσική Αγωγή, Πληροφορική). Στην ουσία λοιπόν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα βρίσκονται με τους συμμαθητές τους μόνο κατά τη διάρκεια των παραπάνω μαθημάτων. Το γεγονός αυτό ενισχύει ακόμη περισσότερο το σημαντικό ρόλο των ειδικοτήτων στην κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών, στην ένταξη και στην αφομοίωσή τους μέσα στη σχολική κοινότητα και στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη, όπως συμβαίνει και

στα Δημοτικά Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Μουσικής του Υπουργείου Παιδείας (2003) δεν αναφέρεται πουθενά ο όρος “Διαπολιτισμικότητα”. Αναφέρεται πως «σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος Μουσικής Αγωγής είναι πρωταρχικά 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» (<http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-mousiki>, προσπελάστηκε στις 30.6.2020).

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών που συντάχθηκε το 2014 παρουσιάζεται «...ένα ενιαίο, ανοικτό και ευέλικτο Π.Σ. το οποίο διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να οργανώσει και να σχεδιάσει το μάθημα της Μουσικής σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του/της, ακολουθώντας την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και της ψηφιακής εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Τέχνες και Πολιτισμός, Μουσική, σσ.5).

Γίνεται ξεχωριστή αναφορά στη Διαπολιτισμική Διδασκαλία και συγκεκριμένα αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Η μουσική, ως μια 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 στους ανθρώπους σε ατομικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, την εξάλειψη του φανατισμού και της βίας, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέουν από τη μη αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας. Μια ισορροπημένη μουσική παιδεία θα πρέπει να δημιουργεί καταστάσεις μουσικής επικοινωνίας εντός και εκτός σχολικού χώρου, με τις οποίες να προάγει και να προωθεί το μουσικό πλουραλισμό στο πλαίσιο του οποίου θα μπορούν να γίνουν αποδεκτές, να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν μαζί πολλές

εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (σε επίπεδο χωρών, εθνών, πολιτισμών και μικρότερων ομάδων). Ο κάθε μαθητής πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τη δική του μουσική ταυτότητα και επομένως, παράλληλα με την γνώση του «άλλου» να καλλιεργείται η γνώση του «εαυτού», η ανάπτυξη δηλαδή μιας ισχυρής προσωπικής ταυτότητα» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Τέχνες και Πολιτισμός, Μουσική, σσ.17).

3.5 Κατευθύνσεις Μουσικών Δραστηριοτήτων στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεπάγεται τη χρήση μουσικού υλικού από διαφορετικούς πολιτισμούς που συχνά μπορεί να συνυπάρχουν, στην περίπτωση μας μάλιστα μέσα στη σχολική κοινότητα. Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού μουσικής που διδάσκει σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει να είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων γύρω από το κοινωνικό, ιστορικό, και πολιτισμικό πλαίσιο μιας “άλλης” μουσικής, έτσι ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με το διαφορετικό και να οδηγηθούν στον σεβασμό, στην κατανόηση, στην αποδοχή του άλλου και στην αντιμετώπισή του ως ίσο.

Όπως προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι στον γνωσιολογικό, κοινωνικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα απαιτείται προγραμματισμός, ώστε οι μουσικές δραστηριότητες να μην προκύπτουν από τυχαία διδασκαλία, αλλά από έναν μελετημένο προγραμματισμό που θα στηρίζεται σε διαβαθμισμένους στόχους ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Καλό θα είναι οι δράσεις που θα επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό να χαρακτηρίζονται από ισορροπία και από μια προοπτική εξέλιξης αυτών. Ο εκπαιδευτικός πάντα θα πρέπει να έχει εναλλακτικές δραστηριότητες σε περίπτωση που κάποια από αυτές δεν ταιριάζει με το συγκεκριμένο κλίμα της τάξης τη συγκεκριμένη στιγμή ή δεν αρέσει στα παιδιά. Καλό θα ήταν οι δράσεις να επαναλαμβάνονται και με παραλλαγές γιατί τα παιδιά με την επανάληψη φαίνεται ότι διασκεδάζουν περισσότερο.

Με βάση τους τρεις άξονες των προγραμμάτων της διδασκαλίας της μουσικής σε όλες τις βαθμίδες (ακρόαση, εκτέλεση, δημιουργία), οι μουσικές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν στηριζόμενες στις ακόλουθες βασικές κατηγορίες:

A. Γλώσσα και Ρυθμός - Ρυθμός του Λόγου

B. Το Τραγούδι - Τραγουδοχοροί

Γ. Μουσική και Κίνηση

Δ. Μουσική Εκτέλεση με Όργανα

E. Ακρόαση Μουσικής – Οργανογνωσία

A. Γλώσσα και ρυθμός – Ρυθμός του Λόγου

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky, μέσα στα πολιτισμικά προσανατολισμένα συστήματα, η μουσική και η γλώσσα λειτουργούν ως καταλύτες για να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν πολιτιστικές αξίες, πεποιθήσεις και δεξιότητες για να γίνουν μέλη της κοινωνίας (Vygotsky, L. S. , 1978). Μεγάλοι παιδαγωγοί της Μουσικής Εκπαίδευσης όπως ο Carl Orff και ο Zoltan Kodaly, έχουν υιοθετήσει την άποψη ότι ο λόγος είναι ο πιο φυσικός τρόπος για να έρθει ένα παιδί σε επαφή με τη μουσική. Στο βιβλίο “Ρυθμική” η Πολυξένη Ματέυ αναφερόμενη στις μορφές λόγου που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος, προτείνει ότι καλό είναι να αρχίσουμε με ρυθμικά παιχνίδια, ήδη από τη νηπιακή ηλικία, με λογοπαίγνια, παροιμίες και έμμετρα κείμενα ή πεζά (όπως παιδικές ρίμες και τραγούδια) (Μακροπούλου - Βαρελάς, 2005).

Επιπλέον μπορούμε να κάνουμε παιχνίδια με τα παιδιά αυτοσχεδιάζοντας πάνω στις δικές τους μορφές λόγου, δίνοντας έμφαση στη σωστή άρθρωση, στον τονισμό λέξεων και στη φυσική εκφορά του λόγου. Μπορούμε να απαγγείλουμε κείμενα, να τα εκτελέσουμε με ρυθμικές κινήσεις, να κινηθούμε με ρυθμό πάνω σε αυτά και να χρησιμοποιήσουμε μουσικά όργανα. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί από τον εκπαιδευτικό στη δημιουργική απόδοση κάθε κειμένου με βάση τον εσωτερικό ρυθμό και το εννοιολογικό περιεχόμενο (Μακροπούλου - Βαρελάς, 2005· Ράπτης, 2015· Σέργη, 2000).

Αρκετοί μουσικοπαιδαγωγοί όπως οι Kodaly και Gordon, έχουν συνδέσει τις αξίες των μουσικών φθόγγων με συγκεκριμένες συλλαβές (τα, τιτι, ντου, ντού - ντε), έτσι ώστε τα ρυθμικά σχήματα να αποδίδονται με συγκεκριμένους συνδυασμούς συλλαβών (Ράπτης, 2015). Η Taggart χαρακτηριστικά αναφέρει «πως οι λέξεις μας βοηθούν να θυμόμαστε και να ταξινομούμε τα αντικείμενα που μας περιβάλλουν, έτσι και οι ρυθμικές συλλαβές μας βοηθούν να θυμόμαστε και να ταξινομούμε τα ρυθμικά μοτίβα που ακούμε» (Μακροπούλου - Βαρελάς, 2005: 34).

Όλα τα παραπάνω στηρίζονται κυρίως στην προφορική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της εσωτερικής ακοής των μαθητών με τη σημειογραφία να ακολουθεί σε δεύτερο χρόνο. Η εισαγωγή στην κουλτούρα της γλώσσας ενός τόπου γίνεται προφορικά και μέσα από την καθημερινή επαφή τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν το ρυθμό του λόγου. Για να είναι αποτελεσματικός ο συνδυασμός ρυθμού και γλώσσας θα πρέπει οι συλλαβές να συνδυάζονται με την ακουστική αντίληψη της μουσικής και να ακολουθούν τον παλμό της. Καλό θα είναι οι λέξεις που επιλέγονται να είναι από το καθημερινό - οικείο περιβάλλον των παιδιών και να γίνονται πολλά ρυθμικά παιχνίδια που να περιλαμβάνουν αλλαγές στο τονικό ύψος, στις δυναμικές και στην ταχύτητα. Οι γλωσσικές ρυθμικές δραστηριότητες και τα ρυθμικά παιχνίδια αποτελούν ιδανικό ξεκίνημα των παιδιών για το τραγούδι.

B. Μουσική και Κίνηση

Η μουσική και ο χορός είναι κατ' αρχήν τέχνες αυτόνομες. Με την καθεμία ξεχωριστά ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο. Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μουσική και η κίνηση θα πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα από τα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής των παιδιών. Άλλωστε “κάθε κίνηση παράγει ήχο και σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η θεμελιώδης αρχή της άμεσης σχέσης που έχει η μουσική με την κίνηση” (Ράπτης, 2015: 129). Μέσω της συνδυαστικής διδασκαλίας και των δύο μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί στο να αντιληφθεί, μέσα από την κίνηση του σώματος, τις βασικές μουσικές έννοιες. Επιπλέον η μουσική και η κίνηση έχουν μερικά παράλληλα - κοινά χαρακτηριστικά όπως: α) η χροιά (ποιότητα κίνησης - ποιότητα

ήχου), β) ο χρόνος, γ) η ένταση - το βάρος κίνησης και δ) το τονικό ύψος - επίπεδο κίνησης (χαμηλό, ψηλό) (Σέργη, 2000: 30- 31).

Ο Dalcroze εισήγαγε τον όρο της Κινησθητικής υποστηρίζοντας πως όταν ένα παιδί κινηθεί σύμφωνα με συγκεκριμένες μουσικές παραμέτρους, η μουσική ενσωματώνεται και το παιδί μπορεί και αποδίδει αυτές τις παραμέτρους πολύ καλύτερα (Ράπτης, 2015: 130). Επιπλέον η αξία της μουσικής, καθώς και της κινητικής αγωγής ισχυροποιείται από την καθιέρωσή τους ως ξεχωριστά είδη νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligences) του Howard Gardner, η οποία αναφέρει πως η μουσική μάθηση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Gardner, 1989 : 74).

Γ. Το Τραγούδι – Τραγουδοχοροί

Το τραγούδι είναι η έντεχνη παρουσίαση των λέξεων με μουσική. Αποτελεί μια παγκόσμια μορφή έκφρασης και μελέτης της σχέσης γλώσσας και μουσικής. Ο συνδυασμός μελωδίας και ρυθμού προσφέρει συγκεκριμένες νοητικές και συναισθηματικές πληροφορίες. Το τραγούδι πρέπει να τραγουδιέται στη σωστή τονικότητα των παιδιών και του δασκάλου, όπως επίσης και η έκτασή του να είναι κατάλληλη για την ηλικία στην οποία απευθύνεται. Καλό θα είναι τα παιδιά να έρχονται σε πρώτη επαφή με το τραγούδι μέσω του εκπαιδευτικού και όχι μέσω ηχογράφησης γιατί πολλές φορές δεν είναι ηχογραφημένο στην κατάλληλη τονικότητα για αυτά. Πολύ σημαντικά κατά την πρώτη παρουσίαση του τραγουδιού είναι επίσης η σωστή άρθρωση και η συνοδεία του τραγουδιού με κίνηση, όπου είναι εφικτό, καθώς τα παιδιά μικρότερων ηλικιών θυμούνται τους στίχους, μέσω των κινήσεων και συμμετέχουν στο τραγούδι πιο εύκολα (Ράπτης, 2015· Σέργη, 2000).

Οι τραγουδοχοροί αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας της μάθησης και για την επίτευξη των στόχων της μουσικής. Κάθε τραγούδι- παιχνίδι που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία εμπεριέχει ή επεκτείνεται προς όλες τις κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων, ακόμα και στη γλωσσική ανάπτυξη / εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας, με τις οποίες παρέχεται η δυνατότητα μουσικής ανάπτυξης του παιδιού. Έχουν στόχο την ψυχαγωγία, την επικοινωνία, την εμπύχωση της ομάδας, την ενεργοποίηση των εκφραστικών μέσων και την

εξοικείωση με τα στοιχεία της μουσικής και της κίνησης. Επιπλέον πέρα από τους παραπάνω στόχους διευκολύνεται η ενεργητική συμμετοχή και η βιωματική - εμπειρική μάθηση. Αποτελεί ένα είδος δραστηριότητας που μπορεί να επεκταθεί σε άτυπες μορφές μάθησης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαθεματικότητα με απώτερο στόχο την ολιστική μάθηση (Ράπτης, 2015· Σέρρη, 2000· Θεοδωρίδης, 2017).

Δ. Μουσική εκτέλεση με όργανα

Η ομαδική χρήση κρουστών οργάνων από τα παιδιά αποτελεί μέρος του μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος Orff, η οποία βασίζεται σε όργανα άλλων πολιτισμών και στη συνέχεια ακολουθεί μια διαπολιτισμική πορεία. Η χρήση των μουσικών οργάνων καλό θα ήταν, τουλάχιστον στην αρχή, να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία για πειραματισμό και παιχνίδι. Μέσω του πειραματισμού ανακαλύπτουν τα χαρακτηριστικά του ήχου όπως η ένταση, η διάρκεια, η χροιά και το τονικό ύψος. Τα παιδιά αφού πειραματιστούν με ρυθμικά χτυπήματα τύπου body percussion στη ρυθμική ή μελωδική συνοδεία ενός τραγουδιού, μπορούν να έπειτα να την αναπαράγουν στα μουσικά όργανα. Η συνοδεία ενός τραγουδιού με κρουστά μουσικά όργανα δίνει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά, καθώς μπορούν να παίξουν μουσική ακόμα και χωρίς να χρησιμοποιούν τη μουσική σημειογραφία (Ράπτης, 2015· Σέρρη, 2000).

Ε. Ακρόαση Μουσικής – Οργανογνωσία

Οι δραστηριότητες της μουσικής ακρόασης θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές για τη μουσική αγωγή του παιδιού και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το πλαίσιο της διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής. Τα παιδιά μέσω των διαφορετικών μουσικών ερεθισμάτων των διαφορετικών μουσικών οργάνων, έρχονται σε επαφή με έναν νέο πολιτισμό, εξοικειώνονται με το διαφορετικό και επιπλέον αναζητούν και βρίσκουν κοινά στοιχεία. Μέσω των δράσεων της ακρόασης και της οργανογνωσίας επιτυγχάνεται η γνωριμία με το “άλλο”, με το παρελθόν και το παρόν των πολιτισμών καταγωγής των μαθητών (Ανδρούσου κ.ά., 2001). Επιπλέον μέσω της ανάδειξης των κοινών μουσικών οργάνων μέσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης, τα

παιδιά αισθάνονται ότι οι έχουν να μοιραστούν κοινά πράγματα και κοινά μουσικά ερεθίσματα.

Οι παραπάνω γενικές κατηγορίες μουσικών δραστηριοτήτων έχουν την ευελιξία τα προσαρμόζονται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία μπορούν να ενισχυθούν και με διαθεματικές προσεγγίσεις που να προωθούν το άνοιγμα προς όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας. Οι μαθητές μέσω των μουσικών βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας οδηγούνται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, σέβονται την πολιτισμική ετερότητα και οδηγούνται στην εξάλειψη των όποιων εθνικιστικών τρόπων σκέψης και στερεοτύπων.

Κεφάλαιο 4

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ο τύπος, ο χρόνος και το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο της περιφέρειας Ηπείρου, στο οποίο η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής τα τελευταία 4 χρόνια. Η έρευνα σχεδιάστηκε αρχικά με προοπτική υλοποίησης περίπου 10 εβδομάδων, όμως λόγω αστάθμητων παραγόντων (κλείσιμο σχολείων πανελλαδικά εξαιτίας της πανδημίας Covid - 19) είχε εφαρμογή 5 εβδομάδες από τα τέλη Ιανουαρίου ως τις αρχές Μαρτίου του 2020. Όταν τα σχολεία άνοιξαν ξανά τον Ιούνιο του 2020, για να αποφευχθεί κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος η ανάμειξη μαθητών και εκπαιδευτικών σε διαφορετικές αίθουσες, τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών περιβάλλοντων έκαναν μάθημα μόνο με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων υποδοχής σε συγκεκριμένες αίθουσες. Ως εκ τούτου ήταν αδύνατη η συνέχεια της εφαρμογής της έρευνας. Για τους παραπάνω λόγους παρουσιάζεται ο σχεδιασμός όλων των συναντήσεων, καθώς και το υλικό και τα συμπεράσματα από την παρατήρηση των συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε όλα τα τμήματα του σχολείου με τη δημιουργία δύο μεγάλων ομάδων δείγματος: την ομάδα των μικρών και την ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών. Η πρώτη ομάδα δείγματος αποτελούνταν από τις μικρές τάξεις Α', Β' και Γ' Δημοτικού (6 - 9 ετών) με 53 παιδιά στο σύνολο και η δεύτερη από τις μεγαλύτερες τάξεις Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού (10 -12 ετών) με 49 παιδιά στο σύνολο. Κάθε τάξη εσκεμμένα αποτελούσε και ξεχωριστό υποτμήμα της ομάδας που ανήκε, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο πληρέστερα και πιο συστηματικά τα ερευνητικά ερωτήματα.

4.2 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πιλοτική εφαρμογή μιας πρότασης για την καλλιέργεια και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού μέσω της διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής και η συναγωγή

συμπερασμάτων μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και την ανάλυση των δεδομένων.

Στόχοι μας είναι να μελετηθούν η λειτουργία της μάθησης μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και οι δυνατότητες ενίσχυσης μέσω αυτών των διαφορετικών ταυτοτήτων, της ένταξης, της αποδοχής, της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτισμικού πλουραλισμού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ενισχύουν οι μουσικές δράσεις την αναγνώριση και την αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων και κατά πόσο μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης γίνεται πιο ομαλή η ενσωμάτωση μαθητών με προσφυγικό / μεταναστευτικό προφίλ στη σχολική τάξη;

2. Οι μουσικές δράσεις διευκολύνουν τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών;

3. Οι μουσικές δράσεις μπορεί να διευκολύνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

4. Μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης επηρεάζεται θετικά η ομαδικότητα και το σχολικό κλίμα και μειώνονται οι εχθρικές συμπεριφορές και τα αρνητικά στερεότυπα;

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι μια πράξη διερεύνησης και κατανόησης στηριζόμενη σε μεθόδους που μελετούν ένα κοινωνικό ή ατομικό ζήτημα (Creswell, 1998). Μέσω των μεθόδων αυτών αντιλαμβανόμαστε τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα βιώνουν και αλληλεπιδρούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Denzin & Lincoln, 2010· Creswell,

1998). Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πιλοτική μελέτη - εφαρμογή και έρευνα δράσης.

4.3 Έρευνα Δράσης

Η έρευνα δράσης σύμφωνα με τους Cohen & Manion αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον όπου ένα πρόβλημα χρειάζεται επείγοντως λύση ή όπου η αλλαγή ενός χαρακτηριστικού μπορεί να φέρει ένα θετικό αποτέλεσμα (Cohen et al., 2008:385).

Οι Cohen και Manion (1994:186 όπ. ανάφ. στο Cohen & Manion, 2008) ορίζουν την έρευνα δράσης ως μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της έρευνας και της πράξης (Somekh, 1995: 340, όπ. ανάφ. στο Cohen & Manion, 2008:387).

Ο Grundy (1987: 142 όπ. ανάφ. στο Cohen & Manion, 2008:386) θεωρεί ότι η έρευνα δράσης ασχολείται με τη βελτίωση «των κοινωνικών συνθηκών της ανθρώπινης ύπαρξης» και με την αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων που εμπλέκονται, με τις κουλτούρες των ομάδων, των θεσμών και των κοινωνιών όπου ανήκουν (Kemmis και McTaggart, 1988: 55 όπ. ανάφ. στο Cohen & Manion, 2008).

Σύμφωνα με την Zuber-Skerritt (1996a όπ. ανάφ στο Cohen & Manion, 2008) η έρευνα δράση είναι μια συνεργατική, κριτική και αυτοκριτική διερεύνηση η οποία ακολουθεί μια κυκλική διαδικασία που βασίζεται στα ακόλουθα στάδια:

- ✓ Στρατηγικό σχεδιασμό
- ✓ Δράση, δηλαδή εφαρμογή του σχεδίου στην τάξη
- ✓ Παρατήρηση, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση
- ✓ Κριτικό και αυτοκριτικό στοχασμό για τα αποτελέσματα των παραπάνω βημάτων και λήψη αποφάσεων για τον επόμενο κύκλο της έρευνας δράσης.

Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος ως ερευνητικός σχεδιασμός ήταν ότι στηρίζεται στη συμμετοχή πολλών ατόμων, ενδυναμώνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης διεξήχθη και στις έξι τάξεις ενός Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου της περιφέρειας Ηπείρου από την ερευνήτρια. Για την καλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων ορίστηκε κριτικός φίλος που ήταν η δασκάλα της Δ' Δημοτικού, η οποία συμμετείχε ως παρατηρητής στις δράσεις της ίδιας τάξης. Η επιλογή της τάξης δεν ήταν τυχαία γιατί η εν λόγω εκπαιδευτικός γνώριζε τους συγκεκριμένους μαθητές και η παρουσία της κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης δε θεωρούνταν ότι θα εμπόδιζε τις αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών.

4.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και το ημερολόγιο.

4.4.1 Παρατήρηση - Ημερολόγιο

Με τον όρο παρατήρηση ορίζουμε τη διαδικασία κατά την οποία κάποιο φαινόμενο ή συμπεριφορά γίνεται αντικείμενο ιδιαίτερης προσοχής με τρόπο προγραμματισμένο, οργανωμένο και συστηματοποιημένο από εκπαιδευμένα άτομα για το ρόλο αυτό. Η παρατήρηση χρησιμοποιεί την καταγραφή των γεγονότων και υφίσταται επαλήθευση. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση στην οποία η ερευνήτρια ως πλήρως συμμετέχουσα (complete participant) μπορεί εκτός από το να παρατηρεί και να συμμετέχει και η ίδια στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Ο Patton υποστηρίζει ότι η άμεση και κοινωνική επαφή με το χώρο της παρατήρησης προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς ο παρατηρητής κατανοεί το πλαίσιο που πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες και επιπλέον συμμετέχει και σε αυτές (Patton, 1990 όπ. ανάφ. στο Μάγος, 2005).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη απόσταση ασφαλείας μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου προκειμένου

να αποφευχθεί η λεγόμενη «προκατάληψη του παρατηρητή» (Altrichter et al., 2001 όπ. ανάφ. στο Μάγος, 2005: 10), η οποία επιδρά στην αξιοπιστία της έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση.

Αρκετοί επιστήμονες θεωρούν ότι η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα αποτελεσματικό και πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα με την Wright να αναφέρει ότι «η προσέγγιση αυτή έχει το πλεονέκτημα να συλλαμβάνει τη σχολική εμπειρία στο σύνολό της» (Wright, 1993 : 26 όπ. ανάφ στο Μάγος, 2005: 11).

Τα κυριότερα στάδια της συμμετοχικής παρατήρησης (Κακανά & Μπότσογλου, 2016) είναι τα εξής:

- I. Η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος και του πεδίου (setting)
- II. Η πρόσβαση (access)
- III. Ο προσδιορισμός των σχέσεων που θα αναπτύξει ο/η παρατηρητής / ήτρια στο πεδίο (field relations)
- IV. Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (data collecting and recording)
- V. Η ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των δεδομένων (data analysis and presentation).

Για την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη παρατήρηση. Μετά το πέρας κάθε συνάντησης τα δεδομένα καταγράφονταν και αναλύονταν σε ημερολόγιο προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν παραβλέψεις που θα μπορούσαν να τα αλλοιώσουν. Οι παρατηρήσεις αφορούσαν την πορεία των δράσεων, τις αντιδράσεις των μαθητών, τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, τη βλεμματική επαφή, τη σωματική επαφή, τη συνεργασία, την ομαδικότητα, το μουσικό αποτέλεσμα και το κλίμα της τάξης. Επίσης, η ερευνήτρια μετά το πέρας των δράσεων έκανε αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση αυτών.

Η εκπαιδευτικός της Δ' τάξης που συμμετείχε ως κριτικός φίλος στις παρεμβάσεις της Δ' Δημοτικού, κρατούσε και η ίδια ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο ενημερώνονταν μετά το πέρας κάθε δράσης και αφορούσε τη συμπεριφορά των μαθητών, τις αντιδράσεις τους, την επικοινωνία τους (λεκτική - μη λεκτική), τη

διάθεση προς τον συμμαθητή τους, τη μουσική τους δημιουργικότητα και επίσης και την παρέμβαση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των δράσεων. Στο τέλος των δράσεων η κριτική φίλη και η ερευνήτρια συζητούσαν τα δεδομένα τους, αντάλλαζαν απόψεις και αξιολογούσαν τις δράσεις.

4.5 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Στις παρακάτω ενότητες αναπτύσσεται η πορεία της έρευνας δράσης, ο σχεδιασμός της και ο τρόπος αποτύπωσης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων.

4.5.1 Πορεία της έρευνας δράσης

Η ερευνήτρια τα τελευταία τέσσερα χρόνια εργάζεται στο σχολείο όπου διεξήχθη η έρευνα. Τα τελευταία τρία χρόνια σημειώθηκε ιδιαίτερη αύξηση στον αριθμό των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, εξαιτίας των μεγάλων προσφυγικών ροών που έρχονται στην Ελλάδα από χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση.

Τα παιδιά της χώρας υποδοχής και ιδιαίτερα τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων δε δέχτηκαν εύκολα αυτήν την αλλαγή. Υπήρχαν μερικά παιδιά που δεν ήθελαν να κάθονται δίπλα από παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, να ανταλλάσσουν πράγματα, πολύ συχνά δεν έπαιζαν μαζί τους στα διαλείμματα και υπήρχαν και φορές που δεν τους μιλούσαν καν. Φαινόμενα εθνικιστικού τρόπου σκέψης, προκαταλήψεων και ρατσισμού υπήρχαν από μια μικρή ομάδα μεγαλύτερων παιδιών. Αυτά τα φαινόμενα εκδηλώνονταν κατά καιρούς με διαπληκτισμούς μεταξύ των παιδιών από τη χώρα υποδοχής και των παιδιών μεταναστευτικού/ προσφυγικού προφίλ. Δε θα μπορούσαμε όμως να παραλείψουμε και τους έντονους διαπληκτισμούς που σημειώνονταν μεταξύ των παιδιών προσφυγικού/ μεταναστευτικού προφίλ εξαιτίας των φυλετικών τους διαφορών. Επιπλέον υπήρχαν πολλά παιδιά προσφυγικού/ μεταναστευτικού προφίλ που έδειχναν αδυναμία προσαρμογής στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, η οποία εκδηλωνόταν πολλές φορές με παραβατική συμπεριφορά.

Άξιο αναφοράς αποτελεί επίσης το γεγονός ότι ο αριθμός των παιδιών προσφυγικού/ μεταναστευτικού προφίλ δεν παραμένει σταθερός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς άλλα παιδιά φεύγουν με προορισμό κυρίως βόρειες ευρωπαϊκές χώρες και άλλα έρχονται στην χώρα μας από τη χώρα καταγωγής τους με ενδιάμεσο σταθμό συνήθως την Τουρκία. Το γεγονός αυτό αλλάζει συνεχώς τις ισορροπίες της κάθε τάξης, επειδή άλλα παιδιά είναι στο στάδιο της ευρύτερης αποδοχής και αφομοίωσης από το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και του σχολείου και άλλα είναι στο στάδιο της πρώτης τους επαφής και γνωριμίας με αυτά.

Τα παραπάνω αποτελούν τους κυριότερους λόγους για την ανάγκη δράσεων που προάγουν την ενεργό μάθηση, έχουν βιωματικό χαρακτήρα, ενισχύουν την εξωτερίκευση και την αποδοχή διαφορετικών συναισθημάτων και ταυτόχρονα έχουν και διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Με λίγα λόγια ο σκοπός να είναι να μπορεί να συνδυαστούν οι μουσικές δράσεις με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την πλήρη αποδοχή και ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην σχολική κοινότητα.

Η ερευνήτρια στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους 2019-20 ανέφερε στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους προβληματισμούς της, καθώς και την πρόθεσή της να κάνει μια έρευνα δράσης με στους στόχους που ήδη προαναφέρθηκαν. Αποφασίστηκε η δράση να ενταχθεί στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με γενικότερο τίτλο “Τα τραγούδια των Λαών” και κάποιες από τις δράσεις αυτές να παρουσιαστούν στο τέλος της σχολικής χρονιάς από όλα τα παιδιά του σχολείου.

Ο λόγος για τον οποίο δεν προχωρήσαμε στην συγκέντρωση υπεύθυνων δηλώσεων και έντυπου συναίνεσης από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ήταν ότι ο αριθμός των μαθητών, όπως προαναφέρθηκε, συνεχώς άλλαζε. Αν λοιπόν επιλέγονταν η λύση των υπεύθυνων δηλώσεων τα παιδιά που δε θα τις έφερναν άμεσα, αυτόματα θα εξαιρούνταν από το μάθημα της Μουσικής Αγωγής και θα χάνονταν η ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια προσπάθεια ένταξης και ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεσμών, καθώς το μάθημα είναι μονόωρο. Για το λόγο αυτό προτιμήθηκε η ένταξη του συγκεκριμένου προγράμματος στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών είναι αληθινά μόνο τα γενικά δημογραφικά

στοιχεία (φύλο, ηλικία, τάξη, χώρα καταγωγής). Τα ονόματα των μαθητών αναφέρονται με τυχαίο αρχικό γράμμα το οποίο είναι αναληθές.

Το πρόγραμμα των δράσεων αποφασίστηκε να ξεκινήσει μετά τα Χριστούγεννα, καθώς η ερευνήτρια βρίσκεται στο σχολείο μόνο μία μέρα την εβδομάδα και έπρεπε να προετοιμάσει τις 3 σχολικές εορτές της περιόδου αυτής (28η Οκτωβρίου, 17η Νοεμβρίου, γιορτή Χριστουγέννων). Ως εκ τούτου δε θα μπορούσε να υπάρξει μια φυσιολογική συνέχεια στην πορεία των δράσεων. Επίσης, σε αυτή τη συνάντηση η εκπαιδευτικός της Δ' Δημοτικού δέχτηκε να αναλάβει το ρόλο του κριτικού φίλου για την ίδια τάξη επειδή γνώριζε τα παιδιά και η παρουσία της στην τάξη δε θα λειτουργούσε ανασταλτικά ως προς τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους.

Η πρώτη ενημέρωση των παιδιών για το πρόγραμμα έγινε στις 8.1.2020. Κατά τη συνάντηση αυτή η εκπαιδευτικός εξήγησε, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις, τον τίτλο του προγράμματος “Τα τραγούδια των Λαών” και το γενικό πρόγραμμα των δράσεων. Μερικοί μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και είπαν και αυτοί τις δικές τους απόψεις σχετικά με το πώς φαντάζονταν το πρόγραμμα.

Η πρώτη δράση ενώ είχε προγραμματιστεί να ξεκινήσει στις 15.1.2020, ξεκίνησε στις 29.1.2020 εξαιτίας των απουσιών πολλών παιδιών των τάξεων (πάνω από το μισά) λόγω της εποχικής γρίπης που οδήγησε τελικά στο κλείσιμο του σχολείου για σχεδόν μια εβδομάδα.

Το πρόγραμμα εφαρμόζονταν μία φορά την εβδομάδα (κάθε Τετάρτη που η εκπαιδευτικός βρισκόταν στο σχολείο) και γινόταν σε όλες τις τάξεις κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Ενώ το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων είχε προγραμματιστεί να τελειώσει στα τέλη Μαΐου, με σκοπό να γίνει μια μικρή παρουσίαση αυτών τον Ιούνιο, τα σχολεία έκλεισαν πανελλαδικά στις 11.3.2020 λόγω της πανδημίας Covid - 19 και άνοιξαν ξανά τη 1.6.2020 με νέες οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας για την ασφαλή λειτουργία αυτών. Στις οδηγίες αυτές το Υπουργείο συνιστούσε, πιο συγκεκριμένα για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής, την αποφυγή της ανταλλαγής κρουστών μουσικών οργάνων, όπως και του τραγουδιού. Επιπλέον για την αποφυγή του συγχρωτισμού και της ανάμειξης πολλών μαθητών και εκπαιδευτικών σε διαφορετικές αίθουσες, οι πρόσφυγες μαθητές έκαναν μάθημα σε άλλες αίθουσες, μόνοι τους χωρίς τους συμμαθητές τους από τη χώρα υποδοχής.

Για το λόγο αυτό η έρευνα δράσης και το ημερολόγιο των δράσεων σταματά λόγω εκτάκτων καταστάσεων στις 4.3.2020. Οι υπόλοιπες δράσεις που είχαν ήδη σχεδιαστεί από την ερευνήτρια, παρουσιάζονται εδώ ως μέρος του σχεδιασμού αυτού του ερευνητικού προγράμματος.

4.5.2 Σχεδιασμός της Έρευνας Δράσης (Ε.Δ.) και των Προτεινόμενων Δράσεων (Π.Δ.)⁴

Οι μουσικές δραστηριότητες, στην εν λόγω έρευνα, στηρίχτηκαν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στην εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας σε σχέση πάντα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής και ιδιαίτερα με το κεφάλαιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα υπήρξαν δύο κύριες ομάδες. Η Α' ομάδα που αποτελούνταν από τις τρεις υποομάδες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού (Α', Β' και Γ' Δημοτικού) και η Β' ομάδα που αποτελούνταν από τις τρεις υποομάδες των μεγαλύτερων τάξεων (Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού). Κάθε κύρια ομάδα είχε κοινές δράσεις οι οποίες αναπροσαρμόζονταν κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες και την ανταπόκριση των μαθητών. Τα παιδιά χωρίστηκαν με αυτόν τον τρόπο γιατί ηλικιακά είναι διαφορετικές οι ανάγκες τους στον τρόπο μουσικής έκφρασης και επικοινωνίας. Επιπλέον ανάλογα με την ηλικία είναι διαφορετικός και ο τρόπος παρέμβασης στα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα για την αποδοχή, την ένταξη και την ενσωμάτωση αυτών στην ομάδα.

Για την καλύτερη κατανόηση των στόχων των δράσεων, χωρίσαμε τους στόχους σε γενικούς-μουσικούς που αφορούν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής και σε διαπολιτισμικούς. Κάθε δράση φροντίζουμε να εξελίσσεται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μπορεί να καλύπτει σχεδόν όλους τους στόχους (κυρίως τους διαπολιτισμικούς), άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό. Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να ειπωθεί ότι το ζητούμενο της έρευνας δεν ήταν η επιδίωξη ενός οπωσδήποτε “άρτιου” μουσικού αποτελέσματος (φυσικά αν προέκυπτε θα μας έκανε όλους χαρούμενους), αλλά το να αισθανθούν τα παιδιά ομάδα, να νιώσουν την ενότητα και τη δύναμη της τάξης. Να μπορέσουν να συνεργαστούν, να διασκεδάσουν, να επικοινωνήσουν και να παίξουν μουσική όλα μαζί. Οι γενικοί και διαπολιτισμικοί στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

⁴ Όπου στις δράσεις αναφέρονται τα αρχικά Ε. Δ. σημαίνει Έρευνα Δράσης και όπου Π. Δ. σημαίνει Προτεινόμενες Δράσεις.

Γενικοί Στόχοι:

- ✓ Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και την καλλιτεχνική τους έκφραση μέσα από τις δραστηριότητες της ενεργητικής ακρόασης, της μουσικής δημιουργίας και της εκτέλεσης.
- ✓ Να μπορούν να διακρίνουν ήχους και να τους συσχετίζουν με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.
- ✓ Να ανταποκρίνονται σωστά σε οδηγίες.
- ✓ Να αντιλαμβάνονται εμφανείς αλλαγές σε μουσικά παραδείγματα.
- ✓ Να μπορούν να αναπαράγουν μικρά μελωδικά και ρυθμικά σχήματα.
- ✓ Να χτυπούν παλαμάκια και να περπατούν στο ρυθμό της μουσικής.
- ✓ Να αντιλαμβάνονται και να αλλάζουν το ρυθμό του σώματος όταν αλλάζει ο ρυθμός της μουσικής.
- ✓ Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τα μουσικά όργανα της τάξης (κρουστά).
- ✓ Να μπορέσουν να χτυπήσουν στο ρυθμό του μέτρου και στο ρυθμό της μελωδίας
- ✓ Να μπορέσουν να τραγουδήσουν χωρίς το άγχος της απόδοσης.
- ✓ Να αντιλαμβάνονται τις μουσικές έννοιες αργά - γρήγορα (*allegro – adante*), δυνατά - σιγά (*piano – forte*).
- ✓ Να γνωρίζουν τις μουσικές κατηγορίες των οργάνων και να έρθουν σε επαφή με τα παραδοσιακά όργανα και τις παραδοσιακές μουσικές των πολιτισμών τους.
- ✓ Να γνωρίσουν διάφορα στυλ μουσικής
- ✓ Να διασκεδάσουν και να επικοινωνήσουν μέσα από τη μουσική

Διαπολιτισμικοί Στόχοι

- ✓ Δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, βοηθώντας τους να αναπτύξουν και να αναδείξουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις μουσικές τους ταυτότητες.
- ✓ Ενδυνάμωση, ενίσχυση και αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων μέσα από μουσικές δράσεις.
- ✓ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοέκφρασης.
- ✓ Αντικειμενική κατανόηση των μουσικών κουλτουρών και πολιτισμών της τάξης.
- ✓ Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης.
- ✓ Δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων.
- ✓ Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της μουσικής.
- ✓ Προώθηση διγλωσσίας μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών που να περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών.
- ✓ Εφαρμογή πρακτικών μέσω της μουσικής διδασκαλίας που να αποθαρρύνουν τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις, την καλλιέργεια στερεοτύπων και τις ρατσιστικές συμπεριφορές.

Αμέσως μετά ακολουθούν οι τίτλοι των δράσεων του προγράμματος, και αυτών που υλοποιήθηκαν και αυτών που παρέμειναν ως προτάσεις οι δράσεις που έγιναν και που προτείνονται⁵. Αναλυτικά οι δράσεις παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

⁵ Όπου συναντούμε τα αρχικά Ε.Δ σημαίνει ότι έγινε έρευνα δράσης, ενώ όπου συναντούμε τα αρχικά Π.Δ. σημαίνει ότι η δραστηριότητα προτείνεται ως προτεινόμενη δράση.

❖ *Δράσεις Α' ομάδας (Α, Β, Γ Δημοτικού)*

1. Τραγούδι: Καλημέρα - Merhaba (Ε.Δ.)
2. Αράμ Σαμ Σαμ- Τραγουδοχορός (Ε.Δ.)
3. Σάμπο Κουάγια - Τραγουδοχορός Διασκευή (Ε.Δ.)
4. Μουσικοκινητικό Παιχνίδι: Η θέση δίπλα είναι αδειανή (Ε. Δ.)
5. Μουσικοκινητικό Παιχνίδι: Χαιρετισμός Έκπληξη (Ε.Δ.)
6. Συνεχίζω τη ζωγραφιά του διπλανού μου (Π. Δ. - Ε. Δ.)
7. Μουσικοκινητικό Παιχνίδι: Χορός των μπαλονιών (Π.Δ.)
8. Μουσικοκινητικό Παιχνίδι: Καθρέφτης Συναισθημάτων (Π.Δ.)
9. Μουσικοκινητικό παιχνίδι: Μοιράσου την καρδιά σου (Π.Δ.)

❖ *Δράσεις Β' ομάδας (Α, Ε, Στ Δημοτικού)*

1. Τραγούδι: Καλημέρα - Merhaba - Mirëmëngjes(Ε.Δ.)

2. Διασκευή Σάμπο Κουάγια (Ε.Δ.)

3. Οργανογνωσία και παραδοσιακή Μουσική των χωρών της Συρίας, Κουρδιστάν, Αφγανιστάν και Ελλάδας (Ε.Δ.)

4. Συνεχίζω τη ζωγραφιά του διπλανού μου (Ε.Δ.)

5. Ορισμός Μουσικής διασκευής (Ε. Δ.) - Πρώτη επαφή με το τραγούδι “The Sound of Silence” σε 3 διαφορετικές εκτελέσεις (πρώτη εκτέλεση και δύο διασκευές) - (Ε.Δ.)

6. Τραγούδι “The Sound of Silence” σε τρεις γλώσσες (ελληνικά, αραβικά, αγγλικά)
(Ε. Δ. - Π. Δ.)

7. Το ταξίδι ενός τραγουδιού: Προβολή ντοκιμαντέρ “Whose is this song?” - Συζήτηση (Π. Δ.)

8. Τραγούδι: “Από ξένο τόπο” σε δύο γλώσσες (αραβικά και ελληνικά) (Π. Δ.)

4.5.3 Τρόπος Αποτύπωσης και Διεξαγωγής των Δράσεων

Οι δράσεις πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα και καταγράφονταν μετά το πέρας της διδακτικής ώρας στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και του κριτικού φίλου στην τάξη που συμμετείχε ως παρατηρητής. Εκεί σημειώνονταν η πορεία του μαθήματος, αλλά και οι αντιδράσεις των παιδιών. Επιπλέον σημαντικό μέσο στο σχεδιασμό των μαθημάτων είναι η επανάληψη των δράσεων και ο εμπλουτισμός αυτών με νέα στοιχεία ή ακόμα και η παραλλαγή τους.

Ως προς τον χωρισμό των ομάδων κατά τη διάρκεια των δράσεων, η εκπαιδευτικός εφάρμοσε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Προτίμησε κάποιες φορές τη δημιουργία ημικύκλιου και κύκλου και άλλες φορές τη δημιουργία μικρών ομάδων των 4 ατόμων. Φρόντιζε οι θέσεις στον κύκλο και οι ομάδες κάθε φορά να είναι διαφορετικές, να διακρίνονται από ανομοιογένεια ως προς τη χώρα καταγωγής, τις συμπάθειες και τις επιδόσεις των μαθητών. Στόχος αυτού του τρόπου διεξαγωγής των δράσεων ήταν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή κυκλικά με όλους τους συμμαθητές τους, ακόμα και με αυτούς που μπορεί να μην επέλεγαν ποτέ να συνεργαστούν, να μοιραστούν εμπειρίες, να δημιουργήσουν, να παίξουν μουσική, να διασκεδάσουν και να αναπτύξουν ένα αίσθημα δεσίματος και ενότητας.

Κεφάλαιο 5ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε κάθε ομάδα, η πορεία διδασκαλίας και η ανάλυση - αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που έγινε μέσω της παρατήρησης και της αναλυτικής καταγραφής του ημερολογίου από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο.

5.1 Παρουσίαση και Ανάλυση ημερολογίων

Οι έξι τάξεις που εφαρμόστηκε η έρευνα χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες. Κάθε ομάδα είχε έναν κοινό κορμό δράσεων, ο οποίος κάθε φορά προσαρμοζόταν ως προς τον τρόπο εκτέλεσης στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών του τμήματος. Η Α' Ομάδα περιλάμβανε την Α', Β' και Γ' Δημοτικού και η Β' Ομάδα τη Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Το νόημα αυτής της ομαδοποίησης (μικρά και μεγαλύτερα παιδιά) ήταν στο να καλυφθούν οι γνωστικές, οι επικοινωνιακές και οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες κάθε ηλικίας με τον κατάλληλο τρόπο, ενώ κατά την εφαρμογή υπήρχαν προσαρμογές, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος. Μετά την ανάλυση του ημερολογίου κάθε ομάδας (Α', Β', Γ' Δημοτικού και Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού) παρουσιάζονται και οι προτεινόμενες δράσεις της πιλοτικής εφαρμογής.

Ακολουθεί η παρουσίαση των δράσεων και η ερμηνεία τους. Παρουσιάζονται πρώτα οι συναντήσεις της Α ΟΜΑΔΑΣ και στη συνέχεια της Β ΟΜΑΔΑΣ. Αρχικά υπάρχει μια σύντομη παρουσίαση των βασικών στοιχείων κάθε ομάδας (δηλαδή των παιδιών των 3 τάξεων κάθε ομάδας). Τα στοιχεία που δίνονται στη συνέχεια είναι τα ακόλουθα.

- Αναγράφεται η ημερομηνία των συναντήσεων
- Ακολουθεί ο σχεδιασμός, που είναι κοινός τις περισσότερες φορές για τις τρεις τάξεις της κάθε ΟΜΑΔΑΣ και στη συνέχεια η παρατήρηση-αξιολόγηση για κάθε μια από τις τρεις τάξεις ξεχωριστά.

- Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, ακολουθούν οι προτάσεις δραστηριοτήτων που δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν.

A' Ομάδα (A', B' και Γ' Δημοτικού)

5.1.1 Γενικά Χαρακτηριστικά A' Ομάδας

Στην A' Δημοτικού φοιτούν συνολικά 14 παιδιά, εκ των οποίων τα 9 είναι γηγενή, τα 4 είναι πρόσφυγες (δύο κορίτσια και δύο αγόρια) και το 1 (αγόρι) είναι ρομά με καταγωγή από την Αλβανία. Και τα 4 παιδιά πρόσφυγες είναι από τη Συρία. Το παιδί που είναι ρομά είχε πολύ μεγάλο πρόβλημα στην προσαρμογή του στο σχολείο μέχρι και λίγο μετά τα Χριστούγεννα. Συνεχώς έκλαιγε, είχε τάσεις φυγής και ήθελε να πηγαίνει στην τάξη της αδερφής του που φοιτούσε στη Γ' Δημοτικού. Επιπλέον στερούνταν βασικών γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η B' Δημοτικού αποτελείται από 24 παιδιά. Τα 16 παιδιά είναι γηγενή (8 αγόρια - 8 κορίτσια) και τα 8 παιδιά (2 κορίτσια και 6 αγόρια) είναι πρόσφυγες. Από τη Συρία κατάγονται 7 παιδιά και από το Αφγανιστάν ένα (1). Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ φοιτούν για δεύτερη χρονιά στο σχολείο.

Η Γ' Δημοτικού αποτελείται από 11 παιδιά. Η σχολική χρονιά ξεκίνησε με 8 παιδιά, όμως σταδιακά την εβδομάδα μετά τα Χριστούγεννα ήρθαν άλλα 3 παιδιά. Από τα 11 παιδιά τα 6 (5 κορίτσια και ένα αγόρι) είναι γηγενή και τα 5 (4 αγόρια και ένα κορίτσι) είναι από άλλες χώρες. Τα αγόρια κατάγονται από το Αφγανιστάν και τη Συρία και το κορίτσι είναι ρομά με καταγωγή από την Αλβανία. Το κορίτσι δεν έχει λεκτική επικοινωνία και στερείται βασικών γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης σε αυτό το τμήμα παρατηρούνται πολύ συχνές απουσίες των παιδιών προσφυγικού προφίλ.

5.1.2 Δραστηριότητες Α' Ομάδας - Ανάλυση Ημερολογίων

Ημερομηνία: 29. 1. 2020

Συνάντηση 1η

1η Δραστηριότητα

- *Παίζω στο ρυθμό με τις λέξεις/ Ρυθμικός συντονισμός, επαφή με τα μουσικά όργανα.*

Η δράση αυτή περιλαμβάνει πολλά ρυθμικά παιχνίδια κυρίως στις αξίες του τετάρτου (♩) και των όγδοων (♫). Επιπλέον περιλαμβάνει παιχνίδια ρόλων με απλούς διαλόγους στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Οι κυριότεροι στόχοι αυτής της δράσης είναι: η γλωσσική ανάπτυξη, η αποδοχή της ετερότητας, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας και η ψυχαγωγία των παιδιών. Απώτερος στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα τραγούδι ρουτίνας που θα τραγουδούν τα παιδιά στην αρχή του μαθήματος της μουσικής, θα περιέχει λέξεις από τις χώρες καταγωγής όλων και θα συνοδεύεται με απλή ρυθμική συνοδεία κρουστών οργάνων της τάξης.

Η διάταξη των παιδιών στο μάθημα της μουσικής είναι είτε σε ημικόκλιο είτε σε κύκλο και η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εφαρμόζει τυχαία διάταξη στις θέσεις των παιδιών, ανεξαρτήτως εθνικότητας και συμπαθειών.

Πορεία Δράσης 1ης Δραστηριότητας ⁶

Η εκπαιδευτικός δείχνει στο χάρτη τη χώρα που βρισκόμαστε και τη χώρα καταγωγής των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μετά εξηγεί ότι

⁶ Η πορεία κάθε δράσης είναι ενδεικτική και προσαρμόζεται κάθε φορά με τις ανάγκες της τάξης.

κάθε χώρα έχει τη δική της γλώσσα επικοινωνίας, όπως και εμείς, και στον πίνακα γράφει τις λέξεις “Καλημέρα” και “Γεια σου” στα ελληνικά. Έπειτα ζητά από τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να πουν στους συμμαθητές τους τις αντίστοιχες λέξεις στην γλώσσα τους. Η εκπαιδευτικός κάτω από τις ελληνικές λέξεις γράφει τις ανάλογες λέξεις που αντιστοιχούν στις χώρες καταγωγής των παιδιών. Αυτές οι λέξεις ανάλογα με τη χώρα καταγωγής των παιδιών είναι: Σαμπάχ Αλχέρ (Καλημέρα), Μέρχαμπα (Γεια σου) και Σαλόμ (Γεια σου).




Οι χαιρετισμοί αυτοί (ελληνικά, αραβικά και φαρσί) αφού προφέρονται από την εκπαιδευτικό καθαρά και δυνατά, επαναλαμβάνονται και από τα παιδιά με την εκπαιδευτικό να τα ενισχύει συνεχώς μέχρις ότου να αισθανθούν όλοι άνεση με την προφορά τους.

Όταν όλη η τάξη λέει δυνατά τις λέξεις αυτές με καθαρή άρθρωση, ξεκινούν τα παιχνίδια ρόλων. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει μπροστά από ένα παιδί, του δίνει το χέρι της και λέει “Σαμπάχ Αλχέρ”. Το παιδί πρέπει να απαντήσει με μία από τις λέξεις που είναι γραμμένες στον πίνακα. Έπειτα η εκπαιδευτικός κάθεται στη θέση του παιδιού που έκανε διάλογο και αυτό συνεχίζει το παιχνίδι διαλέγοντας κάποιον άλλον συμμαθητή του. Αυτό το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά.

Έπειτα το ημικόκλιο γίνεται κύκλος και τα παιδιά παίζουν το γνωστό παιδικό παιχνίδι “Σι Μαριάμ” με τις λέξεις που έμαθαν. Τα παιδιά ενώνουν τις παλάμες. Κάθε χτύπος στο χέρι του άλλου παιδιού είναι μια συλλαβή, όμως στην τελευταία συλλαβή της λέξης πρέπει το χέρι να τραβηχτεί πίσω για να μη χάσεις. Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν μέσω του παιχνιδιού που συνδυάζει κίνηση και λάχνισμα, να επιτευχθεί ο σωστός συλλαβισμός των λέξεων ακόμα και από τα πιο αδύναμα παιδιά. Αυτή η δράση θα βοηθούσε για τη μετέπειτα σωστή ρυθμική και μελωδική επεξεργασία των λέξεων.

Η εκπαιδευτικός έκανε μια πολύ μικρή επανάληψη του τετάρτου \bullet = τα και των ογδών ♩ =τι τι. Και οι δύο ρυθμικές αξίες παίζονταν στο συγκεκριμένο μάθημα με παλαμάκι.

Έπειτα ξεκίνησε προφορικά από τα παιδιά η επανάληψη του ρυθμικού σχήματος που έπαιζε η εκπαιδευτικός. Τα ρυθμικά σχήματα ήταν τα εξής :

Γεια σου  (τα τα)	Καλημέρα  (τιτι τα τα)
Merha- ba (μέρχα -μπα)  (τιτι - τα)	Sabah - al hair (σαμπάχ αλχέρ)  (τιτιτιτι)
Sa - lom (σα - λόμ)  (τα τα)	

Πίνακας 1. Οι χαιρετισμοί και τα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν. Τα στοιχεία που αναφέρονται στον πίνακα είναι το σύνολο των ρυθμών που χρησιμοποιήθηκαν. Κάθε φορά οι λέξεις προσαρμόζονται ανάλογα με τις χώρες καταγωγής των παιδιών.

Αφού τα παιδιά καταφέρνουν να ανταποκριθούν στα ρυθμικά σχήματα χωρίζονται στο ημικόκλιο σε δύο ομάδες. Η εκπαιδευτικός δίνει πρώτα στη μια ομάδα κρουστά μουσικά όργανα (ξυλάκια και τύμπανα για μεγαλύτερη σταθερότητα στο ρυθμό). Η άλλη ομάδα θα συνέχιζε με τα παλαμάκια. Μετά την ολοκλήρωση όλων των μοτίβων οι ρόλοι των ομάδων αλλάζουν.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα παιδιά σε όλη τη δράση ανταποκρίθηκαν θετικά. Ενθουσιάστηκαν με το χάρτη, συνειδητοποίησαν το πόσο μακριά βρίσκονται οι χώρες καταγωγής όλων και τους έκανε εντύπωση η απόσταση που διένυσαν οι συμμαθητές τους για να έρθουν στην Ελλάδα.

Με την προφορά των λέξεων τα πήγαν αρκετά καλά, το παιχνίδι των διαλόγων το διασκέδασαν και ανταποκρίθηκαν και στη ρυθμική επεξεργασία των λέξεων. Είχαν όλα τα παιδιά επικοινωνία, βλεμματική επαφή και βοηθούσε το ένα το άλλο. Όταν κάποιος δεν τα κατάφερνε στο συλλαβισμό ή στην προφορά των λέξεων, τον βοηθούσαν και τον ενίσχυαν με θετικό τρόπο χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Υπήρχε στην τάξη ένα κλίμα σύμπνοιας, αλληλοβοήθειας και ενσυναίσθησης.

Το παιδί ρομά παρά τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού για την απόδοση των λέξεων αυτών στα αλβανικά, δεν έδωσε καμία απάντηση μάλιστα φάνηκε ότι δεν καταλάβαινε. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούσαν να του εξηγήσουν και αυτός χαμογελούσε. Δε συμμετείχε λεκτικά σε καμία δραστηριότητα. Στο “σι μαριαμ” έκανε μόνο τις κινήσεις των χεριών με τα υπόλοιπα παιδιά να συλλαβίζουν τις λέξεις αντ’ αυτού. Στη ρυθμική επεξεργασία έκανε μόνο τα παλαμάκια.

Β’ Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα παιδιά δέχτηκαν θετικά τη δράση. Στα παιχνίδια ρόλων τα περισσότερα ανταποκρίθηκαν καλά. Υπήρχαν και τρία παιδιά από τη χώρα υποδοχής, τα οποία ήταν πολύ συννεσταλμένα, όμως με την ενίσχυση των φίλων τους και της εκπαιδευτικού ξεπεράστηκε η συστολή που είχαν. Όλα τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής αντιμετώπισαν θετικά τις καινούργιες λέξεις. Επιπλέον όλα χάρηκαν και διασκέδασαν με το “Σι Μαριάμ”. Δεν ήταν πάντα επιτυχημένοι οι συλλαβισμοί από όλους, όμως σημασία έχει ότι τα παιδιά πέρασαν όμορφα, είχαν αρκετά καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Στην ρυθμική επεξεργασία με τα παλαμάκια και τα μουσικά όργανα τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά. Ο λόγος είχε ταύτιση με την κίνηση και μετέπειτα με την απόδοση του ρυθμού στα κρουστά μουσικά όργανα. Σε αυτό βοήθησαν και οι αρκετές επαναλήψεις των ρυθμικών λέξεων.

Γ’ Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Εκείνη την ημέρα έλειπαν 3 από τα 5 παιδιά προσφύγων. Τα παιδιά που ήταν παρόντα είχε το ένα καταγωγή από το Αφγανιστάν και το άλλο από τη Συρία. Όταν η

εκπαιδευτικός ρώτησε τις λέξεις “γεια σου” και “καλημέρα” στις γλώσσες τους, απάντησαν με μεγάλη χαρά και αυτοπεποίθηση και τις έγραψαν και στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός όταν είπε τη λέξη Mirëmëngjes (Καλημέρα) στα Αλβανικά το κορίτσι με καταγωγή από εκεί έδειξε να μην την καταλαβαίνει.

Τα υπόλοιπα παιδιά αντέδρασαν θετικά στις αραβικές λέξεις και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο παιχνίδι των ρόλων. Τα περισσότερα παιδιά έπαιζαν με χαρά και αυτοπεποίθηση. Στο κομμάτι του παιχνιδιού “Σι Μαριάμ” σχεδόν όλα τα παιδιά κατάφεραν με επιτυχία να ανταποκριθούν, όπως και στο παιχνίδι με το ρυθμό των λέξεων (patchen - παλαμάκια). Όλα τα παιδιά είχαν καλή επικοινωνία μεταξύ τους και συνεργασία. Ιδιαίτερα στη διαδικασία του “Σι Μαριάμ” όταν ένα παιδί φαινόταν να δυσκολεύεται, οι συμμαθητές του το παρακινούσαν θετικά. Όταν οι μαθητές πήραν όργανα χάρηκαν και ακολουθούσαν τις οδηγίες τις εκπαιδευτικού. Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλά στην ενόργανη ρυθμική συνοδεία και στην ανταλλαγή των οργάνων.

Το παιδί με καταγωγή από την Αλβανία, ενώ φαινόταν ότι ήθελε να συμμετέχει και χαιρόταν τη διαδικασία, δε συμμετείχε καθόλου λεκτικά, παρά μόνο κινητικά. Στις ρυθμικές κινήσεις με τα όργανα ανταποκρίθηκε με αμηχανία όταν ήταν μόνη της και πολύ καλύτερα όταν μπήκε σε ομάδα. Υπήρχε μεγάλη ενίσχυση τόσο από την εκπαιδευτικό, όσο και από τους συμμαθητές της.

2η Δραστηριότητα

➤ *Τραγουδοχορός Αράμ σαμ σαμ / Στα γόνατα (Μαρόκο)*⁷

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά ένα παραδοσιακό τραγούδι - παιχνίδι από το Μαρόκο, το Αράμ σαμ σαμ/ Στα γόνατα. Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι ο συντονισμός μουσικής - λόγου - και κίνησης, η τήρηση των εντολών, η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η γλωσσική ανάπτυξη, η ανταπόκριση των παιδιών σε απλά ρυθμικά σχήματα, η επαφή με όργανα άλλων πολιτισμών και η ψυχαγωγία των παιδιών.

⁷ Θεοδωρίδης Ν. (2017): 44-45.

Όλοι οι στίχοι και οι παρτιτούρες βρίσκονται στο παράρτημα.

Η εκπαιδευτικός, προβάλλει τον χάρτη στον πίνακα από τον προτζέκτορα, σχεδιάζει με μια διακεκομμένη γραμμή τη χώρα από την οποία ξεκινά το ταξίδι ο τραγουδοχορός και φτάνει σε εμάς.

Έπειτα δείχνει στα παιδιά φωτογραφίες από κάποια όργανα που χρησιμοποιούνται εκεί (αραβικό τουμπελέκι και Ζόκρα / Ζουρνά) και αντίστοιχα τους δείχνει το τουμπελέκι της τάξης και έναν ελληνικό ζουρνά για να καταλάβουν το πόσο μοιάζουν τα όργανα μεταξύ τους.

Η εκπαιδευτικός τραγουδά το τραγούδι, κάνοντας τις κινήσεις, χωρίς τη συνοδεία κάποιου οργάνου. Ταυτόχρονα εμψυχώνει να παιδιά στο να την ακολουθήσουν. Τα παιδιά σταδιακά την ακολουθούν. Αφού τραγουδάμε το κομμάτι παράλληλα με τις κινήσεις και τα παιδιά πλέον δε χρειάζονται πολλή καθοδήγηση, συνοδεύουμε τον τραγουδοχορό με το αρμόνιο. Τις τελευταίες φορές που το τραγουδούμε γίνονται ρυθμικές εναλλαγές στο tempo (επιταχύνσεις – acceleranti και επιβραδύνσεις – ritartandi).

Στα μεγαλύτερα παιδιά της ομάδας (Γ' Δημοτικού) η εκπαιδευτικός εξελίσσει τη δραστηριότητα μοιράζοντας στα παιδιά μουσικά όργανα (κλάβες και τύμπανα) και τα ενισχύει στο να παίξουν το ρυθμικό σχήμα: ♩. ♪ ♩ ♩ (ταα τι τα τα). Αφού έπαιξαν το σχήμα μερικές φορές και φάνηκε το κατανόησαν, χώρισε τα παιδιά σε 2 ομάδες, όπου η μια ομάδα θα τραγουδά και θα χορεύει και η άλλη θα τραγουδά και θα παίζει.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Στα παιδιά φάνηκε ότι έκανε εντύπωση το ταξίδι του τραγουδοχορού και η πορεία του πάνω στον χάρτη. Χαρακτηριστικά είπαν:

Μαθητής 1: - Κι εγώ ταξίδεψα κυρία....πήγα τα Χριστούγεννα στα Τρίκαλα... είναι τοόσο μακριά.

Μαθητής 2 : - Και ο Σ. ταξίδεψε με την Φ. και τον Μ με την Γ. (έδειξαν τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ)

Εκπαιδευτικός: - Σωστά.... όπως...(διακοπή)

Μαθητής 1: Κυρία εσείς έχετε πάει στη χώρα του τραγουδιού;

Εκπαιδευτικός: (γέλιο) - Όχι, αλλά θα πάμε τραγουδώντας και χορεύοντας σε λίγο.

Όταν η εκπαιδευτικός έδειξε στα παιδιά το τουμπελέκι, το πέρασε από παιδί σε παιδί αφήνοντάς τα να παίζει το καθένα μόνο του το ρυθμικό μοτίβο τα τιτι τα (♩ ♪). Όλα τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία να φτάσει το όργανο στα χέρια τους. Ήταν πολύ χαρούμενα και άλλαζαν το όργανο με ευγένεια μεταξύ τους. Ρυθμικά όλα ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά. Το παιδί με αλβανική καταγωγή χτύπησε το ρυθμό χωρίς να τον λέει.

Όταν η εκπαιδευτικός τραγούδησε τον τραγουδοχορό τα περισσότερα παιδιά άκουγαν το τραγούδι χωρίς να τραγουδούν και έκαναν τις κινήσεις παράλληλα. Η εκπαιδευτικός τα εμπύχωνε διαρκώς και σιγά σιγά έμπαιναν και αυτά στον τραγουδοχορό. Μέσω των επαναλήψεων κατάφεραν να ανταποκριθούν σχεδόν όλα. Όταν υπήρξε ενόργανη συνοδεία, τα παιδιά συμμετείχαν όλα με περισσότερο θάρρος και στην κίνηση και στο τραγούδι. Στις εναλλαγές του τέμπο ανταποκρίθηκαν διασκεδάζοντας πολύ.

Γενικά, στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά. Υπήρχε άριστο κλίμα μεταξύ τους που στηρίζονταν στην πραγματική επικοινωνία, κατανόηση και αλληλοβοήθεια.

Β' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τον τραγουδοχορό και όλη την πορεία του μαθήματος. Έκαναν ερωτήσεις για τη χώρα από όπου ταξίδεψε το τραγούδι, για τη γλώσσα που μιλάνε στη χώρα αυτή, και επίσης για τον τρόπο που ταξίδεψε το τραγούδι από τη χώρα του για να φτάσει εδώ. Οι στίχοι του τραγουδιού αποδείχτηκαν εύκολοι για όλα τα παιδιά με αποτέλεσμα τη συμμετοχή όλων και κινητικά και τραγουδιστικά από την αρχή της δράσης. Τις τελευταίες φορές που τραγουδήσαμε τον τραγουδοχορό με τη συνοδεία αρμονίου έγιναν ρυθμικά παιχνίδια με το tempo κάτι που τα παιδιά το διασκέδασαν πολύ.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά αντέδρασαν θετικά με τον τραγουδοχορό και όλη την πορεία του μαθήματος. Δύο παιδιά σηκώθηκαν στον χάρτη και έδειξαν την πορεία του τραγουδιού. Μετά σηκώθηκαν και οι μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες και μας έδειξαν τον τόπο καταγωγής τους. Την Αλβανία την έδειξε στο χάρτη η εκπαιδευτικός μαζί με τη μαθήτριά που φέρεται ότι κατάγεται από εκεί.

Μεγάλη εντύπωση στα παιδιά έκαναν τα μουσικά όργανα της χώρας αυτής και μερικά παιδιά είπαν ότι μοιάζουν με τα δικά μας (τουμπελέκι, ζουρνά). Ένα παιδί μάλιστα από τη Συρία αναγνώρισε το τουμπελέκι και είπε ότι παίζεται και στη χώρα του.

Όταν η εκπαιδευτικός τραγουδούσε το τραγούδι, τα παιδιά ήταν συνεργάσιμα και προσπαθούσαν από την αρχή να μάθουν τους στίχους και την κίνηση. Τα κατάφεραν σε πολύ λίγες επαναλήψεις. Συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε όλες τις εναλλαγές (έντασης και tempo) και ήταν διαρκώς σε ετοιμότητα για να εκτελέσουν τις εντολές από την εκπαιδευτικό. Όταν πήραν τα κρουστά όργανα, υπήρχε μια “διαμάχη” για το ποιος θα πάρει τι, η οποία όμως λύθηκε γρήγορα όταν η εκπαιδευτικός είπε στα παιδιά ότι όλοι θα πάρουν σταδιακά όλα τα μουσικά όργανα. Τα παιδιά έκαναν μεγάλη προσπάθεια για να ανταποκριθούν σωστά και ήταν απόλυτα συγκεντρωμένα.

Το κορίτσι από την Αλβανία είχε πολύ καλή βλεμματική επαφή με την εκπαιδευτικό και δεχόταν βοήθεια μόνο από αυτήν και τα κορίτσια συμμαθήτριες. Προσπαθούσε πολύ να συμμετέχει. Χαιρόταν τη διαδικασία και κατά τη διάρκεια του τραγουδιού άνοιγε κάποιες φορές το στόμα και φαινόταν ότι ψέλλιζε κάποιες λέξεις με δισταγμό. Κατά τη διάρκεια των κινήσεων του τραγουδιού συμμετείχε όπως όλα τα παιδιά με ενθουσιασμό. Όταν συμμετείχε στη μικρή ορχήστρα με την ενθάρρυνση των συμμαθητών της και της εκπαιδευτικό είχε μια αρκετά καλή απόδοση χωρίς άγχος.

Ημερομηνία: 5.2.2020

2η Συνάντηση

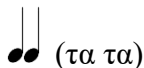
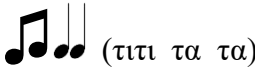
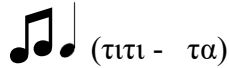
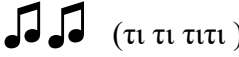
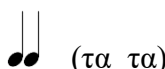
❖ 1η Δραστηριότητα (3η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

Τραγούδι Ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba – Salom

Οι κυριότεροι στόχοι ενός τραγουδιού ρουτίνας που περιλαμβάνει απλές λέξεις από τις χώρες καταγωγής όλων των παιδιών είναι η αποδοχή της ετερότητας, η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος, η γλωσσική ανάπτυξη, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας και η ψυχαγωγία των παιδιών. Απώτερος στόχος είναι, αφού μάθουν τα παιδιά το τραγούδι, να μπορούν να το συνοδεύουν ρυθμικά με τα κρουστά όργανα της τάξης.

Η εκπαιδευτικός κάνει μια μικρή επανάληψη των λέξεων που είχαν διδαχθεί τα παιδιά στην προηγούμενη διδακτική ώρα, εστιάζοντας στη σωστή άρθρωση και στον συλλαβισμό των λέξεων με τον τρόπο που ακολουθεί.

Γίνεται επανάληψη του τετάρτου ♩ = τα που παίζεται με χτύπημα στους μηρούς (patchen) και των ογδών ♩=τι τι που παίζεται με παλαμάκι. Έπειτα γράφεται στον πίνακα η αντιστοιχία συλλαβών και ρυθμού για να ξεκινήσουν τα ρυθμικά παιχνίδια.

Γεια σου  (τα τα)	Καλημέρα  (τιτι τα τα)
Merha- ba (μέρχα -μπα)  (τιτι - τα)	Sabah - alhair (σαμπάχ αλχέρ)  (τι τι τι τι)
Sa - lom (σα - λόμ)  (τα τα)	

Πίνακας 2. Η αντιστοιχία συλλαβών – ρυθμού για τα ρυθμικά παιχνίδια.

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τα ρυθμικά μοτίβα που ακούν από την εκπαιδευτικό. Έπειτα χωρίζονται μέσα στο ημικύκλιο σε 2 ομάδες και στέκονταν όρθια και αντικριστά, απέναντι το ένα από το άλλο. Η κάθε ομάδα κάνει επανάληψη του ρυθμικού μοτίβου που ακούει από την άλλη ομάδα και ο καθένας έχει και ένα άτομο απέναντι που πρέπει να το μιμηθεί σε δεύτερο χρόνο. Αν το μοτίβο δεν είναι σωστό, προσπαθούμε να βρούμε το λάθος και να το διορθώσουμε.

Έπειτα τα παιδιά κάθονται ξανά στο ημικύκλιο όπως ήταν πριν και χωρίζονται σε 2 ισομερές ομάδες. Η εκπαιδευτικός δίνει πρώτα στη μια ομάδα κρουστά μουσικά όργανα: ξυλάκια, τύμπανα και ένα τουμπελέκι. Η άλλη ομάδα συνεχίζει με το body percussion. Μετά την ολοκλήρωση όλων των μοτίβων οι ρόλοι των ομάδων αλλάζουν (ομάδα οργάνων και ομάδα body percussion).

Έπειτα η εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά ότι έφτιαξε ένα μικρό τραγούδι με τις λέξεις που έμαθαν. Τραγουδά το παρακάτω τραγούδι στην αρχή acapella και έπειτα με τη συνοδεία αρμονίου.

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا , مرحبا (Merhaba, merhaba) – (Μέρχαμπα – μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) – (σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merhaba, (μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα) (x2)

- ❖ *Το τραγούδι όταν έχουμε παιδιά που μιλούν και αραβικά και φαρσί παραλλάσσεται ως εξής:*

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) – (σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merhaba, (μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) (Σαμπάχαλχέρ, μέρχαμπα)

Salom, Merhaba, (σαλόμ, μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Τα παιδιά σιγά σιγά αρχίζουν να ακολουθούν τη μελωδία και να τραγουδούν.

A' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Εκείνη την ημέρα έλειπαν όλα τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων. Τα παιδιά θυμόταν τις λέξεις και τους ρυθμούς που είχαμε κάνει στο προηγούμενο μάθημα. Ανταποκρίθηκαν ρυθμικά σωστά στα παιχνίδια του ρυθμού και είχαν καλή επικοινωνία μεταξύ τους. Το τραγούδι τους άρεσε πολύ και κατευθείαν συμμετείχαν σε αυτό με αυτοπεποίθηση.

B' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Όλα τα παιδιά προσπάθησαν να ακολουθήσουν το ρυθμό των λέξεων είτε με τα μουσικά όργανα είτε με παλαμάκια. Όμως υπήρχαν φορές που δεν ήταν πολύ συγκεντρωμένα (δεν είχαν το όργανο που ήθελαν, δεν ήθελαν να είναι στην ομάδα που δεν είχε όργανα). Δημιουργήθηκε μια μικρή αναστάτωση η οποία σταμάτησε όταν η εκπαιδευτικός τραγούδησε το κομμάτι. Όλα τα παιδιά προσπαθούσαν να θυμηθούν τους στίχους για να πουν το τραγούδι και η εκπαιδευτικός το έγραψε στον πίνακα. Το τραγούδι σημείωνε πρόοδο μέσω των τραγουδιστικών επαναλήψεων και στα παιδιά άρεσε πολύ. Μερικά παιδιά από τη χώρα υποδοχής όταν τραγουδούσαν έκλειναν και τα ματάκια τους και χαμογέλαγαν. Υπήρχε καλή επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, συνεργασία και κατά τη διάρκεια της τραγουδιστικής διαδικασία αισθανόσουν ένα αίσθημα σύμπνοιας της ομάδας.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Εκείνη την ημέρα έλειπαν δύο παιδιά πρόσφυγες και ένα παιδί ελληνικής καταγωγής. Συνολικά εκείνη την ημέρα συμμετείχαν στις δράσεις 9 μαθητές.

Το τραγούδι το δέχτηκαν με μεγάλη χαρά όλα τα παιδιά. Ήδη είχαμε μιλήσει για τις λέξεις αυτές και κατά τη διάρκεια της τραγουδιστικής δράσης δε δυσκολεύτηκαν καθόλου. Σε προηγούμενα μαθήματα υπήρχαν φορές που τα παιδιά δεν ήθελαν να πάρουν τα όργανα από τα παιδιά άλλων χωρών. Σε αυτή τη συνάντηση δεν παρατηρήθηκε κάτι τέτοιο.

Όταν προσπαθήσαμε να παίξουμε το κομμάτι με κρουστά, τραγούδι και αρμόνιο, η ρυθμική συνοδεία ξεκίνησε σταθερά όμως μετά τη μέση του τραγουδιού η σταθερότητα χάθηκε. Έπειτα η εκπαιδευτικός μέσω του τραγουδιού έκανε παιχνίδια αυξομείωσης της έντασης. Συμμετείχαν στο τραγούδι ενεργά σχεδόν όλα τα παιδιά. Ακόμα και αυτά που δυσκολεύονταν στα ελληνικά έλεγαν κάποιες λέξεις και κάποιες συλλαβές. Το κορίτσι από την Αλβανία ανοιγόκλεινε κάποιες φορές δειλά το στόμα, χωρίς να βγάζει ήχο. Στο παιχνίδι με τα όργανα ήθελε να συμμετέχει και προσπαθούσε πολύ.

❖ 2η Δραστηριότητα (4η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

Περίεργος Χαιρετισμός

Τα παιδιά με συνοδεία μουσικής κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Όταν η μουσική σταματήσει δίνουν τα χέρια και χαιρετιούνται με τον συμμαθητή που θα συναντήσουν μπροστά τους λέγοντας “γεια σου – merhaba” ή “γεια σου – salom”. Στους επόμενους κύκλους παιχνιδιού, η εκπαιδευτικός ορίζει διαφορετικούς χαιρετισμούς με άλλα μέλη του σώματος (π.χ. γόνατο με γόνατο, πλάτη με πλάτη, ώμο με ώμο, μικρό δάχτυλο με μικρό δάχτυλο, πέλμα με πέλμα). Η μουσική υπόκρουση ήταν ζωντανή από την εκπαιδευτικό (συνοδεία αρμονίου), καθώς ήθελε το παιχνίδι να περιλαμβάνει μεγάλες εναλλαγές στο τέμπο και στο μουσικό ύφος χωρίς διακοπές.

Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η γλωσσική ανάπτυξη, η ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της προσωπικής ταυτότητας, ο σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού, η ανάπτυξη ενός καλού κλίματος μέσα στην τάξη, η ψυχαγωγία.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλο ενθουσιασμό στη δραστηριότητα. Χάρηκαν τη διαδικασία, συμμετείχαν όλα και ακολουθούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Άλλαζαν ζευγαράκια χωρίς υποδείξεις, κινούνταν σύμφωνα με το ρυθμό και το διασκέδασαν. Έλειπαν τα παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό προφίλ.

Β' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Επειδή ήμασταν πολλά άτομα (24) η δράση έγινε στην σε δύο ομάδες των 12 παιδιών με τα παιδιά όλων των εθνικοτήτων να είναι ανακατεμένα. Ακολούθησε και μια τρίτη φορά με τα παιδιά να είναι όλα μαζί. Όλα τα παιδιά αντέδρασαν θετικά στο παιχνίδι και ήταν χαρούμενα. Τα παιδιά πρόσφυγες μερικές εντολές δεν τις καταλάβαιναν, όμως είτε τους βοηθούσε η εκπαιδευτικός, είτε οι συμμαθητές τους.

Όλα τα παιδιά είχαν βλεμματική επαφή και συνεργασία. Την τρίτη φορά που συμμετείχαν όλοι, πολλά παιδιά έψαχναν τους φίλους τους για να γίνουν ζευγάρι.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Όλα τα παιδιά αντέδρασαν θετικά στο παιχνίδι και ήταν χαρούμενα. Στην αρχή τα ζευγαράκια που επέλεξαν ήταν άτομα ίδιων εθνικοτήτων, όμως μετά από παρέμβαση της εκπαιδευτικού όλα τα παιδιά έγιναν ζευγάρια μεταξύ τους. Τα παιδιά πρόσφυγες μερικές εντολές δεν τις καταλάβαιναν, όμως είτε τους βοηθούσε η εκπαιδευτικός, είτε οι συμμαθητές τους. Το κορίτσι από την Αλβανία χρειαζόνταν μόνιμα βοήθεια στην εκτέλεση των διαφορετικών εντολών την οποία την είχε από τις συμμαθήτριές της. Στην αρχή οι κινήσεις της ήταν πολύ διστακτικές, όμως οι συμμαθήτριές της την ενθάρρυναν συνεχώς και αυτή με τη σειρά της ανταποκρίθηκε. Όλα τα παιδιά είχαν βλεμματική επαφή, συνεργασία και καλή διάθεση για παιχνίδι.

❖ 3η Δραστηριότητα (5η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

Τραγουδοχορός: «Αράμ σαμ σαμ» (Επανάληψη και εμπλουτισμός δράσης/εσωτερικό τραγούδι)

Ξεκινώντας τη δραστηριότητα του τραγουδοχορού, κάνουμε μια μικρή επανάληψη της προηγούμενης συνάντησης. Ρωτάμε τα παιδιά αν θυμούνται το χορό, από πού ταξίδεψε και τους θυμίζουμε και μερικά μουσικά όργανα. Χορεύουμε μια φορά το χορό σε σταθερό ρυθμό και έπειτα κάνουμε παιχνίδια με τις διαβαθμίσεις της έντασης του ήχου (piano – forte / crescendo / diminuendo) και την εναλλαγή του tempo (accelerando / ritardando). Αφού παίζουμε με τα χαρακτηριστικά του ήχου και του ρυθμού, προχωράμε στη δραστηριότητα του εσωτερικού τραγουδιού. Εξηγούμε στα παιδιά ότι κατά τη διάρκεια του τραγουδιού, όταν ακούν τη λέξη “στοπ” θα πρέπει να τραγουδούν από μέσα τους συνεχίζοντας τις κινήσεις. Όταν ακούν τη λέξη “πάμε” συνεχίζουν το τραγούδι από εκεί που το άφησαν όταν το έλεγαν από μέσα τους. Το εσωτερικό τραγούδι προτείνεται γενικότερα ως κατάλληλη τεχνική για την εκμάθηση γλωσσών.

A' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα παιδιά θυμόταν τα λόγια και τις κινήσεις του τραγουδοχορού και ανταποκρίθηκαν στις εναλλαγές του τέμπο και στις διαβαθμίσεις της έντασης. Ήταν εκφραστικά και είχαν καλή αίσθηση του ρυθμού. Στο παιχνίδι με το εσωτερικό τραγούδι ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά και διασκέδασαν πολύ. Έλειπαν τα παιδιά προσφυγικού και μεταναστευτικού προφίλ.

B' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο τμήμα ήδη από την αρχή του μαθήματος είχε ζητήσει από την εκπαιδευτικό να ξανακάνουν τον τραγουδοχορό «Αράμ σαμ σαμ». Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό και ανταποκρίθηκαν σε όλες τις κινήσεις του τραγουδιού, ενώ παράλληλα τραγουδούσαν. Στις ρυθμικές εναλλαγές διασκέδασαν πολύ και ανταποκρίθηκαν και τραγουδιστικά και κινητικά. Στο εσωτερικό τραγούδι τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν ακολουθούσαν πάντα με επιτυχία, όμως προσπαθούσαν και φαινόταν ότι το διασκέδαζαν. Επικρατούσε ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα ίδια τα παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να χορέψουν τον τραγουδοχορό. Η εκπαιδευτικός στην αρχή έπαιξε το κομμάτι σε σταθερό τέμπο και έπειτα έγιναν έντονες αλλαγές στον ρυθμό και στην ένταση του ήχου με τα παιδιά να ακολουθούν.

Όλοι συμμετείχαν με χαρά και ενθουσιασμό. Υπήρχε στα παιδιά η αίσθηση της ομαδικότητας, της σύμπνοιας, της επικοινωνίας και της καλής διάθεσης για συνεργασία. Στη διαδικασία του εσωτερικού τραγουδιού συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών περιβάλλοντων φαίνονταν από τις εκφράσεις τους ότι τους ήταν ευχάριστη η δραστηριότητα και ανταποκρίθηκαν καλά και στο εσωτερικό τραγούδι. Το κορίτσι από την Αλβανία συμμετείχε στις κινήσεις, όχι όμως στο τραγούδι.

Ημερομηνία: 12.2.2020

3η Συνάντηση⁸

❖ *1η Δραστηριότητα (6η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)*

*Τραγουδι ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba – Salom (Επανάληψη / εμπλουτισμός δράσης / συνοδεία με κρουστά μουσικά όργανα)*⁹

Αφού τραγουδούμε το κομμάτι μερικές φορές, η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και μοιράζει κρουστά μουσικά όργανα. Η μια ομάδα θα ήταν η ορχήστρα και θα συνόδευε το κομμάτι στο ρυθμό του μέτρου και η άλλη θα τραγουδούσε. Μετά οι ρόλοι θα άλλαζαν.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Επειδή στην προηγούμενη συνάντηση έλειπαν όλα τα παιδιά προσφυγικού και μεταναστευτικού προφίλ, η εκπαιδευτικός έκρινε σκόπιμο να επαναλάβει την πρώτη δραστηριότητα που έγινε στην προηγούμενη συνάντηση επαναλαμβάνοντας και τα ρυθμικά σχήματα με παλαμάκια και του τραγουδιού ρουτίνας.

Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής βοήθησαν τα υπόλοιπα παιδιά προσφυγικού προφίλ, όπως και το παιδί από την Αλβανία. Τραγουδούσαν πολύ αργά και καθαρά. Στη ρυθμική επεξεργασία με τα παλαμάκια και έπειτα με τα κρουστά όργανα τα

⁸ Από αυτήν τη συνάντηση και μετά η ερευνήτρια έχει έναν βασικό κορμό δραστηριοτήτων για την ομάδα τον οποίο τον χρησιμοποιεί διαφορετικά σε κάθε τάξη και όχι πάντα με την ίδια σειρά. Επιπλέον όπου χρειάζεται κάποιες δραστηριότητες επαναλαμβάνονται. Αυτό εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών της τάξης, από τις απουσίες των παιδιών σε κάποιες δράσεις, από τις διαθέσεις των παιδιών, από το γενικότερο κλίμα της τάξης και φυσικά τους στόχους που θέλεις κάθε φορά να πετύχει η εκπαιδευτικός ανάλογα με τις διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών που υπάρχουν σε κάθε τάξη.

⁹ Οι στόχοι του τραγουδιού ρουτίνας αναφέρονται αναλυτικά στη συνάντηση που προηγήθηκε (2η Συνάντηση).

παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Υπήρχε καλή βλεμματική επαφή και συνεργασία μεταξύ τους. Το παιδί από την Αλβανία συνέχισε να μην έχει λεκτική επικοινωνία, όμως ανταποκρίνονταν στις ρυθμικές κινήσεις. Τα υπόλοιπα παιδιά προσφυγικού προφίλ προσπάθησαν να μάθουν το τραγούδι και ακολουθούσαν τους συμμαθητές τους όσο καλύτερα μπορούσαν.

Β' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Εκείνη την ημέρα έλειπαν 9 παιδιά (5 από τη χώρα υποδοχής και 4 παιδιά με προσφυγικό προφίλ).

Επειδή σε αυτήν τη συνάντηση υπήρχε μικρότερος αριθμός παιδιών (15), οι δραστηριότητες είχαν καλύτερη ροή, καθώς τα παιδιά συγκεντρώνονταν πιο εύκολα. Η εκπαιδευτικός είχε περισσότερη άνεση χρόνου να ασχοληθεί με παιδιά που δεν μπορούσαν να αρθρώσουν καθαρά κάποιες λέξεις ή να παίξουν πάνω στο χτύπο του ρυθμού. Αφού δουλέψαμε την άρθρωση σε συνδυασμό με τον ρυθμό, τραγουδήσαμε το κομμάτι με εναλλαγές στην ένταση του ήχου (piano – forte, crescendo – diminuento).

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλά στις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, είχαν βλεμματική επαφή και συνεργασία μεταξύ τους. Τραγουδήσαν όλα τα παιδιά τους στίχους με σωστή άρθρωση και η προσπάθεια της ρυθμικής συνοδείας ήταν καλύτερη από την προηγούμενη φορά. Υπήρχε ήρεμο κλίμα με πολύ θετική διάθεση.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση και Αξιολόγηση

Μόλις η εκπαιδευτικός μπήκε στην τάξη και καλημέρισε τα παιδιά, μερικά κορίτσια άρχισαν να σιγοτραγουδούν το τραγούδι ρουτίνας, το οποίο το ενίσχυσε και η εκπαιδευτικός με τη σειρά της και σιγά σιγά άρχισαν να τραγουδούν και τα υπόλοιπα παιδιά. Το ξαναείπαν με τη συνοδεία αρμονίου και κρουστών οργάνων όλοι με περισσότερο θάρρος. Ο ρυθμός τους ήταν πιο σταθερός από την προηγούμενη φορά.

Τα περισσότερα παιδιά θυμόταν το τραγούδι και χρειάστηκε μόνο μια επανάληψη για να συμμετέχουν όλα μαζί με θάρρος. Όταν η εκπαιδευτικός μοίρασε

τα όργανα, ένα παιδί από τη χώρα υποδοχής ζητούσε επίμονα και θυμωμένα από την εκπαιδευτικό, το τουμπελέκι που το είχε ένα παιδί από το Αφγανιστάν. Και ενώ η εκπαιδευτικός του εξηγούσε ότι αυτό δε γίνεται γιατί τώρα το έχει κάποιος άλλος, τότε το παιδί από το Αφγανιστάν του το έδωσε μόνο του. Όλα τα παιδιά του είπαν “μπράβο” για την κίνηση αυτή και ο συμμαθητής τους ένιωσε πολύ υπερήφανος. Το παιδί από τη χώρα υποδοχής του είπε “Ευχαριστώ” ντροπαλά.

❖ 2η Δραστηριότητα (7η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

Η θέση δίπλα είναι αδειανή

Φτιάχνουμε έναν κύκλο με τις καρέκλες και αφήνουμε μια καρέκλα κενή δίπλα από τον εκπαιδευτικό στην αρχή. Έπειτα η εκπαιδευτικός τραγουδά με τη ρυθμική συνοδεία ενός τυμπάνου “Η θέση δίπλα είναι αδειανή....έλα...(όνομα παιδιού) ..να κάτσουμε μαζί!”. Το ρόλο της εκπαιδευτικού παίρνει το παιδί που κάθεται δίπλα.

Στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσοχής, η αντίληψη του χώρου, η γλωσσική ανάπτυξη, η ψυχαγωγία των παιδιών και η ενίσχυση του σχολικού κλίματος.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής κατάλαβαν αμέσως τη δραστηριότητα, τραγουδούσαν το στίχο και το τύμπανο ακολουθούσε το ρυθμό της μελωδίας με σταθερό ρυθμό. Είχαν καλή επικοινωνία, αλληλεπίδραση και φαινόταν ότι διασκέδαζαν.

Τα παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ στην αρχή δεν κατάλαβαν τη δραστηριότητα, όμως οι συμμαθητές τους ήθελαν να αναλάβουν οι ίδιοι να τους το εξηγήσουν. Φρόντισαν να κάνουν μερικά παραδείγματα για να τους το δείξουν “εκτός παιχνιδιού”, όπως είπαν τα ίδια, εννοώντας ότι είναι δοκιμαστικό και δε μετράει. Μόλις τα παιδιά μεταναστευτικού και προσφυγικού προφίλ

κατάλαβαν το παιχνίδι, χτυπούσαν μεν το ρυθμό στο τύμπανο, αλλά όχι με πολύ θάρρος. Οι συμμαθητές τους από τη χώρα υποδοχής, τους ενίσχυαν χτυπώντας με παλαμάκια το ρυθμό. Επιπλέον δε μπορούσαν να πουν ολόκληρη τη φράση παρά μόνο το “έλα”, το όνομα του παιδιού και το “μαζί”. Παρόλο αυτά συμμετείχαν με χαρά στο παιχνίδι, είχαν βλεμματική επαφή όταν ήθελαν να διαλέξουν το ποιος θα καθίσει δίπλα τους, συνεργασία με τους συμμαθητές τους και μερικά προσπαθούσαν να “διαβάσουν” τα στόματα των συμμαθητών τους ή της εκπαιδευτικού για να μπορέσουν να πουν τη ρυθμική φράση¹⁰.

Β' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά μόλις είδαν το παράδειγμα της εκπαιδευτικού, γρήγορα αντιλήφθηκαν πώς παίζεται το παιχνίδι. Έγιναν δοκιμαστικές δύο ακόμη φορές και έπειτα η εκπαιδευτικός βγήκε από την ομάδα, αφήνοντας τα παιδιά να παίξουν.

Τα παιδιά πρόσφυγες είχαν καλό ρυθμό και κοιτούσαν στο στόμα τους συμμαθητές τους για να μπορέσουν να “διαβάσουν” τις λέξεις και να πουν όλη την πρόταση. Τα λόγια που κατάφεραν να πουν τα περισσότερα παιδιά ήταν οι καταλήξεις των λέξεων, το “κάτσουμε” και το “μαζί”.

Όλα τα παιδιά είχαν ανυπομονησία μέχρι να ακουστεί το όνομα που θα καθόταν στη διπλανή θέση, βρίσκονταν σε ετοιμότητα και είχαν πολύ καλή βλεμματική επαφή μεταξύ τους. Αν κάποιο παιδί τύχαινε να το επιλέξουν δύο φορές, το έλεγε μόνο του και διάλεγαν κάποιο που δεν είχε παίξει. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε δύο κύκλους. Μία φορά με συνοδεία τυμπάνου και μια φορά με συνοδεία μαράκας. Και τις δύο φορές υπήρχαν και διαβαθμίσεις στην ένταση (ψιθυριστά – δυνατά) με την υπόδειξη της εκπαιδευτικού στην οποία τα παιδιά ακολουθούσαν πολύ ικανοποιητικά.

¹⁰ Η δράση επαναλήφθηκε και στην 4η Συνάντηση.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα παιδιά επηρεασμένα από την προηγούμενη αντίδραση με το τουμπελέκι ήταν περισσότερο συνεργάσιμα μεταξύ τους. Η άδεια θέση μοιραζόταν ανακατεμένα μεταξύ των παιδιών όλων των εθνοτήτων. Ήταν χαρούμενα και γεμάτα αυτοπεποίθηση περίμεναν να ακούσουν το όνομά τους. Τα παιδιά πρόσφυγες προσπαθούσαν να πουν τις περισσότερες λέξεις της πρότασης και το κορίτσι από την Αλβανία το ενίσχυε όλη η ομάδα λέγοντας δυνατά την πρόταση. Η ίδια χτυπούσε το τύμπανο και χαμογελούσε.

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε δύο κύκλους. Μία φορά με συνοδεία τυμπάνου και μια φορά με συνοδεία μαράκας. Και τις δύο φορές υπήρχαν και διαβαθμίσεις στην ένταση (ψιθυριστά - δυνατά) με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού. Τα παιδιά ακολούθησαν τις υποδείξεις με επιτυχία.

❖ 3η Δραστηριότητα (8η Δραστηριότητα Α' Ομάδας μόνο για Α και Β Δημοτικού)

Τραγουδοχορός «Αράμ σαμ σαμ» (Επανάληψη – Εμπλουτισμός / Παραλλαγές Δράσης – Εσωτερικό Τραγούδι)

Ξεκινώντας τη δραστηριότητα του τραγουδοχορού, κάναμε μια μικρή επανάληψη της προηγούμενης συνάντησης. Ρωτήσαμε τα παιδιά αν θυμούνται το χορό, από πού ταξίδεψε και τους θυμίσαμε και μερικά μουσικά όργανα.

Χορέψαμε μια φορά το χορό σε σταθερό ρυθμό και έπειτα κάναμε παιχνίδια με τις διαβαθμίσεις της έντασης του ήχου (pianoforte / crescendo / diminuendo) και την εναλλαγή του tempo (accelerando / ritartando).

Έπειτα θυμίσαμε στα παιδιά το παιχνίδι του εσωτερικού τραγουδιού. Όταν ακούν τη λέξη “στοπ” θα πρέπει να τραγουδούν από μέσα τους συνεχίζοντας τις κινήσεις. Όταν ακούν τη λέξη “πάμε” συνεχίζουν το τραγούδι από εκεί που το άφησαν όταν το έλεγαν από μέσα τους. Στα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν ακόμα καλά ελληνικά τους λέμε μόνο τις δύο λέξεις (στοπ - πάμε) και τους εξηγούμε το “στοπ” με το μουρμουρητό της μελωδίας και το “πάμε” με κανονική άρθρωση.

A' Δημοτικού: Παρατήρηση - Αξιολόγηση

Τα περισσότερα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ θυμόταν τον τραγουδοχορό και είχαν καλό συντονισμό κίνησης και ρυθμού. Ανταποκρίθηκαν στις αλλαγές της έντασης του ήχου και του ρυθμού με μεγάλο ενθουσιασμό. Το παιδί από την Αλβανία προσπαθούσε να κάνει τις κινήσεις και ακολουθούσε το ρυθμό. Χαμογελούσε, φαινόταν ότι διασκέδαζε όμως δεν ανταποκρίθηκε λεκτικά. Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής ήταν συνεχώς σε ετοιμότητα και ακολουθούσαν τις εντολές της εκπαιδευτικού. Γενικότερα, υπήρξε καλή υποδοχή της δράσης από όλα τα παιδιά, με καλή επικοινωνία και συνεργασία.

B' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά μόνα τους ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να χορέψουν στο τέλος τον τραγουδοχορό γιατί είχαν μείνει ελάχιστα λεπτά για να τελειώσει η διδακτική ώρα. Μάλιστα κάθισαν και παραπάνω για να το χορέψουμε δύο φορές. Τα παιδιά πρόσφυγες θυμόταν όλα τα λόγια και συντονίζονταν πολύ καλά και με τις κινήσεις. Το ίδιο και τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής. Υπήρξε άριστη συμμετοχή από όλους, πολύ καλή επικοινωνία και πολύ καλό κλίμα. Τέλος, ανταποκρίθηκαν και διασκέδασαν και τα παιχνίδια με τις αλλαγές του τέμπε που έγιναν.

Γ' Δημοτικού

❖ 3η Δραστηριότητα (9η Δραστηριότητα A' Ομάδας)

Τραγουδοχορός: «Σάμπο Κουάγια» (Κ. Αφρική) – Τ' αντίθετα είναι κοντά (Διασκευή: ελληνικά – αραβικά)¹¹

Η εκπαιδευτικός αφού διαπίστωσε ότι το κλίμα στην τάξη ήταν πολύ θετικό και είχε χρόνο, αποφάσισε να προχωρήσει σε νέα δραστηριότητα, με έναν νέο τραγουδοχορό. Οι στίχοι του κομματιού είναι του Ν. Θεοδωρίδη, οι οποίοι

¹¹ Θεοδωρίδης, Ν. (2017): 114-115.

Οι στίχοι και οι παρτιτούρες βρίσκονται στο παράρτημα.

αναφέρονται στη διαφορετικότητα. Η εκπαιδευτικός διασκεύασε κάποιους από αυτούς και προσθέτει και στίχους στο ρεφρέν ανάλογα με τις χώρες καταγωγής των παιδιών (αραβικά, κουρδικά). Τα παιδιά ξεκινούν και αυτά μαζί με την εκπαιδευτικό σιγά σιγά να μπαίνουν στο κλίμα του τραγουδιού και συμμετέχουν κάνοντας και τις κινήσεις.

Ανοίγουμε το χάρτη στον προτζέκτορα και δείχνουμε στα παιδιά τον τόπο καταγωγής του τραγουδιού και το ταξίδι που διένυσε για να φτάσει στην πόλη μας. Ακολουθεί συζήτηση και προβολή μερικών μουσικών οργάνων από την Κ. Αφρική (Τζέμπε – Σέκερε). Η εκπαιδευτικός διαβάζει μια φορά τους στίχους του κομματιού και εξηγεί στα παιδιά τον αραβικό στίχο και τον ελληνικό στίχο. Η εκπαιδευτικός τραγουδά το κομμάτι κάνοντας τις κινήσεις και ταυτόχρονα ενισχύει τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στο τραγούδι και στην κίνηση. Μετά ο τραγουδοχορός τραγουδιέται και χορεύεται από τα παιδιά με τη συνοδεία αρμονίου.

Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά μόλις τους είπε η εκπαιδευτικός ότι θα κάνουν έναν νέο τραγουδοχορό περίμεναν να δούνε στον χάρτη από ποια χώρα ταξίδεψε...Τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το πόσο μακριά είναι αυτή η χώρα από την πόλη μας και ρώτησαν τι γλώσσα μιλάνε εκεί. Ανταποκρίθηκαν θετικά στον αραβικό στίχο, τον οποίον έμαθαν πολύ εύκολα και όλα προσπαθούσαν να κάνουν τις κινήσεις. Ένα παιδί από τη Συρία κατά τη διάρκεια της δράσης ρώτησε την εκπαιδευτικό αν μπορεί να πάρει το τουμπελέκι και η εκπαιδευτικός έγνεψε θετικά. Τότε του έγνεψε πότε ήταν το ισχυρό μέρος του μέτρου για να είναι ρυθμικά μαζί με το αρμόνιο και με τα παιδιά που τραγουδούσαν και χόρευαν.

Μετά από αυτήν την κίνηση η εκπαιδευτικός είπε στα παιδιά ότι θα δώσει σε όλους ρυθμικά κρουστά προκειμένου να παίξουμε τον τραγουδοχορό, όμως μας πρόλαβε το κουδούνι!

Τα παιδιά πρόσφυγες ανταποκρίθηκαν στις κινήσεις και στο ρεφρέν από την αρχή. Προσπαθούσαν να μάθουν και τον ελληνικό στίχο, μέσω των κινήσεων. Το παιδί από την Αλβανία πρόφερε τις λέξεις “Σάμπο Κουάγια” και προσπαθούσε να

κάνει τις κινήσεις. Υπήρχε ένα πολύ καλό κλίμα κατά τη διάρκεια του τραγουδοχορού.

Στις 19.2.2020 δεν πραγματοποιήθηκαν δράσεις γιατί το σχολείο πήγε εκπαιδευτική εκδρομή.

Ημερομηνία: 26.2.2020

4η Συνάντηση

1η Δραστηριότητα (10η Δραστηριότητα Α' Ομάδας – Εμπλουτισμός δράσης με ρυθμικά κρουστά)

Τραγούδι Ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba – Salom

Σε αυτή τη συνάντηση θεωρείται σημαντικό το τραγούδι της “Καλημέρα – Merhaba – Salom” να καθιερωθεί σα δραστηριότητα ρουτίνας και στις 3 τάξεις, καθώς στις προηγούμενες συναντήσεις έχουν γίνει όλες οι απαραίτητες εισαγωγικές δράσεις για την εδραίωσή του (προφορά λέξεων χαιρετισμού, ρυθμική επεξεργασία λέξεων, ρυθμικά παιχνίδια, εισαγωγή στο τραγούδι, παιχνίδια στο τραγούδι με τον ρυθμό και την ένταση). Οι δραστηριότητες ρουτίνας δημιουργούν την αίσθηση οικειότητας και ασφάλειας στα παιδιά. Επιπλέον το γεγονός ότι το τραγούδι περιέχει λέξεις από τις μητρικές γλώσσες όλων των παιδιών, ενισχύει τις ταυτότητες όλων ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής, δημιουργεί συνθήκες αποδοχής της ετερότητας και ενισχύει την αυτό – εικόνα και το κλίμα όλης της τάξης επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη όλων των δραστηριοτήτων.

Επίσης με την επανάληψη δράσεων που ενισχύουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία τα παιδιά αισθάνονται κάθε φορά όλο και περισσότερη οικειότητα με την ομάδα και απελευθερώνονται. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα.

A' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα περισσότερα παιδιά θυμόταν τους στίχους και τη μελωδία του τραγουδιού. Τα παιδιά πρόσφυγες στους ελληνικούς στίχους προσπαθούσαν να “διαβάζουν” τα χείλη της εκπαιδευτικού και συμμετείχαν στις λέξεις που ήξεραν, ενώ στα αραβικά τραγουδούσαν δυνατά και με αυτοπεποίθηση. Το παιδί από την Αλβανία δεν τραγουδούσε, συμμετείχε στην ρυθμική συνοδεία πολύ ικανοποιητικά, ήταν πολύ χαρούμενος και είχε μερική βλεμματική επαφή με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.

B' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Έλειπαν 5 παιδιά (3 παιδιά από χώρα υποδοχής και 2 παιδιά προσφυγικού προφίλ).

Επειδή είχε προηγηθεί προγραμματισμένη εκπαιδευτική επίσκεψη του τμήματος, το μάθημα ξεκίνησε 10' αργότερα.

Τα παιδιά μόλις τακτοποιήθηκαν στις θέσεις τους άρχισαν να τραγουδούν σιγά σιγά το κομμάτι. Η εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε και τα συνόδευσε με το αρμόνιο. Φαινόταν ότι είχαν θετική διάθεση και ότι το απολάμβαναν. Τα παιδιά που έλειπαν στο προηγούμενο μάθημα, συμμετείχαν πιο δειλά, όμως στα σημεία που θυμόταν τους στίχους έδειχναν περισσότερο θάρρος.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή την συνάντηση έλειπαν όλα τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ και για το λόγο αυτό η εκπαιδευτικός δεν προχώρησε εκείνη τη μέρα σε νέες δράσεις. Έγιναν επαναλήψεις και προεκτάσεις των δράσεων που είχαν ήδη γίνει σε προηγούμενες συναντήσεις.

Σε αυτή τη συνάντηση ήμασταν πολύ λίγα άτομα (7) και η εκπαιδευτικός έδωσε κατευθείαν κρουστά όργανα στα παιδιά. Ανταποκρίθηκαν καλά και στο τραγουδιστικό και στο ρυθμικό μέρος. Το κορίτσι από την Αλβανία ξεκίνησε πολύ δειλά, χωρίς καμία βλεμματική επαφή. Όμως λίγο αργότερα με την ενθάρρυνση της

εκπαιδευτικού άρχισε να χτυπάει με περισσότερη αυτοπεποίθηση το τύμπανο. Λεκτικά δεν υπήρξε ανταπόκριση.

❖ **2η Δραστηριότητα για την Α' Δημοτικού (11η δραστηριότητα Α' Ομάδας μόνο στην Α' Δημοτικού)**

Η θέση δίπλα είναι αδειανή

Η εκπαιδευτικός θεώρησε σκόπιμο να επαναλάβει τη δραστηριότητα στη συγκεκριμένη στιγμή γιατί είχε ήδη δημιουργηθεί ένα πολύ καλό κλίμα μέσα στην τάξη, το οποίο ήθελε να το ενισχύσει με κάτι οικείο. Επιπλέον, ήθελε να παρατηρήσει αν θα υπάρξουν αλλαγές στις αντιδράσεις των παιδιών μέσα στο παιχνίδι (επιλογή συμμαθητή που θα καθίσει δίπλα, τρόπος συμμετοχής των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τρόπος χτυπήματος ρυθμού στο τύμπανο).

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά θυμόταν τη δραστηριότητα και ξεκίνησαν χωρίς να χρειαστεί επανάληψη από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές από τη χώρα υποδοχής επέλεξαν και συμμαθητές τους με προσφυγικό - μεταναστευτικό προφίλ. Επιπλέον οι φωνές όλων των παιδιών κατά τη διάρκεια του λαχνίσματος, εκτός του παιδιού με αλβανική καταγωγή, ήταν σταθερές και σίγουρες. Το ίδιο και το χτύπημα στο τύμπανο. Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προσπαθούσαν να πουν όλη την πρόταση και μερικά το κατάφεραν. Υπήρχε βλεμματική επαφή όλων και καλή διάθεση μεταξύ των παιδιών. Το παιδί από την Αλβανία έλεγε τα ονόματα των συμμαθητών του χαμηλόφωνα και είχε σταθερό χτύπημα στο τύμπανο.

❖ **3η Δραστηριότητα (12η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)**

Τραγουδοχορός: «Σάμπο Κουάγια» (Κ. Αφρική) – Τ' αντίθετα είναι κοντά (Διασκευή: ελληνικά – αραβικά)

Ανοίγουμε το χάρτη στον προτζέκτορα και δείχνουμε στα παιδιά τον τόπο καταγωγής του τραγουδιού και το ταξίδι που διένυσε για να φτάσει στην πόλη μας. Ακολούθησε συζήτηση και προβολή μερικών μουσικών οργάνων από την Κ. Αφρική (Τζέμπε – Σέκερε). Η εκπαιδευτικός διαβάζει μια φορά το κομμάτι και εξηγεί στα παιδιά τον αραβικό στίχο και τον ελληνικό στίχο. Τραγουδάμε το κομμάτι κάνοντας τις κινήσεις και ταυτόχρονα ενισχύουμε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στο τραγούδι και στην κίνηση. Αφού δούμε ότι τα παιδιά έχουν μάθει τις κινήσεις συνοδεύουμε με το αρμόνιο.

A' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τον νέο τραγουδοχορό. Η χώρα καταγωγής του, τους φάνηκε ακόμα πιο μακριά από τις προηγούμενες χώρες. Μόνα τους ανέφεραν ότι τα όργανα που προβλήθηκαν μοιάζουν με τα δικά μας τουμπελέκια και τις μαράκες. Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής προσπαθούσαν να προφέρουν τα αραβικά ρωτώντας τους συμμαθητές τους αν τα λένε σωστά.

Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προσπαθούσαν να ακολουθήσουν τους στίχους, συμμετείχαν ενεργά στις κινήσεις και στο ρεφρέν. Το ρεφρέν το έμαθαν όλα τα παιδιά πάρα πολύ γρήγορα μαζί με την κίνηση. Το παιδί από την Αλβανία συμμετείχε μόνο κινητικά. Όλα τα παιδιά είχαν καλή διάθεση και επικοινωνία.

B' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά αντέδρασαν θετικά με τον νέο τραγουδοχορό. Τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση η χώρα καταγωγής του και ρώτησαν το πώς ταξιδεύουν τα τραγούδια και φτάνουν ως εμάς...! Επιπλέον έδειξαν θαυμασμό και για τα μουσικά όργανα της περιοχής. Ανταποκρίθηκαν θετικά στον αραβικό στίχο και όλα προσπαθούσαν να κάνουν τις κινήσεις.

Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προσπαθούσαν να ακολουθήσουν τους στίχους, συμμετείχαν ενεργά στις κινήσεις κοιτώντας είτε την εκπαιδευτικό είτε τους συμμαθητές τους και ανταποκρίθηκαν επιτυχώς από την αρχή στο ρεφρέν όπως και τα υπόλοιπα παιδιά. Όλα τα παιδιά διασκέδασαν και ήταν χαρούμενα.

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά της Γ' Δημοτικού ήρθαν σε επαφή με τον συγκεκριμένο τραγουδοχορό από το προηγούμενο μάθημα¹². Αφού λοιπόν έγινε μια μικρή επανάληψη για τη χώρα καταγωγής και τα όργανα η εκπαιδευτικός τραγούδησε τον τραγουδοχορό κάνοντας τις κινήσεις και παροτρύνοντας τα παιδιά να χορέψουν και να τραγουδήσουν μαζί της. Όταν τα παιδιά κατάφεραν σχεδόν να μάθουν τους στίχους μαζί με τις κινήσεις, η εκπαιδευτικός προτείνει σε ένα παιδί να παίζει στα ισχυρά μέρη του μέτρου. Το κορίτσι με καταγωγή από την Αλβανία επιλέχθηκε για να παίζει το κρουστό όργανο και υπόλοιπα παιδιά την ενθάρρυναν θετικά. Στην αρχή έπαιζε συνεσταλμένα, αλλά σταδιακά έπαιζε με πιο πολύ θάρρος. Υπήρχε καλύτερη βλεμματική επαφή από την προηγούμενη δράση και διάθεση για συνεργασία.

Η δράση κύλισε πολύ καλά. Τα παιδιά ήθελαν να μάθουν γρήγορα τα λόγια για να μπορέσουν να χορέψουν και να τραγουδούν.

❖ 4η Δραστηριότητα για τη Γ' Δημοτικού (13η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

➤ Τραγουδοχορός «Αράμ σαμ σαμ» (παραλλαγές - ρυθμική επεξεργασία)

Χορεύουμε τον τραγουδοχορό σε σταθερό ρυθμό και η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει το ρυθμικό μοτίβο ♩ · ♪ ♩ ♩ (ταα τι τα τα). Τα παιδιά το λένε ρυθμικά και το παίζουν όλοι μαζί με παλαμάκια. Πάνω σε αυτό το μοτίβο γίνονται παιχνίδια αυξομείωσης της έντασης και μουσικού ύφους (απαγγελία μοτίβου με αυστηρό τόνο, με ερώτηση, με απορία, με αστείο τρόπο, με έκπληξη, με ανία). Έπειτα παίζουμε το μοτίβο ενώ τραγουδούμε το τραγούδι χωρίς κίνηση.

Μετά χορεύουμε τον τραγουδοχορό και μόλις τον μάθουμε παίζουμε το παιχνίδι του εσωτερικού τραγουδιού. Με εντολή της εκπαιδευτικού τα παιδιά σταματούν να τραγουδούν τους στίχους για λίγο, ενώ τραγουδούν από μέσα τους και με νέα εντολή της εκπαιδευτικού συνεχίζουν ξανά το κομμάτι από εκεί που το αφήνουν μέσα τους.

¹² Όπως προαναφέρθηκε σε αυτή την συνάντηση έλειπαν όλοι οι μαθητές προσφυγικού και μεταναστευτικού προφίλ.

Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Όλα τα παιδιά διασκέδασαν με τα παιχνίδια. Στα παιχνίδια αλλαγής ύφους, τους ήταν πολύ δύσκολο στην αρχή να εκφραστούν, όμως έγιναν μερικοί δοκιμαστικοί διάλογοι με την εκπαιδευτικό και έπειτα έκαναν διαλόγους μεταξύ τους. Το κορίτσι από την Αλβανία δεν ήθελε να συμμετέχει παρόλο την παρακίνηση και την ενίσχυση της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών της. Παρακολουθούσε, αλλά όταν της απευθύνονταν ο λόγος απέφευγε τη βλεμματική επαφή.

Το κομμάτι της δράσης με το οποίο διασκέδασαν περισσότερο ήταν με το εσωτερικό τραγούδι. Εκεί φαινόταν ότι το χαίρονταν πάρα πολύ, ακόμα και με μερικά λαθάκια που έκαναν. Το παιδί από την Αλβανία συμμετείχε στις κινήσεις, ήταν ευδιάθετο, αλλά δεν τραγουδούσε.

Ημερομηνία: 4.3.2020

Συνάντηση 5η

❖ 1η Δραστηριότητα - (14η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

Τραγούδι Ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba – Salom

Τα παιδιά πλέον έχουν μπει στη διαδικασία του τραγουδιού ρουτίνας και με το που κάθονται στο ημικύκλιο κατευθείαν αρχίζουν και τραγουδούν το τραγούδι της “Καλημέρας”. Αφού τραγουδούμε το τραγούδι μία φορά η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και μοιράζει κρουστά μουσικά όργανα. Η μια ομάδα τραγουδά και η άλλη παίζει στο ρυθμό. Έπειτα οι ρόλοι αλλάζουν.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Οι μαθητές έχουν αρχίσει να συνηθίζουν τη διαδικασία του τραγουδιού ρουτίνας. Τους στίχους τους έχουν μάθει σχεδόν όλοι ακόμα και τα παιδιά από

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στη ρυθμική ακολουθία ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά με καλή συνεργασία και διάθεση.

Β' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Έλειπαν 4 παιδιά (2 παιδιά με προσφυγικό προφίλ και δύο παιδιά από τη χώρα υποδοχής).

Τα παιδιά ζήτησαν από την αρχή του τραγουδιού ρουτίνας να πάρουν μουσικά όργανα. Η εκπαιδευτικός μοίρασε τα όργανα εναλλάξ σε κάθε παιδί. Όταν το τραγούδι τελείωνε, το παιδί που είχε μουσικό όργανο, το έδινε στο παιδί που κάθονταν στα αριστερά του για την αλλαγή των ρόλων σε χορωδία – ορχήστρα.

Όσο περνούσαν οι φορές που τραγουδούσαμε το τραγούδι ρουτίνας, τα παιδιά φαίνονταν να το συνηθίζουν και η εκπαιδευτικός παρενέβαινε όλο και λιγότερο. Οι παρεμβάσεις της σε αυτήν την συνάντηση περιορίστηκαν μόνο σε ρυθμικά θέματα συντονισμού και καθόλου σε γλωσσικά - εκφραστικά. Σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν μάθει το μεγαλύτερο μέρος των στίχων και το τραγουδούσαν μελωδικά σωστά. Το απολάμβαναν και συμμετείχαν ενεργά όλοι σε αυτό, ανάλογα με το ρόλο που τους δίνονταν κάθε φορά (χορωδία – ορχήστρα).

Γ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Στην 5η συνάντηση έλειπαν 2 παιδιά πρόσφυγες και ένα παιδί από την χώρα υποδοχής.

Τα παιδιά άρχισαν να τραγουδούν το τραγούδι της “καλημέρας” μόνα τους στην αρχή του μαθήματος. Όλοι έχουν μάθει τους στίχους και φαίνονται να χαίρονται τη διαδικασία. Όταν το τραγουδούν είναι σαν να μοιράζονται κάτι κοινό, σαν κάτι που το γνωρίζουν μόνο αυτά και τους ενώνει. Το τραγούδι το είπαν μια φορά ψιθυριστά και μια φορά πιο δυνατά. Και τις δύο φορές συνόδεψαν το τραγούδι στο ρυθμό του μέτρου με κρουστά μουσικά όργανα (τύμπανα και κλάβες) που τα έπαιζαν στην αντίστοιχη ένταση του τραγουδιού. με τη συνοδεία κρουστών μουσικών

οργάνων. Το κορίτσι από την Αλβανία αρθρώνει κάποιες λέξεις και όταν τραγουδά κοιτά γύρω της χαμογελώντας.

❖ 2η Δραστηριότητα για την Α' Δημοτικού (15η Δραστηριότητα)

Περίεργος Χαιρετισμός (Επανάληψη - Εμπλουτισμός)

Αυτή η δράση είχε ξαναγίνει στη 2η συνάντηση, όμως εκείνη την ημέρα έλειπαν όλα τα παιδιά προσφυγικού προφίλ. Η ερευνήτρια θεώρησε ότι καλό θα ήταν να επαναληφθεί για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά με συνοδεία μουσικής κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Όταν η μουσική σταματήσει δίνουν τα χέρια και χαιρετιούνται με όποιον συναντήσουν μπροστά τους λέγοντας “γεια σου – merhaba”. Στις επόμενες φορές η εκπαιδευτικός ορίζει διαφορετικούς χαιρετισμούς με άλλα μέλη του σώματος (π.χ. γόνατο με γόνατο, πλάτη με πλάτη, ώμο με ώμο, μικρό δάχτυλο με μικρό δάχτυλο, πέλμα με πέλμα). Η μουσική υπόκρουση ήταν ζωντανή από την εκπαιδευτικό (συνοδεία αρμονίου), καθώς ήθελε το παιχνίδι να περιλαμβάνει και μεγάλες εναλλαγές στο τέμπο.

Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά έδειξαν να χαίρονται που θα επαναλάμβαναν τη δραστηριότητα. Μάλιστα όσα τη θυμόνταν προσφέρθηκαν να εξηγήσουν στους συμμαθητές τους από διαφορετικά περιβάλλοντα τη δράση. Όλα χόρευαν στο ρυθμό της μουσικής και ακολουθούσαν τις εντολές της εκπαιδευτικού. Στους διαφορετικούς χαιρετισμούς, υπήρχαν λίγα παιδιά που κάποιες φορές δεν αντιλαμβάνονταν ορισμένα μέλη του σώματος (κυρίως το παιδί από την Αλβανία), όμως κοιτούσαν τα ζευγάρια των συμμαθητών τους και έκαναν το ίδιο. Στις επαναλήψεις των χαιρετισμών που δεν είχαν αντιληφθεί με την πρώτη φορά, ανταποκρίθηκαν τη δεύτερη φορά με επιτυχία, χωρίς επεξηγήσεις από την εκπαιδευτικό. Τα ζευγάρια που δημιουργούνταν κατά τη διάρκεια του χορού και του χαιρετισμού, δεν ήταν από την αρχή ανακατεμένα, γιατί τα παιδιά έψαχναν τους φίλους τους. Όμως με παρότρυνση της εκπαιδευτικού αυτό

άλλαξε. Από όλα τα παιδιά υπήρχε καλή διάθεση. Οι χαιρετισμοί που έκαναν διακρίνονταν από ευγένεια, βλεμματική επαφή, συνεργασία και διάθεση για παιχνίδι.

❖ **3η Δραστηριότητα για Α' και 2η για τη Β' Δημοτικού – (16η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)**

Φανταστικοί Καθρέφτες¹³

Α' Μέρος: Τοποθετούμε τις καρτέλες των παιδιών αντικρουστά. Η μία ομάδα κάνει με εκφράσεις τις κινήσεις ή τα συναισθήματα που θα ορίζει η εκπαιδευτικός και η άλλη ομάδα θα είναι ο καθρέφτης τους. Οι ομάδες αλλάζουν κάθε φορά που ολοκληρώνεται ο κύκλος. Σε αυτή τη δραστηριότητα επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό απλές καθημερινές εντολές και κινήσεις, τις οποίες στην αρχή τις έκανε και η ίδια για να διευκολύνει τα παιδιά που είναι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. βούρτσισμα δοντιών, χτένισμα μαλλιών, πλύσιμο χεριών, ντύσιμο). Έπειτα οι κινήσεις των καθημερινών εντολών συνοδεύονταν από ενόργανη μουσική στο αρμόνιο. Η μουσική είχε διαφορετικό tempo, το οποίο έπρεπε τα παιδιά να το ακολουθούν με τις κινήσεις τους. Γίνονται αρκετές επαναλήψεις των κινήσεων και αλλαγή των ομάδων.

Β' Μέρος: Η εκπαιδευτικός προχωρά σε μια μικρή εισαγωγή των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). Μοιράζει σε κάθε παιδί μια τετράδα προσώπων που απεικονίζουν τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν. Αφού εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά εξηγούν και αναλύουν τα συναισθήματα που απεικονίζονται σε κάθε πρόσωπο με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται αντιληπτά από όλους, βάζει στα παιδιά να ακούσουν αποσπάσματα από 4 μουσικά παραδείγματα:

1. W. A. Mozart - Overture: La finta giardiniera (χαρά)
2. S.Barber - Adagio for strings (λύπη)
3. Mussorgsky - Night on Bald Mountain (φόβος)
4. Prokofiev- Dance of Knights (θυμός)

¹³ Δραστηριότητα που στηρίζεται στο Κοκκίδου Μ. (2014): 146.

Κάθε φορά που άκουγαν κάποιο από τα παραπάνω αποσπάσματα, έπρεπε να σηκώσουν και την κάρτα με το αντίστοιχο πρόσωπο/ συναίσθημα που θεωρούν ότι το εκφράζει.

π.χ. ακουστικό παράδειγμα 1 – χαρούμενο πρόσωπο, ακουστικό παράδειγμα – λυπημένο πρόσωπο κτλ.

Η άσκηση με τις καρτέλες έγινε σε δύο επαναλήψεις. Έπειτα τα παιδιά και πάλι κάθονται αντικριστά και όταν ακούν τα μουσικά παραδείγματα εκφράζουν μόνα τους τα συναισθήματα ανάλογα με το μουσικό κομμάτι που ακούγεται και ο συμμαθητής τους που είναι απέναντί τους αποτελεί το είδωλό τους. Μετά οι ρόλοι αλλάζουν.

Οι στόχοι σε αυτή τη δραστηριότητα είναι η κατανόηση βασικών κινήσεων ρουτίνας της καθημερινότητας στη γλώσσα υποδοχής, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η εκτέλεση απλών εντολών, ο ρυθμικός συντονισμός των κινήσεων, η ενίσχυση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική ενδυνάμωση, η ενίσχυση της μουσικής ακρόασης, η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση, όπως επίσης και η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Α' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά στην αρχή της δραστηριότητας ήταν αρκετά αμήχανα. Η εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε και μάλιστα στην αρχή της δράσης έκανε η ίδια το πρότυπο με καθρέφτη ένα παιδί από την τάξη. Η ερευνήτρια φρόντισε τα ζευγάρια να είναι ανακατεμένα (παιδί από χώρα υποδοχής με παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον), έτσι ώστε να υπάρχει ανταπόκριση στις εντολές και τα παιδιά άλλων περιβαλλόντων να μη νιώθουν ανασφάλεια σε περίπτωση μη σωστής εκτέλεσης των εντολών. Ύστερα από μερικές επαναλήψεις όλα τα παιδιά ανταποκρίνονταν στις εντολές και ακολουθούσαν με τις κινήσεις τους και το ρυθμό που έπαιζε η ερευνήτρια στο αρμόνιο. Μάλιστα μερικά από αυτά το διασκέδαζαν δείχνοντάς το μέσω των κινήσεων. Τα παιδιά που έκαναν τα είδωλα στην αρχή προσπαθώντας να μην κάνουν “λάθη” στην απεικόνιση του φίλου τους, αντιδρούσαν πιο συντηρητικά, όμως κατά την πορεία της δράσης άρχισαν να αντιδρούν στην απεικόνιση με μεγαλύτερη ευελιξία και φαινόταν ότι το διασκέδαζαν.

Όταν μπήκαμε στην ενότητα των συναισθημάτων, έγινε μια επεξήγηση αυτών από την εκπαιδευτικό, ούτως ώστε να βεβαιωθεί ότι όλα τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις έννοιες αυτές. Στην απεικόνιση των συναισθημάτων τα παιδιά είχαν πάρα πολύ καλή ανταπόκριση στο παιχνίδι με τις κάρτες. Όλα σχεδόν τα παιδιά κατάφεραν από την αρχή να αντιστοιχίσουν το μουσικό παράδειγμα με τη σωστή κάρτα. Λίγα παιδιά μπέρδεψαν το μουσικό παράδειγμα του φόβου και του θυμού με τις αντίστοιχες κάρτες. Ακολούθησε ένας διάλογος γύρω από αυτό και τα παιδιά εξέφρασαν το πώς αισθάνονται όταν άκουγαν τα συγκεκριμένα κομμάτια, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι αισθάνονται και φόβο και θυμό όταν τα ακούν.

Το παιδί από την Αλβανία σήκωσε στα δύο πρώτα παραδείγματα τις σωστές κάρτες και μετά προσπαθούσε να δει τι σήκωσαν οι συμμαθητές του. Στη μετέπειτα συζήτηση έδειξε ότι αισθάνεται τα συναισθήματα και από τις δύο κάρτες. Στη δράση με τους καθρέφτες δεν τα κατάφερε πολύ καλά ως πρότυπο, δεν είχε λεκτική επικοινωνία με κανέναν και ανταποκρίνονταν ως πρότυπο μέχρι ενός βαθμού με τη βοήθεια και την ενίσχυση της εκπαιδευτικού.

Β' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Στην αρχή της δραστηριότητας επικράτησε φασαρία μέχρι να φτιαχτούν οι καρέκλες και τα παιδιά να ησυχάσουν για να ακούσουν τις οδηγίες του παιχνιδιού. Η εκπαιδευτικός έπαιξε μια μελωδία στο αρμόνιο προκειμένου να τους αποσπάσει την προσοχή από την κουβέντα που είχαν μεταξύ τους για να την ακούσουν.

Όταν λοιπόν ηρέμησαν και άκουσαν τις οδηγίες στην αρχή της δράσης υπήρξε πολύ μεγάλη αμηχανία και από τις δύο ομάδες. Η εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε πολύ και έκανε και η ίδια το πρότυπο με καθρέφτη ένα παιδί από την τάξη σε οδηγίες των ίδιων των παιδιών. Υπήρξε μεγάλη ενθάρρυνση από την ίδια προς τα παιδιά, τα οποία σταδιακά άρχισαν να εκφράζονται στις πολύ απλές εντολές της εκπαιδευτικού. Τα ζευγάρια ήταν ανακατεμένα (παιδί από χώρα υποδοχής με παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον), έτσι ώστε να υπάρχει ανταπόκριση στις εντολές και τα παιδιά άλλων περιβαλλόντων να μη νιώθουν ανασφάλεια σε περίπτωση μη σωστής εκτέλεσης των εντολών. Όσο προχωρούσε η δράση τα παιδιά εκφράζονταν καλύτερα.

Όταν μπήκαμε στην ενότητα των συναισθημάτων και μοιράστηκαν οι κάρτες ακολούθησε ένας διάλογος, ώστε να βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις έννοιες αυτές. Μάλιστα έγιναν και κάποιες εκφράσεις και κινήσεις τόσο από

μερικά παιδιά όσο και από την εκπαιδευτικό προκειμένου να αντιληφθούν όλοι για ποια συναισθήματα μιλάμε.

Ακολούθησε το παιχνίδι με τις κάρτες και τη μουσική, όπου τα περισσότερα παιδιά βρήκαν τις αντιστοιχίες. Κι εδώ παρατηρήθηκε το φαινόμενο τα παιδιά να μπερδέψουν το φόβο με το θυμό ή να πουν ότι αισθάνονται και τα δύο συναισθήματα με τη μουσική που ακούν.

Στους καθρέφτες συναισθημάτων ανταποκρίθηκαν πιο αυθόρμητα και με μεγαλύτερη άνεση από την πρώτη ενότητα της δράσης. Το διασκέδασαν και μάλιστα έκαναν και μεγάλες κινήσεις ανάλογα με τη μουσική. Τα ζευγάρια τα διάλεξε η εκπαιδευτικός για να είναι τα παιδιά μπερδεμένα. Υπήρχε έντονη βλεμματική επαφή μεταξύ όλων των παιδιών, καθώς πολλά παιδιά μιμούνταν ακόμα και το βλέμμα του ειδώλου του. Μετά από κάθε κύκλο οι ρόλοι πρότυπου - καθρέφτη άλλαζαν.

❖ 2η Δραστηριότητα Γ' Δημοτικού (17η Δραστηριότητα Α' Ομάδας)

Συνεχίζω τη ζωγραφιά του διπλανού μου¹⁴

Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε 2 ομάδες των 4 ατόμων και 5 ατόμων. Σε αυτή τη δράση η εκπαιδευτικός βάζει ορχηστική μουσική και αναθέτει σε κάθε ομάδα ένα θέμα ζωγραφικής. Τα θέματα είναι τα εξής: θάλασσα, δρόμος, δάσος και σπίτι. Όταν λέει τη λέξη “αλλαγή” τα παιδιά δίνουν τη ζωγραφιά τους σε αυτόν που κάθεται δεξιά τους και αυτός τη συνεχίζει με το γενικό θέμα της ομάδας να παραμένει σταθερό. Το κομμάτι που επιλέχθηκε ήταν το “The secret” από το soundtrack της ταινίας The Piano Lessons.

Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η έκφραση των συναισθημάτων μέσα από τη ζωγραφιά, η αποδοχή και κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου (ενσυναίσθηση), η συναισθηματική ενδυνάμωση, η αποδοχή της ετερότητας και η τήρηση των κανόνων.

¹⁴ Δράση που στηρίζεται στο Κοκκίδου Μ. (2014): 165

Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά ήθελαν παρά τις αντιρρήσεις της εκπαιδευτικού να χωριστούν σε αγόρια - κορίτσια και η εκπαιδευτικός συμφώνησε κυρίως λόγω του παιδιού με αλβανική καταγωγή. Το θέμα των αγοριών ήταν η “θάλασσα” και το θέμα των κοριτσιών ήταν το “σπίτι”.

Τα κορίτσια στην αρχή είπαν: “Κυρία η Χ. (εννοώντας το κορίτσι από την Αλβανία) δεν ξέρει να ζωγραφίζει. Εμείς πώς θα συνεργαστούμε;”.

Η εκπαιδευτικός απάντησε πως όλοι προσπαθούμε όσο μπορούμε και αφού η ζωγραφιά πηγαίνει από χέρι σε χέρι θα τη βοηθήσετε κι εσείς.

Τα κορίτσια έγνεψαν καταφατικά. Μετά συνέχισαν χωρίς κανένα άλλο παράπονο και εξηγούσαν στην συμμαθήτριά τους πράγματα που ζωγράφιζαν και αφορούσαν το σπίτι.

Τα αγόρια όταν πήραν τις λευκές κόλλες χαρτί και κατάλαβαν το θέμα (θάλασσα) έκαναν ακριβώς την ίδια ζωγραφιά. Η εκπαιδευτικός τα ρώτησε αν ήθελαν να κάνουν τις ίδιες ή να αλλάξουν και αυτά απάντησαν πως ήθελαν τα ίδια να κάνουν όλοι. Μετά η εκπαιδευτικός τους είπε να κάνουν ζωγραφιά με θέμα το “σπίτι”. Τα παιδιά συμφώνησαν, όμως δεν ήθελαν να αλλάξουν ζωγραφιές μεταξύ τους.

Προτεινόμενες Δράσεις

Ακολουθεί η περιγραφή των προτάσεων δραστηριοτήτων που δεν υλοποιήθηκαν λόγω των μέτρων για την αντιμετώπιση του Covid19.

➤ Α' Δημοτικού, Β' Δημοτικού, Γ Δημοτικού

1. Φανταστικοί Καθρέφτες Συναισθημάτων (συνέχεια)

Η δράση αυτή δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί στη Γ Δημοτικού. Επιπλέον μπορεί να επαναληφθεί στην Α' και Β' Δημοτικού και να επεκταθεί και στις 3 με την ακόλουθη δομή.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και κάθονται το ένα αντικριστά από το άλλο. Αφού έχουμε μιλήσει για τα 4 βασικά συναισθήματα, η εκπαιδευτικός παίζει κάποια κομμάτια στο αρμόνιο που να τα αντιπροσωπεύουν έχοντας συνεχόμενη ροή στη μουσική. Τα παιδιά θα πρέπει να εκφράσουν τα συναισθήματα που αισθάνονται μέσω της μουσικής με κινήσεις. Το είδωλό τους θα πρέπει να τα μιμηθεί.

2. “Σάμπο Κουάγια” (Διασκευή) – Συνέχεια Δράσης

Συνέχιση εκμάθησης του τραγουδοχορού, εμπλουτισμός του με συνοδεία κρουστών μουσικών οργάνων, ρυθμικά παιχνίδια.

3. Μοιράσου την καρδιά σου

Α’ Μέρος Δράσης: Έχουμε κόψει καρδούλες σε διαφορετικά χρώματα ίσες με τον αριθμό των παιδιών. Τις κόβουμε στη μέση και τις τοποθετούμε κάτω μέσα σε έναν κύκλο που έχουμε κάνει με μια μεγάλη κορδέλα. Τα παιδιά χορεύουν έξω από τον κύκλο με μουσική υπόκρουση. Όταν η μουσική σταματήσει κάθε παιδί ψάχνει να βρει και να σχηματίσει μια καρδιά ίδιου χρώματος. Την ενώνει, μας παρουσιάζεται και μας λέει που χαρίζει αυτήν την καρδιά.

Β’ Μέρος Δράσης: Κρατάμε το μισό αριθμό από καρδιές ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών (π.χ. 12 άτομα/ 6 καρδιές κομμένες στη μέση). Διασκορπίζουμε τα κομμάτια κάτω μέσα στον κύκλο και βάζουμε μουσική. Όταν η μουσική τελειώσει τα παιδιά παίρνουν ένα κομμάτι καρδιάς και ψάχνουν να βρουν το συμμαθητή τους που έχει την υπόλοιπη καρδιά για να την ενώσουν. Έπειτα συζητούν μεταξύ τους για κάτι που αγαπούν ή που αρέσει και στους δύο και μας το παρουσιάζουν

Στόχοι της παραπάνω δραστηριότητας είναι: ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η αντίληψη του χώρου, η γλωσσική ανάπτυξη, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η έκφραση των συναισθημάτων και η αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου, ο σεβασμός προς τους κανόνες του παιχνιδιού, η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνική ταυτότητας των παιδιών, η ψυχαγωγία.

4. Μη σκίσεις την κορδέλα που μας ενώνει

Τα παιδιά σε μια γραμμή το ένα πίσω από το άλλο κρατούν μια γκοφρέ κορδέλα. Στόχος είναι να μη σκιστεί η κορδέλα, ενώ τα παιδιά περπατούν στο χώρο με μουσική υπόκρουση. Στην αρχή της δράσης καλό θα ήταν να επιλέξουμε μια ήρεμη και αργή μουσική, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να κατακτήσουν τον στόχο τους. Μπορεί να δοθεί και περιθώριο 2 ή 3 προσπαθειών, για να μπορέσουν τα παιδιά να συνεννοηθούν μεταξύ τους.

Παραλλαγή: Τα παιδιά βρίσκονται σε διάταξη κύκλου και κρατούν την κορδέλα. Όταν η ένταση της μουσικής δυναμώνει (*crescendo*) τα παιδιά πρέπει να τη σηκώσουν σταδιακά ψηλά. Αντίθετα, όταν η ένταση της μουσικής χαμηλώνει (*decrescendo*), τα παιδιά πρέπει να την κατεβάσουν κάτω. Και εδώ μπορεί να δοθεί ένα περιθώριο 2 - 3 προσπαθειών.

Στόχοι της δραστηριότητας είναι: ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, ο σεβασμός προς τους κανόνες του παιχνιδιού, η βιωματική μάθηση του *crescendo* – *decrescendo*, η ψυχαγωγία, η δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη.

5. Συνέχισε τη ζωγραφιά μου¹⁵

Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες των 4 - 5 ατόμων και τους μοιράζει λευκά χαρτιά. Κάθε ομάδα έχει ένα θέμα ζωγραφικής. Τα θέματα είναι τα εξής: θάλασσα, δρόμος, δάσος και σπίτι. Με μουσική υπόκρουση το κάθε παιδί ζωγραφίζει κάτι που να σχετίζεται με το θέμα της ομάδας του. Μόλις η εκπαιδευτικός πει τη λέξη “αλλαγή” το κάθε παιδί δίνει τη ζωγραφιά του σε αυτόν που κάθεται δεξιά του για τη συνεχίσει με το θέμα της ομάδας να παραμένει σταθερό.

6. Φανταστικό αντικείμενο¹⁶

Τα παιδιά στέκονται όρθια σε κύκλο στον οποίο συμμετέχει και η εκπαιδευτικός. Επιλέγουμε για μουσική υπόκρουση ένα ηχητικό απόσπασμα σε *moderato* και με σταθερό ρυθμό. Εξηγούμε στα παιδιά ότι ένα φανταστικό αντικείμενο θα περνά από χέρι σε χέρι, σύμφωνα με το ρυθμό του κομματιού, ενώ

¹⁵ Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε μόνο στη Γ' Δημοτικού. Προτείνεται και για τις τάξεις της Α' και Β' Δημοτικού. Οι στόχοι της δράσης έχουν αναφερθεί στο ημερολόγιο.

¹⁶ Δράση που στηρίζεται στο Κοκκίδου Μ. (2014): 128.

παράλληλα θα πρέπει να καταλαβαίνουμε τα φυσικά χαρακτηριστικά του (μεγάλο, μικρό, ελαφρύ, ογκώδες, καυτό, κολλώδες, τραχύ κ.ά.) μέσω των κινήσεών μας. Κάθε παιδί θα πρέπει να προσπαθεί να παραλάβει το φανταστικό αντικείμενο, ανάλογα με τις ιδιότητές του.

Παραλλαγές: Αφού τα παιδιά εξοικειωθούν με το παιχνίδι, η εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει το ρυθμό των κινήσεων, συνοδεύοντας τις κινήσεις τους (αργά - γρήγορα, επιτάχυνση - επιβράδυνση) με το αρμόνιο ή με ένα κρουστό όργανο (τύμπανο). Επίσης για την καλύτερη ετοιμότητα των παιδιών μπορεί το αντικείμενο να μην ακολουθεί τον κύκλο, αλλά να πετιέται σε διαφορετικές κατευθύνσεις.

Στόχοι της δραστηριότητας είναι: ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών, η αποδοχή της ετερότητας, ο σεβασμός προς τους κανόνες του παιχνιδιού, η ψυχαγωγία, η δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη.

5.2 Β' Ομάδα (Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού)

Η Β' Ομάδα αποτελείται από τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Κι εδώ εφαρμόστηκε ένας κοινός άξονας δραστηριοτήτων, ο οποίος κάθε φορά προσαρμόζόταν στις διαφορετικές ανάγκες κάθε τάξης (ηλικία, σχέσεις μεταξύ των παιδιών, κλίμα της τάξης). Παρακάτω παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά κάθε τάξης, το ημερολόγιο, η παρατήρηση - αξιολόγηση και οι προτεινόμενες δράσεις της πιλοτικής εφαρμογής.

5.2.1 Γενικά Χαρακτηριστικά Β' Ομάδας

Η τάξη της Δ' Δημοτικού αποτελείται από 17 παιδιά εκ των οποίων τα 10 είναι αγόρια και τα 7 κορίτσια. Από τα 10 αγόρια, τα 3 έχουν προσφυγικό προφίλ (δύο είναι από τη Συρία και ένα από Κουρδιστάν). Ένα από τα τρία αγόρια με

προσφυγικό προφίλ φοιτά στο σχολείο για δεύτερη συνεχή χρονιά. Από τα 7 κορίτσια το 1 έχει προσφυγικό προφίλ, είναι από τη Συρία και φοιτά για δεύτερη χρονιά στο σχολείο.

Ο Α. φοιτά για δεύτερη χρονιά στο σχολείο και έχει συχνά απρόβλεπτη συμπεριφορά. Όταν ήρθαν τον Οκτώβρη και τον Δεκέμβρη τα νέα παιδιά πρόσφυγες ο Μ. από τη Συρία και ο Χ. από το Κουρδιστάν, ο Α. προσπαθούσε να ηγηθεί στην ομάδα τους. Ο Α. δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της μουσικής και συμμετέχει με ενθουσιασμό ιδιαίτερα αν έχει κάποιον κυρίαρχο ρόλο στη δραστηριότητα και η εκπαιδευτικός τον ενισχύει θετικά. Θέλει πάντα να κάθεται με τους φίλους του (τον Μ. και τον Χ.) και να είναι πάντα κοντά στα μουσικά όργανα είτε στο αρμόνιο είτε στα κρουστά. Έχει πολύ καλή φωνή και καλό ρυθμό. Αν καθίσει δίπλα του παιδί από τη χώρα υποδοχής θα δείξει τη δυσaráσκειά του και θα φύγει να καθίσει μόνος του στην πίσω μεριά της αίθουσας, κάνοντας νόημα να τον ακολουθήσουν και οι φίλοι του, οι οποίοι μερικές φορές υπακούουν. Αν δεν τον υπακούσουν υπάρχει περίπτωση ο Α. να μην παίζει μαζί τους στο διάλειμμα και να τους μιλήσει σε επιθετικό ύφος. Η εκπαιδευτικός προσπαθώντας να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις φροντίζει να τον έχει κοντά της, ανάμεσα από τους φίλους του, να του δίνει πρωτοβουλίες και να επιδιώκει κυκλικά μέσω των δράσεων την επαφή του και με άλλα μέλη της τάξης εκτός από την “παρέα” του. Με βάση τα παραπάνω ο εν λόγω μαθητής και οι αντιδράσεις του στις δραστηριότητες παρέμβασης αποτελεί ένα καλό δείγμα παρατήρησης για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η Ε' Δημοτικού αποτελείται από 14 παιδιά, 8 κορίτσια και 6 αγόρια. 3 παιδιά έχουν προσφυγικό προφίλ εκ των οποίων 1 είναι αγόρι από το Αφγανιστάν το οποίο φοιτά για τρίτη χρονιά στο σχολείο και τα δύο είναι κορίτσια από τη Συρία που φοιτούν για δεύτερη χρονιά στο σχολείο. Και τα τρία παιδιά έχουν καλές επιδόσεις και πολύ καλή προσαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Η Στ' Δημοτικού αποτελείται από 15 παιδιά εκ των οποίων 6 είναι κορίτσια και 9 είναι αγόρια. Τρία παιδιά (2 αγόρια και ένα κορίτσι) έχουν προσφυγικό προφίλ και είναι από τη Συρία. Επιπλέον, 2 παιδιά (αγόρια) είναι μετανάστες από την Αλβανία και ο ένας είναι Αλβανός ρομά. Το παιδί που είναι ρομά δεν μιλά αλβανικά. Προσπαθεί να μάθει στο σχολείο ελληνικά και είναι αρκετά πίσω σε βασικές

δεξιότητες (γνωστικές και κοινωνικές). Όλα τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος ήρθαν στο συγκεκριμένο σχολείο τη χρονιά που έγινε η έρευνα.

5.2.2 Δραστηριότητες Β Ομάδας

Ημερομηνία: 29. 1. 2020

Συνάντηση 1η

❖ 1η Δραστηριότητα - 1η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Παίζω στο ρυθμό με τις λέξεις / Ρυθμικός συντονισμός, επαφή με τα μουσικά όργανα.

Η δράση αυτή περιλαμβάνει πολλά ρυθμικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων με απλούς διαλόγους στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Οι κυριότεροι στόχοι αυτής της δράσης είναι: η γλωσσική ανάπτυξη, η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσω μουσικών δραστηριοτήτων, η προώθηση της πολυγλωσσίας μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών που να περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας και η ψυχαγωγία των παιδιών.

Απώτερος στόχος αυτής της δράσης είναι αφού εξοικειωθούν τα παιδιά με το ρυθμό και την προφορά των λέξεων, να δημιουργηθεί ένα τραγούδι ρουτίνας που θα τραγουδούν τα παιδιά στην αρχή του μαθήματος της μουσικής, θα περιέχει λέξεις από τις χώρες καταγωγής όλων και θα συνοδεύεται με απλή ρυθμική συνοδεία από τα κρουστά της τάξης. Η διάταξη των παιδιών στο μάθημα της μουσικής είναι είτε σε ημικύκλιο είτε σε κύκλο. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εφαρμόζει τυχαία διάταξη στις θέσεις των παιδιών, χωρίς αυτό να είναι πάντα εφικτό γιατί μερικά από τα παιδιά αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες αν δεν καθίσουν με το συμμαθητή της επιλογής τους. Έτσι οι διαφορετικές θέσεις των παιδιών επιτυγχάνονται μέσω μουσικοκινητικών παιχνιδιών και δράσεων.

Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τη λέξη “Καλημέρα” και το “Γεια σου” στα ελληνικά. Έπειτα ζητά από τα παιδιά των άλλων χωρών (Συρία και Κουρδιστάν) να δείξουν τις χώρες τους στον χάρτη στον προτζέκτορα. Ρωτά τα παιδιά να μας πουν πώς λέγονται οι λέξεις “Καλημέρα” και “Γεια σου” στη μητρική τους γλώσσα και να τις γράψουν στον πίνακα. Τα παιδιά ανάλογα με τη χώρα καταγωγής σηκώνονται και γράφουν: merhaba مرحبا (γεια σου στα αραβικά), صباح الخير sabah alhair (καλημέρα στα αραβικά), merheba (γεια σου στα κουρδικά), salom στα αφγανικά και mirëmëngjes (μιρεμέντζγιες) (καλημέρα στα αλβανικά).

Όλη η τάξη λέει δυνατά τις λέξεις αυτές με καθαρή άρθρωση και έπειτα ξεκινούν τα παιχνίδια ρόλων. Ένα παιδί σηκώνεται όρθιο, πηγαίνει μπροστά από έναν συμμαθητή του, του δίνει το χέρι του και κάνει διάλογο με τις λέξεις που ήταν γραμμένες στον πίνακα. Ο συμμαθητής του δεν πρέπει να του απαντήσει με λέξη της ίδιας γλώσσας. Έπειτα το παιδί που είναι όρθιο κάθεται στη θέση του συμμαθητή του με τον οποίο είχε κάνει τον διάλογο. Αυτό το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά με διαφορετικούς συνδυασμούς λέξεων.

Η εκπαιδευτικός κάνει μια πολύ μικρή επανάληψη του τετάρτου ♩ = τα που παίζεται με χτύπημα στους μηρούς (patchen) και των ογδόων ♩=τι τι που παίζεται με παλαμάκι. Έπειτα γράφει στον πίνακα την αντιστοιχία συλλαβών και ρυθμού για να ξεκινήσουν τα ρυθμικά παιχνίδια και ξεχωρίζει τα παιδιά μέσα στο ημικόκλιο σε μικρές ομάδες.

Γεια σου

♩ ♩(τα τα)

Καλημέρα

♩ ♩ ♩(τιτι τα τα)

Merha- ba (μέρχα -μπα)

♩ ♩(τιτι – τα)

Merhe - ba (μέρχε - μπα)

♩ ♩ (τι τι – τα)

Salom (σα - λόμ)

♪ ♪ (τα - τα)

Sa - bah - alhair (σα μπάχ αλχέρ)

♪ ♪ ♪ (τα τα τι τι)

Mirë mëngjes (μιρεμέντζγιες)

♪ ♪ ♪ (τιτι τα τα)

Τα παιδιά όρθια επαναλαμβάνουν τα ρυθμικά μοτίβα που ακούν από την εκπαιδευτικό. Μετά το ημικύκλιο χωρίζεται σε δύο ομάδες. Τα παιδιά είναι όρθια και αντικριστά, απέναντι το ένα από το άλλο. Η κάθε ομάδα κάνει επανάληψη του ρυθμικού μοτίβου που ακούει από την άλλη ομάδα και ο καθένας έχει και ένα άτομο απέναντι που πρέπει να το μιμηθεί σε δεύτερο χρόνο. Αν δεν είναι σωστό το μοτίβο προσπαθούμε να βρούμε το λάθος και το διορθώνουμε. Την τελευταία φορά της εξάσκησης των ρυθμικών μοτίβων δουλεύουμε όλοι μαζί τις λέξεις: καλημέρα, sabah alhair, merhaba, merheba, salom.

Έπειτα τα παιδιά κάθονται ξανά στο ημικύκλιο. Η εκπαιδευτικός δίνει πρώτα στη μια ομάδα κρουστά μουσικά όργανα: ξυλάκια, τύμπανα, μαράκες, ένα τουμπελέκι και ένα ντέφι. Δεν είναι η πρώτη φορά που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με κρουστά μουσικά όργανα, οπότε δε χρειάζεται κάποια διευκρίνιση. Η άλλη ομάδα συνεχίζει με το body percussion. Μετά την ολοκλήρωση όλων των μοτίβων οι ρόλοι των ομάδων αλλάζουν (ομάδα οργάνων και ομάδα body percussion).

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για την πρώτη δράση και φάνηκε να το διασκεδάζουν. Τους έκαναν εντύπωση οι χώρες στο χάρτη και η

απόσταση που διένυσαν οι συμμαθητές τους για να έρθουν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στα Γιάννενα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Μαθητής 1 : - Κυρία, πόσο μακριά είναι...και πώς ήρθαν μέχρι εδώ;

Εκπ.: - Με όλα τα μέσα εκτός από αεροπλάνο. Θέλει να μας πει κάποιο παιδί πώς ήρθε στα Γιάννενα;

Μαθήτρια 1 : - Ήρθαμε με πόδια (έκανε την κίνηση) και αυτοκίνητο, και μετά βάρκα και ξανά μεγάλο αυτοκίνητο.

Μαθήτρια 2: Πολύ κουραστικά θα ήταν... (εκεί υπήρχε μια στιγμή αμηχανίας από τους πρόσφυγες μαθητές, οι οποίοι διέκοψαν τη βλεμματική επαφή και κατέβασαν το βλέμμα)

Εκπ.: - Σίγουρα θα ήταν κουραστικό το ταξίδι...όμως τώρα είμαστε εδώ όλοι μαζί και περνάμε πολύ όμορφα. Πάμε τώρα να παίξουμε... (η δράση συνεχίστηκε).

Τα παιδιά προσφυγικού προφίλ αντιμετώπισαν τη δράση με πολλή χαρά και υπερηφάνεια για τις χώρες τους. Στη συνάντηση αυτή έλειπε το κορίτσι με καταγωγή από τη Συρία. Ο Α. ήταν συνεργάσιμος στη δράση με το body percussion και ρυθμικά ανταποκρίθηκε καλά. Και τα υπόλοιπα παιδιά υπόλοιποι το ίδιο.

Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής δεν αντέδρασαν αρνητικά και επικριτικά ως προς τις ξένες λέξεις και ούτε και στο παιχνίδι με αυτές. Επίσης στο παιχνίδι του διαλόγου έμπαιναν και σε ρόλους αλλάζοντας το ηχόχρωμα της φωνής τους και κάνοντας και θεατρικές κινήσεις. Είχαν όλα τα παιδιά πολύ καλή βλεμματική επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους. Υπήρξαν κάποιες στιγμές που χάνονταν η συγκέντρωση τους ειδικά όταν έπρεπε να σηκωθούμε για να είμαστε απέναντι ο ένας με τον άλλον. Δημιουργούνταν φασαρία στην οποία τα κορίτσια της τάξης αντιδρούσαν λέγοντας λέγοντας χαρακτηριστικά “Σταματήστε! Χάνουμε χρόνο...θα χτυπήσει το κουδούνι και δε θα προλάβουμε...!”. Έτσι ηρεμούσαν πιο γρήγορα σχεδόν όλοι. Στα ρυθμικά μέρη όταν παίζαμε όλοι μαζί υπήρχαν αρκετές στιγμές που ήμασταν ρυθμικά μαζί και άλλες όχι. Θετικό επίσης ήταν ότι στις στιγμές που δεν ήμασταν ρυθμικά μαζί, μερικά από τα παιδιά το αντιλαμβάνονταν και σταματούσαν ζητώντας να παίξουμε ξανά. Ο Α. την ώρα που μοιράζονταν τα όργανα ήθελε να πάρει το τουμπελέκι, το οποίο το πήρε με τη συμφωνία ότι την επόμενη φορά θα έπαιρνε μαράκες.

Τα κορίτσια της τάξης μετά το τέλος αυτής της δράσης πρότειναν μόνες τους να γίνει ένα τραγούδι για να μπορέσουν να παίξουν και αυτές (τρία κορίτσια παίζουν κιθάρα, φλάουτο και πιάνο).

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Στο συγκεκριμένο τμήμα οι αντιδράσεις ορισμένων αγοριών από τη χώρα υποδοχής, επηρεάζουν το γενικότερο κλίμα της τάξης, καθώς δείχνουν μεγάλη εμπάθεια στα παιδιά πρόσφυγες και οτιδήποτε έχει να κάνει με ξένες κουλτούρες ιδιαίτερα μη ευρωπαϊκές. Η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στο πώς θα καθίσουν τα παιδιά μέσα στο ημικύκλιο για να μη δημιουργήσει περαιτέρω ένταση.

Η αντίδραση των παιδιών από τη χώρα υποδοχής στο παιχνίδι ρόλων και στην απόκριση των ξένων λέξεων δεν ήταν τόσο δεκτική. Δύο αγόρια έδειξαν έντονο αρνητισμό και δεν ήθελαν να συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να παρασύρουν και τα υπόλοιπα παιδιά από τη χώρα υποδοχής σε μια γενικότερη στάση αμηχανίας. Έκαναν μεν τις ρυθμικές δραστηριότητες, αλλά φαίνονταν ότι απλά εκτελούσαν εντολές επειδή το είπε ο δάσκαλος και όχι επειδή πραγματικά το ήθελαν. Τη συμπεριφορά αυτή την είχαν περισσότερο τα αγόρια και όχι τα κορίτσια. Υπήρχε βλεμματική επαφή των παιδιών μόνο με την εκπαιδευτικό και όχι των παιδιών μεταξύ τους. Μερικά παιδιά, τα κορίτσια κυρίως, είχαν σκυμμένο το κεφάλι.

Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ στην αρχή αντέδρασαν πολύ θετικά όμως έπειτα και αφού υπήρξε αυτό το κλίμα στην τάξη, είχαν και αυτά αμηχανία, δισταγμό και φόβο στη συμμετοχή των δράσεων. Ειδικά τα κορίτσια έκαναν τα ρυθμικά με πολύ χαμηλή ένταση στη φωνή, δεν είχαν θάρρος στο body percussion και στο παίξιμο των μουσικών οργάνων. Βλεμματική επαφή είχαν με την εκπαιδευτικό και μεταξύ τους.

Επειδή λοιπόν οι δράσεις δεν είχαν την απαραίτητη ανταπόκριση η εκπαιδευτικός άλλαξε την πορεία διδασκαλίας και αποφάσισε εκείνη τη στιγμή να μη διδάξει τον τραγουδοχορό Σάμπο Κουάγια, αλλά να προχωρήσει στη δράση με τη γνωριμία των παιδιών με τα παραδοσιακά μουσικά όργανα, προσπαθώντας να εξομαλύνει την κατάσταση και να αλλάξει το κλίμα, μέσω των κοινών παραδοσιακών μουσικών οργάνων που έχουν οι χώρες καταγωγής όλων των παιδιών.

Στ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Η αντίδραση των παιδιών από τη χώρα υποδοχής στο παιχνίδι ρόλων και στην απόκριση των ξένων λέξεων ήταν αρκετά δεκτική. Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού για το πώς είναι η λέξη καλημέρα και γεια σου στα αλβανικά το παιδί ρομά από την Αλβανία απάντησε γνέφοντας με ανασήκωμα των ώμων ότι δεν ήξερε. Το κορίτσι που κατάγεται από τη Συρία ακολουθούσε τις δράσεις, αλλά πολύ συγκρατημένα και δειλά με βλεμματική επαφή προς της εκπαιδευτικό και όχι προς όλα τα παιδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά και έπαιζαν με τις χροιές των φωνών τους στα παιχνίδια διαλόγου και διασκέδασαν πολύ με το body percussion κατά τη διάρκεια του οποίου έκαναν και δικούς τους αυτοσχεδιασμούς.

❖ Δραστηριότητα 2η Δ' Δημοτικού – 2η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Τραγουδοχορός Ν. Αφρικής: Σάμπο Κουάγια – Γ' αντίθετα είναι κοντά (διασκευή) / Κ. Αφρική

Η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι θα κάνουμε ένα τραγούδι από τη χώρα της Νότια Αφρικής. Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι ο συντονισμός μουσικής – λόγου – και κίνησης, η τήρηση των εντολών, η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η γλωσσική ανάπτυξη, η ανταπόκριση των παιδιών σε απλά ρυθμικά σχήματα, η επαφή με όργανα άλλων πολιτισμών, η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, να προωθηθεί η πολυγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών που να περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών και η ψυχαγωγία των παιδιών.

Στον προτζέκτορα ανοίγουμε το χάρτη και βλέπουμε τη χώρα της Νότιας Αφρικής. Ακολουθεί διάλογος με τα παιδιά για το πώς φαντάζονται τον τρόπο ζωής και τη μουσική των κατοίκων της χώρας αυτής. Έπειτα προβάλλονται στον πίνακα μερικά κρουστά όργανα της περιοχής (τζέμπε, τάκιντραμ, σέκερε) και η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά αν τους θυμίζουν κάποια οικεία μας όργανα¹⁷. Η

¹⁷ Οι στίχοι των κομματιών και οι παρτιτούρες βρίσκονται στο παράρτημα.

εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά το τραγούδι και ξεκινά να τραγουδά το κομμάτι χωρίς τη συνοδεία μουσικού οργάνου κάνοντας μιμητικές κινήσεις.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση και Αξιολόγηση

Στη δράση με το Σάμπο Κουάγια τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Στην αρχή ήταν λίγο διστακτικά με τις κινήσεις. Μετά από λίγο πήραν πιο πολύ θάρρος και ιδιαίτερα όταν υπήρξε και η συνοδεία του αρμονίου.

Ο κριτικός φίλος ήταν παρόν στη συγκεκριμένη συνάντηση. Οι παρατηρήσεις του συνέκλιναν με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού. Σημείωσε επίσης ότι ήταν από τις λίγες φορές που ο Α. δεν επεδίωκε συνεχώς την προσοχή όλων και συμμετείχε στο μάθημα χωρίς να έχει το μυαλό του για το αν θα είναι μαζί του οι Χ. και Μ. Επεσήμανε τη χαρά των παιδιών με τον τραγουδοχορό, το παιχνίδι που έκαναν με τις κινήσεις και την έκπληξή τους με τα αραβικά και τα κουρδικά.

❖ Δραστηριότητα 2η Ε' Δημοτικού & Στ' Δημοτικού - 3η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα από χώρες καταγωγής των παιδιών της τάξης

Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι να γνωρίσουν τα παιδιά διάφορα στυλ μουσικής, να έρθουν σε επαφή με μουσικές και παραδοσιακά όργανα των συμμαθητών τους, να ενισχυθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της μουσικής, να εφαρμοστούν πρακτικές που να αποθαρρύνουν τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις, την καλλιέργεια στερεοτύπων και τις ρατσιστικές συμπεριφορές, να ενισχυθεί θετικά η πολιτισμική ετερότητα, η συνεργασία και η ομαδικότητα.

Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τον τίτλο “Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα”. Ανοίγει ξανά το χάρτη της ευρύτερης περιοχής των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου και δείχνει ξανά τις χώρες καταγωγής των παιδιών. Έπειτα ακολουθεί μια γενική κουβέντα για το τι ορίζουμε ως παράδοση και παραδοσιακή μουσική. Σε προηγούμενα έτη είχαμε ξανά ασχοληθεί με το θέμα της παράδοσης και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά.

Έπειτα ζητά από τα παιδιά να της αναφέρουν κάποια από τα όργανα που θυμούνται, που έχουν δει σε κάποια γιορτή ή στην τηλεόραση, καθώς και σε ποια κατηγορία ανήκουν (έγχορδα, πνευστά, κρουστά). Η εκπαιδευτικός χωρίζει τον πίνακα σε τρία μέρη (ή σε δύο μέρη ανάλογα με τις περιοχές καταγωγής). Γράφτηκε ο τίτλος “Παραδοσιακά όργανα της Ελλάδας”, “Παραδοσιακά όργανα της Αλβανίας” και “Παραδοσιακά όργανα των Αραβικών χωρών”. Η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά να της πουν ονόματα από μουσικά όργανα και σημειώνει τότε στη μία μεριά και τότε στην άλλη. Όταν κάποιο όργανο τα παιδιά δεν το ξέρουν ή οι αλλοδαποί μαθητές δεν το καταλαβαίνουν, η εκπαιδευτικός δείχνει φωτογραφία αυτού του οργάνου από το βιβλίο των Παραδοσιακών Οργάνων του Φοίβου Ανωγειανάκη.

Τα μουσικά όργανα που είναι ίδια ενώνονταν με μια γραμμή από τη μια μεριά στην άλλη. Τα όργανα είναι από όλες τις κατηγορίες (έγχορδα, κρουστά, πνευστά) με τα έγχορδα να έχουν κυρίαρχη θέση. Μόλις αναφέρουμε σχεδόν τα περισσότερα διαπιστώνουμε ότι τα περισσότερα όργανα των περιοχών είναι τα ίδια. Έπειτα η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά εικόνες από το βιβλίο των παραδοσιακών οργάνων του Φοίβου Ανωγειανάκη, μπαίνει σε πιο πολλές λεπτομέρειες για τον τρόπο παιξίματος και τον τρόπο κατασκευής και τέλος επισκέπτονται με τα παιδιά τον ιστότοπο του Μουσείου Ελληνικών Λαϊκών Οργάνων.

Τα μουσικά παραδείγματα έπονται αυτής της διαδικασίας, γιατί η εκπαιδευτικός ήθελε να εστιάσει στα κοινά μουσικά όργανα που έχουν οι χώρες καταγωγής των παιδιών, προκειμένου να εξομαλυνθούν κάποιες έντονες αντιδράσεις που είχαν προηγηθεί στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Σε αυτή τη συνάντηση προβλήθηκαν τα ακόλουθα δύο βίντεο γιατί δε μας έφτασε ο χρόνος:

Παραδοσιακά Όργανα – Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y1fytfSJnU> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Παραδοσιακά Όργανα

<https://www.youtube.com/watch?v=ybUYA3qd2V4> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της δεύτερης δράσης συμμετείχαν ενεργά και με όρεξη. Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής και ιδιαίτερα τα αγόρια δε μπορούσαν να κρύψουν την έκπληξή τους όταν συνειδητοποίησαν ότι κάποια από τα όργανα είναι κοινά. Δεν πείστηκαν από την αρχή παρά μόνο όταν είδαν φωτογραφίες και κατάλαβαν ότι ακόμα και τα ονόματα κάποιων οργάνων είναι τα ίδια. Χαρακτηριστικά ανέφεραν στην τάξη:

Μαθητής 1: - Κυρία δε γίνεται να έχουμε τα ίδια όργανα...

Εκπαιδευτικός: - Κι όμως γίνεται...δεν έχουν όλα τα παραδοσιακά ελληνικά μουσικά όργανα ελληνική καταγωγή.

Μαθητής 1:-Μα πώς συμβαίνει αυτό;

Μαθητής 2: - Όχι κυρία, αποκλείεται.

Τότε η εκπαιδευτικός έδειξε στο χάρτη μέχρι πού εκτείνονταν παλαιότερα η οθωμανική αυτοκρατορία και εξήγησε στα παιδιά πώς τα μουσικά όργανα και η μουσική είναι κάτι που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, από λαό σε λαό. Επιπλέον έδειξε και παλιές φωτογραφίες μουσικών οργάνων.

Τα παιδιά από τη Συρία και το Αφγανιστάν ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα, συμμετείχαν ενεργά και με αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα όταν συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες ακόμα και στον τρόπο προφοράς των μουσικών οργάνων (ούτι – oud, κανονάκι – kanun). Στις προβολές των βίντεο ανέφεραν μόνο τους τα ονόματα από κάποια όργανα που θυμόταν. Υπήρχε βλεμματική επαφή και επικοινωνία όλων των παιδιών μεταξύ τους.

Στ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της δεύτερης δράσης συμμετείχαν ενεργά και με καλή διάθεση. Στο θέμα της παράδοσης, τους έκανε εντύπωση ότι πολλά έθιμα έχουν την ίδια θεματολογία (γλέντια γάμων, μοιρολόγια, θρησκευτικές γιορτές με την

ευρύτερη έννοια, παραδοσιακά φαγητά, ενδυμασίες). Ήταν από τις λίγες φορές που όλα τα παιδιά είχαν έναν ζωντανό και όμορφο διάλογο μεταξύ τους. Όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα τα αγόρια δε μπορούσαν να κρύψουν την έκπληξή τους όταν κατάλαβαν και είδαν ότι κάποια από τα όργανα είναι κοινά και στις τρεις χώρες. Ζητούσαν να δουν φωτογραφίες και να ακούσουν κάποια στοιχεία για την καταγωγή και το παίξιμο των οργάνων. Παραξενεύτηκαν και ενθουσιάστηκαν όταν κατάλαβαν ότι ακόμα και ονόματα κάποιων οργάνων είναι τα ίδια, αλλά δε μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν το γιατί και το πώς.

Τότε η εκπαιδευτικός ακολούθησε την ίδια διαδικασία με την Ε' Δημοτικού. Έδειξε στο χάρτη μέχρι πού εκτείνονταν παλαιότερα η οθωμανική αυτοκρατορία και εξήγησε στα παιδιά πώς τα μουσικά όργανα και η μουσική είναι κάτι που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, από λαό σε λαό. Επιπλέον επισκέφτηκαν τον ιστότοπο του Μουσείου Ελληνικών Οργάνων Φοίβου Ανωγειανάκη, είδαν φωτογραφίες μουσικών οργάνων και έκαναν διάλογο.

Όλα τα παιδιά από τη Συρία ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα, συμμετείχαν ενεργά και με αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα όταν συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες ακόμα και στον τρόπο προφοράς των μουσικών οργάνων (ούτι – oud, κανονάκι – kanun). Μάλιστα έκαναν και ερωτήσεις για τον τρόπο παιξίματος και κατασκευής των οργάνων αυτών.

Ημερομηνία: 5.2.2020

2η Συνάντηση

❖ 1η Δραστηριότητα – 4η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Τραγούδι Ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba

Το τραγούδι ρουτίνας δημιουργήθηκε με βάση τις λέξεις από τις χώρες καταγωγής των παιδιών. Οι κυριότεροι στόχοι ενός τραγουδιού ρουτίνας είναι η αποδοχή της ετερότητας, η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος, η γλωσσική ανάπτυξη, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας και η ψυχαγωγία των παιδιών. Απώτερος στόχος είναι, αφού μάθουν τα παιδιά το τραγούδι, να μπορούν να το συνοδεύουν ρυθμικά με τα κρουστά όργανα της τάξης.

➤ **Η εκδοχή της Δ' Δημοτικού: Καλημέρα – Merhaba**

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا , مرحبا (Merhaba, merhaba) – (Μέρχαμπα – μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) – (σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merheba, (μέρχεμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα) (x2)

➤ **Η εκδοχή της Ε' Δημοτικού: Καλημέρα – Merhaba – Salom**

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا , مرحبا (Salom, merhaba) – (Salom – μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) – (σαμπάχ αλχερ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Salom, Merhaba, (μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) (Σαμπάχ αλχερ, μέρχαμπα) (x2)

➤ **Εκδοχή Στ' Δημοτικού: Καλημέρα – Mirëmëngjes – Merhaba**

Καλημέρα, θα σου πω μια καλημέρα

Mirëmëngjes,merhaba

Sabah al hair, merhaba.

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Marhaba, Sabah al hair merhaba,

Mirëmëngjes, merhaba, Sabah al hair, merhaba (x2)

Η εκπαιδευτικός θυμίζει στα παιδιά τη δραστηριότητα της προηγούμενης εβδομάδας και τα ρώτησε αν θυμούνται πώς λέγονται οι λέξεις καλημέρα και το γεια σου στις γλώσσες των παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα. Όλα τα παιδιά θυμόνταν το merhaba, το merheba, το salom, αλλά δε θυμόταν ξεκάθαρα το σαμπάχ αλχέρ και το μιρεμέντζιες. Έπειτα η εκπαιδευτικός μοιράζει σε φωτοτυπία το τραγούδι. Το τραγούδι αφού διαβάζεται μια φορά δυνατά από την εκπαιδευτικό, μετά τραγουδιέται με τη συνοδεία του αρμονίου. Αφού τραγουδάμε το τραγούδι μερικές φορές και το μαθαίνουμε, η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να χτυπούν στο ρυθμό με patchen στα 4/4.

Έπειτα η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά κρουστά μουσικά όργανα της τάξης (μαράκες, ξυλάκια, τύμπανα και ντέφια) εναλλάξ. Στη λέξη “αλλαγή” ο διπλανός παίρνει το όργανο και το άλλο παιδί παίζει παλαμάκια.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της δράσης κάθονταν σε ημικόκλιο και ήταν ανακατεμένα. Οι αντιδράσεις τους ήταν ανάμεικτες. Υπήρχαν μερικά παιδιά τα οποία στην αναγγελία της δημιουργίας του τραγουδιού, περίμεναν πώς και πώς να πάρουν το τραγούδι στα χέρια τους και μερικά που μόλις είδαν τα αραβικά τους φάνηκε περίεργη η γραφή. Χαρακτηριστικά κάποια αγόρια είπαν “Κυρία τι είναι αυτές οι ζωγραφιές επάνω στο χαρτί;...Δεν καταλαβαίνουμε τίποτα...”.

Η εκπαιδευτικός απάντησε ότι είναι αραβικά και πως κάθε χώρα έχει τα δικά της γράμματα και τη δική της γραφή. Επίσης τα ρώτησε αν έχουν αναρωτηθεί ότι και τα ελληνικά γράμματα μπορεί να φαίνονται σε κάποιους παράξενα και δύσκολα γιατί απλά δεν τα γνωρίζουν. Εξήγησε στα παιδιά ότι η προφορά των αραβικών λέξεων είναι γραμμένη και στα αγγλικά και στα ελληνικά.

Μετά από αυτήν την παρέμβαση υπήρξε κατανόηση και τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερο ζήλο (κυρίως τα κορίτσια στην αρχή, τα οποία παρέσυραν και την υπόλοιπη ομάδα). Οι αντιδράσεις κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ήταν θετικές και τα παιδιά συμμετείχαν όλα στο τραγούδι. Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με άλλες φορές και τραγουδούσαν χωρίς δισταγμό και με χαμόγελο. Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής το ίδιο.

Όταν ξεκίνησε η ρυθμική συνοδεία του τραγουδιού με body percussion ανταποκρίθηκαν μουσικά πολύ καλά. Όταν δόθηκαν τα ρυθμικά κρουστά την πρώτη φορά το αποτέλεσμα δεν ήταν και τόσο καλό, γιατί τα περισσότερα παιδιά περίμεναν πότε θα έρθει η σειρά τους να πάρουν το μουσικό όργανο και δε συμμετείχαν ενεργά στο body percussion. Στον Α. έδωσε μαράκες και απλά του θύμισε τη συμφωνία της προηγούμενης φοράς στην οποία αντέδρασε θετικά συμπληρώνοντας ο ίδιος ότι την επόμενη φορά θα πάρει τύμπανο. Η εκπαιδευτικός συμφώνησε.

Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά και έπειτα από μερικές φορές η ρυθμική συνοδεία σημείωσε βελτίωση. Σημαντική παρατήρηση ήταν ότι ενώ υπήρχαν παιδιά που δε δέχονταν μέχρι στιγμής να πάρουν όργανο από παιδί άλλης χώρας, σε αυτή τη δράση δεν αντέδρασαν καθόλου. Η βλεμματική επαφή των παιδιών και η επικοινωνία τους, κατά τη διάρκεια της δράσης ήταν καλή.

Ο κριτικός φίλος που ήταν παρόν στη συνάντηση έκανε τις ίδιες παρατηρήσεις με την εκπαιδευτικό. Μάλιστα ήταν μια ευχάριστη έκπληξη γι' αυτήν το πόσο ο Α. συμμετείχε στις δράσεις χωρίς να δημιουργεί προβλήματα στην τάξη και με πόσο θάρρος και αυτοπεποίθηση τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ τραγουδούσαν το κομμάτι. Και η ίδια παρατήρησε ότι τα παιδιά που δεν είχαν μουσικό όργανο κατά τη ρυθμική συνοδεία δε συμμετείχαν με τόσο ενθουσιασμό όσο τα άλλα και ότι μετά την τρίτη επανάληψη η δράση κούρασε.

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Η πλειοψηφία των παιδιών ενθουσιάστηκε με το τραγούδι, εκτός από ένα αγόρι που χαρακτηριστικά είπε “...εγώ αραβικά δεν τραγουδώ..” και παρέσυρε μαζί του και το φίλο του. Η εκπαιδευτικός δεν έδωσε καμία έκταση στην αντίδραση αυτή και συνέχισε τη δράση, καθώς ήθελε να ενισχύσει τα θετικά στοιχεία του τραγουδιού

και να μη δώσει περιθώριο σε αρνητικές συμπεριφορές που θα επηρέαζαν το κλίμα της τάξης.

Τα παιδιά από τη Συρία και το Αφγανιστάν όταν είδαν γραμμένο το τραγούδι ενθουσιάστηκαν. Κατά τη διαδικασία του τραγουδιού υπήρχε συμμετοχή σχεδόν από όλα τα παιδιά (εκτός από τα δύο αγόρια). Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ τραγουδούσαν με θάρρος. Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής δεν τραγουδούσαν με αυτοπεποίθηση στην αρχή. Αργότερα συμμετείχαν πιο ενεργά, αλλά όχι όπως τραγουδούν ένα καθαρά ελληνόφωνο τραγούδι.

Στ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Οι αντιδράσεις των παιδιών στο τραγούδι ήταν θετικές. Προσπαθούσαν να το τραγουδήσουν και συμμετείχαν όλα. Το κορίτσι από τη Συρία στην αρχή ήταν διστακτικό, όμως σταδιακά μπήκε στο υπόλοιπο κλίμα της τάξης. Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τραγουδούσαν με αυτοπεποίθηση και φαινόταν ότι περίμεναν πότε θα έρθει η σειρά των “λέξεων τους” στο τραγούδι για να της πουν με περισσότερο θάρρος. Το παιδί ρομά από τη γείτονα χώρα προσπαθούσε να συμμετέχει με την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού.

Σε ότι αφορά τη ρυθμική επεξεργασία του κομματιού, τα παιδιά κατανόησαν το ρυθμικό σχήμα και ανταποκρίθηκαν με θετικό τρόπο σε αυτό. Η εκπαιδευτικός έδωσε το τουμπελέκι στο παιδί ρομά το οποίο έπαιξε στο ρυθμό κατευθείαν χωρίς υποδείξεις και η εκπαιδευτικός τον επιβράβευε μαζί με τα παιδιά της τάξης. Το συνολικό αποτέλεσμα στη ρυθμική επεξεργασία του κομματιού, στο ρυθμό του μέτρου, δεν ήταν πάντα σταθερό, όμως όταν η εκπαιδευτικός χτυπούσε το ρυθμό πιο δυνατά τα παιδιά ακολουθούσαν ξανά σταθερά.

Δραστηριότητα 2η Δ' Δημοτικού – 5η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα από την Ανατολική Μεσόγειο (Α' Μέρος)

Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στη δράση που εφαρμόστηκε στην προηγούμενη συνάντηση στις τάξεις της Ε' και Στ' Δημοτικού και εφαρμόζεται η ίδια

πορεία διδασκαλίας. Δίνεται έμφαση στα παραδοσιακά όργανα και ακούσματα των χώρων καταγωγής των παιδιών της τάξης. Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι να γνωρίσουν τα παιδιά διάφορα είδη παραδοσιακής μουσικής, να έρθουν σε επαφή με μουσικές και παραδοσιακά όργανα των συμμαθητών τους, να ενισχυθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της μουσικής, να εφαρμοστούν πρακτικές που να αποθαρρύνουν τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις, την καλλιέργεια στερεοτύπων και τις ρατσιστικές συμπεριφορές, να ενισχυθεί θετικά η πολιτισμική ετερότητα, η συνεργασία και η ομαδικότητα.

Τα βίντεο που προβλήθηκαν στη δράση αυτή ήταν τα εξής:

Παραδοσιακά Όργανα – Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y1fytfSJnU> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Παραδοσιακά Όργανα

<https://www.youtube.com/watch?v=ybUYA3qd2V4> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

National Arab Orchestra

<https://www.youtube.com/watch?v=9uD6x-Q983g> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=DDS5TAUe08Y> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Βασίλης Τζωρτζίνης “Έν χορδαίς” – Κύματα

<https://www.youtube.com/watch?v=faU7xEZNC2w> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

SamiYusuf - Dancing Heart

28.12.2020)

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Στη δραστηριότητα της οργανογνωσίας τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον. Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ στην αρχή δεν είχαν αντιληφθεί ακριβώς τι κάναμε και η εκπαιδευτικός το εξήγησε στα αγγλικά και έδειξε και κάποιες φωτογραφίες από όργανα για να μπορέσουν να συμμετέχουν και αυτά λέγοντας τα ονόματα των οργάνων στη γλώσσα τους και δείχνοντάς τα παράλληλα στο βιβλίο του Φ. Ανωγειανάκη. Μεγάλο ενθουσιασμό και χαρά προκάλεσε στο παιδί από το Κουρδιστάν το “Κανούν – Kanun”, το κανονάκι, όταν αντιλήφθηκε ότι παίζεται και στην Ελλάδα. Μάλιστα προσπάθησε ο ίδιος να εξηγήσει στα παιδιά το πώς παίζεται. Τα παιδιά με καταγωγή από τη Συρία ενθουσιάστηκαν για τον ίδιο λόγο με το ούτι, το τουμπελέκι και το βιολί.

Μόλις τα παιδιά της χώρας υποδοχής συνειδητοποίησαν ότι τα περισσότερα όργανα υπάρχουν και στις 3 χώρες άρχισαν να κοιτούν έκπληκτα τον πίνακα και να αναρωτιούνται για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό και γιατί δεν έχουν ελληνική καταγωγή όπως ήξεραν. Η εκπαιδευτικός τους εξήγησε καταρχήν πως τα όργανα αυτά είναι πολύ παλιά και υπάρχουν μαρτυρίες της ύπαρξής τους εδώ και πάρα πολλά χρόνια στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου. Σε αυτό έπαιξε ρόλο η μεγάλη διάρκεια της τούρκικης κατοχής με αποτέλεσμα τη χρήση αυτών των οργάνων στα τότε τραγούδια και χορούς. Επίσης ο τρόπος διάδοσης της μουσικής τότε ήταν προφορικός και γινόταν από τον κόσμο που μετακινούνταν από μέρος σε μέρος. Οι παραπάνω λόγοι συνετέλεσαν στη διάδοση των ίδιων μουσικών οργάνων και στην παραλλαγή ίδιων μελωδιών και τραγουδιών από μέρος σε μέρος. Τα παιδιά φάνηκε να το συνειδητοποιούν καλύτερα όταν η εκπαιδευτικός τους εξήγησε με τη βοήθεια του χάρτη ότι η τότε οθωμανική αυτοκρατορία ήταν πολύ μεγάλη και περιείχε όλα τα κράτη για τα οποία μιλούσαμε.

Κατά τη διάρκεια των βίντεο σχολιάσαμε τα όργανα, τη μελωδία και τον τρόπο παιξίματος των οργάνων. Μεταξύ των παιδιών υπήρχε διάλογος και επικοινωνία. Υπήρχε έντονο το αίσθημα της ένωσης της ομάδας με τα παιδιά να έχουν βλεμματική επαφή, να χαμογελούν και να προσπαθούν να κάνουν

παρατηρήσεις για αυτά που ξέρουν για τα μουσικά όργανα. Όταν τα παιδιά από την χώρα υποδοχής συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες και αντιλήφθηκαν το γιατί είναι όμοια, ο τρόπος που αντιμετώπιζαν τα βίντεο και ο χώρος αντίδρασης που έδιναν στους πρόσφυγες συμμαθητές τους ήταν διαφορετικός και είχε ενωτικό χαρακτήρα. Ο Α. από τη Συρία σε πολλά βίντεο έκανε το μαέστρο και έδειχνε πολύ χαρούμενος.

Οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου για αυτή τη δραστηριότητα ήταν σχεδόν ίδιες με αυτές της εκπαιδευτικού με την παρατήρηση ότι καλό θα ήταν να ξαναγίνει μια επανάληψη των πιο σημαντικών οργάνων στο επόμενο μάθημα με αποσπάσματα από τα ίδια βίντεο γιατί οι πληροφορίες ήταν πολλές και ίσως τα παιδιά δε θα μπορούσαν να τις συγκρατήσουν.

❖ *2η Δραστηριότητα για την Ε' και Στ' Δημοτικού – 6η Δραστηριότητα Β' Ομάδας*

Παραδοσιακά όργανα από τις χώρες των μαθητών της τάξης – Μέρος II (συνέχεια προηγούμενης δράσης, εμπέδωση μουσικών οργάνων, εισαγωγή στην έννοια της διασκευής, περισσότερα ακουστικά μουσικά παραδείγματα)

Στην Ε' Δημοτικού τα βίντεο που προβλήθηκαν ήταν τα εξής:

Παραδοσιακά Όργανα – Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y1fytfSJnU> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

National Arab Orchestra (αποσπασματικά)

<https://www.youtube.com/watch?v=9uD6x-Q983g> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=DDS5TAUe08Y> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Βασίλης Τζωρτζίνης “Έν χορδαίς” – Κύματα (αποσπασματικά)

<https://www.youtube.com/watch?v=faU7xEZNC2w> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Rebab – Cello

<https://www.youtube.com/watch?v=HxHQJhflapM> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Sami Yusuf – Dancing Heart (αποσπασματικά)

<https://www.youtube.com/watch?v=qSjpu9sE330> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

- Μένω εκτός (Διασκευές)

<https://www.youtube.com/watch?v=sB1BIlhyiBc> (HaigYazdjian – Αρμένικο Trio, Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=i92GQj6PYM4> (Ελ.Αρβανιτάκη – Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12. 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=f3pv9z3wm5M> (Δημ. Μπάσης – Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή τη δραστηριότητα κάναμε μια μικρή επανάληψη των μουσικών οργάνων που είχαμε συζητήσει την προηγούμενη εβδομάδα. Ζητήθηκε από τα παιδιά σε μορφή συζήτησης να πουν αν θυμόταν σε ποιες χώρες παίζονται τα όργανα που έβλεπαν και άκουγαν. Επίσης προσθέσαμε ένα καινούργιο όργανο από το

Αφγανιστάν το Rebab που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και ακούσαμε το τραγούδι “Μένω εκτός” από τρεις εκτελέσεις. Αυτό είχε σα στόχο από τη μία μεριά να αντιληφθούν τα παιδιά ότι οι μελωδίες ταξιδεύουν από χώρα σε χώρα και από την άλλη να γίνει και μια μικρή εισαγωγή στην έννοια της διασκευής.

Στη συνέχεια της δράσης τα παιδιά αντέδρασαν καλύτερα από την προηγούμενη φορά. Συμμετείχαν και σχολίασαν όλα τα βίντεο. Άκουγαν τα όργανα και πρόσεχαν και τον τρόπο που παίζονταν. Τους έκαναν εντύπωση οι διασκευές και ιδιαίτερα τα κορίτσια έκαναν πολλές ερωτήσεις για αυτές. Τα δύο αγόρια που συνήθως δημιουργούσαν θέμα και εξέφραζαν τις αντιθέσεις τους, είχαν εκπλαγεί με τις διασκευές, άκουγαν τη μουσική και έκαναν ερωτήσεις για τα μουσικά όργανα. Είχε δημιουργηθεί ένα πολύ όμορφο κλίμα στην τάξη με εύστοχες παρατηρήσεις και καλή διάθεση συνεργασίας.

Στ’ Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα βίντεο που προβλήθηκαν στο 2ο μέρος της δράσης στην Στ’ Δημοτικού ήταν:

Αλβανία:https://www.youtube.com/watch?v=wkh_50VbRK4,
<https://www.youtube.com/watch?v=OMR0K3H-8UM> (Πολυφωνικό)

National Arab Orchestra (αποσπασματικά)

<https://www.youtube.com/watch?v=9uD6x-Q983g> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Sami Yusuf - Dancing Heart (αποσπασματικά)

<https://www.youtube.com/watch?v=qSjpu9sE330> (Ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

- Μένω εκτός (Διασκευές)

<https://www.youtube.com/watch?v=sB1BIlhyiBc> (HaigYazdjian – Αρμένικο Trio, Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=i92GQj6PYM4> (Ελ.Αρβανιτάκη – Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12. 2020)

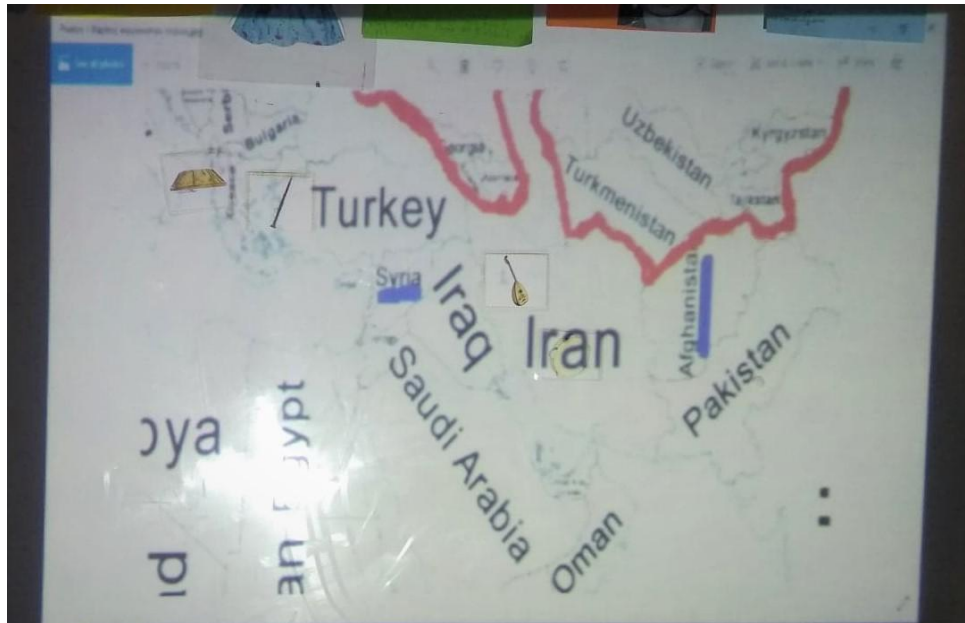
<https://www.youtube.com/watch?v=f3pv9z3wm5M> (Δημ. Μπάσης – Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία την προβολή των βίντεο. Τα σχόλιά τους και οι παρατηρήσεις τους στα μουσικά όργανα ήταν πολύ εύστοχα και τα περισσότερα όργανα τα θυμόταν με το όνομά τους. Επίσης θυμόταν και σε ποιες περιοχές παίζονται. Εντύπωση τους έκανε το τραγούδι “Μένω εκτός” από το αρμένικο τρίο, η διασκευή από ισραηλινή ορχήστρα και η διασκευή από Ελληνίδα τραγουδίστρια. Επίσης τους έκανε εντύπωση το πολυφωνικό της Αλβανίας και τους θύμιζε τα ηπειρώτικα πολυφωνικά. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και χαίρονταν τη διαδικασία των μουσικών βίντεο και επικοινωνούσαν με ουσιαστικό τρόπο. Ο διάλογος ήταν πολύ ζωντανός, με πολύ ωραίες παρατηρήσεις και καλό κλίμα. Το παιδί ρομά φαινόταν να χαιρέται τη διαδικασία και το κορίτσι από τη Συρία θυμόταν τα περισσότερα μουσικά όργανα.

❖ Στ’ Δημοτικού 3η Δραστηριότητα – 8η Δραστηριότητα Β’ Ομάδας

Παιχνίδι με κάρτες μουσικών οργάνων – Βρες πού παίζεται το κάθε όργανο και τοποθέτησέ το στο χάρτη.

Η εκπαιδευτικός ανοίγει στον προτζέκτορα έναν χάρτη των χωρών απ’ όπου κατάγονται οι μαθητές και τους λέει ότι θα κολλήσουμε κάρτες μουσικών οργάνων στις χώρες που παίζονται. Δείχνει στο χάρτη την Αλβανία, την Ελλάδα και τη Συρία.



Εικόνα 1. Ο χάρτης στον οποίο τα παιδιά καλούνται να κολλήσουν τα μουσικά όργανα

Πάνω σε ένα θρανίο υπάρχουν πάρα πολλά καρτελάκια με μουσικά όργανα για τα οποία έχουμε μιλήσει. Τα παιδιά κάνουν μία σειρά το ένα πίσω από το άλλο και κολλούν τα μουσικά όργανα στη χώρα που παίζονται. Όποιο παιδί δεν είναι σίγουρο συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Στην πίσω μεριά από τα καρτελάκια αναφέρεται το όνομα του μουσικού οργάνου στα ελληνικά και στα αγγλικά.

Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι η αντίληψη του μεγάλου εύρους του τόπου καταγωγής των μουσικών οργάνων, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η τήρηση των κανόνων, η ψυχαγωγία των παιδιών, η αποδοχή της ετερότητας, η διαπολιτισμική επικοινωνία λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της δράσης. Επιπλέον μέσω του παιχνιδιού εφαρμόζονται πρακτικές που αποθαρρύνουν τις συγκρούσεις, τα στερεότυπα και τις ρατσιστικές συμπεριφορές.



Εικόνα 2. Οι κάρτες των μουσικών οργάνων στο θρανίο.

Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή τη δραστηριότητα συμμετείχαν όλα τα παιδιά με χαρά και ενθουσιασμό. Συνεργάστηκαν όλοι με όλους και μάλιστα αντάλλαζαν και απόψεις ή κάρτες με το όργανο που τους άρεσε περισσότερο. Ακόμα και τα παιδιά που ήταν πιο συγκρατημένα “παρασύρθηκαν” από τα υπόλοιπα και συνεργάστηκαν πολύ καλά.



Εικόνα 3. Χάρτης με μουσικά όργανα ανά περιοχή.

❖ 3η Δραστηριότητα για τη Δ' Δημοτικού – 9η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Τραγουδοχορός Σάμπο Κουάγια – Τα αντίθετα είναι κοντά, Διασκευή Ν. Αφρική.

Τα τελευταία 5 λεπτά τα παιδιά της Δ' Δημοτικού ζήτησαν να τραγουδήσουμε το Σάμπο Κουάγια. Αν και είχε χτυπήσει το κουδούνι τα παιδιά ήθελαν να το τραγουδήσουν και άλλη μία φορά.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Προς έκπληξη της εκπαιδευτικού τα περισσότερα παιδιά θυμόταν τα λόγια και ακολουθούσαν το συνδυασμό κίνησης και λόγου. Φάνηκε πως περίμεναν με ανυπομονησία να χορέψουν και μάλιστα κάποια παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στις κινήσεις. Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έμαθαν το ρεφρέν πολύ γρήγορα, φάνηκαν να διασκεδάζουν και έκαναν μεγάλες κινήσεις.

Ο κριτικός φίλος κατά τη διάρκεια του τραγουδοχορού παρατήρησε τον ενθουσιασμό των παιδιών και την ενότητα που είχαν σαν ομάδα.

Ημερομηνία: 12.2.2020

Συνάντηση 3η

❖ 1η Δραστηριότητα – 10η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Τραγούδι ρουτίνας: “Καλημέρα – Merhaba – Salom – Mirëmëngjes”
(επανάληψη, εδραίωση τραγουδιού ρουτίνας, ρυθμική συνοδεία)

Η 3η συνάντηση ξεκίνησε με το τραγούδι ρουτίνας “Καλημέρα – Merhaba”. Στην τρίτη συνάντηση θα πρέπει τα παιδιά σιγά σιγά να αρχίζουν να μπαίνουν στη διαδικασία του τραγουδιού ρουτίνας. Οι κυριότεροι στόχοι ενός τραγουδιού ρουτίνας που θα περιλαμβάνει απλές καθημερινές λέξεις από τις χώρες καταγωγής όλων των παιδιών είναι η ενίσχυση της δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, η προώθηση της πολυγλωσσίας μέσα από τη διδασκαλία του τραγουδιού που περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, η ενίσχυση της δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, η γλωσσική ανάπτυξη, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της συνεργασίας, της ομαδικότητας, η ψυχαγωγία των παιδιών, η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος.

Απώτερος στόχος είναι, αφού μάθουν τα παιδιά το τραγούδι, να μπορούν να το συνοδεύουν ρυθμικά με τα κρουστά όργανα της τάξης.

Τα παιδιά το θυμόταν και το περίμεναν να το τραγουδήσουν. Η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά ότι το τραγούδι θα το τραγουδάμε κάθε φορά όταν μπαίνουμε στην τάξη και θα το εμπλουτίζουμε σιγά σιγά και με κρουστά μουσικά όργανα. Αφού τραγουδώμε το κομμάτι δύο φορές χωρίς τη συνοδεία μουσικών οργάνων, τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και η εκπαιδευτικός μοιράζει κρουστά μουσικά όργανα. Τα

παιδιά συνοδεύουν με την εκπαιδευτικό το τραγούδι στο ρυθμό του μέτρου και έπειτα προσπαθούν να παίξουν και το ρυθμό της μελωδίας με συγκεκριμένα κρουστά όργανα (ξυλάκια – τύμπανα – τουμπελέκι) και με παλαμάκια.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή την συνάντηση ενημερωθήκαμε πως το κορίτσι με καταγωγή από τη Συρία είχε φύγει για το εξωτερικό.

Όλα τα παιδιά βελτιώθηκαν στην άρθρωση των λέξεων και τα παιδιά πρόσφυγες και τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής. Επίσης θυμόταν το τραγούδι και δε χρειάστηκε η εκπαιδευτικός να επέμβει σχεδόν καθόλου. Η ρυθμική συνοδεία ενώ ξεκίνησε καλά, προς το τέλος δεν είχε συνοχή.

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα περισσότερα παιδιά είχαν μάθει απ' έξω το τραγούδι. Στην πρώτη επανάληψη τραγούδησαν με περισσότερο θάρρος και όταν πήραν τα κρουστά απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Υπήρχε μια μικρή ομάδα αγοριών (2 παιδιά), η οποία σταθερά δεν συμμετείχε, χωρίς όμως να δημιουργείται πρόβλημα στους υπόλοιπους.

Στ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στο τραγούδι και είχαν συνεχή βλεμματική επικοινωνία μεταξύ τους και όταν τραγουδούσαν και όταν έπαιζαν μουσική. Φαινόταν ότι χαίρονταν όλη τη διαδικασία. Η κοπέλα από τη Συρία δεν είχε καθαρή βλεμματική επαφή και τραγουδούσε πολύ δειλά. Στη δράση με τους ρυθμούς ανταποκρίθηκε πολύ καλά και είχε βλεμματική επαφή μόνο με την εκπαιδευτικό και όχι με τους συμμαθητές της. Το παιδί ρομά προσπαθούσε να τραγουδήσει και επικοινωνούσε με τους φίλους του. Στη δράση με τη ρυθμική επεξεργασία του τραγουδιού ανταποκρίθηκε πολύ καλά.

❖ Δ' Δημοτικού 2η Δραστηριότητα (11η Δραστηριότητα Β' Ομάδας)

Παραδοσιακά Μουσικά Όργανα από την Ανατολική Μεσόγειο (κυρίως τις χώρες καταγωγής των παιδιών) – Μέρος II.

Σε αυτή τη δραστηριότητα κάναμε μια μικρή επανάληψη των μουσικών οργάνων που είχαμε συζητήσει με τα παιδιά με αποσπάσματα από βίντεο που είχαμε δει. Τους ζητήθηκε σε μορφή διαλόγου να πουν αν θυμόταν σε ποιες χώρες παίζονται τα όργανα που έβλεπαν και άκουγαν. Επίσης προσθέσαμε ένα καινούργιο όργανο από το Αφγανιστάν το Rebab που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και ακούσαμε το τραγούδι “Μένω εκτός” από τρεις εκτελέσεις. Η πρώτη ήταν με ορχηστρική μορφή από αρμένικο τρίο με παραδοσιακά όργανα, η δεύτερη από αραβική ορχήστρα με ερμηνευτή Έλληνα τραγουδιστή και η τρίτη από Ελληνίδα τραγουδίστρια Αυτό είχε σα στόχο από τη μία μεριά να αντιληφθούν τα παιδιά ότι οι μελωδίες ταξιδεύουν από χώρα σε χώρα και από την άλλη να γίνει και μια μικρή εισαγωγή στην έννοια της διασκευής.

Διευθύνσεις βίντεο που προβλήθηκαν:

- Επανάληψη (απασπασματική προβολή)

Παραδοσιακά Όργανα - Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y1fytfSJnU> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Παραδοσιακά Όργανα

<https://www.youtube.com/watch?v=ybUYA3qd2V4> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

-Rebab - Cello

<https://www.youtube.com/watch?v=HxHQJhflapM> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

- Μένω εκτός (Διασκευές)

<https://www.youtube.com/watch?v=sB1BIlhyiBc> (ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=i92GQj6PYM4> (Ελ. Αρβανιτάκη – Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12. 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=f3pv9z3wm5M> (Δημ. Μπάσης – Μένω εκτός, ανακτήθηκε στις 28.12.2020)

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά θυμόταν τα περισσότερα όργανα από προηγούμενο μάθημα και μόνα τους έλεγαν σε ποιες χώρες παίζονται. Είχαν θετική διάθεση στους ανατολίτικους σκοπούς και στη νέα κουλτούρα. Το rebab τους έκανε πολλή εντύπωση και το άκουγαν με μεγάλη προσοχή. Μόλις αντιλήφθηκαν ότι το τραγούδι “Μένω εκτός” είναι και ελληνικό και αρμένικο και παίζονταν από αραβική ορχήστρα με Έλληνα τραγουδιστή ενθουσιάστηκαν και χαρακτηριστικά είπαν “Κυρία, αυτό τραγούδι το ξέρουμε...” , “Κυρία είναι ελληνικά λόγια με διαφορετικά όργανα”...Στην ερώτηση αν τους άρεσε η μουσική που άκουγαν απάντησαν όλα θετικά.

Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση και σε μερικά σημεία της μουσικής που ακούγαμε κουνούσαν ρυθμικά τα άκρα τους έτοιμα για χορό.

Ο κριτικός φίλος παρατήρησε τα ίδια με την εκπαιδευτικό. Διέκρινε τον ενθουσιασμό των παιδιών για τα μουσικά όργανα και ιδιαίτερα μια αίσθηση ικανοποίησης που είχαν τα παιδιά από διαφορετικές χώρες.

❖ Δ' Δημοτικού – 3η Δραστηριότητα / Ε' Δημοτικού – 2η Δραστηριότητα / 12η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Παιχνίδι με κάρτες μουσικών οργάνων – Βρες πού παίζεται το κάθε όργανο και τοποθέτησέ το στο χάρτη (Ίδια δράση με την Στ' Δημοτικού που προηγήθηκε στην προηγούμενη συνάντηση στις 5.2.2020)

Η εκπαιδευτικός ανοίγει στον προτζέκτορα έναν χάρτη των χωρών απ' όπου κατάγονται οι μαθητές και τους λέει ότι θα κολλήσουμε κάρτες μουσικών οργάνων στις χώρες που παίζονται. Δείχνει στο χάρτη τις χώρες καταγωγής των παιδιών. Πάνω σε ένα θρανίο υπάρχουν πάρα πολλά καρτελάκια με μουσικά όργανα στα οποία έχει γίνει ειδική αναφορά. Τα παιδιά κάνουν μία σειρά το ένα πίσω από το άλλο και κολλούν τα μουσικά όργανα στη χώρα που παίζονται. Όποιο παιδί δεν είναι σίγουρο συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Στην πίσω μεριά από τα καρτελάκια αναφέρεται το όνομα του μουσικού οργάνου στα ελληνικά και στα αγγλικά.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Την 3η δραστηριότητα τα παιδιά την χάρηκαν ιδιαίτερα. Συνεργάστηκαν καλά μεταξύ τους και ο ένας βοηθούσε τον άλλον, ανεξαρτήτως εθνικότητας. Στην αρχή πήγαν όλα τα παιδιά μπροστά από το χάρτη και δυσκολεύονταν να δουλέψουν, αλλά μετά έκαναν μια γραμμή το ένα πίσω από το άλλο περιμένοντας τη σειρά τους. Ζήτησαν να παίξουν το παιχνίδι και δεύτερη φορά.

Οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου ήταν ίδιες με του εκπαιδευτικού.

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή τη δραστηριότητα συμμετείχαν όλα τα παιδιά με ιδιαίτερη χαρά και ενθουσιασμό. Συνεργάστηκαν όλοι με όλους και μάλιστα αντάλλαζαν και απόψεις ή κάρτες με το όργανο που τους άρεσε περισσότερο. Τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι 3 φορές. Τα δύο αγόρια που συνήθως δημιουργούσαν προβλήματα συνεργάστηκαν σχεδόν με όλους. Την πρώτη φορά πήραν κρητική και ποντιακή λύρα, όμως τις άλλες δύο φορές πήραν όργανα και τα κόλλησαν και σε άλλες χώρες εκτός από τη δική τους.

❖ Στ' Δημοτικού 2η Δραστηριότητα – 13η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Εισαγωγή στην έννοια της Διασκευής - Τραγούδι “The Sound of Silence”

Οι στόχοι στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι η επαφή των παιδιών με διαφορετικά στυλ μουσικής, η κατανόηση της έννοιας της διασκευής, η μουσική αντίληψη των οργάνων σε κάθε κομμάτι μέσω της ακρόασης, η βαθύτερη κατανόηση των στίχων, η ενίσχυση της προσοχής και της κριτικής σκέψης, η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων που δημιουργούνται μέσω των διαφορετικών ακροάσεων, η διαπολιτισμική επικοινωνία και η ψυχαγωγία. Απώτερος στόχος της δράσης είναι η δημιουργία ενός τραγουδιού διασκευασμένου σε 4 γλώσσες (στα αγγλικά που ήδη υπάρχουν, στα αραβικά, στα ελληνικά και στα αλβανικά). Μέσω των παραπάνω πρακτικών αποθαρρύνονται οι διακρίσεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές, προωθείται η διαπολιτισμική επικοινωνία, μέσω της προώθησης της πολυγλωσσίας και αξιοποιείται θετικά και δημιουργικά η πολιτισμική ετερότητα.

Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τη λέξη “διασκευή” και “arranging” (στα αγγλικά) και ρωτά τα παιδιά τι πιστεύουν ότι εννοούμε όταν λέμε διασκευή ενός κομματιού (είχε ξαναγίνει μια μικρή εισαγωγή στην έννοια της διασκευής στο προηγούμενο μάθημα). Αφού γίνεται ένας διάλογος με τα παιδιά σχετικά με αυτό, η εκπαιδευτικός εξηγεί τι σημαίνει ο όρος διασκευή στα ελληνικά και στα αγγλικά για να το κατανοήσουν και τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ χρησιμοποιώντας τα μουσικά παραδείγματα από το προηγούμενο μάθημα.

Έπειτα λέει στα παιδιά ότι θα ακούσουμε ένα κομμάτι που λέγεται “ The sound of silence” – “Ο ήχος της σιωπής” σε 3 διαφορετικές εκτελέσεις. Στην κορυφή του πίνακα γράφεται ο τίτλος του τραγουδιού στα αγγλικά και στα ελληνικά. Από κάτω ο πίνακας χωρίζεται σε τρία μέρη, ένα μέρος για κάθε διασκευή όπου γράφτηκε σε κάθε μέρος το συγκρότημα, η ημερομηνία δημιουργίας και επανεκτέλεσης του τραγουδιού. Στο πρώτο μέρος γράφεται: Simon&Garfunkel – 1964, στο δεύτερο Disturbed – 2015 και στο τρίτο Pentatonix – 2019. Η εκπαιδευτικός αναφέρει λίγα στοιχεία για το πότε γράφτηκε το κομμάτι και για τον τρόπο μετάδοσης - διάδοσης της μουσικής τα χρόνια που δημιουργήθηκε το κομμάτι (ραδιόφωνο, δίσκοι βινυλίου).

Έπειτα αναφέρονται και κάποια στοιχεία για τα άλλα δύο συγκροτήματα. Όλα τα παραπάνω μεταφράστηκαν και στα αγγλικά και υπήρχε επαρκής επεξήγηση για τα παιδιά προσφυγικού προφίλ. Τα παιδιά αντιγράφουν στο τετράδιό τους αυτά που γράφονται στον πίνακα και ακούν το τραγούδι και στις τρεις εκτελέσεις. Έπειτα η εκπαιδευτικός μοιράζει τους στίχους του κομματιού στα αγγλικά τους οποίους τους διαβάζει και τους επεξηγεί. Ακολουθεί συζήτηση για το γενικό νόημα των στίχων και στα ελληνικά και στα αγγλικά.

Έπειτα η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ακρόασης να γράψουν στο τετράδιό τους τα όργανα που ακούν σε κάθε εκτέλεση, όπως και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Η ερευνήτρια προτείνει να αποφεύγεται η προβολή βίντεο κατά την πρώτη ακρόαση προκειμένου να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ακρόασης.

Ακολουθεί συζήτηση για τα μουσικά όργανα των κομματιών, για τα συναισθήματα που δημιουργούνται στα παιδιά από τις διαφορετικές εκτελέσεις και επίσης για το ποια εκτέλεση προτιμούν. Μετά τραγουδώμε, με συνοδεία αρμονίου, τις δύο πρώτες στροφές του τραγουδιού.

Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την έννοια της διασκευής και ακολούθησε μια όμορφη κουβέντα γύρω από αυτό με την έννοια κυρίως ότι ένα κομμάτι πιο παλιό γίνεται σύγχρονο με τα ανάλογα μουσικά μέσα κάθε εποχής.

Χαρακτηριστικά στην ερώτηση “Τι είναι διασκευή;” ένας μαθητής απάντησε πως είναι “όταν ένα κομμάτι παλιό παίζεται από διαφορετικά όργανα και όχι τα ίδια”.

Στα παιδιά έκανε εντύπωση ότι το πρώτο κομμάτι δεν είχε videoclip και ρωτούσαν συνεχώς για εποχή χωρίς διαδίκτυο. Αφού τελείωσε η πρώτη ακρόαση τα παιδιά ζήτησαν να δουν τα βίντεο των Disturbed και των Pentatonix. Εντυπωσιάστηκαν με το videoclip των Disturbed και με τις φωνές των Pentatonix. Τους άρεσε περισσότερο η αυθεντική εκτέλεση και η εκτέλεση των Pentatonix.

Όταν έγινε ανάλυση των στίχων και του νοήματος του τραγουδιού, ακολούθησε μια μεγάλη συζήτηση που την επεδίωξαν και την οδήγησαν τα ίδια τα παιδιά για το νόημα των στίχων και στο πώς αυτό το κομμάτι είναι επίκαιρο ακόμη και τώρα. Κατά τη διάρκεια αυτής της συζήτησης η εκπαιδευτικός εξηγούσε στα

αλλοδαπά παιδιά το νόημα των συζητήσεων και προσπαθούσε να τα κάνει και αυτά να συμμετέχουν. Συμμετείχαν πιο ενεργά δύο αγόρια, ένα από τη Συρία και ένα από την Αλβανία.

Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού πώς θα τους φαινόταν να δημιουργήσουμε νέους στίχους στα Αλβανικά, Ελληνικά και Αραβικά οι αντιδράσεις ήταν μωδιασμένες. Τα κορίτσια από την χώρα υποδοχής ήταν πιο θετικά. Η εκπαιδευτικός ενίσχυσε και τους υπόλοιπους και ο Σ. από την Αλβανία πρότεινε να γράψει ο ίδιος ένα δίστιχο στα Αλβανικά. Η εκπαιδευτικός είπε ότι θα γράψει στα ελληνικά και θα προσπαθήσει να γράψει και κάτι στα αραβικά.

Έπειτα ξεκινήσαμε να τραγουδάμε το κομμάτι με αρχικό στόχο να μάθουμε καλά τις δύο πρώτες στροφές. Στην αρχή δε συμμετείχαν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Με περισσότερο θάρρος συμμετείχαν τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής και δύο αγόρια το ένα από την Αλβανία και το άλλο από τη Συρία. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε πολύ τα παιδιά και εν τέλη καταφέραμε να τραγουδήσουμε το κομμάτι χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού (είχαν μάθει σχεδόν όλους τους στίχους απ' έξω!!!).

Η ανταπόκριση των παιδιών από τη χώρα υποδοχής ήταν καθοριστική, καθώς παρέσυρε και τα υπόλοιπα παιδιά. Ιδιαίτερα τα αγόρια από τη χώρα υποδοχής μετά την πρώτη φορά που το τραγουδήσαμε, ήθελαν να ξαναπροσπαθήσουν. Η εκπαιδευτικός επανέλαβε το τραγούδι με συνοδεία αρμονίου άλλες δύο φορές, καθώς φαινόταν ότι τα παιδιά αφενός δεν είχαν κανένα πρόβλημα με την αγγλική γλώσσα και αφετέρου ότι χαίρονταν πολύ τη διαδικασία και συμμετείχαν όλα ενεργά.

Στην εικόνα που ακολουθεί αναφέρονται κάποια από τα όργανα που άκουσαν τα παιδιά, όπως και τα συναισθήματα που τους δημιούργησαν οι ακροάσεις των τραγουδιών.

Στις 19.2.2020 δεν έγινε καμία δράση καθώς το σχολείο πήγε εκπαιδευτική εκδρομή.

Ημερομηνία: 26.2.2020

Συνάντηση 4η

❖ 1η Δραστηριότητα - 14η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Τραγούδι ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba – Salom – Mirëmëngjes (εδραίωση τραγουδιού ρουτίνας, ρυθμική συνοδεία από κρουστά όργανα της τάξης, εσωτερικό τραγούδι)

Τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν συνηθίσει το τραγούδι ρουτίνας και το τραγουδούν με το που κάθονται στο ημικύκλιο. Η εκπαιδευτικός προτείνει το παιχνίδι με το εσωτερικό τραγούδι. Όταν η εκπαιδευτικός λέει τη λέξη “στοπ” τα παιδιά σταματούν να τραγουδούν και συνεχίζουν το τραγούδι από μέσα τους και όταν λέμε τη λέξη “πάμε” συνεχίζουμε το τραγούδι από το σημείο που το αφήσαμε όταν το τραγουδούσαμε από μέσα μας.

Αφού παίζουμε το παιχνίδι με τη συνοδεία αρμονίου, συνεχίζουμε κάνοντας παλαμάκια στο ρυθμό του μέτρου. Η εκπαιδευτικός δίνει εναλλάξ στα παιδιά κρουστά μουσικά όργανα. Τα μισά παιδιά παίζουν με τα κρουστά και τα άλλα τραγουδούν. Όταν τα παιδιά ακούν τη λέξη “αλλαγή”, δίνουν το κρουστό όργανο στο άτομο που ήταν αριστερά τους και οι ρόλοι αλλάζουν. Επιπλέον στην Ε' και στη Στ' Δημοτικού έγινε προσπάθεια και για διαχωρισμό του ρυθμού στο ρυθμό της μελωδίας και στο ρυθμό του μέτρου

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο τραγούδι και διασκέδασαν με το παιχνίδι του εσωτερικού τραγουδιού. Φάνηκε να έχουν μεταξύ τους ένα είδος μικρού “ανταγωνισμού” για το ποιος δε θα έκανε λάθος και γελούσαν κατά τη διαδικασία.

Στη ρυθμική συνοδεία χρειάστηκε η εκπαιδευτικός να επέμβει αρκετές φορές για να τα επαναφέρει στο ρυθμό χτυπώντας και αυτή ένα τύμπανο. Τους άρεσε όμως το αποτέλεσμα και η διαδικασία της μικρής ορχήστρας. Ο Α. δεν ήθελε να

συμμετέχει γιατί στο διάλειμμα είχε τσακωθεί με κάποιους συμμαθητές του. Πήγε και κάθισε πίσω μόνος του. Δημιούργησε μεγάλη αναστάτωση στην αρχή του μαθήματος με φωνές και άσχημες κουβέντες σε πολύ επιθετικό ύφος. Η εκπαιδευτικός του είπε ότι μπορεί να έρθει στην ομάδα όταν ηρεμήσει.

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή τη συνάντηση έλειπαν όλοι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα παιδιά ξεκίνησαν να τραγουδούν δειλά το τραγούδι ρουτίνας και η εκπαιδευτικός αφού ενίσχυσε τα παιδιά με τη συνοδεία αρμονίου, στην επανάληψη τους εξήγησε το παιχνίδι με το εσωτερικό τραγούδι. Αφού παίξαμε η ερευνήτρια τους έδωσε μουσικά όργανα και προσπάθησε να κάνει έναν διαχωρισμό στο ρυθμό της μελωδίας (ξυλάκια) και στο ρυθμό του μέτρου (τύμπανα).

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με χαρά στο εσωτερικό τραγούδι. Όταν μοιράστηκαν τα μουσικά όργανα, ακόμα και τα παιδιά που δεν ήθελαν να τραγουδήσουν στις προηγούμενες συναντήσεις άρχισαν να τραγουδούν το κομμάτι με περισσότερο θάρρος. Όχι έτσι ώστε να κάνουν αισθητή τη φωνή τους, όμως τραγούδησαν έστω και λίγο. Σε ότι αφορά το ρυθμό, υπήρχαν φορές που ο ρυθμός της μελωδίας και του μέτρου ήταν ξεκάθαρος και άλλες στιγμές που δεν ήταν.

Στ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Εκείνη τη μέρα έλειπαν και τα δύο παιδιά από την Αλβανία και είχαμε στην τάξη μια καινούργια μαθήτρια από τη Συρία, η οποία δεν ήξερε σχεδόν καθόλου ελληνικά, γνώριζε όμως άπταιστα Αγγλικά. Αφού έγιναν οι απαραίτητες συστάσεις η εκπαιδευτικός της εξήγησε κάποια πράγματα για το μάθημα και της μίλησε για το νόημα του τραγουδιού ρουτίνας. Έπειτα εξήγησε τους ελληνικούς και αλβανικούς στίχους από το τραγούδι. Ήταν αρκετά ευδιάθετη και προσπαθούσε να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Μόλις κατάλαβε τη λογική του τραγουδιού χάρηκε και προσπαθούσε να προφέρει το “Καλημέρα” και το “Mirëmëngjes”.

Τραγουδήσαμε το τραγούδι μια φορά για να το ακούσει η καινούργια μαθήτρια και έπειτα το ξανατραγουδήσαμε όλοι μαζί. Στην επανάληψη παίξαμε το παιχνίδι με το εσωτερικό τραγούδι, όπου τα παιδιά φαινόταν ότι διασκέδαζαν και

είχαν όλα ενεργή συμμετοχή. Έπειτα η εκπαιδευτικός μοίρασε στα παιδιά κρουστά μουσικά όργανα και τα χώρισε σε δύο ομάδες των 8 ατόμων. Ξεκινήσαμε οι μισοί να παίζουν το ρυθμό του μέτρου και οι υπόλοιποι να τραγουδούν. Μετά οι ρόλοι άλλαξαν.

Στη συνέχεια δουλέψαμε το ρυθμό της μελωδίας με patchen όλοι μαζί. Έπειτα χωριστήκαμε εκ νέου σε ομάδες και οι μισοί έπαιζαν το ρυθμό του μέτρου με παλαμάκια και οι άλλοι μισοί το ρυθμό της μελωδίας με patchen. Μετά η εκπαιδευτικός μοίρασε κρουστά μουσικά όργανα. Οι μισοί έπαιζαν σε αυτά το ρυθμό της μελωδίας και οι άλλοι μισοί το ρυθμό του μέτρου με τη συνοδεία αρμονίου ενώ τραγουδούσαν.

Η νέα μαθήτρια συμμετείχε σε όλες τις ρυθμικές δράσεις και είχε καλή επαφή με όλα τα παιδιά με τα οποία συνεννοούνταν στα αγγλικά (εκτός από τα παιδιά που ήταν από τη χώρα της με τα οποία μιλούσε στα αραβικά).

Οι υπόλοιποι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλά στις ρυθμικές ασκήσεις του κομματιού και είχαν ζωντανή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ακόμα και μαθητές που στην αρχή της χρονιάς δεν ήθελαν να κάθονται δίπλα ή να ανταλλάζουν μουσικά όργανα με μαθητές από άλλη χώρα σε αυτή τη δράση δεν έκαναν κανένα παράπονο και δεν έδειξαν καμία δυσαρέσκεια. Στον τελευταίο ρυθμικό κύκλο που έγινε με τη συνοδεία αρμονίου, ο ρυθμός δεν ήταν σταθερός από την αρχή ως το τέλος.

Δ' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού 2η Δραστηριότητα – 15η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Εισαγωγή στην έννοια της Διασκευής – Τραγούδι: The Sound of Silence

Ακολουθείται η ίδια πορεία που εφαρμόστηκε στην Στ' τάξη στην προηγούμενη συνάντηση στις 12.2.2020. Σε ότι αφορά τη διαδικασία του τραγουδιού, τραγουδήθηκαν οι δύο πρώτες stroφές του τραγουδιού. Η ερευνήτρια επέλεξε να μην τραγουδήσουν τα παιδιά ολόκληρο το κομμάτι, εξαιτίας του μη προχωρημένου επιπέδου τους στην αγγλική γλώσσα.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Η συγκεκριμένη δράση των μουσικών διασκευών είχε καλή πορεία. Τα παιδιά φάνηκε να αντιλαμβάνονται την έννοια της διασκευής και σε όλη τη διάρκεια της ακρόασης ήταν συγκεντρωμένα στο τραγούδι. Ο Α. επέλεξε να είναι μόνος του πίσω και δεν ήθελε να γράψει κάτι. Κατά διαστήματα έκανε φασαρία και τα παιδιά του φώναζαν να ησυχάσει, γιατί δεν τα άφηνε να συγκεντρωθούν. Ο Μ. και ο Χ. άκουγαν τα τραγούδια και είπαν προφορικά αυτό που ένιωσαν όταν άκουγαν τις διασκευές. Χαρακτηριστικά ο Μ. ανέφερε ότι “Άρεσε πολύ κομμάτι.... Pentatonix.... Αυτό (έδειξε το δεύτερο κομμάτι) άγριο όχι άρεσε.” Ο Χ. είπε “Άρεσε ένα και τρία κομμάτι”. Τα παιδιά στην αρχή έδειξαν την ενόχλησή τους που η οθόνη ήταν κλειστή και δεν έβλεπαν κάτι. Μετά όμως προσαρμόστηκαν και συμμετείχαν στη δράση. Στα περισσότερα παιδιά άρεσε η πρώτη εκτέλεση και η τρίτη. Επίσης τους έκανε εντύπωση το συγκρότημα των Pentatonix που δε χρησιμοποιούσαν μουσικά όργανα, παρά μόνο τις φωνές τους.

Στο τραγούδι των δύο πρώτων στροφών τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλά. Τα παιδιά με προσφυγικό προφίλ προσπαθούσαν πολύ και αυτά και τραγουδούσαν κάποιες λέξεις.

Η εκπαιδευτικός ρώτησε τα παιδιά το πώς θα τους φαίνονταν η ιδέα αν κρατούσαμε στα αγγλικά την πρώτη στροφή και κάποια από τα νοήματα του κομματιού τα αποδίδαμε στα ελληνικά και στα αραβικά. Στην αρχή είπαν ότι θα τους ήταν δύσκολα τα αραβικά και ότι δε θα τα κατάφερναν. Η εκπαιδευτικός απάντησε ότι και γι' αυτή θα ήταν δύσκολο, όμως αυτό δε σημαίνει ότι δε μπορούμε να το προσπαθήσουμε. Δεν υπήρχε αρνητική αντίδραση σε αυτό.

Ο κριτικός φίλος σημείωσε το ενδιαφέρον των παιδιών για την έννοια της διασκευής. Επιπλέον παρατήρησε ότι ο Α. ενώ ήθελε να φαίνεται ότι δεν τον ενδιέφερε η διαδικασία παρακολουθούσε, άκουγε και μερικές φορές τραγουδούσε.

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Σε αυτή τη συνάντηση έλειπαν όλοι οι αλλοδαποί μαθητές.

Τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για την έννοια της διασκευής και ακολούθησε συζήτηση γύρω από αυτό με την έννοια κυρίως ότι ένα κομμάτι πιο παλιό γίνεται

σύγχρονο με τα ανάλογα μουσικά όργανα της κάθε εποχής. Τους έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση ότι το πρώτο κομμάτι δεν είχε videoclip και ρωτούσαν συνεχώς για την χωρίς διαδίκτυο εποχή. Επίσης εντυπωσιάστηκαν με το videoclip των Disturbed και με τις φωνές των Pentatonix.

Σε ερώτηση της εκπαιδευτικού πώς θα τους φαινόταν το κομμάτι να γίνει τρίγλωσσο (αραβικά, ελληνικά και αγγλικά), οι αντιδράσεις ήταν ουδέτερες και μουδιασμένες. Τα κορίτσια ήταν πιο θετικά, τα αγόρια όμως επηρεάστηκαν από τον έντονο αρνητισμό που εξέφρασαν δύο συμμαθητές τους. Τραγουδήσαμε τις δύο πρώτες stroφές του τραγουδιού. Η συμμετοχή δεν ήταν ίδια από όλους. Κυρίως τραγουδούσαν τα κορίτσια. Μερικά αγόρια δε συμμετείχαν καθόλου και τα υπόλοιπα συμμετείχαν σταδιακά με τις επαναλήψεις.

❖ Στ' Δημοτικού 2η Δραστηριότητα – 16η Δραστηριότητα Ομάδας

Διασκευή τραγουδιού “The Sound of Silence” στα αραβικά – ελληνικά – αγγλικά

Σκοπός της δράσης είναι να προσπαθήσουμε να τραγουδήσουμε το κομμάτι διασκευασμένο δημιουργία σε 4 γλώσσες (στα αγγλικά που ήδη υπάρχουν, στα αραβικά, στα ελληνικά και στα αλβανικά). Στόχοι στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι η γλωσσική ανάπτυξη, προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η θετική ανάδειξη της πολυγλωσσίας και η θετική και δημιουργική αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας. Επιπλέον η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και ανάδειξη όλων των ταυτοτήτων, η ψυχαγωγία και η καλλιέργεια του συναισθήματος μιας πολιτισμικά μουσικής οικουμενικότητας.

Δυστυχώς εκείνη την ημέρα έλειπαν και οι δύο μαθητές από την Αλβανία και δεν είχαμε αλβανικό στίχο στο κομμάτι. Όμως υπήρχε μια νέα μαθήτρια από τη Συρία. Έτσι έγινε μια γρήγορη επανάληψη της έννοιας της διασκευής, των νοημάτων του κομματιού και η εκπαιδευτικός βοήθησε τη νέα μαθήτρια με κάποια σημεία στη μετάφραση. Η νέα μαθήτρια είχε πολύ καλό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα και δε δυσκολεύτηκε καθόλου να προσαρμοστεί.

Ακούσαμε ξανά το κομμάτι από την αυθεντική εκτέλεση και την διασκευή των Pentatonix. Τα παιδιά που το ήξεραν σιγοτραγουδούσαν το κομμάτι διαβάζοντας τους στίχους. Έπειτα τραγουδήσαμε μια φορά το κομμάτι ολόκληρο με τη συνοδεία αρμονίου στα αγγλικά. Στα παιδιά άρεσε το κομμάτι με τον αγγλικό στίχο. Ενώ τραγουδούσαν (ιδιαίτερα τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής) φαινόταν ότι το απολάμβαναν από τις κινήσεις του σώματος και την βλεμματική επαφή που είχαν. Στα περισσότερα σημεία τραγουδούσαν απ' έξω. Τα παιδιά πρόσφυγες ήταν πιο δειλά στο τραγούδι.

Έπειτα η εκπαιδευτικός μοίρασε το κομμάτι διασκευασμένο με μια στροφή στα αραβικά και μία στα ελληνικά. Οι δύο πρώτες στροφές του τραγουδιού διατηρήθηκαν με τον αγγλικό στίχο και ακολούθησαν μια στροφή στα αραβικά και μια στροφή στα ελληνικά. Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής και ιδιαίτερα τα αγόρια αντέδρασαν με έντονο αρνητισμό μόλις διαβάστηκαν οι άλλες γλώσσες του τραγουδιού.

Χαρακτηριστικά είπαν:

Μαθητής 1: Κυρία αφού αυτοί (έδειξε τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ) δεν κάνουν καμία προσπάθεια και δεν ενδιαφέρονται, εμείς γιατί να τραγουδήσουμε στη γλώσσα τους;.....Ούτε στα Ελληνικά μας αρέσει το θέλουμε μόνο στα Αγγλικά.

Εκπαιδευτικός: Ας κάνουμε μια προσπάθεια να μπορέσουμε να γεφυρώσουμε την απόσταση, να τους δείξουμε ότι εμείς προσπαθούμε (διακόπτουν τα παιδιά).

Μαθητές 1 και 2: Μα κυρία είναι δύσκολα, δεν μπορούμε....τι είναι αυτά...είναι χάλια...θέλουμε μόνο τα αγγλικά.

Εκπαιδευτικός: Παιδιά όσο δύσκολα είναι τα αραβικά για εσάς τόσο είναι και για μένα. Ούτε εγώ τα ξέρω...με βοήθησε μια συνάδελφός μου στη μετάφραση του νοήματος και η αλήθεια είναι ότι χθες δυσκολεύτηκα να τα τραγουδήσω, αλλά ας προσπαθήσουμε και αν δε σας αρέσει το σταματάμε.

Τελικά διαβάσαμε μερικές φορές τους αραβικούς στίχους και βεβαιωθήκαμε ότι είναι όντως σωστοί και κατανοητοί από τα παιδιά από τη Συρία που ήταν παρόντα. Μετά κάναμε το ίδιο και με τους ελληνικούς στίχους τους οποίους τους δουλέψαμε με τα παιδιά πρόσφυγες στην κατανόηση και την προφορά και ξεκινήσαμε να τραγουδήσουμε τις πρώτες δύο στροφές στα αγγλικά, μετά στα αραβικά και μετά στα ελληνικά. Η εκπαιδευτικός έκανε δύο επαναλήψεις χωρίς να σταματήσει καθόλου για να αντιληφθούν τα παιδιά τον τρόπο που πρέπει να προφέρουν τις λέξεις με τους σωστούς τονισμούς, αλλά και να κατανοήσουν την νέα ροή του κομματιού. Όταν τελείωσαν οι επαναλήψεις τα σχόλια ήταν θετικά.

Χαρακτηριστικά μερικά παιδιά από τη χώρα υποδοχής ανέφεραν “..Τελικά κυρία είναι ωραίο...”!

Η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι κατά τη διάρκεια του τραγουδιού τα παιδιά από τη Συρία δεν τραγουδούσαν και είχαν τα μάτια χαμηλωμένα, ίσως εξαιτίας του έντονου διαλόγου που προηγήθηκε. Η εκπαιδευτικός ήρθε σε προσωπική προσέγγιση με τα παιδιά και τα ρώτησε μήπως δεν καταλαβαίνουν τα νοήματα, αν δεν τους αρέσει ή αν τους ενοχλεί κάτι άλλο, όμως τα παιδιά είπαν πως είναι κατανοητοί οι στίχοι, όλα είναι καλά και θα τραγουδήσουν. Τραγουδήσανε το κομμάτι άλλες δύο φορές αλλά και πάλι η συμμετοχή τους ήταν διστακτική, παρά τις προτροπές της εκπαιδευτικού.

Ημερομηνία: 4.3.2020

Συνάντηση 5η

❖ 1η Δραστηριότητα – 17η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Τραγούδι ρουτίνας: Καλημέρα – Merhaba – Salom – Mirëmëngjes

(Εδραίωση του τραγουδιού ρουτίνας, ρυθμική συνοδεία μουσικών οργάνων)

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Εκείνη την ημέρα στην τάξη είχαμε καινούργιο μαθητή από το Αφγανιστάν. Η εκπαιδευτικός τον καλωσόρισε στην τάξη, συστήθηκε ρωτώντας τον πώς λέμε το “Γεια σου” στα Αφγανικά. Ο μαθητής απάντησε “Σαλόμ”. Η εκπαιδευτικός του απάντησε το ίδιο και ζήτησε και από τα υπόλοιπα παιδιά να επαναλάβουν τη λέξη. Αυτά δέχτηκαν και είπαν “Σαλόμ” με χαρά.

Η εκπαιδευτικός του εξήγησε το τραγούδι Καλημέρα που τραγουδάμε όταν μπαίνουμε στην τάξη, τις άγνωστες γι’ αυτόν λέξεις και του έδωσε μια φωτοτυπία με μια μικρή διόρθωση που περιείχε και τη λέξη Salom. Ζήτησε και από τα υπόλοιπα παιδιά να αντικαταστήσουν το Merhaba με το Salom όπως φαίνεται παρακάτω.

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا, مرحبا (Salom, merhaba) – (Σαλόμ – μέρχαμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) – (σαμπάχ αλχερ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα, με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merheba, (μέρχεμπα)

مرحبا , صباح الخير (Sabah alhair, merhaba) (Σαμπάχ αλχερ, μέρχαμπα) (x2)

Το τραγούδι εκείνη τη μέρα το τραγουδήσαμε δύο φορές με παλαμάκια και άλλες δύο με τα ρυθμικά μουσικά όργανα σε ημικόκλιο.

Τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής υποδέχτηκαν πολύ καλά το νέο μαθητή από το Αφγανιστάν ο οποίος ήταν συνεχώς χαμογελαστός, ευδιάθετος και συνεργάσιμος. Τα παιδιά ήταν διαρκώς σε ετοιμότητα για να του εξηγούν τη διαδικασία του μαθήματος και αυτός ανταποκρινόταν με χαμόγελο. Το τραγούδι φάνηκε να τον αιφνιδίασε στην αρχή, όμως μετά με τη βοήθεια των παιδιών άρχισε να σιγοτραγουδά κάποιες φράσεις. Όταν μοιράσαμε τα κρουστά όργανα έδειξε ενθουσιασμό και προσπαθούσε να μπει στο κλίμα της τάξης. Ο Α. τραγουδούσε το τραγούδι με χαρά κοιτάζοντας την εκπαιδευτικό στα μάτια. Η εκπαιδευτικός τον ενίσχυε λέγοντάς του πόσο καλά τραγουδά.

Η κριτική φίλη παρατήρησε και αυτή τη θετική αποδοχή του νέου μαθητή από τα παιδιά της χώρας υποδοχής. Επίσης παρατήρησε ότι τα αγόρια με προσφυγικό προφίλ δεν τον είχαν κάνει ακόμα μέλος της παρέας τους. Στη δράση με το τραγούδι “Καλημέρα” παρατήρησε πως τα παιδιά προσπαθούσαν να ενισχύσουν τον νέο μαθητή, όχι όμως τα παιδιά πρόσφυγες.

Ε’ Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Εκείνη την ημέρα έλειπαν 3 μαθητές, δύο από τη χώρα υποδοχής και ένα παιδί προσφυγικού προφίλ.

Το τραγούδι έχει εδραιωθεί πλέον σαν τραγούδι ρουτίνας και τα παιδιά περιμένουν τα κρουστά μουσικά όργανα για να το τραγουδήσουν. Τα παιδιά τραγουδούν με ενθουσιασμό και ανταποκρίνονται πολύ καλά και ρυθμικά. Υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση, παιχνίδι με τον τονισμό του ρυθμού και βλεμματική επαφή και με την εκπαιδευτικό και μεταξύ τους.

Στ’ Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Εκείνη τη μέρα έλειπαν 5 παιδιά (3 γηγενή και 2 παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ). Η εκπαιδευτικός μοίρασε στα παιδιά κρουστά μουσικά όργανα και τους είπε να συνοδέψουν ρυθμικά το τραγούδι της “Καλημέρας”. Αυτό έγινε τρεις φορές με τις δύο τελευταίες να παίζουν εναλλάξ το ρυθμό της μελωδίας και το ρυθμό του μέτρου, να πειραματίζονται με αλλαγές στην ένταση και στο τέμπο του κομματιού.

Η δράση εξελίχθηκε καλά. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά με φανερό τη μεταξύ τους επικοινωνία. Μάλιστα έδειξαν να διασκεδάζουν τις αλλαγές του κομματιού στο τέμπο και στην ένταση κάνοντας παιχνίδια μεταξύ τους.

❖ 2η Δραστηριότητα – 18η Δραστηριότητα Β' Ομάδας

Συνεχίζω τη ζωγραφιά του διπλανού μου (Βλ. Ημερολόγιο Γ' Δημοτικού, 5η Συνάντηση)

Στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης, η έκφραση των συναισθημάτων μέσα από τη ζωγραφιά, η αποδοχή και κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου (ενσυναίσθηση), η συναισθηματική ενδυνάμωση, η αποδοχή της ετερότητας και η τήρηση των κανόνων.

Η εκπαιδευτικός μετά το πέρας της δράσης δεν επεδίωξε συζήτηση με αφορμή τις ζωγραφιές, γιατί θεώρησε ότι τα παιδιά δεν ήταν έτοιμα για κάτι τέτοιο. Στόχος της δράσης στην παρούσα φάση ήταν να δημιουργηθούν ανακατεμένες ομάδες και τα παιδιά να καταφέρουν να ανταλλάξουν κάτι πολύ προσωπικό, στην ουσία να εμπιστευτούν κάτι προσωπικό τους σε κάποιον άλλον. Υπήρχαν πολλές αντιδράσεις σε κάποιες τάξεις και ως προς τη σύσταση των ομάδων, αλλά και ως προς την ανταλλαγή της ζωγραφιάς στον διπλανό παιδί της ομάδας.

Η ερευνήτρια είχε σκοπό να επαναλάβει τη δράση ξανά προς το τέλος της έρευνας δράσης, ακολουθώντας την ίδια διάταξη των ομάδων προκειμένου αφ' ενός να γίνει σύγκριση με την πρώτη φάση και αφετέρου να ακολουθήσει κουβέντα πάνω στις ζωγραφιές των παιδιών. Τελικά όμως αυτό δεν έγινε εξαιτίας του πρόωρου κλεισίματος των σχολείων λόγω πανδημίας.

Δ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά αντέδρασαν θετικά στη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός χώρισε τα παιδιά σε 2 ομάδες των 4 ατόμων και σε 3 ομάδες των τριών ατόμων. Ήθελε τα αγόρια από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (εκτός του καινούργιου μαθητή) να τα βάλει να καθίσουν ανακατεμένα με παιδιά από τη χώρα υποδοχής, όμως δημιουργήθηκε μεγάλο ζήτημα γιατί ο Α. δεν ήθελε να συμμετέχει αν δεν καθόταν με τους φίλους του. Άρχισαν να διαμαρτύρονται και τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής ότι ο Α. συνεχώς δε συμμορφώνεται με τους κανόνες στην τάξη, κάνει ό,τι θέλει, χαλάει το μάθημα και στα διαλείμματα τους μιλάει άσχημα και τους χτυπάει. Μερικά αγόρια

από τη χώρα υποδοχής ίσως εκμεταλλεύτηκαν την κατάσταση αυτή για να καθίσουν με τους συμμαθητές που ήθελαν.

Τότε η εκπαιδευτικός είπε στα παιδιά να ησυχάσουν, να καθίσουν στις θέσεις τους και να μην ασχολούνται με τον Α. Τα παιδιά έμειναν στις ομάδες τους και η εκπαιδευτικός έβαλε μουσική. Τότε ησύχασαν και τους ανατέθηκε το θέμα ζωγραφικής. Ο Α., ο Μ. και ο Χ. κάθισαν μαζί στο πίσω μέρος της αίθουσας. Η εκπαιδευτικός πήγε στην ομάδα τους και μίλησε κατ' ιδίαν με τον Α. τον ηρέμησε, του είπε ότι είναι σίγουρη πως ο ίδιος δε θέλει να χαλάει το κλίμα της τάξης, να δημιουργεί προβλήματα και ότι μπορεί να τα καταφέρει πολύ καλύτερα, όπως πριν που τραγουδούσε πολύ όμορφα. Μετά τον ρώτησε αν θέλει να ζωγραφίσει. Αυτός απάντησε ότι θα κάνει μια ζωγραφιά “εγώ δώρο εσένα”. Η εκπαιδευτικός συμφώνησε με την προϋπόθεση όμως μετά να συμμετέχουν και αυτά στην δραστηριότητα ζωγραφικής με θέμα τη θάλασσα. Ο Μ. και ο Χ. ζωγράφιζαν ήδη κάτι με θέμα τη θάλασσα και αργότερα προστέθηκε στην ομάδα και ο Α.

Με τον νέο μαθητή από το Αφγανιστάν κανένα παιδί από τη χώρα υποδοχής δεν είχε πρόβλημα στο να τον βάλει στην ομάδα του. Σε αυτή τη δράση συνεργάστηκε με δύο αγόρια.

Αλλα δύο αγόρια από τη χώρα υποδοχής που κάθονταν με δύο συμμαθήτριές τους δεν ήθελαν να ανταλλάξουν τις ζωγραφιές τους με τα κορίτσια. Και σε αυτήν την περίπτωση δημιουργήθηκε ζήτημα, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να στεναχωρηθούν πολύ και το κλίμα να βαρύνει. Το ζήτημα λύθηκε με προσωπική κουβέντα των μαθητών με την εκπαιδευτικό.

Ε' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτικός χώρισε τα παιδιά σε 2 ομάδες των 4 ατόμων και σε 2 ομάδες των 3 ατόμων. Σε αυτή τη δράση η εκπαιδευτικός έβαλε ορχηστική μουσική και ανέθεσε σε κάθε ομάδα ένα θέμα ζωγραφικής. Τα θέματα είναι τα εξής: θάλασσα, δρόμος, δάσος και σπίτι. Εδώ επειδή υπάρχουν 3 ομάδες τα θέματα ήταν θάλασσα, δρόμος και σπίτι. Όταν η εκπαιδευτικός λέει τη λέξη αλλαγή τα παιδιά δίνουν τη ζωγραφιά τους σε αυτόν που κάθεται δεξιά τους και αυτός τη συνεχίζει με το γενικό θέμα της ομάδας να παραμένει σταθερό. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά τη

δραστηριότητα και έπειτα τα χώρισε στις ομάδες. Τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους και φάνηκε να απολαμβάνουν τη διαδικασία. Έλειπαν 3 παιδιά, ένα εκ των οποίων ήταν προσφυγικό προφίλ.

Στ' Δημοτικού: Παρατήρηση – Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτικός χώρισε τα παιδιά σε 4 ομάδες. Μία ομάδα των 4 ατόμων που ήταν όλα τα κορίτσια μαζί (έλειπε η νέα μαθήτριά), μια των 2 ατόμων και 2 των 3 ατόμων. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με αυτόν τον τρόπο για πολύ συγκεκριμένους λόγους διατήρησης ισορροπιών του τμήματος. Τα θέματα κάθε ομάδας είναι τα εξής: θάλασσα, δρόμος, δάσος και σπίτι. Όταν η εκπαιδευτικός λέει τη λέξη αλλαγή τα παιδιά δίνουν τη ζωγραφιά τους σε αυτόν που κάθεται δεξιά τους και αυτός τη συνεχίζει με το γενικό θέμα της ομάδας να παραμένει σταθερό.

Η μουσική που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη δράση ήταν το “The secret” από την ταινία “The piano lessons”. Στη μέση της δράσης τα ίδια τα παιδιά ζήτησαν να αλλάξουμε μουσική και να βάλουμε το “The sound of silence”. Η εκπαιδευτικός με χαρά έβαλε το κομμάτι για μουσική υπόκρουση και με ακόμα μεγαλύτερη χαρά διαπίστωσε ότι τα παιδιά το σιγοτραγουδούσαν λέγοντας και όσες λέξεις από τα αραβικά θυμόταν!

Τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους χωρίς προβλήματα και φάνηκε να απολαμβάνουν τη διαδικασία.

- ***Συνέχεια Δράσεων σε μορφή Πιλοτικής εφαρμογής Β' Ομάδας (Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού)***

❖ Δράση 1: “The Sound of Silence”¹⁸ - 19η Δράση Β' Ομάδας

Η εκπαιδευτικός βάζει ξανά στα παιδιά να ακούσουν το τραγούδι από την πρώτη εκτέλεση και τους μοιράζει το τραγούδι με την διασκευή του στα αραβικά και

¹⁸ Αυτή η δράση έχει γίνει μέχρι ένα σημείο στην Στ' Δημοτικού όπως προκύπτει και από το ημερολόγιο.

στα ελληνικά και τις δύο πρώτες στροφές στα αγγλικά. Εξηγεί στα παιδιά το νόημα του κειμένου και προσπαθούν να το διαβάσουν και να το προφέρουν όλοι σωστά. Έπειτα ακολουθεί το τραγούδι του κομματιού στα αγγλικά (δύο στροφές), στα αραβικά και στα ελληνικά. Τελικός στόχος είναι η παρουσίαση του κομματιού και από τα τρία τμήματα (Δ, Ε και Στ Δημοτικού) με τα παιδιά παίζουν μουσική και να τραγουδούν.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι να γνωρίσουν τα παιδιά διαφορετικά στυλ μουσικής, να αντιληφθούν την έννοια της διασκευής, να επικοινωνήσουν μέσα από τη μουσική, να αντιληφθούν τα μουσικά όργανα που ακούγονται μέσω της ακρόασης, να ενισχυθεί η αντίληψη, η προσοχή, η κριτική σκέψη και η γλωσσική ανάπτυξη, να ενισχυθεί η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της μουσικής, να προωθηθεί η πολυγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών που περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών. Μέσω της μουσικής διδασκαλίας να εφαρμοστούν πρακτικές που να αποθαρρύνουν τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις, την καλλιέργεια στερεοτύπων και τις αρνητικές - υποτιμητικές συμπεριφορές, να δημιουργηθούν οι συνθήκες για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και ανάδειξης όλων των ταυτοτήτων, που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια του συναισθήματος μιας πολιτισμικά μουσικής οικουμενικότητας.

❖ Δράση 2 : Τραγουδοχορός Σάμπο Κουάγια – Τα αντίθετα είναι κοντά / Διασκευή στα ελληνικά, αραβικά, κουρδικά (Δ' και Ε' Δημοτικού)

Συνέχιση εκμάθησης του τραγουδοχορού και εμπλουτισμός του με συνοδεία κρουστών μουσικών οργάνων.

Στόχοι της δράσης είναι η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η αποδοχή της ετερότητας, η γλωσσική ανάπτυξη, η τήρηση των κανόνων, η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, η ενίσχυση της δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής

ετερότητας μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, η επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της μουσικής, η αποδοχή και προώθηση της πολυγλωσσίας μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών που να περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της προσοχής και της αντίληψης και η ψυχαγωγία των παιδιών.

Project για Β' Ομάδα: Από ξένο τόπο – Ghazali Ghazali غزالي غزالي

❖ Δράση 1η: Τραγούδι “Από ξένο τόπο”.

Ανοίγουμε το χάρτη της λεκάνης της Μεσογείου και λέμε στα παιδιά ότι θα ακούσουμε ένα παραδοσιακό κομμάτι (προτεινόμενα βίντεο) το οποίο έχει ταξιδέψει πάρα πολύ. Εξηγούμε ότι όπως ταξιδεύουν οι άνθρωποι, ταξιδεύουν και οι μελωδίες και τα τραγούδια. Δείχνουμε τις χώρες που έχει ταξιδέψει το συγκεκριμένο τραγούδι και βάζουμε στα παιδιά να ακούσουν τα τρία πρώτα βίντεο.

➤ Θέματα για Συζήτηση:

- Γιατί θεωρούν τα παιδιά ότι υπάρχει η ίδια μελωδία με διαφορετικό στίχο;
- Πώς ταξίδευαν τότε τα τραγούδια;

Αφού ακούσουν τη μουσική και δουν τα βίντεο, ακολουθεί συζήτηση και έπειτα δείχνουμε αποσπάσματα του τραγουδιού και από τις άλλες χώρες.

Προβολή βίντεο:

➤ Ελλάδα:

<https://www.youtube.com/watch?v=BFkWk5cCrYE&list=RD7h7gTHSX5Uk&index=28> (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

➤ Τουρκία, Κροατία, Σερβία, Αλβανία:

https://www.youtube.com/watch?v=7h7gTHSX5Uk&list=RD7h7gTHSX5Uk&start_radio=1 (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

➤ **Μοντέρνα εκδοχή από Συριακή Μπάντα:**

<https://www.youtube.com/watch?v=AJR1B2vBgvQ> (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

➤ **Φιλαρμονική Παρισιού με ελληνική παιδική χορωδία:**

<https://www.youtube.com/watch?v=ZfSVo0tBWQ&list=RD7h7gTHSX5Uk&index=28> (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

➤ **Τουρκία – Πακιστάν:**

<https://www.youtube.com/watch?v=Pxls9ELo1A&list=RD7h7gTHSX5Uk&index=4> (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

➤ **Κροατία:**

<https://www.youtube.com/watch?v=9fBQ8GxLfyU&list=RD7h7gTHSX5Uk&index=15> (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

➤ **Σερβία:**

<https://www.youtube.com/watch?v=wolr3vyPZHA&list=RD7h7gTHSX5Uk&index=18> (ανακτήθηκε στις 8. 1. 2020)

❖ **Δράση 2: Προβολή αποσπασμάτων από το ντοκιμαντέρ “Whose is this song? / Σε ποιον ανήκει αυτό το τραγούδι?”**

Εξηγούμε στα παιδιά ότι για το τραγούδι “Από ξένο τόπο” δημιουργήθηκε ένα ντοκιμαντέρ, καθώς 6 χώρες θεωρούν η κάθε μια ξεχωριστά ότι το τραγούδι είναι παραδοσιακό δικό τους. Οι χώρες είναι: Αρμενία, Τουρκία, Βουλγαρία, Ελλάδα, Αλβανία, Σερβία, Βοζνία Ερζεγοβίνη, Βόρεια Μακεδονία (Σκόπια)

Δείχνουμε αποσπάσματα του ντοκιμαντέρ επεξηγώντας τα, γιατί οι υπότιτλοι του είναι στα αγγλικά.

❖ **Δράση 3: Τραγούδι “Από ξένο τόπο – Ghazali Ghazali غزالي غزالي”**
(ελληνικά - αραβικά)

Στόχος της δράσης αυτής ήταν να τραγουδήσουμε μια στροφή στα ελληνικά και μια στροφή στα αραβικά. Τα αραβικά θα μας τα έλεγαν τα παιδιά της τάξης από τις ηχογραφήσεις που θα ακούγαμε και θα τα γράφαμε στον πίνακα με αραβικούς, λατινικούς και ελληνικούς χαρακτήρες.

Στόχοι των δράσεων του Project “ Από ξένο τόπο – Ghazali Ghazali غزالي غزالي”

- Να ενισχυθεί η συνεργασία και η ομαδικότητα
- Να αποδεχτούν τα παιδιά την ετερότητα
- Να ενισχυθεί η αντίληψη ότι η τέχνη και ιδίως η μουσική δεν γνωρίζει σύνορα
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά παραδοσιακά στυλ μουσικής
- Να αντιληφθούν την έννοια της διασκευής
- Να διασκεδάσουν και να επικοινωνήσουν μέσα από τη μουσική
- Να ενισχυθεί η αντίληψη, η προσοχή, η κριτική σκέψη και η γλωσσική ανάπτυξη.
- Να ενισχυθεί η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσω των μουσικών διασκευών του τραγουδιού.
- Να ενισχυθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία λεκτικά και μη λεκτικά μέσω της μουσικής.
- Να προωθηθεί η διγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία τραγουδιών που να περιέχουν λέξεις / φράσεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών.

- Μέσω της μουσικής διδασκαλίας να εφαρμοστούν πρακτικές που να αποθαρρύνουν τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις, την καλλιέργεια στερεοτύπων και τις ρατσιστικές συμπεριφορές.
- Η καλλιέργεια της αίσθησης μιας πολυπολιτισμικά μουσικής οικουμενικότητας
- Η ψυχαγωγία των παιδιών

5.3 Συνοπτικά συμπεράσματα ανά τάξη

5.3.1 Συμπεράσματα Α' Ομάδας

❖ *Α' Δημοτικού*

Η Α' Δημοτικού κατά τη διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων είχε πολύ καλή επικοινωνία και βλεμματική επαφή. Το παιδί ρομά με αλβανική καταγωγή μετά τα Χριστούγεννα και σταδιακά κατά τη διάρκεια των δράσεων έδειξε βελτίωση ως προς τη συμμετοχή στο μάθημα, τη βλεμματική επαφή και τη διάθεση για συνεργασία. Ενώ πριν τα Χριστούγεννα οι συμμαθητές του ήταν αδιάφοροι απέναντί του, σταδιακά όταν ξεκίνησαν οι δράσεις με προθυμία τον βοηθούσαν, του εξηγούσαν τη διαδικασία, χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού, και ενίσχυαν και επιθυμούσαν τη συμμετοχή του.

Στην τάξη πριν την εφαρμογή των συγκεκριμένων δράσεων υπήρχε ένα μέτριο σχολικό κλίμα. Υπήρχαν αρκετές φορές που τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής είχαν εκρήξεις θυμού και εξέφραζαν έντονα την αγανάκτησή τους προς τα παιδιά από άλλες χώρες, είτε όταν γυρνούσαν από το διάλειμμα, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό συνέβαινε γιατί ισχυρίζονταν πως τα παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ είτε τα πείραζαν, είτε έκλεβαν τα πράγματά τους, είτε γιατί υπήρξε κάποιος διαπληκτισμός μεταξύ τους στο διάλειμμα. Η ένταση αυτή μεταφέρονταν συχνά και στην τάξη. Η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να δώσει λύση με διάλογο με τα παιδιά, συγκαταβατικότητα και εφαρμογή δράσεων που να ενισχύουν την ομαδικότητα. Μέσω της εφαρμογής των συγκεκριμένων δράσεων οι εντάσεις αυτές μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Στις δραστηριότητες του τραγουδιού ρουτίνας, όπως και των τραγουδοχορών που περιείχαν λέξεις από τις χώρες καταγωγής των παιδιών, όλα τα παιδιά αντέδρασαν με θετικό τρόπο και συμμετείχαν ενεργά με τη χαρά τους να είναι φανερή, πράγμα που επιβεβαιώνει την αποδοχή και την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ, όπως και την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την ομαδικότητα.

Στη δραστηριότητα του “Περίεργου Χαιρετισμού” τα παιδιά έψαχναν κυρίως τους φίλους τους για να κάνουν ζευγάρι, πράγμα λογικό και σύνηθες. Όμως με παρότρυνση και ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού σταδιακά άρχισαν να αλλάζουν ζευγάρια χωρίς αντίρρηση και παράπονο. Και αυτή η αντίδραση επιβεβαιώνει την ενίσχυση του καλού κλίματος, της διάθεσης συνεργασίας, της ομαδικότητας και της επικοινωνίας.

Στη δραστηριότητα “Φανταστικοί Καθρέφτες” τα παιδιά προσφυγικού προφίλ ήταν αμήχανα και όταν έκαναν το πρότυπο και όταν λειτουργούσαν σαν καθρέφτης. Αυτό συνέβαινε είτε γιατί ντρέπονταν ή δεν ήθελαν να έχουν καλή βλεμματική επαφή με τους συμμαθητές τους από τη χώρα υποδοχής. Όταν η εκπαιδευτικός το αντιλήφθηκε αυτό έκανε η ίδια ζευγάρι με τα παιδιά που αντιμετώπιζαν αυτό το θέμα για να τα ενθαρρύνει. Μετά από αυτό το παράδειγμα η δράση εξελίχθηκε με καλύτερη βλεμματική επαφή, μη λεκτική επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση.

❖ ***B’ Δημοτικού***

Η Β’ Δημοτικού ήταν ένα από τα μεγαλύτερα τμήματα που εφαρμόστηκε η έρευνα. Είχε 24 παιδιά και οι δράσεις χρειάστηκαν πολύ περισσότερη ώρα για να πραγματοποιηθούν σε σχέση με τα άλλα τμήματα. Επιπλέον εξαιτίας των συχνών απουσιών των παιδιών προσφυγικού προφίλ, η ερευνήτρια αναγκάστηκε να προβεί σε περισσότερες επαναλήψεις των δράσεων.

Τρία παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ ήταν εμφανώς πιο διστακτικά από τα υπόλοιπα. Σταδιακά μέσω των δράσεων απέκτησαν περισσότερο θάρρος, είχαν καλύτερη βλεμματική επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, συνεργάζονταν και ενσωματώνονταν στην ομάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η ενεργή συμμετοχή τους στα παιχνίδια με το ρυθμό, ο ενθουσιασμός τους με το τραγούδι

ρουτίνας και τους τραγουδοχορούς. Επιπλέον αν η δράση με τους καθρέφτες συναισθημάτων γινόταν στην αρχή, μπορεί να μην ήθελαν καν να συμμετέχουν. Όμως η χρονική στιγμή που έγινε η δράση μαζί με την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού και την παρότρυνση των συμμαθητών τους εξασφάλισε τη συμμετοχή τους με καλύτερη βλεμματική επαφή, μη λεκτική επικοινωνία και αυθορμητισμό.

Στο ίδιο τμήμα υπάρχουν και τρία αγόρια από τη χώρα υποδοχής που στο παρελθόν είχαν εκφράσει κάποιες ρατσιστικές απόψεις, οι οποίες ενισχύονταν ακόμα περισσότερο όταν τα ίδια παιδιά έκαναν διάλογο μεταξύ τους. Συνήθως αυτές οι απόψεις αφορούσαν “αδικίες” στο παιχνίδι, αντιδράσεις και συμπεριφορές των παιδιών προσφυγικού προφίλ που παρουσιάζονταν με υπερβολικό τρόπο και μεγεθύνονταν. Όλα τα παραπάνω είχαν σαν αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα τρία παιδιά να μη θέλουν να καθίσουν δίπλα σε παιδί πρόσφυγα ή μετανάστη και να μη θέλουν να ανταλλάξουν πράγματα με αυτά τα παιδιά (π.χ. μουσικά όργανα). Σταδιακά μέσω των ομαδικών δράσεων τα συγκεκριμένα παιδιά δεν εκδήλωναν τις ρατσιστικές τους απόψεις. Δεν επέλεγαν, ούτε και εξέφραζαν την αντίθεσή τους για το πού θα καθίσουν στον κύκλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι στη δράση “Η θέση δίπλα είναι αδειανή...” είχαν στο νου τους να πουν το όνομα παιδιού που δεν είχε παίξει καθόλου, παρά κάποιου φίλου τους. Επίσης δεν αντέδρασαν ποτέ αρνητικά όταν χρειάστηκε να κάνουν ανταλλαγή οργάνων με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ μέσα στις δράσεις. Μπορεί να μην το έκαναν από την αρχή με πολλή χαρά, όμως δεν αντέδρασαν αρνητικά. Επιπλέον υπήρχαν φορές που εξηγούσαν κάποιες δράσεις στα παιδιά πρόσφυγες, κυρίως παρασυρόμενοι από το γενικότερο κλίμα της τάξης. Όμως αυτό το γεγονός δεν είχε ξανασυμβεί στο παρελθόν, γιατί αρχικά συμπεριφέρονταν σαν να μην υπήρχαν οι συγκεκριμένοι συμμαθητές τους.

Όλα τα παιδιά είχαν ενεργή συμμετοχή στις δράσεις, έδειχναν ενδιαφέρον για το αν την κατάλαβαν οι συμμαθητές τους, τους βοηθούσαν ενεργά, ενθάρρυναν ο ένας τον άλλον και έδειξαν συμπεριφορές ενσυναίσθησης μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό δείγμα της ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής κατανόησης ήταν όταν έγινε αναφορά για το ταξίδι των τραγουδοχορών. Σε αυτήν τη δράση τα παιδιά συνειδητοποίησαν το πόσο μεγάλο ταξίδι έκαναν οι συμμαθητές τους για να φτάσουν στην πόλη μας. Υπήρχε συνεργασία, αλληλοβοήθεια, πολύ καλή μη λεκτική επικοινωνία και βλεμματική επαφή σε όλες τις δράσεις.

❖ Γ' Δημοτικού

Η Γ' Δημοτικού ήταν ένα τμήμα το οποίο από την αρχή της εφαρμογής των δράσεων ανταποκρίθηκε πολύ θετικά. Τα παιδιά συμμετείχαν με πολλή χαρά και ενδιαφέρον.

Σε όλες τις συναντήσεις έγιναν ιδιαίτερες προσπάθειες για την ένταξη του κοριτσιού ρομά με καταγωγή από την Αλβανία. Μπορεί να μην κατέκτησε πλήρως την λεκτική επικοινωνία με τους συμμαθητές της και την ερευνήτρια, όμως ήταν φανερό η πρόοδος της τόσο στην βλεμματική επαφή, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στην ένταξή της, συνεργάζονταν μαζί της και την ενίσχυναν διαρκώς. Ακόμα και στην τελευταία δράση “Συνεχίζω τη ζωγραφιά του άλλου” όταν ανέφεραν ότι η Χ. δεν ξέρει να ζωγραφίζει, το είπαν περισσότερο με τη λογική ότι τα ίδια δεν ήξεραν πώς να συνεργαστούν μαζί της, παρά για να την κάνουν να νιώσει άσχημα. Απόδειξη, αυτού ήταν η συνεργασία που είχαν μαζί της μέσα στη δράση που ακολούθησε.

Η αναγνώριση και η ένταξη των διαφορετικών ταυτοτήτων ενισχύθηκε με την θετική τους ανταπόκριση και συμμετοχή στους τραγουδοχορούς και στο τραγούδι ρουτίνας, όπως και στην αναγνώριση των ίδιων μουσικών οργάνων που υπάρχουν στις χώρες καταγωγής όλων των χωρών των μαθητών και στο ενδιαφέρον για το ταξίδι που έκαναν οι συμμαθητές τους για να φτάσουν στην πόλη που ζουν τώρα.

Ένα ακόμα δείγμα αναγνώρισης, ένταξης και συνεργασίας ήταν η δραστηριότητα του Μυστικού Χαιρετισμού, όπου διασκέδασαν και έπαιζαν με τις λέξεις καταγωγής, αλλάζοντας τις χροιές τους, σχεδόν όλα τα παιδιά. Σχεδόν σε όλες τις δράσεις υπήρχε το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Αυτό φάνηκε στις δράσεις στις 5.2 όταν ένα παιδί από το Αφγανιστάν έδωσε το τουμπελέκι του σε έναν συμμαθητή του από τη χώρα υποδοχής που το ζητούσε επίμονα. Επίσης φάνηκε στην ενίσχυση των παιδιών από τη χώρα υποδοχής προς τους συμμαθητές τους για τη σωστή άρθρωση των λέξεων και στο ενδιαφέρον που έδειξαν για το ταξίδι που έκαναν οι συμμαθητές τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τα παιδιά ήταν αρκετά εξοικειωμένα μεταξύ τους και ένιωθαν άνεση με την ομάδα, πράγμα που φάνηκε από τον αυθορμητισμό που έδειξε ένα παιδί από τη Συρία στις 12.2 όταν πήρε μόνο του το τουμπελέκι για να συνοδέψει το τραγούδι.

5.3.2 Συμπεράσματα Β' Ομάδας

❖ Δ' Δημοτικού

Η Δ' Δημοτικού αποτελούσε ένα από τα πιο μεγάλα τμήματα του σχολείου. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά αντιμετώπισαν με θετικό τρόπο την πορεία των δράσεων. Ειδικότερα υπήρχε καλή συνεργασία των μαθητών σε όλη την πορεία της ρυθμικής επεξεργασίας και στο body percussion και στα ρυθμικά κρουστά. Μάλιστα ενώ πολλές φορές δεν ήθελαν να παίρνουν όργανα από κάποιους συμμαθητές τους, κατά τη διάρκεια των δράσεων αυτών αντάλλασσαν μεταξύ τους τα όργανα χωρίς παράπονο και μάλιστα με πολύ καλή βλεμματική επαφή και καλή διάθεση.

Οι τραγουδοχοροί ενθουσίασαν ιδιαίτερα τους μαθητές οι οποίοι δέχτηκαν θετικά και τις αραβόφωνες λέξεις. Τραγουδούσαν και κινούνταν σύμφωνα με το ρυθμό, έχοντας ενεργή συμμετοχή, πολύ καλή βλεμματική επαφή και θετική διάθεση. Επιπλέον είχαν και άριστη ανταπόκριση και στο παιχνίδι με το εσωτερικό τραγούδι. Σε κάθε μάθημα αναζητούσαν οπωσδήποτε να τραγουδήσουμε έναν τραγουδοχορό και υπήρχαν φορές που έμεναν και στο διάλειμμα γι' αυτό.

Στο τραγούδι ρουτίνας υπήρξε στην αρχή μια αρνητική αντίδραση σε ό,τι αφορά τα αραβικά (αφορούσε κυρίως τη γραφή). Όμως ξεπεράστηκε πολύ γρήγορα με τις απαραίτητες εξηγήσεις από την εκπαιδευτικό και δεν προέκυψε ξανά κάποιο πρόβλημα. Αναπτύχθηκαν νέοι τρόποι για τη δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Αναπτύχθηκε η γλωσσική ανάπτυξη, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η συνεργασία, η ομαδικότητα και βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα. Αυτό επιβεβαιώθηκε με την εδραίωση του τραγουδιού ρουτίνας από τα ίδια τα παιδιά και από την προθυμία μερικών να συνοδέψουν το κομμάτι με τα μουσικά τους όργανα. Η ρυθμική συνοδεία του κομματιού βελτιωνόταν σταδιακά με τις επαναλήψεις.

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα της οργανογνωσίας. Τους έκανε μεγάλη εντύπωση το ότι υπήρχαν κοινά μουσικά όργανα σε όλες τις χώρες καταγωγής τους και ίσως για πρώτη φορά όλα τα παιδιά έκαναν έναν ουσιαστικό διάλογο μεταξύ τους που αφορούσε αυτό ακριβώς το θέμα. Μέσω

αυτής της δράσης αναδείχθηκε η συνεργασία, ο διάλογος, η ομαδικότητα και η αποδοχή όλων των ταυτοτήτων.

Μέσω του τραγουδιού “The sound of silence” αντιλήφθηκαν την έννοια της διασκευής και διαπίστωσαν το πώς παίρνει άλλη μορφή το ίδιο τραγούδι με άλλη ενορχήστρωση, αλλά και τα διαφορετικά συναισθήματα που σου δημιουργούνται ακούγοντας τις διαφορετικές διασκευές. Αντάλλαξαν απόψεις και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον.

Το σχολικό κλίμα της τάξης διαταράσσονταν πολύ συχνά από τον Α. που είχε καταγωγή από τη Συρία. Οι μαθητές συχνά διαμαρτύρονταν συχνά πως τους ενοχλούσε. Ο Α. στις περισσότερες δράσεις ήταν δεκτικός, συμμετείχε ενεργά και με χαρά. Όμως αν είχε προηγηθεί διαφωνία ή καυγάς με κάποιον συμμαθητή του, το αρνητικό κλίμα μεταφέρονταν στην τάξη και δημιουργούνταν αναστάτωση. Οι συμμαθητές του προσπαθούν και απομονώνουν τις αρνητικές συμπεριφορές του και δε θέλουν να τους χαλάει το μάθημα. Αν ο Α. θέλει να συνεργαστεί μαζί τους και ακολουθεί τους κανόνες τον βάζουν στην ομάδα, αν όμως δεν τους ακολουθεί τον απομονώνουν. Ο Α. είχε πολύ καλή συμμετοχή στο τραγούδι ρουτίνας, πολύ καλή βλεμματική επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές του όταν συνεργάζονταν. Υπήρχαν φορές που πραγματικά φαινόταν ότι λειτουργούσε πολύ καλά μέσα στην ομάδα και άλλες που δεν ήθελε να μπει, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν τον ενδιέφερε.

❖ *Ε' Δημοτικού*

Στην Ε' Δημοτικού δύο αγόρια από τη χώρα υποδοχής έδειχναν με τη συμπεριφορά τους εχθρική διάθεση απέναντι στα παιδιά πρόσφυγες. Δε ήθελαν ποτέ να καθίσουν μαζί τους, δεν τους απηύθυναν ποτέ το λόγο, δεν έπαιζαν μαζί ούτε στα διαλείμματα. Αυτά τα δύο αγόρια είχαν άρνηση για οτιδήποτε ήταν ξένο (μη ελληνικό) και ήταν αρκετές οι φορές που επηρέαζαν το γενικότερο κλίμα της τάξης.

Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν περίπου οι ίδιες με τη Δ' Δημοτικού, μιας και ανήκουν στη Β' Ομάδα, όμως η σειρά τους άλλαξε και μερικές από αυτές δεν έγιναν (π.χ. τραγουδοχοροί), γιατί η ερευνήτρια θεώρησε πως λόγω του γενικότερου κλίματος της τάξης, αλλά και λόγω ηλικίας έπρεπε οι δράσεις να γίνουν με άλλη σειρά.

Σε ό,τι αφορά τη ρυθμική επεξεργασία των λέξεων τα παιδιά ανταποκρίθηκαν λεκτικά και ρυθμικά. Τα δύο αγόρια ήταν εξ αρχής αρνητικά και το έδειξαν με τον τρόπο που συμμετείχαν. Ακολουθούσαν την εκπαιδευτικό, όχι όμως με μεγάλο ενθουσιασμό, όπως τα άλλα τμήματα. Φαινόταν ότι απλά ακολουθούν εντολές, χωρίς όμως να κάνουν τη δράση επειδή τους άρεσε πραγματικά. Αυτή η αίσθηση δημιουργήθηκε σταδιακά μέσα στη δραστηριότητα και ενώ μερικά παιδιά είχαν ξεκινήσει με ενθουσιασμό (κυρίως τα κορίτσια και τα παιδιά προσφυγικού προφίλ), επηρεάστηκαν από αυτό και χαμήλωσαν την ένταση της φωνής τους, αλλά και την μεταξύ τους βλεμματική επαφή. Η βλεμματική επαφή έμεινε μόνο με την εκπαιδευτικό και επιπλέον δεν ήταν πάντα σταθερή κατά τη διάρκεια της δράσης.

Η ερευνήτρια αντιλαμβανόμενη το γενικότερο κλίμα, αποφάσισε να αλλάξει επί τόπου τη δομή των επόμενων δράσεων και αντί για τη δράση του τραγουδοχορού να μεταβεί κατευθείαν στη δράση της Οργανογνωσίας, προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την αποθάρρυνση των διακρίσεων, για την ενίσχυση της συνεργασίας και του διαλόγου σε ότι αφορά την αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων.

Στη δράση αυτή τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά. Στην αρχή οι μαθητές από τη χώρα υποδοχής και ιδιαίτερα τα δύο αγόρια δεν μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν κοινά όργανα στις χώρες αναφοράς. Τα παιδιά προσφυγικού προφίλ ήταν πάρα πολύ χαρούμενα συμμετείχαν ενεργά και με αυτοπεποίθηση. Έλεγαν τα ίδια τα ονόματα των οργάνων και είχαν βλεμματική επαφή με όλους τους συμμαθητές τους. Μέσω της δράσης αυτής που έγινε σε δύο στάδια και μέσω του παιχνιδιού με τις κάρτες οργάνων δημιουργήθηκε στην ουσία για πρώτη φορά η βάση για έναν ουσιαστικό διάλογο, για μια σωστή διαπολιτισμική επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, μέσα στην τάξη. Το κλίμα άλλαξε, καθώς τα παιδιά είχαν όλα καλή βλεμματική επαφή μεταξύ τους, είχαν το θάρρος να μιλήσουν και δε φοβόταν τις αντιδράσεις κανενός συμμαθητή τους. Η σειρά της δραστηριότητας αυτής (παραδοσιακά μουσικά όργανα από τις χώρες καταγωγής όλων των παιδιών, ειδική αναφορά στα κοινά μουσικά όργανα, προβολή βίντεο μουσικών οργάνων, αναφορά σε κοινές μελωδίες, παιχνίδι με κάρτες) έθεσε σε εφαρμογή πρακτικές για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των διακρίσεων και ανέδειξε την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Στο τραγούδι ρουτίνας όλα τα παιδιά είχαν καλή συμμετοχή, εκτός μόνο από ένα αγόρι. Ο φίλος του δεν τον ακολουθούσε τόσο πολύ στις αντιδράσεις του μετά την παραπάνω δραστηριότητα. Τα παιδιά προσφυγικού προφίλ συμμετείχαν και αυτά με περισσότερο θάρρος σε σχέση με τις προηγούμενες φορές. Όσο η δράση εδραιώνονταν η συμμετοχή ήταν όλο και πιο ενεργή, πιο ζωντανή από όλα τα παιδιά. Η ρυθμική συνοδεία του τραγουδιού ξεκίνησε σχετικά καλά και όσο προχωρούσαμε σε επαναλήψεις υπήρχε πολύ σημαντική βελτίωση. Επιπλέον δεν υπήρχε κανένα παράπονο για την ανταλλαγή οργάνων και για τις θέσεις που καθόταν τα παιδιά. Το εσωτερικό τραγούδι τους άρεσε πολύ σα δραστηριότητα, ανταποκρίθηκαν και υπήρχε σταθερή βλεμματική επαφή.

Στις δύο συναντήσεις που ασχοληθήκαμε με τις διασκευές του “The Sound of Silence” έλειπαν όλοι οι αλλοδαποί μαθητές. Στα υπόλοιπα παιδιά άρεσε πολύ, αντιλήφθηκαν την έννοια της διασκευής και εντυπωσιάστηκαν κυρίως με τους Pentatonix. Στην πρόταση της εκπαιδευτικού για τη δημιουργία του ίδιου τραγουδιού σε 3 γλώσσες οι αντιδράσεις ήταν ουδέτερες.

Στην τελευταία συνάντηση ήταν μόνο ένα παιδί προσφυγικού προφίλ και η εκπαιδευτικός δεν προχώρησε τη δράση με το τρίγωνο κομμάτι. Έγινε η δράση “Συνεχίζω τη ζωγραφιά του άλλου” που είχε ως στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και η συνεργασία τους δεν έδειξε προβλήματα.

❖ Στ’ Δημοτικού

Τα παιδιά της Στ’ Δημοτικού είχαν από την αρχή θετική αντίδραση στην αποδοχή των λέξεων από όλες τις χώρες, στην ανταπόκριση του ρυθμού, στο body percussion και στον αυτοσχεδιασμό. Το μόνο παιδί που δεν αποκρίθηκε καλά λεκτικά ήταν το παιδί ρομά με αλβανική καταγωγή, όμως ρυθμικά προσπάθησε να αναπαράγει όλα τα σχήματα και ενθαρρύνθηκε από την εκπαιδευτικό προς αυτή την κατεύθυνση.

Στη δράση με τα παραδοσιακά όργανα υπήρξε έκπληξη και ενθουσιασμός για τα κοινά όργανα, ζωντανός διάλογος. Τα παιδιά από τη Συρία είχαν ενεργή συμμετοχή με περισσότερη αυτοπεποίθηση από τις προηγούμενες φορές. Το ίδιο συνέβη και στο παιχνίδι με τις κάρτες μουσικών οργάνων. Μέσα στην τάξη υπήρχε

θετικό κλίμα, έγιναν εύστοχα σχόλια από όλα τα παιδιά, ενισχύθηκε η συνεργασία και η ομαδικότητα, η διαπολιτισμική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

Στη δράση του τραγουδιού ρουτίνας υπήρχαν καλές αντιδράσεις. Τα παιδιά προσφυγικού προφίλ τραγουδούσαν με αυτοπεποίθηση και θάρρος τις λέξεις από τη χώρα τους. Ανταποκρίθηκαν θετικά και στη ρυθμική επεξεργασία. Με την επανάληψη σταδιακά δημιουργήθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καλή βλεμματική επικοινωνία και σταθερότητα στη ρυθμική επεξεργασία του τραγουδιού. Το κορίτσι από τη Συρία είχε βλεμματική επαφή κυρίως με την εκπαιδευτικό και στην πορεία της δράσης με τα κορίτσια συμμαθήτριάς της. Το παιδί με καταγωγή από την Αλβανία φαινόταν και προσπαθούσε να επικοινωνήσει. Ανταποκρίθηκε στη ρυθμική επεξεργασία του κομματιού και αυτό του έδινε πολύ θάρρος να συνεχίσει.

Στην εισαγωγή της δράσης του “The Sound of Silence”, άκουσαν με προσοχή τις διασκευές, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους όλα τα παιδιά χωρίς να ντρέπονται, χάρηκαν και συμμετείχαν στη διαδικασία του τραγουδιού. Στην πρόταση της εκπαιδευτικού για δημιουργία κάποιων στίχων στις γλώσσες από τις χώρες καταγωγής όλων των παιδιών οι αντιδράσεις ήταν μουδιασμένες.

Την επόμενη φορά που πραγματοποιήθηκε η δράση, η εκπαιδευτικός είχε ετοιμάσει το τραγούδι με κάποιους στίχους στα ελληνικά και κάποιους στα αραβικά, περιμένοντας από ένα παιδί από την Αλβανία τους δικούς του στίχους. Όμως αυτό δεν έγινε ποτέ γιατί το παιδί δεν ήρθε στο σχολείο στις επόμενες δύο συναντήσεις και έπειτα τα σχολεία έκλεισαν εξαιτίας της πανδημίας. Γι’ αυτό το λόγο το τραγούδι έχει μόνο ελληνικούς και αραβικούς στίχους. Τα παιδιά μόλις είδαν τους διαφορετικούς στίχους αντέδρασαν έντονα και δεν ήθελαν να το τραγουδήσουν. Η αντίδραση αυτή επηρέασε και τα παιδιά από τη Συρία. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εξομαλύνει την κατάσταση με διάλογο. Τελικά το τραγούδι τραγουδήθηκε διασκευασμένο και όσο προχωρούσαμε στις επαναλήψεις τα παιδιά φαίνονταν ότι το συνήθιζαν. Μάλιστα στο τέλος είπαν...*τελικά κυρία είναι ωραίο...!!!* Τα παιδιά προσφυγικού προφίλ επηρεασμένα από τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους ήταν μουδιασμένα και δειλά στο τραγούδι παρά τις προτροπές της εκπαιδευτικού.

Η τελευταία δράση ήταν “Συνεχίζω τη ζωγραφιά του διπλανού μου”. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στη δράση αυτή. Άξιο αναφοράς της δράσης αυτής ήταν ότι τα παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό για μουσική υπόκρουση να

βάλει το κομμάτι “the sound of silence”. Μάλιστα σε κάποια σημεία τραγουδούσαν τους αραβικούς και τους ελληνικούς στίχους. Αυτό ήταν απόδειξη ότι το τμήμα βρισκόταν σε πολύ καλό στάδιο αποδοχής των διαφορετικών ταυτοτήτων, ενισχύονταν η διαπολιτισμική επικοινωνία και η ενσυναίσθηση μεταξύ των μαθητών και καλλιεργούνταν ένα καλό σχολικό κλίμα.

Με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν η ερευνήτρια δημιουργούσε τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να συνεχιστούν οι προτεινόμενες δράσεις που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Κεφάλαιο 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συμπεράσματα

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη σε όλες τις τάξεις του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου και είχε ως στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν από την ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε σε γενικές γραμμές το πώς ενισχύονται μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων σε τάξεις ενός διαπολιτισμικού σχολείου οι διαφορετικές ταυτότητες, η ένταξη, η αποδοχή, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Ακολουθούν κάποια πιο συγκεντρωτικά συμπεράσματα από όλες τις τάξεις με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ενισχύουν οι μουσικές δράσεις την αναγνώριση και την αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων και κατά πόσο μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης γίνεται πιο ομαλή η ενσωμάτωση μαθητών με προσφυγικό προφίλ στη σχολική τάξη;

Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την παρατήρηση των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια των δράσεων τόσο της ερευνήτριας όσο και του κριτικού φίλου (στην τάξη που συμμετείχε ως παρατηρητής) είναι ότι οι μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν σημαντικά την αναγνώριση και την αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων και μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης η ενσωμάτωση των μαθητών γίνεται πιο ομαλή.

Στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της ενσωμάτωσης των μαθητών προσφυγικού προφίλ της Α' Ομάδας σημαντικό ρόλο έπαιξε το τραγούδι ρουτίνας με την αποδοχή των λέξεων από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα της τάξης. Οι δραστηριότητες ρουτίνας δημιουργούν την αίσθηση οικειότητας και ασφάλειας στα

παιδιά. Επιπλέον το γεγονός ότι το τραγούδι περιέχει λέξεις από τις μητρικές γλώσσες όλων των παιδιών, ενισχύει τις ταυτότητες όλων, ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής, δημιουργεί συνθήκες αποδοχής της ετερότητας και ενισχύει την αυτό-εικόνα και το κλίμα όλης της τάξης επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη όλων των δραστηριοτήτων.

Επίσης με την επανάληψη δράσεων που ενισχύουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία τα παιδιά αισθάνονται κάθε φορά όλο και περισσότερη οικειότητα με την ομάδα και απελευθερώνονται. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα. Οι κυριότεροι στόχοι ενός τραγουδιού ρουτίνας που περιλαμβάνει απλές καθημερινές λέξεις από τις χώρες καταγωγής όλων των παιδιών είναι η ενίσχυση της δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, η προώθηση της πολυγλωσσίας μέσα από τη διδασκαλία του τραγουδιού, η ενίσχυση της δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, η γλωσσική ανάπτυξη, ο ρυθμικός και κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση της συνεργασίας, της ομαδικότητας, η ψυχαγωγία των παιδιών, η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος.

Τα παιδιά στο τραγούδι ανταποκρίθηκαν θετικά και μάλιστα στη Γ' Δημοτικού έπαιζαν με τις λέξεις αλλάζοντας τις χροιές των φωνών τους, γεγονός που υποδηλώνει οικειότητα μεταξύ τους, στοιχείο ασφαλώς ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ παιδιών διαφορετικών ταυτοτήτων και ενσωμάτωσης στη ομάδα της τάξης. Επιπλέον, την ενσωμάτωση και την αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων ενίσχυσαν οι τραγουδοχοροί και τα μουσικοκινητικά παιχνίδια, η ανάμειξη των μαθητών στον κύκλο, η ανταλλαγή οργάνων και η ενίσχυση της αλληλοβοήθειας η οποία στις περισσότερες δράσεις ήταν δεδομένη. Με τους παραπάνω τρόπους η αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων και η ενσωμάτωση των παιδιών προσφυγικού προφίλ έγινε με ομαλό και παιγνιώδη τρόπο.

Το κορίτσι που φοιτούσε στη Γ' Δημοτικού με αλβανική και ρομά καταγωγή θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτέλεσε μια από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις ενσωμάτωσης της Α' Ομάδας. Αυτό συνέβαινε καθώς η ίδια στερούνταν βασικών κοινωνικών, γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Δε μιλούσε σε κανέναν (παρά μόνο στα αδέρφια της που φοιτούσαν σε άλλες τάξεις), δεν ήξερε πώς να διαχειριστεί τη γραφική ύλη (μολύβια, ξυλομπογιές, γόμες κτλ.) και δεν είχε

βλεμματική επαφή με κανέναν πλην της εκπαιδευτικού. Η εξέλιξή της σε ότι αφορά την ενσωμάτωση στην ομάδα γινόταν σταδιακά. Οι αντιδράσεις της δεν είχαν να κάνουν με τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας, τα οποία την αποδέχονταν και συνεχώς την ενίσχυαν στις περισσότερες δράσεις, όσο κυρίως με πώς η ίδια αντιλαμβανόταν τον εαυτό της μέσα στην ομάδα της τάξης της. Σε όλες τις μουσικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στις συναντήσεις μας έκανε μεγάλη πρόοδο σε ό,τι αφορά την ένταξή της στην ομάδα, η οποία συνεχώς ενισχύονταν από τους συμμαθητές της και την ερευνήτρια, προσφέροντάς της σταδιακά με αυτόν τον τρόπο ένα πιο “ασφαλές” πλαίσιο αποδοχής, έκφρασης και συμμετοχής.

Δείγματα αναγνώρισης και ένταξης ήταν στο συγκεκριμένο τμήμα η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στους τραγουδοχορούς και στο τραγούδι ρουτίνας. Επιπλέον η θετική εξέλιξη της αναγνώρισης των διαφορετικών ταυτοτήτων φάνηκε την τελευταία μέρα των δράσεων (4.3) στη δραστηριότητα του “Μυστικού Χαιρετισμού”, στην οποία τα παιδιά έπαιζαν με τις φωνές τους σε όλες τις λέξεις των χαιρετισμών. Δείγμα της εξοικείωσης και της άνεσης που ένιωθαν τα παιδιά στην ομάδα ήταν όταν στις 12.2 κατά τη διάρκεια του τραγουδιού, ένα παιδί από τη Συρία πήρε αυθόρμητα το τουμπερλέκι για να συνοδέψει το τραγούδι, αφού έγνεψε πριν στην εκπαιδευτικό.

Η Β' Ομάδα αποτελούνταν από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Εδώ οι δράσεις ήταν διαφορετικές από την Α' ομάδα αφενός εξαιτίας της ηλικίας των παιδιών και αφετέρου εξαιτίας των πιο έντονων αντιδράσεων των παιδιών στα θέματα ταυτοτήτων. Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι στην Α' Ομάδα το θέμα των ταυτοτήτων και της ενσωμάτωσης των παιδιών προσφυγικού προφίλ στην ευρύτερη ομάδα της τάξης ήταν πιο εύκολα διαχειρίσιμο. Στην ομάδα με τα μικρότερα παιδιά φαίνονταν ότι ο στόχος τους ήταν να δημιουργήσουν, να παίξουν μουσική και να εκφραστούν, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαφορετική ταυτότητα. Ακόμα και τρία παιδιά στην Β' Δημοτικού που είχαν κάποια προβλήματα στην αρχή με το θέμα της διαχείρισης των διαφορετικών ταυτοτήτων, δεν εξέφρασαν ξανά καμία τέτοια άποψη από τη δεύτερη συνάντηση και έπειτα. Αυτό θα μπορούσε να είναι και αποτέλεσμα του ότι στις μικρότερες ηλικίες δε φέρουν εύκολα αντίρρηση σε όσα τους λέει η εκπαιδευτικός αν πραγματικά τους αρέσει η δραστηριότητα. Παρόλα αυτά στις μη λεκτικές και αυθόρμητες αντιδράσεις τους φάνηκε η θετική εξέλιξη σε σχέση με την αντιμετώπιση των άλλων ταυτοτήτων.

Τα παιδιά της Β' Ομάδας είχαν πολύ πιο έντονες αντιδράσεις, οι οποίες λόγω ηλικίας απαιτούσαν και διαφορετικό τρόπο επίλυσης, ίσως γιατί μπαίνοντας στην προ-εφηβεία έχουν να αντιμετωπίσουν πολύ πιο επιτακτικά τα ζητήματα ταυτότητας. Κάθε φορά που η ερευνήτρια εισέπραττε ορισμένες αρνητικές αντιδράσεις παιδιών ως προς τις διαφορετικές ταυτότητες, προσαρμόζε τις δραστηριότητες της Β' Ομάδας, εστιάζοντας στην εξομάλυνση των προβλημάτων που δημιουργούνταν. Κατά την πορεία των δράσεων μειώθηκε και ο αριθμός των παιδιών που εξέφραζε αυτές τις αντιδράσεις και επιπλέον τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής ήταν πιο διαλλακτικά στην αποδοχή και στην ένταξη στην ομάδα των παιδιών διαφορετικών ταυτοτήτων.

Σημαντικό ρόλο στη μεταστροφή των παιδιών στο θέμα των ταυτοτήτων έπαιξε α) η δράση της οργανογνωσίας και β) η εξέλιξη της δράσης αυτής που ήταν το παιχνίδι με τις κάρτες των μουσικών οργάνων από όλες τις χώρες καταγωγής των παιδιών του τμήματος. Στα μεγαλύτερα λοιπόν παιδιά θα μπορούσαμε να πούμε ότι σημαντικότερο ρόλο έπαιξε η γνωστική προσέγγιση μέσα από διοχέτευση πληροφοριών για τους πολιτισμούς, οικείους και μη. Κατά τη διάρκεια των δράσεων αυτών και μετά, η αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων και η ενσωμάτωση των παιδιών προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ στην ομάδα είχε σχεδόν απόλυτα θετικό χαρακτήρα από όλους τους μαθητές της χώρας υποδοχής. Τα μουσικά παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν συνδέονταν ρητά με την καταγωγή των μαθητών.

Ως εκ τούτου, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μουσική της πατρίδας του καθενός αποτελεί ιδιαίτερο και σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του. Όταν η μουσική του τόπου καταγωγής των μαθητών της τάξης εφαρμοστεί με παιδαγωγικό τρόπο είναι εξαιρετικά πλούσια σε προκλήσεις και ανοιχτή σε κοινωνικές διαπραγματεύσεις, επειδή συνδέεται βαθιά με τις αποφάσεις των μαθητών σχετικά με το ποιο είναι και πώς ενεργούν. Το παραπάνω συμπέρασμα όπως είδαμε ισχύουν για τα παιδιά προσφυγικού/ μεταναστευτικού προφίλ, καθώς η ταυτότητά τους ενισχύεται ακούγοντας στην τάξη και τη δική τους μουσική. Για τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής στο θέμα της αποδοχής των ταυτοτήτων και της ένταξης, έπαιξε ρόλο πρωτίστως η γνώση για τους πολιτισμούς της τάξης. Όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο το οποίο ταυτίζεται και με το συμπέρασμα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά είναι μεταβαλλόμενες και αλληλοσυμπληρωματικές, δημιουργώντας με αυτόν

τον τρόπο τα χαρακτηριστικά ενός μοναδικού ατόμου (Γκότοβος, 2002). Συμφωνούμε λοιπόν με το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο Jones (2010) και υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, καθώς χρησιμεύει ως ένας τέλειος χώρος διαμεσολάβησης προκειμένου να αναπτύξει μια αίσθηση κοινής ταυτότητας και διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω δημοκρατικών διαδικασιών όπως η ομαδική εργασία, ο διάλογος και ο συμβιβασμός (Jones, 2010· Marsh et al., 2020).

2ο Ερευνητικό Ερώτημα

Οι μουσικές δράσεις διευκολύνουν τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών;

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρατήρηση των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια των δράσεων τόσο της ερευνήτριας όσο και του κριτικού φίλου (στην τάξη που συμμετείχε ως παρατηρητής) είναι ότι οι μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών.

Και στις δύο ομάδες αναπτύχθηκε σε έντονο βαθμό η μη λεκτική επικοινωνία, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα στην Α' Ομάδα υπήρχαν παιδιά από όλες τις τάξεις τα οποία πριν την εφαρμογή των δράσεων είχαν αναπτύξει ελάχιστη βλεμματική επαφή μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος στην ενίσχυση της βλεμματικής επαφής και της μη λεκτικής επικοινωνίας συνέβαλαν οι ρυθμικές συνοδείες των τραγουδιών, οι τραγουδοχοροί, η δράση “περίεργοι χαιρετισμοί” και η δραστηριότητα με τους φανταστικούς καθρέφτες. Όλα τα παιδιά σταδιακά εξάσκησαν και απέκτησαν μέσω των δράσεων καλύτερη βλεμματική επαφή και μη λεκτική επικοινωνία, μεταξύ αυτών και το κορίτσι με αλβανική καταγωγή που φοιτούσε στη Γ' Δημοτικού της και στην αρχή ήταν αρκετά απομονωμένο και απόμακρο.

Τα παιδιά της Β' Ομάδας απέκτησαν σταδιακά, μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, πολύ καλύτερη βλεμματική επαφή και μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους η οποία λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια των δράσεων. Αυτό

πραγματοποιήθηκε στη Β' Ομάδα με το τραγούδι ρουτίνας και με τη ρυθμική συνοδεία του κομματιού. Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μουσική αναδείχθηκε ως ένας κοινός κώδικας μεταξύ των συμμετεχόντων που βοήθησε στην ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η λεκτική επικοινωνία των παιδιών της Α' Ομάδας ενισχύθηκε μέσω των ρυθμικών παιχνιδιών, του τραγουδιού ρουτίνας, των τραγουδοχορών και της δραστηριότητας "η θέση δίπλα είναι αδειανή". Τα παιδιά όλων των εθνοτήτων κατάφεραν να επικοινωνήσουν λεκτικά μέσω των μουσικών παιχνιδιών χρησιμοποιώντας λέξεις από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το κορίτσι ρομά με αλβανική καταγωγή, ενώ ξεκίνησε με μηδαμινή λεκτική επικοινωνία, στις τελευταίες συναντήσεις προσπάθησε να αναπαράγει κάποιες μικρές λέξεις των τραγουδοχορών.

Μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων η οποία παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια, ήταν ότι στην Α' Ομάδα το θέμα της επικοινωνίας (λεκτικής και μη) καλλιεργούνταν και ενισχύονταν καθαρά μέσω των μουσικών δράσεων και των μουσικών παιχνιδιών. Σε αυτό συνετέλεσε το γεγονός ότι στην Α' Ομάδα προϋπήρχε ένα καλύτερο κλίμα και διάθεση (σε σχέση με τη Β' Ομάδα) τα οποία ενισχύθηκαν μέσω των δράσεων και οδήγησαν και στη βελτίωση όλων των μορφών επικοινωνίας.

Στη Β' Ομάδα οι μουσικές δράσεις με κατάλληλη θεματική και περιεχόμενο φαίνεται πως εξασφάλισαν το διάλογο και την επικοινωνία. Τα παιδιά επιζητούσαν τον διάλογο και όταν τους δόθηκε η ευκαιρία (μέσω της δράσης της οργανογνωσίας και των μουσικών διασκευών), συμμετείχαν όλα ενεργά και με σεβασμό ο ένας προς τον άλλον. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι διάλογοι που έγιναν λειτούργησαν ανακουφιστικά και για τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής και για τα παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ. Η δράση της οργανογνωσίας και του παιχνιδιού με τις κάρτες έπαιξαν καταλυτικό ρόλο για την επικοινωνία των παιδιών και για την εξέλιξη των υπόλοιπων δράσεων. Επομένως, αντίστροφα από τα μικρότερα παιδιά της Α' Ομάδας, στη Β' Ομάδα η λεκτική επικοινωνία, οι γνωστικές πληροφορίες και η κατανόηση των πολιτισμών βελτίωσαν το κλίμα και συνεπώς στη συνέχεια και τη μη λεκτική επικοινωνία.

Οι μαθητές και των δύο ομάδων ανήκουν ήδη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και υπάρχει μια ποικιλία μουσικών πολιτισμών στο τυπικό και άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η μουσική είναι μια

συνομιλία είτε λεκτική είτε μη λεκτική που μπορεί να μας κάνει πιο ανοιχτούς απέναντι στους άλλους (Welch & Preti, 2018). Οι Hargreaves & Marshall αποτυπώνουν αυτό που έγινε αντιληπτό μέσω της παρατήρησης κατά την πορεία των δράσεων, ότι δηλαδή η μουσική αποτελεί μια ισχυρή, μοναδική μορφή επικοινωνίας που μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που οι μαθητές αισθάνονται, σκέφτονται και ενεργούν (Hargreaves & Marshall, 2003). Μέσα από την παρατήρηση των μουσικών δράσεων που εφαρμόστηκαν προκύπτει ότι αναπτύχθηκαν μορφές επικοινωνίας, οι οποίες σίγουρα άλλαξαν προς το καλύτερο τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης κάποιων μαθητών από τη χώρα υποδοχής προς τους συμμαθητές τους με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ, αλλά και το αντίθετο. Αυτό εκδηλώθηκε με την σταδιακή αλλαγή της επικοινωνίας που αντικατοπτρίστηκε στη συμπεριφορά των μαθητών και οδήγησε σε ένα καλύτερο σχολικό κλίμα.

3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Οι μουσικές δράσεις μπορεί να διευκολύνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρατήρηση των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια των δράσεων τόσο της ερευνήτριας όσο και του κριτικού φίλου (στην τάξη που συμμετείχε ως παρατηρητής) είναι ότι οι μουσικές δράσεις διευκολύνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αναλυτικότερα στην Α' Ομάδα χαρακτηριστικό δείγμα ανάπτυξης ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής κατανόησης ήταν η αντίδραση σχετικά με το ταξίδι που έκαναν τα παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ από τους συμμαθητές τους της χώρα υποδοχής.

Επιπλέον σε όλη τη διάρκεια των δράσεων τα περισσότερα παιδιά από τη χώρα υποδοχής ήταν πρόθυμα, και χωρίς την παρότρυνση της εκπαιδευτικού, να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους με καταγωγή από άλλες χώρες σε περίπτωση που δεν αντιλαμβάνονταν τις δραστηριότητες. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια των

συναντήσεων, αυτή η προθυμία γινόταν όλο και πιο έντονη. Ήταν αρκετές οι φορές που έπαιρναν μόνα τους την πρωτοβουλία, αφού αφουγκράζονταν την ανάγκη για επεξήγηση των δράσεων προς τους συμμαθητές τους. Το διάχυτο κλίμα αλληλοβοήθειας που υπήρχε στην Α' Ομάδα μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της ενσυναίσθησης των παιδιών προς τους συμμαθητές τους. Απόδειξη αυτού ήταν όταν κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης (5.2) ένα παιδί από το Αφγανιστάν έδωσε το μουσικό όργανο που κρατούσε σε έναν συμμαθητή του από τη χώρα υποδοχής που το ζητούσε επίμονα, εισπράττοντας επιδοκιμασία από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Στη δράση “Συνεχίζω τη ζωγραφιά του άλλου” τα κορίτσια της Γ' Δημοτικού, βοήθησαν την κοπέλα από την Αλβανία, η οποία δεν ήξερε να ζωγραφίζει, συνεχίζοντας τη ζωγραφιά της και εξηγώντας της πώς να ζωγραφίσει επιτρέποντας επίσης να παρατηρεί τον τρόπο ζωγραφικής στις δικές τους ζωγραφιές. Πιο συγκεκριμένα, στη συγκεκριμένη δράση η ερευνήτρια έβαλε εσκεμμένα στην ίδια ομάδα όλα τα κορίτσια της τάξης. Από την στάση του σώματος των κοριτσιών της χώρας υποδοχής προς το κορίτσι με αλβανική καταγωγή, προκύπτει ότι έδειχναν μεγάλη κατανόηση για τη συμμαθήτριά τους και ότι ήθελαν πραγματικά να τη βοηθήσουν. Την πλησίαζαν, έσκυβαν πάνω στη ζωγραφιά της για να της εξηγήσουν και όταν ζωγράφιζαν κάτι στις δικές τους ζωγραφιές ή όταν συνέχιζαν τη δική της, της εξηγούσαν στα ελληνικά τι είναι στη ζωγραφιά (δέντρο, σπίτι, κήπος), αργά και καθαρά. Με αυτόν τον τρόπο ήθελαν να την ενισχύσουν στο να αντιστοιχίσει τη λέξη με την εικόνα και να μπορέσει και η ίδια να το αποτυπώσει στο χαρτί.

Η Β' Ομάδα ανέπτυξε και εκδήλωσε την ενσυναίσθηση με διαφορετικό τρόπο από την Α' Ομάδα. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης έπαιξε και πάλι ο διάλογος με αφορμή τη δράση της οργανογνωσίας και το παιχνίδι με τις κάρτες. Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τον διάλογο που έγινε με αφορμή τους στίχους από το “The Sound of Silence”, τον διάλογο με αφορμή τις τρεις διασκευές που ακούσαμε από το ίδιο τραγούδι και τα συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά και τα μοιράστηκαν μεταξύ τους. Επίσης η τρίγλωσση διασκευή του ίδιου τραγουδιού, ενώ στην αρχή δημιούργησε αρνητικές αντιδράσεις, εν τέλει φάνηκε ότι άρεσε και ένωσε τα παιδιά γιατί το επέλεξαν για υπόκρουση στη δράση με ζωγραφιές τραγουδώντας το μόνα τους, χωρίς καμία παρότρυνση από την εκπαιδευτικό, και στα αραβικά.

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι άνθρωποι συνήθως εμφανίζουν μια ποικιλία προσωπικών διαφορών στην ικανότητα ενσυναίσθησής τους. Εφαρμόζοντας τη γνώση για τον πολιτισμό τους και στους άλλους πολιτισμούς και εντάσσοντας συνειδητά τον εαυτό τους και σε μια διαφορετική κουλτούρα, τα παιδιά μπορούν να δουν μέσα από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου. Όταν και ο εκπαιδευτικός συνειδητά μετατοπιστεί από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και προβάλλει ενεργά τον εαυτό του σε μια άλλη κουλτούρα, μπορεί να υπάρξει μια ενεργή αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού (Broome, 1991: 235-249).

Κατά τους Halpern & Weinstein (2004) η ενσυναίσθηση αποτελείται από συγκεκριμένες ιδιότητες που την καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί κίνητρο και ενθάρρυνση ώστε να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του “άλλου” και να αποδεχτούμε ότι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, περικλείει μια πραγματική προσπάθεια να γνωρίσουμε τον άλλο και τις εσωτερικές του προεκτάσεις και συνεπάγεται συναισθηματική και γνωστική διαφάνεια. Αυτές τις ιδιότητες τις συναντήσαμε ως αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά. Πολλές φορές τα παιδιά από τη χώρα υποδοχής μπήκαν στη θέση των συμμαθητών τους από διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. ενδιαφέρον για ταξίδι, ενδιαφέρον για άλλες χώρες, άλλα ήθη, άλλα έθιμα, άλλη μουσική). Έγινε προσπάθεια τα παιδιά να γνωρίσουν τους συμμαθητές τους και τις εσωτερικές τους προεκτάσεις μέσα από τους διαλόγους που έγιναν στην τάξη. Τέλος, τα παιδιά μοιράστηκαν τα συναισθήματά τους και μέσα από τη δράση με τις ζωγραφιές (μη λεκτική επικοινωνία), αλλά και με τη δράση των διασκευών του τραγουδιού “The Sound of Silence” (λεκτική επικοινωνία).

4ο Ερευνητικό Ερώτημα

Μέσω της μουσικής αλληλεπίδρασης επηρεάζεται θετικά η ομαδικότητα και το σχολικό κλίμα, και μειώνονται οι εχθρικές συμπεριφορές / στερεότυπα;

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρατήρηση των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια των δράσεων τόσο της ερευνήτριας όσο και του κριτικού φίλου (στην τάξη που συμμετείχε ως παρατηρητής) είναι ότι οι μουσικές δράσεις μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ομαδικότητα, οδηγούν σε μείωση εχθρικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων και ενισχύουν θετικά το σχολικό κλίμα.

Πιο συγκεκριμένα στην Α' ομάδα αρχικά το σχολικό κλίμα δεν ήταν καλό. Πολύ συχνά δημιουργούνταν εντάσεις στα διαλείμματα (πιο συχνά στη Β Δημοτικού), οι οποίες μεταφέρονταν έπειτα στην τάξη. Οι αντιδράσεις των παιδιών της χώρας υποδοχής σε οτιδήποτε απαιτούσε συνεργασία με παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ ήταν συχνά αρνητικές, δημιουργώντας άσχημο κλίμα. Το άσχημο κλίμα εκδηλώνονταν μέσα στην τάξη με πολλούς τρόπους, όπως με το ότι συγκεκριμένα παιδιά από τη χώρα υποδοχής δεν ήθελαν να κάθονται με παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ, να ανταλλάσσουν πράγματα με αυτά (π.χ. μουσικά όργανα), να παίζουν μαζί και γενικότερα να συνεργάζονται. Υπήρχαν προκαταλήψεις σε σχέση με την καταγωγή συγκεκριμένων παιδιών, οι οποίες σε συνδυασμό με τις εντάσεις ενίσχυαν περισσότερο το άσχημο κλίμα στην τάξη.

Από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και έπειτα, οι εντάσεις εξομαλύνθηκαν σε μεγάλο βαθμό και το κλίμα στην τάξη άλλαξε εμφανώς προς το καλύτερο. Τα παιδιά που πάντα ήταν αρνητικά ως προς τη συνεργασία σταμάτησαν να εκφράζουν αρνητισμό, συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις με αρκετή διάθεση και συνεργάζονταν με όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι ακόμα και στα διαλείμματα υπήρχαν φορές που τα παιδιά έπαιζαν όλα μαζί, δεν τσακώνονταν με την ίδια συχνότητα και σίγουρα όχι με την ίδια ένταση. Υπήρχε γενικότερα μεγαλύτερη διαλλακτικότητα, προθυμία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των παιδιών. Μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν συμπεραίνουμε ότι η δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού σχολικού κλίματος ομαλοποιεί τις διαδικασίες ένταξης των παιδιών στη σχολική κοινότητα, και μπορεί έτσι να δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας το οποίο ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία (Στεργίου – Σιμόπουλος, 2019).

Στη Β' Ομάδα τα φαινόμενα προκαταλήψεων και αρνητικών συμπεριφορών ήταν αρχικά πιο έντονα. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως τα μεγαλύτερα παιδιά χρειάστηκαν εντελώς διαφορετική αντιμετώπιση από την ερευνήτρια προκειμένου οι

αρνητικές συμπεριφορές να μειωθούν, να επιτευχθεί η συνεργασία και να δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα. Οι αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών από τη χώρα υποδοχής προς τα παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ (κυρίως στην Ε' και στη Στ' Δημοτικού) είχαν πιο έντονο χαρακτήρα, καθώς δεν επεδίωκαν καμία συνεργασία και συνήθως δεν είχαν βλεμματική επαφή. Η αντιμετώπιση των παραπάνω αρνητικών συμπεριφορών έγινε μέσω μουσικών δράσεων, οι οποίες επεδίωκαν τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Μέσω κυρίως του διαλόγου για τη μουσική το κλίμα άρχισε σταδιακά να αλλάζει. Ένας από τους στόχους που τέθηκαν ήταν ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών γύρω από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της προέλευσης της μουσικής, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν και να οδηγηθούν στην κατανόηση, το σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού και την αντιμετώπιση του “άλλου” ως ίσου (Small, 1999· Kang, 2016). Μέσω της ακρόασης μουσικών παραδειγμάτων από όλες τις χώρες καταγωγής των παιδιών, της ανάδειξης ομοιοτήτων (στην περίπτωση μας περιστάσεων μουσικών γεγονότων και κυρίως των όμοιων οργάνων), τα παιδιά κατανοούν ότι υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία που διευκολύνουν την επικοινωνία και έτσι μπορούμε να οδηγηθούμε στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων μαθητών. Οι μαθητές αυτοί γίνονται πιο δεκτικοί σε νέα ερεθίσματα, αντιλαμβάνονται τις ιδιομορφίες και την ποικιλομορφία της μουσικής και οδηγούνται στη διαμόρφωση πολύπλευρα σκεπτόμενων πολιτών προετοιμασμένων για το παρόν και το μέλλον.

Όταν η ερευνήτρια τραγούδησε στα παιδιά το “The Sound of Silence” διασκευασμένο στα αραβικά, αντιμετώπισε αρνητισμό στην αρχή από τα παιδιά της χώρας υποδοχής. Μπορεί να εκδηλώθηκε από τα παιδιά σαν προκατάληψη, όμως ίσως να έπαιξε ρόλο και το ανοίκειο του ακούσματος, καθώς είχαν συνηθίσει να το ακούν και να το τραγουδούν στα αγγλικά. Άλλωστε αρχικά, ούτε και στα ελληνικά δεν ήθελαν να το τραγουδήσουν. Αυτή η αρνητική διάθεση αμβλύθηκε μέσω του διαλόγου και αφού το τραγούδησε πρώτα η ερευνήτρια. Τα παιδιά της Στ' Δημοτικού ύστερα από τον διάλογο και το τραγούδι από την ερευνήτρια, συμμετείχαν στην αρχή δειλά στο κομμάτι. Με τις επαναλήψεις όμως το συνήθισαν και κατέληξαν μάλιστα να πουν “κυρία, τελικά είναι ωραίο”. Την επόμενη εβδομάδα στις 4.3.2020 στη δράση “Συνεχίζω τη ζωγραφιά του διπλανού μου”, μόνα τους επέλεξαν σαν υπόκρουση το κομμάτι “The sound of silence”, το οποίο το σιγοτραγουδούσαν σε

όλες τις γλώσσες. Συμπεραίνοντας θα καταλήγαμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν τους μαθητές στο να αναπτύσσουν δεξιότητες και αξίες που αναδεικνύουν τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, καθώς έτσι τους βοηθούν να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν εχθρικές συμπεριφορές και να ελευθερώνουν σταδιακά τη στάση τους από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Κοκκίδου, 2014).

Το σχολικό κλίμα που καλλιεργεί την ομαδικότητα και την αποδοχή του διαφορετικού δεν αποτελεί εγγύηση ότι δε θα υπάρξουν περιστατικά αρνητικών συμπεριφορών εξαιτίας προκαταλήψεων ή στερεοτύπων. Όμως, σε ένα θετικό κλίμα οι πράξεις αυτές χάνουν τη δυναμική τους και είναι πιο πιθανό να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά όταν στηρίζονται στην ειλικρινή συνεργασία εκπαιδευτικού - μαθητή (Κοκκίδου, 2014· Στεργίου – Σιμόπουλος, 2019).

Επιπλέον, χαρακτηριστικό μιας τάξης διαπολιτισμικού σχολείου που διαταράσσει το σχολικό κλίμα και την ομαδικότητα είναι οι συχνές απουσίες των παιδιών προσφυγικού και μεταναστευτικού προφίλ και οι αυξομειώσεις του αριθμού των μαθητών των τάξεων καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αν και για τις κοινωνικές ομάδες προσφυγικού και μεταναστευτικού προφίλ οι μετακινήσεις είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, οι συνεχόμενες αυξομειώσεις του αριθμού των μαθητών ανά τάξη απορρυθμίζει τις προϋπάρχουσες ισορροπίες. Η μουσική αγωγή όπως αποδείχθηκε μπορεί να προσφέρει σε συνθήκες ρευστότητας το στοιχείο της ασφάλειας μέσα από δραστηριότητες ρουτίνας, αλλά και μέσα από τη γενικότερη βελτίωση του σχολικού κλίματος στην τάξη.

6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένα προβλήματα τα οποία αξίζει να σημειωθούν, όπως και κάποιες αλλαγές στο αρχικό πλάνο των δράσεων.

Το πρώτο πρόβλημα αφορούσε στον χρονικό προγραμματισμό και στη διάρκεια της έρευνας. Ενώ η έρευνα ήταν προγραμματισμένη να ξεκινήσει αμέσως μετά τα Χριστούγεννα, ξεκίνησε στα τέλη Ιανουαρίου εξαιτίας της εποχικής γρίπης. Επιπλέον, ενώ είχε προγραμματιστεί να διαρκέσει ως τον Μάιο (διάρκεια περίπου 10

εβδομάδων), τελικά η υλοποίησή της σταμάτησε στις αρχές Μαρτίου, λόγω έκτακτων καταστάσεων (κλείσιμο σχολείων πανελλαδικά εξαιτίας της πανδημίας Covid - 19). Όταν τα σχολεία άνοιξαν ξανά τον Ιούνιο του 2020 οι συνθήκες δεν ήταν κατάλληλες, καθώς σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου, έπρεπε να αποφευχθεί η ανάμειξη μαθητών και εκπαιδευτικών σε διαφορετικές αίθουσες, όπως και η ανταλλαγή μουσικών οργάνων. Επιπλέον, τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων έκαναν μάθημα μόνο με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων υποδοχής σε συγκεκριμένες αίθουσες. Συνεπώς η έρευνα δε μπορούσε να συνεχιστεί. Για τους παραπάνω λόγους παρουσιάζεται η έρευνα δράσης και οι υπόλοιπες δράσεις ακολουθούν ως προτεινόμενες.

Το επόμενο πρόβλημα ήταν η παρουσία ενός μόνο κριτικού φίλου στη Δ' Δημοτικού. Αν και έγιναν προσπάθειες από την ερευνήτρια και για την ύπαρξη τουλάχιστον ενός ακόμα κριτικού φίλου σε άλλη τάξη, αυτό δεν κατέστη εφικτό. Ο κριτικός φίλος που ανέλαβε την παρατήρηση των παιδιών ήταν αναλυτικός σε αρκετά σημεία και βοήθησε σημαντικά την ερευνήτρια.

Συνοψίζοντας, αν η έρευνα ξεκινούσε από την αρχή σίγουρα η ερευνήτρια θα επιθυμούσε την παρουσία ενός ακόμα κριτικού φίλου σε μία από τις μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ παιδιών με διαφορετικές ταυτότητες ήταν εντονότερα. Επιπλέον θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον αν η έρευνα κατόρθωνε να ολοκληρωθεί ως προς την εφαρμογή όλων των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, προκειμένου τα συμπεράσματα των ερευνητικών ερωτημάτων να είναι πιο ολοκληρωμένα.

Παρόλα αυτά, τα ευρήματα της έρευνας είναι σημαντικά για τη θέση που έχει η Μουσική Αγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύουν την ποικιλομορφία και ανταποκρίνονται στην αρμονική κοινωνική ανάπτυξη μέσω του διαπολιτισμικού διαλόγου. Η πορεία της έρευνας είχε φτάσει σε ένα πολύ καλό σημείο και είχε δημιουργηθεί μια καλή βάση για τη μετέπειτα εξέλιξή της. Εκτός από τις προτεινόμενες δράσεις η πιλοτική εφαρμογή θα μπορούσε να επεκταθεί με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις στα παιδιά, τα οποία θα είχαν ως στόχο την ανατροφοδότηση και την περαιτέρω αξιολόγηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον θα μπορούσε η παρούσα μελέτη να διεκρινθεί με τη συνεργασία των υπολοίπων μαθημάτων της αισθητικής αγωγής όπως τα εικαστικά και η θεατρική

αγωγή, αλλά και με περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, πέραν των τεχνών, όπως αυτά της γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας. Ασφαλώς ενδιαφέρον αλλά και πιο έγκυρα αποτελέσματα θα είχε η έρευνα αν είχε μεγαλύτερη διάρκεια, ώστε να παρακολουθεί την εξέλιξη των παιδιών και των ομάδων μακροχρόνια και επίσης αν είχε γίνει σε περισσότερα διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά και σε τάξεις υποδοχής σε όσα σχολεία λειτουργούν. Ενδιαφέρον επίσης θα είχε να διερευνηθεί το αποτύπωμα της συγκεκριμένης πρότασης και στα άλλα μαθήματα του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα με μεγαλύτερη εγκυρότητα και δυναμική γενίκευσης και κατά συνέπεια οι προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν ευρύτερα αποδεκτές και να έχουν πιο θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο με το υλικό της εργασίας κωδικοποιούνται κάποιες αρχές και προτείνονται ιδέες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε διαφορετικής φύσης εκπαιδευτικές μονάδες.

6.3 Επίλογος

Σκοπός της έρευνας ήταν η παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής για την καλλιέργεια και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού μέσω της διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής. Ειδικότερα μελετήθηκε πώς ενισχύονται μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων ο σεβασμός και η αποδοχή διαφορετικών ταυτοτήτων, η ένταξη, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με απώτερο στόχο την προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Τα αποτελέσματα των δράσεων που εφαρμόστηκαν συμφωνούν με τον ισχυρισμό των Hargreaves & Marshall (2003) ότι η μουσική συνδυάζει τη διάνοια και το συναίσθημα και επιτρέπει την προσωπική έκφραση, τον προβληματισμό και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών που δρουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Hargreaves, Marshall, 2003). Μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων οι μαθητές προσπάθησαν να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, αλληλοεπέδρασαν και δημιούργησαν ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο. Όπως σημειώνουν οι Hargreaves & Marshall, «οι μουσικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται με και για άλλους ανθρώπους μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση

διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ομαδικής εργασίας και συνεργασίας» (Hargreaves & Marshall, 2003:160).

Μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μουσική έπαιξε το ρόλο του διαμεσολαβητή και ενίσχυσε μορφές αλληλεπίδρασης, ειλικρινούς διαλόγου και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Γενικότερα, η ομαδική συνεργασία που προκύπτει μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες αποτελεί την “τέλεια εικόνα απεικόνισης ομαδικής εργασίας” (Ruè, 1998), η οποία θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη της συναισθηματικής ολοκλήρωσης των μαθητών (Del Mar - Villodre, 2014). Οι εχθρικές - προσβλητικές συμπεριφορές και οι προκαταλήψεις απέναντι σε παιδιά προσφυγικού - μεταναστευτικού προφίλ μειώθηκαν αρκετά, οι σχέσεις όλων των παιδιών βελτιώθηκαν και ενισχύθηκε ο σεβασμός στο πρόσωπο του άλλου. Κατά συνέπεια, οι μουσικές δράσεις έχουν συνδεθεί με την αύξηση θετικών και αυθόρμητων συμπεριφορών, οι οποίες οδηγούν σε ισχυρότερη κοινωνική προσαρμογή και εν τέλει σε καλύτερο σχολικό κλίμα (Kirschner & Tomasello, 2010· Frankenberg E. et al., 2014). Όσο οι δράσεις εξελίσσονταν τα παιδιά είχαν όλο και πιο ενεργή συμμετοχή και καλύτερη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους. Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους ενισχύθηκαν μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας, όχι μόνο σε πολιτισμικό, αλλά και σε κοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο (Georgii- Hemming, 2005).

Αδιαμφισβήτητα ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Υπάρχουν έντονες κοινωνικές και πολιτικές αντιθέσεις, αλλαγές και πολιτισμική ποικιλομορφία. Λόγω των παραπάνω, η ανάγκη για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας στην εκπαίδευση είναι πιο έντονη από ποτέ. Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, άρα και της μουσικής εκπαίδευσης, είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός της ετερότητας, η αλληλεγγύη και η εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Essinger, 1988 ό.α. στο Γεωργογιάννης, 1999). Η οργάνωση και η εφαρμογή των προγραμμάτων διαπολιτισμικής μουσικής αγωγής στηρίζονται στις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου και εξαρτώνται πρωτίστως από το θεσμικό πλαίσιο, το σχολείο, αλλά και από την ετοιμότητα, την ευελιξία και κυρίως από τη διαπολιτισμική δεξιότητα του εκπαιδευτικού μουσικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής θα πρέπει να αφογκράζεται τους κώδικες επικοινωνίας των μαθητών του, να τους ενισχύει και να

τους επιτρέπει να γιορτάζουν τις διαφορές τους μέσα από την πολιτιστική ποικιλομορφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου – Λιοναράκη Σ. (2001). *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές & Εκπαίδευση*, Πάτρα, ΕΑΠ, том Β, σσ. 13 - 45, 124- 125.

Αντωνακάκης, Δ., Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική, Διαθεματικές Εφαρμογές για μικρά παιδιά*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Απόφαση Φ10/20/Γ1/708, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τάξεις Υποδοχής – Φροντιστηριακά Τμήματα. ΦΕΚ 1789, 07-09-1999, τεύχος Β'.

Βούρτσης, Ι., Μανακίδου, Ε, κ.ά. (1999). *Εισαγωγή στον Ελληνικό πολιτισμό: Η έννοια του Πολιτισμού, Όψεις του Ελληνικού Πολιτισμού*, τ. Α'. ΕΑΠ, Πάτρα, σσ.29,

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg, σσ.50 - 53.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Στο Γεωργογιάννης, Π. *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg, σσ..45 - 56.

Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 19-27.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 79, 204.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμο, σσ.10-11.

Δαμανάκης, Μ. (1993). Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πολιτικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 31-32, Ιούνιος- Δεκέμβριος, Αθήνα, σσ.. 32-43.

Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα. Εκδ. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στα Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με τίτλο: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Ρέθυμνο 3- 5 Νοεμβρίου 1995, σσ. 32, 78-91.

Δαμανάκης Μ. (1998/ 2001). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ.108-109.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλινοστώντων μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg.

Δανοχρήστου, Μ. (2012). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, σσ.46, 50, 81, 94.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α., (2001). *Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. ΕΑΠ: Πάτρα. Τόμος Α, σσ.58-68.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α., (2001). *Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. ΕΑΠ: Πάτρα. Τόμος Β.

Ζάχαρης, Δ. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Τόμος Α', Ιωάννινα, σ. 175.

Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση & Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο, σσ..350.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα, Τυπωθήτω, σσ.. 32.

Θεοδωρίδης, Ν. (2017). *Τραγουδοχοροί της Γης για φίλους μουσικόφιλους*, Θεσσαλονίκη, σσ. 45, 115

Κακανά, Δ. Μ. & Μπότσογλου, Κ.(2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο: Β. Τσάφος (επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας* Θεσσαλονίκη: Gutenberg, σσ.15-40.

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η Εμφύχωση στη Διδασκαλία - Μάθηση, Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*, Fagotto Books, Αθήνα, σσ. 26 -33.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2009). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. (6η εκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 15, 26 - 27.

Κοντάκος, Α. (1995). Ταυτότητα και Παιδαγωγική. *Παιδαγωγικός Λόγος, τ. 1*, . Ρέθυμνο, Ludwigsburg 1995, σσ.. 61-75.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» - Η Έρευνα στη σχολική τάξη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ.5 - 19. utopia.duth.gr

Μακροπούλου, Ε. – Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας Λέξεις, Από την θεωρία στην πράξη*, Εκδ. Fagotto, Αθήνα.

Μαλικιωτη – Λοϊζου Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ.: 193

Μουσούρου, Μ. Α. (1993). *Από τους Γκασταρμπάιτερ στον πνεύμα του Σέγγκεν*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.58

Μάρκου, Γ. (1991). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.3 Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 1405.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ.. 10 -11.

Μάρκου, Γ. (1996α). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ. 33.

Μάρκου, Γ. (1996β). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ.

Μάρκου, Γ. (1997α). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997β). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997γ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα. ΚΕΔΑ.

Μάρκου, Γ. (επιμ.) (1999). *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, σσ. 3 -5.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Μιχαήλ, Γ. (2015). *Φωνητικά Παιχνίδια – Από την ομιλία στο τραγούδι*, Εκδόσεις Διάπλαση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Ε' Έκδοση, Κέντρο Λεξικολογίας, σσ.1441-42.

Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ.: 119 - 135, 211, 246 - 249

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 2413, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124, 17-6-1996, τεύχος Α'.

Παπαδάκη Ε. – Μιχαηλίδη (1996), *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων – μη λεκτική επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 74-90, 148.

Πάπυρος Larousse, Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό, Τόμος 4, σσ. 228 - 229

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μία Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*, Εκδ. Μουσικός Οίκος Π. Νικολαΐδου, Ed. Orpheus, Αθήνα.

Σακελλαρίου, Χ. (1990). *Νέο Λεξικό της Δημοτικής*, Εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα, σελ. 986-987.

Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Εκδόσεις Gutenderg, Αθήνα

Σέργη, Λ. (2000). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*, Εκδόσεις Gutenderg, Αθήνα

Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Δ. Επιμορφωτικό υλικό (σσ. 615-648). Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.

Στεργίου Λ., Σιμόπουλος Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ, Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, Gutenberg, σσ..56 - 67, 110-116, 197, 229 - 231, 255

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014), ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Τέχνες και Πολιτισμός, Μουσική, Αθήνα, σσ.5.

Υπουργείο Πολιτισμού, Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού, Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων Φοίβου Ανωγειανάκη (2000), *Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα*, Αθήνα.

Χαραλάμπους, Α. (2000). *Τραγουδώ και παίζω*, Εκδ. Φίλιππος Νάκας, Αθήνα.

Χαραλάμπους, Α. (2002). *Μουσικά παιχνίδια στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Το κίτρινο - το κόκκινο - το πράσινο)*, Εκδ. Περιβολάκη και Ατραπός, Αθήνα.

Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία

Abril, C. R. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education, *International Society for Music Education*, 24(1), pp. 30-42, DOI: 10.1177/0255761406063103

Allemann-Ghionda C. (2001). On Relating to Cultural "Otherness" and the Integration of Sociocultural and Linguistic Diversity, *European Education*, 33:3, pp: 19-28, DOI: [10.2753/EUE1056-4934330319](https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934330319)

Allsup, R. E. (2003), Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education, *Journal of Research of Music Education*, 51 (1), pp. 24-37

Anderson, W. M., Campbell, P. S. (2010), Teaching Music from a Multicultural Perspective, *Multicultural Perspectives in Music Education*, Vol.3, Third Edition, pp:1 - 6.

Arnett, R. C., Nakagawa, G. (1983). The assumptive roots of empathic listening: A critique, *Communication Education*, 32, pp: 308-377.

Augoustinos M., & Walker I., (1995), Stereotypes as social representations, Paper presented at the 5th European Congress of Psychology. Athens, Greece, pp.: 1.

Babiloni C. et al. (2017), Empathy of the musical brain in musicians playing in ensemble, *Music and Empathy*, Editors King E. and Waddington C., *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge, pp. 209 - 229.

Banks, J. A. (1991), *Teaching Strategies for Ethic Studies*, Boston, MA: Allyn & Bacon, pp. 70-76.

Banks, J. A. (2003), *Teaching for Multicultural Literacy*, Global Citizenship and Social Justice

<https://www.lib.umd.edu/binaries/content/assets/public/scpa/2003-banks.pdf>

(Προσπελάστηκε στις 22/ 04/ 2020).

Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey – Bass, pp: 45, 104 - 105

Baron, R. A. & Byrne D., (1994), *Social psychology, Understanding human interaction*, 7th edn, MA, Allyn and Bacon, Boston.

Bernabé Villodre, Del Mar María, (2014). 6th International Conference on Intercultural Education “Education and Health: From a transcultural perspective”, Cultural identity and using music in the intercultural educational process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 132, pp.235 – 240.

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle & London: University of Washington Press, pp.10

Boer, D., Fischer R., et al. (2005). Music, identity, and musical ethnocentrism of young people in six Asian, Latin American, and Western cultures, Music, identity, and musical ethnocentrism of young people in six Asian, Latin American, and Western cultures, *Educational Philosophy and Theory*, 37 (1)

Bolten, J. (1993). Life World Games: The Theoretical Foundation of Training Courses in Intercultural Communication, *European Journal of Education*, 12 (3), pp: 344.

Botstein, L. (2005). Why Music Matters. *Musical Quarterly*, 87 (2), pp.177 - 187, <https://www.jstor.org/stable/3600903>

Bowman, W. (1993). The Problem of Aesthetics and Multiculturalism in Music Education, *Canadian Music Educator*, 34 (5), pp.23-30.

Bowman, W. (2001). Music as Ethical Encounter, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No.151, pp. 11-20

[URL:https://www.jstor.org/stable/40319113](https://www.jstor.org/stable/40319113)

Bowman, W. (2005). After the silence of aesthetic enchantment: Race, music and music education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 4 (3). http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman4_3.pdf (Προσπελάστηκε στις 20. 6. 2020)

Bradley, D. (2006). Music Education, Multiculturalism, and Anti – Racism – Can We Talk?, *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5 (2), ACT Journal <http://act.maydaygroup.org/>

Brander, P., Cardenas, C., de Vicente Abad, J., Gomes, R. & Taylor, M. (2004). *All Different All Equal Education Pack - Idea, Resources, Methods and Activities for Informal Intercultural Education with Young People and Adults (2nd edition)*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing pp.41

Broeske – Danielsen B. A. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences, *Music Education Research*, 15 (3), pp. 304-316, <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>

Broome, J. (1991). Building shared meaning: Implications of a relational approach to empathy for teaching intercultural communication, *Communication Education*, 40 (3), 235-249, DOI: 10.1080/03634529109378847

Cabedo, M. A., Diaz – Gomez Maravillas (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis, *Music Education Research*, 15 (4), pp. 455 – 470 , <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>

Calloway, T. C. (2010). *Empathy in the Global World: An Intercultural Perspective*, Sage Publications, pp: 7 - 10.

Campbell, P. (2000). *Cultural Identity as a Social Construct, Intercultural Education, II (I)*.

Campbell, P. (2002). *Music Education in a Time of Cultural Transformation*, 89 (1), pp. 27-32, doi.org/10.2307/3399881

Chen Guo – Ming & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis, *Annals of the International Communication Association*, 19:1, pp: 353-383, DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935

Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, 15, pp: 61–88. doi:10.1016/j.plrev.2015.09.001

Cohen, L. M. et al. (2012). At - risk youth: Music – Making as a means to promote positive relationships, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 185 – 202.

Cummins J. & Sayers D., (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning network*, St. Martin's Press, New York, pp: 155.

Cummins, J. (2005b). A Proposal for action: Strategies for Recognising Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585 – 592.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*: London and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cross, I. et al. (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 2 (2 ed.), Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0023

Davis, A. R. (2005). Music Education and Cultural Identity, *Educational Philosophy and Theory*, 37 (1), pp.47 – 63.

DeTurk, S. (2001). Intercultural empathy: Myth, competency, or possibility for alliance building?, *Communication Education*, 50:4, pp: 374 – 384, DOI:10.1080/03634520109379262

Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children, *Harvard Educational Review*, September 1988, Vol. 58, No. 3, pp. 280-299 <https://doi.org/10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dionyssiou, Z. (2017). A Framework for Promoting Intercultural Music Teaching and Learning in Early Childhood Education. In P. Anselmi et. al (2017) *Early Childhood Music Education in the Mediterranean, Raising Children's Musicality, Evaluating Music Learning and Enabling Teachers' Preparation* (pp.117 - 129). Erasmus +K2: "Early Childhood Music Education in the Mediterranean", Nicosia, Cyprus Centre for the Research and Study of Music, (C.C.R.S.M.).

Doloff, L. - A. (2005). Elementary Music Education: Building Cultures and Practices, pp: 281 - 296, στο *Praxial Music Education, Reflections and Dialogues*, Edited by David J. Elliot, Oxford University Press.

Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur?*, München, pp:17

European Youth Campaign against racism, xenophobia, anti - semitism and intolerance, Education pack - All different - All equal (2004), Second Edition, Publication is held by the Council of Europe, Chapter 3, *Intercultural Education: A positive approach to difference*, pp: 41

Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education, *Intercultural Journal of Music Education*, 13, pp.11 – 18

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. NewYork: Oxford University Press

Elliot, D. J. (2005). *Praxial Music Education, Reflections and Dialogues*, Edited by David J. Elliot, Oxford University Press, 294-295.

Elliot, D. J. (2012). Commentary: Music in the community, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 99 – 103.

Fantini, E. A. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence, *World Learning School For International training the Experiment in International Living*, School for International Training, Brattleboro, Vermont 05302, USA, pp: 25 - 42.

Fisch, J. (1992). Zivilisation / Kultur. Στο: Brunner, Otto u.a (Hrsg): *Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch - sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 7. Stuttgart, pp: 710

Fock, E. (1997). *Music – Intercultural Communication? Micro Musics, World Music and the Multicultural Discourse*, academia.edu

Frankenberg, E. et al. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children, *Psychology of Music*, pp. 1 – 15 DOI:10.1177/0305735614557990

Frith, S. (1996). *Music and Identity, Questions of Cultural Identity*, Edit. By Stuart Hall and Paul Du Gay, Sage, pp. 108 – 127

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books, pp: 5.

Georgii – Hemming E., Westvall M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27, pp 21-33 doi:10.1017/S0265051709990179

Goleman, D.(1998). *Working with emotional intelligence*. New York, Bantam, pp: 148 – 150.

Goffmann, E. (1976). *Stigma, Notes of the Management of Spoiled Identity*, Pelikan, London.

Goodman, D. J. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102, pp: 1061 – 1085.

Gordon, G. (1999). *Teacher talent and urban schools*. Phi Delta Kappan, 81, pp: 304 – 306.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi and Maravillas Diaz Gomez (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country, *International Society for Music Education*, Vol.26 (4), pp: 339–351
<https://doi.org/10.1177/0255761408096075>

Green, L. (2003). Why ‘Ideology’ is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education, *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 2 (2), pp.1 – 24

Greenberg, D. M., Rentfrow, P. J., Baron – Cohen S. (2015). Can Music Increase Empathy? *Interpreting Musical Experience Through The Empathizing – Systemizing (E-S) Theory: Implications For Autism*, *Empirical Musicology Review*, 10 (1), pp. 80 – 95.

Guo – Ming Chen & William J. Starosta (1996), Intercultural Communication Competence: A Synthesis, *Annals of the International Communication Association*, 19:1, pp: 353-383, DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935

Habermas, J. (1994). Human Rights and Popular Sovereignty: The Liberal and Republican Versions. *Ratio Juris*, 7(1), 1–13. doi:10.1111/j.1467-9337.1994.tb00162.x

Hall, T. E. (1959). *The Silent Language*, New York, Doubleday & Company, Inc., 1959.

Hallam, S., Creech A. & McQueen H. (2016). What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy?, *Music Education Research*, DOI: 10.1080/14613808.2015.1122749

Halpern, J., and H. M. Weinstein (2004). “Rehumanizing the Other: Empathy and Reconciliation.” *Human Rights Quarterly*, 26, pp. 561 – 583.

Hargreaves, D. J. & Nigel A. Marshall N. A. (2003). Developing identities in music education, *Music Education Research*, 5(3), pp. 263 – 273, DOI:10.1080/1461380032000126355

Hauser, M. – Mc Dermott, J. (2003). “The Evolution of Music Faculty: a Comparative Perspective”. *Review Nature Neuroscience*. Volume 6, Number 7, pp. 663–668, doi:10.1038/nm1080

Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher - training courses in the North of the Netherlands, *Intercultural Education*, 13, 2, pp.183-199.

Higgins, L. (2012). The Community within Community Music, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 104 – 119.

Honglin, Z. (2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy, *English Language Teaching*, 4, (1): 116 – 119, School of Foreign Languages, Changzhou University

Howell, W.S. (1982). The empathic communicator. *Belmont, Empathy and logos*. Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association, Chicago, pp: 108.

Howell, W.S. (1983). *Toward an ecologically valid conceptualization of empathy*. Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association, Washington, D.C.

Jodelet, D. (1989). Representations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*, Presses Universitaires en France, Paris, p:50

Jones, M. P. and Langston, W. T. (2012). Community Music and Social Capital, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 120 – 137.

Jones, M. P. (2010). Developing social capital: a role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural understanding, *International Journal of Community Music*, (3), 2, doi:10.1386/ijcm.3.2.291_1

Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*, Indiana University Press.

Joseph, D., Nethsinghe, R., & Cabedo Mas, A. (2018). Creating Multicultural Music Opportunities in Teacher Education: Sharing Diversity through Songs.

Australian Journal of Teacher Education, 43 (5).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.3>

IJdens, T. (2019). Promoting National Awareness and Appreciation of Cultural Diversity Through Arts Education: Compatible Goals? pp. 249 - 265 στο Lum C. H. and Wagner E. (2019) (eds.), *Arts Education and Cultural Diversity*, Yearbook of Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development1, Springer Nature Singapore Pt e Ltd https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_11

Kang, S. (2016). The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music, Universalism and Its Application, *National Association for Music Education*, 34 (2), pp: 21–28, DOI: 10.1177/8755123314548044

Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications, *Research Studies in Music Education*, 35 (2)161–177, DOI:10.1177/1321103X13508057

Katz, R. L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. London: Free Press., pp: 6 - 7.

Kelly – Mc Hale, J. (2013). The Influence of Music Teacher Beliefs and Practices on the Expression of Musical Identity in an Elementary General Music Classroom, *Journal of Research in Music Education*, 61(2) 195 – 216, DOI: 10.1177/0022429413485439

Keupp, H. (1998), *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, pp:35.

King, E. and Waddington, C. (2017). *Music and Empathy*, *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge.

Kirschen, S., Tomasello, M. (2010), Joint music making promotes prosocial behavior in 4 - year - old children, *Evolution and Human Behavior*, 31 (5), pp.354 - 364, <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>

Kramer, J. (2011). *Black Britons. From Slave Ship to Citizenship (1994), Taking Stock, 35 Essays from 35 Years of Studying English - Speaking Cultures*, Narrverlag, pp.144-163,

Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning, Keynote from 2011 RIME Conference, April 12 - 16, *Music Education Research*, 13 (4), pp. 369 – 388.

Laing, R. D. (1969). *Self and Others*, Harmondsworth, Penguin Books, England.

Lapidaki, E. et al. (2012). Communal Creativity as Sociomusical Practice, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 371 – 388.

Leo, De Joy (2010). *Education for Intercultural Understanding: Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*. UNESCO Bangkok. Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Letts, R. (2012). Emotion in Music Education, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 644 – 660.

Lewontin, R. (1987). Are the races different? στο Gill D. και Levidos L. (επιμ.) *Anti- Racist Science Teaching*, Free Association Books, London

Lum, C. H. and Wagner E. (2019) (eds.). Arts Education and Cultural Diversity, *Yearbook of Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development 1*, Springer Nature Singapore Pte Ltd https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_11

Lutterer, Wolfram. (2007). The two beginnings of communication theory. *Kybernetes, The International Journal of Systems & Cybernetics*, 36 (7/8), 1022-1025. DOI: 10.1108/03684920710777793.

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: principles and practice*. London: Routledge and Kegan Paul.

Mans, M. (2009). *Living in Worlds of Music: A View of Education and Values*. Springer, USA.

Marsh, K. (2012). Commentary: Music Learning and Teaching During Childhood: Ages 5–12, *The Oxford Handbook of Music Education*, 1 (1) DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0019

Marsh, K., Ingram C., Dieckmann S. (2020). Bridging Musical Worlds: Musical Collaboration Between Student Musician-Educators and South Sudanese Australian Youth. Visions for Intercultural Music Teacher Education. *Landscapes the Arts, Aesthetics, and Education*, 26. Springer, Cham https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_8

McAllister, G., Jordan, I. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students, a qualitative study of teachers' beliefs, *Journal of Teacher Education*, 53 (5), pp.433-443 DOI: 10.1177/002248702237397

McCarthy, Th. (1994). Kantian Constructivism and Reconstructivism: Rawls and Habermas in Dialogue, *Ethics*, 105 (1), pp: 44-63 <https://doi.org/10.1086/293678>

McCarthy, M. (1999). Gendered Discourse and the Construction of Identity: Toward a Liberated Pedagogy in Music Education, *The Journal of Aesthetic Education* ,33, (4), Special Issue: Musings: Essays in Honor of Bennett Reimer, pp. 109 – 125

Mcflarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953 – 96, *International Journal of Music Education*, 29, pp. 81 – 93.

McKimm – Vorderwinkler, J. (2010). *Can Music Play a Role in Intercultural Dialogue?* Essay for Philosophical Issues in Intercultural Studies.

Millar, O., Warwick, I. (2018). “Music and refugees” wellbeing in contexts of protracted, *Health Education Journal*, 78 (1), 67 – 80. <https://doi.org/10.1177/0017896918785991>

Miu, C. A. and Vuoskoski, J. K. (2017). The social side of music listening, Empathy and contagion in music-induced emotions, *Music and Empathy*, Editors King E. and Waddington C., *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge, pp. 124 – 138.

Molnar – Szakacs, I. (2017). Music, The language of empathy, Music and Empathy, Editors King E. and Waddington C., *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge, pp. 97 – 123.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, Berkley: University of California Press.

Ockelford, A. (2017). Towards a developmental model of music empathy, Music and Empathy, Editors King E. and Waddington C., *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge, pp.39 – 88.

Parekh, B. (2000). *The future of Multi - Ethnic Britain*, Profile Books, pp. 8 - 10.

Perotti, A. (1991). *Action to Combat Intolerance and Xenophobia in the Activities of the Council of Europe's Council for Cultural Co-operation, 1969-1989*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France).

Phelan, H. (2012). Sonic Hospitality: Migration, Community, and Music, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 168 – 184.

Pieridou - Skoutella, A. (2007). *The construction of national musical identities by Greek Cypriot primary school children – implications for the Cyprus music education system*, 24 (3) Issue 3 , pp. 251 – 266 DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051707007565>

Powell, R. (2000). Overcoming Cultural Racism: The Promise of Multicultural Education, *Multicultural Perspectives*, 2:3, 8 – 14, doi.org/10.1207/S15327892MCP0203_03

Rabinowitc, T.Ch., Cross, I. & Burnand, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children, *Psychology of Music*, 41(4) pp.484–498 DOI:10.1177/0305735612440609.

Rabinowitch, T. Ch., (2017). Synchronisation – a musical substrate for positive social interaction and empathy, Music and Empathy, Editors King E. and Waddington C., *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge, pp. 89.

Rahaim, M. (2017). Otherwise, than participation, Unity and alterity in musical encounters, Music and Empathy, Editors King E. and Waddington C., *Sempre Studies in The Psychology of Music*, First published by Routledge, pp. 175 – 193.

Rathje, S. (2007). *Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept, Language, and Intercultural Communication*, 7(4), pp.254 – 266

Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien*, Velbruck

Regelski, T.A., Gates T.J (2009). *Music Education for Changing Times*, Springer.

Rothfuss, E. (2009). Intersubjectivity, Intercultural Hermeneutics and the Recognition of the Other — Theoretical Reflections on the Understanding of Aliennes in Human Geography Research. *Erdkunde*, 63(2), 173-188.

Samovar, L.A., & Porter, R. E. (1991). *Communication between cultures*. Belmont, CA:Wadsworth.

Samovar, L.A., Porter, R.E., & Jain, N.C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Belmont, CA: Wadsworth.

Sarbaugh, L. E. (1979). *Intercultural communication*. Rochelle Park, NJ: Hayden.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Seather, E. et al. (2012). Intercultural Tensions and Creativity in Music, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 354 – 370.

Shand, Patricia (1997). Music in Schools and Teacher Education: A Global Perspective, *Education in World Music's*, ed. Samuel Leong. CIRCME, pp. 47 – 58.

Silverman, M. (2012). Community Music and Social Justice: Reclaiming Love, *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. II, Edited by Gary E. McPherson and Graham F. Welch, Oxford University Press, pp. 155 – 167.

Sinicrope, C., Norris, J. & Watanabe Y. (2007). *Understanding and Assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice (technical report for the foreign language program evaluation project)*, University of Hawai'i at Mānoa , Second Language Studies, 26(1), Fall 2007, pp. 1 – 58.

Small, C. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture, *Music Education Research*, 1:1, 9-22, DOI: 10.1080/1461380990010102

Sousa, M. D. R., Neto, F., & Mullet, E. (2005). Can music change ethnic attitudes among children? *Psychology of Music*, 33 (3), pp. 304 – 316. doi:10.1177/0305735605053735

Stier, J. (2006). Internationalization, intercultural communication and intercultural competence, *Journal of Intercultural Communication*, Issue 11, pp.: 1 - 12.

Strauss, A. (1969). *Mirrors and Masks. The secret for Identity*, The Sociology Press, San Francisco, California, pp:173.

Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge, Intuition, analysis and music education*, Routledge, pp. 20.

Tarrant, North, & Hargreaves, (2003). *Youth Identity and Music, Musical Identities*, Edited by Hargreaves D. J., Miell D. & MacDonald R., Oxford University Press, pp.134 – 150.

Teijlingen, Van Edwin R. & Hundley, Vanora (2002). The Importance of Pilot Studies, *Social Update Research*, University of Surrey <https://www.researchgate.net/publication/11173521>

Thomas, A. (2003). *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte*. Στο Benseler, F. /Blanck, B. /Keil - Slawik, R & Loh, W. *Erwägen Wissen Ethik*, Heft I. Stuttgart, pp.137 – 228.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.3.506>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Welch, F. G. and Preti, C. (2018). Singing as Inter- and Intra-personal Communication, *Oxford Handbooks Online*, DOI: 10.1093/oxford hb/9780199660773.013.73

Wolfgang, A. (1977). *The silent language in the multicultural classroom. Theory Into Practice*, 16(3), 145 –152. doi:10.1080/00405847709542690

Wöllner, C. (2012). Is empathy related to the perception of emotional expression in music? *A multimodal time-series analysis. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 214 – 223. <https://doi.org/10.1037/a0027392>

Wright, S., Coleman, K. (2019). Studio Five, A Site for Teaching, Research and Engagement in Australian Arts Education, Chapter11, pp. 114- 133 στο Lum C. H. and Wagner E. (2019) (eds.), *Arts Education and Cultural Diversity, Yearbook of Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development1*, Springer Nature Singapore, Pt e Ltd, https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_11

Ylmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions, *Teacher Education & Development, Cogent Education*, (3):1172394. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>

Zembylas, M. & Papamichael, El. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural Education*, pp. 1-20, doi: 10.1080/14675986.2017.1288448

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

Auerheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική παιδεία και αγωγή- κύρια μοτίβα, βασικοί όροι, προσβάσεις. Στο συλλογικό τόμο Γκόβαρης Χρ. (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα, Ατραπός, σσ.21-22

Banks, J. A. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο Modgil, S., Verma G., Mallick, K. & Modgil (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ζώνιου - Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί, προοπτικές* (σελ. 343 - 359), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Benincasa, L. (2007). Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση. Στο Hollins, E. *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 13 – 74

Borelli, M. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μεταξύ οικονομίας και πολιτικής. Στο Γκόβαρης Χ., Θεοδωροπούλου Ε., Κοντάκος Α. (επιμ.) *Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 19 – 30.

Cohen, L., Manion, L., Morisson, K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μτφ: Κυρανάκης Στ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χρ., Μπιθάρια Π., Φιλοπούλου Μ., Εκδ, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.385-387, 394-395.

Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, σσ.:20, 146

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Μτφ. Αργύρη Σουζάνα, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 12, 32, 48-49, 188.

Habermas, J. (1994). *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*, Μτφ. Γεωργίου Θεόδωρος, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Α. Λιβάνη, σσ.58.

Honneth, A. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση. Για την ανανέωση της κριτικής θεωρίας*, Μτφ. Κ. Καβουλάκος, Αθήνα, Πόλις, σσ.23.

Schafer, M. R. (2011). *Hearsing, Ακουλαλείτε, 75 Ασκήσεις Μουσικής Ακρόασης και Δημιουργίας*, Μτφ. Τσαγκαράκη Διαμαντίνα, Επιμ. Ετμεκτσόγλου Ιωάννα, Ed. Orpheus, Μουσικός Οίκος Μ. Νικολαΐδης και Σια Ο.Ε., Αθήνα.

Ιστότοποι

<http://unescochair.uom.gr/?p=32> (προσπελάστηκε 10. 4. 2020)

<http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-mousiki>
(προσπελάστηκε στις 16.7.2020)

<https://www.aqr.org.uk/glossary/pilot-study> (προσπελάστηκε στις 2.8.2020)

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5716817/> (προσπελάστηκε στις 2.8.2020)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στίχοι τραγουδιών / Παρτιτούρες

Τραγούδι Ρουτίνας: Καλημέρα

(Στίχοι / Μουσική: Νάτση Ουρανία)

-Ελληνικά, Αραβικά

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا , مرحبا (Merhaba, merhaba)- (Μέρχαμπα - μέρχαμπα)

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) - (σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merhaba, (μέρχαμπα)

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα) (x2)

-Ελληνικά, Αραβικά, Φαρσί

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) - (σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merhaba, (μέρχαμπα)

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Salom, Merhaba, (σαλόμ, μέρχαμπα)

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

- Ελληνικά, Αραβικά, Κούρδικα

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

مرحبا , مرحبا (Merhaba, merhaba)- (Μέρχαμπα - μέρχαμπα)

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) - (σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα)

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Merheba, (μέρχεμπα)

صباح الخير , مرحبا (Sabah al hair, merhaba) (Σαμπάχ αλχέρ, μέρχαμπα) (x2)

- Ελληνικά, Αραβικά, Αλβανικά

Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα

Mirëmëngjes , merhaba

Sabah al hair, merhaba.

Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά

Καλημέρα, Marhaba, Sabah al hair merhaba,

Mirëmëngjes, merhaba, Sabah al hair, merhaba (x2)

Merhaba

Καλημέρα

Ουρανία Νάτσι

♩ = 115

Piano

Κα λη - μέ ραααα Θα σας πω μια κα λη μέ ραα ααα Mer ha ba aaa

Pno.

aa Mer ha ba a - aaa Σαμ-πάχ Αα αλ-χερ Merha ba aa - αα Ξε κι νά καινούργια

Pno.

μέε - ρααα Με τρα-γού δια με χα ράααα - αα Κα λη μέε ρααα - αα Mer he ba aa -

Pno.

αα Σαμ-πάχ Αα αλ-χερ Mer ha ba aa - αα - aaa

1. Fine

©2020

The Sound of Silence/

Simon and Garfunkel

Διασκευή

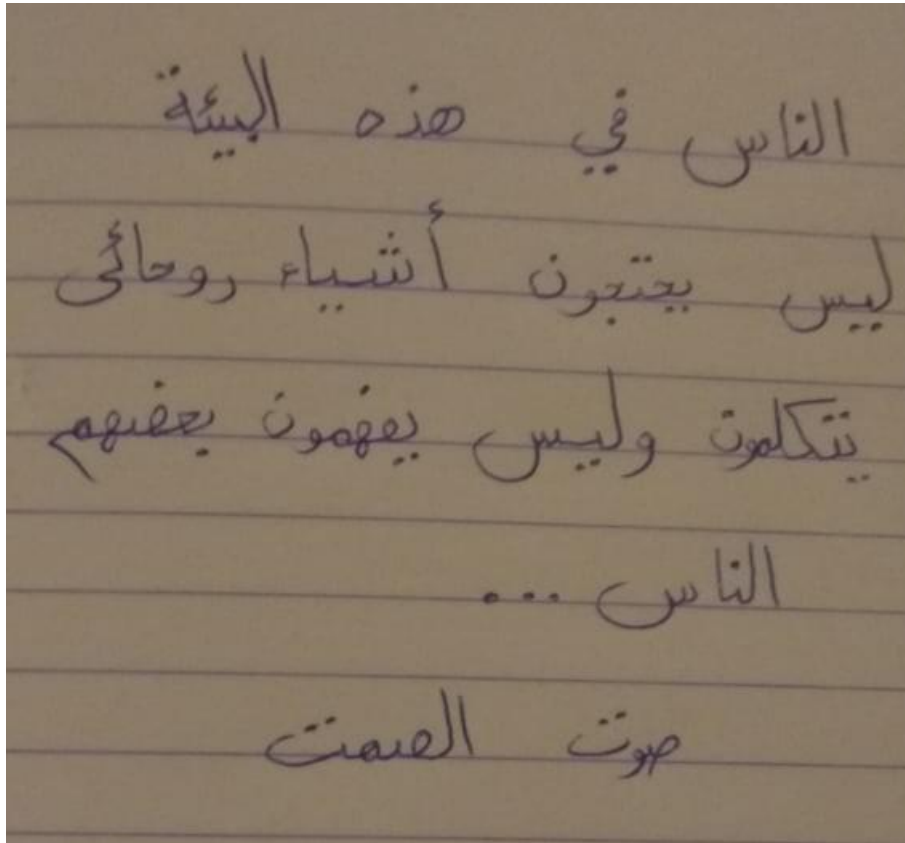
(Ελληνικοί στίχοι: Νάτση Ουρανία

Αραβικοί στίχοι: Μαυροειδή Χριστίνα)

Hello, darkness, my old friend
I've come to talk with you again
Because a vision softly creeping
Left its seeds while I was sleeping
And the vision that was planted in my brain
Still remains
Within the sound of silence

In restless dreams I walked alone
Narrow streets of cobblestone
'Neath the halo of a streetlamp
I turned my collar to the cold and damp
When my eyes were stabbed by the flash of a neon light
That split the night
And touched the sound of silence

Στο σκοτάδι στη σιωπή
Ήταν άνθρωποι πολλοί
Άδεια μάτια, χείλη σε σιωπή
Οι άνθρωποι μου είπαν μιλούν πολύ
Των ανθρώπων, το τραγούδι κι η φωνή
ζει στη ψυχή
Σπάει τον ήχο, της σιωπής.



Anás fi hathíhi al biáya

Láissa yahtajún ashia ruhái

yatakalamún ualáissa yafhamún baadúhum

Anás. Sáut a sámát.

(Οι άνθρωποι σε αυτό το σύμπαν,
δεν παράγουν πράγματα πνευματικά
Μιλάνε χωρίς να καταλαβαίνουνται μεταξύ τους
Οι άνθρωποι...ο ήχος της σιωπής...)

Hello, darkness, my old friend
I've come to talk with you again
Because a vision softly creeping
Left its seeds while I was sleeping
And the vision that was planted in my brain
Still remains
Within the sound of silence

Αράμ σαμ σαμ - Στα γόνατα¹⁹

Παραδοσιακό τραγούδι - Παιχνίδι από το Μαρόκο

Ελληνικοί στίχοι - διασκευή: Νίκος Θεοδωρίδης

Στα γόνατα, στα γόνατα

Και στήθος, στήθος, στήθος, στήθος γόνατα

Στα γόνατα, στα γόνατα (2)

Και στήθος, στήθος, στήθος, στήθος γόνατα

Και πάνω και κάτω

Και στήθος, στήθος, στήθος, στήθος γόνατα (2)

Αράμ σαμ σαμ, Αράμ σαμ σαμ

Γκούλι, γκούλι, γκούλι, γκούλι, γκούλι

Ραμ, σαμ,σαμ (2)

Αράμεν, Αράμεν

Γκούλι, γκούλι, γκούλι, γκούλι, γκούλι

Ραμ, σαμ,σαμ (2)

Στα γόνατα, στα γόνατα

Και στήθος, στήθος, στήθος, στήθος γόνατα

Στα γόνατα, στα γόνατα (2)

Και στήθος, στήθος, στήθος, στήθος γόνατα

Και πάνω και κάτω

Και στήθος, στήθος, στήθος, στήθος γόνατα (2)

¹⁹ Οι τραγουδοχοροί Αράμ σαμ σαμ και Σάμπο Κουάγια είναι από το βιβλίο: *Τραγουδοχοροί της Γης για φίλους μουσικόφιλους* του Νίκου Θεοδωρίδη, 2017, σσ.45, 115 (βλ.βιβλιογραφία)

ΑΡΑΜ ΣΑΜ ΣΑΜ Στα γόνατα

Ελληνικοί στίχοι - διασκευή -
ΜΠ ενορχήστρωση
Νίκας Θεοδωρίδης

Πολιτισμική σύνδεση:
Μαρόκο, παραδοσιακό
παιχνιδιότραγουδο

μουσική φωνή

Α
Στα
ράμ σαμ σαμ, α
γύ να τα, στα
ράμ σαμ σαμ, γκού λι
γύ να τα και -
γκού λι γκού λι γκού λι γκού λι
στή θος, στή θος, στή θος, στή θος
ράμ σαμ σαμ (Α) γού σαμ σαμ
γύ να τα (στέ) γύ να τα. Και

ΣΥΛΟΦ

ξυλάτολα/μπίνα
παμπανιόνα

ταμπούρι/ζυμ

ρά μεν α
σά μι και
ρά μεν γκού λι
κά μι και -
γκού λι γκού λι γκού λι γκού λι
στή θος, στή θος, στή θος, στή θος
ράμ σαμ σαμ (Α) γού σαμ σαμ
γύ να τα (στέ) γύ να τα

τόλγνα

πίνα

Σάμπο Κουάγια

Τ' αντίθετα είναι κοντά!

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Παραδοσιακό τραγούδι Κ. Αφρικής

Διασκευή (ελληνικά, αραβικά)

(Στίχοι: Θεοδωρίδης Νίκος, Νάτση Ουρανία)

Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ

Σάμπο Κουάγια, κάντου καντέ (x2)

Αα!Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ (x2)

Αγάπες, φιλιά από τη μιά

Μίσος, θυμός στην άλλη πλευρά (x2)

Αα!Χέρια ψηλά δεξιά- αριστερά

Αα! Τ'αντίθετα είναι κοντά!

Αα!

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Σαν το Σαρλώ γελώ από τη μιά

Κλάμα και δάκρυ από την άλλη μεριά (x2)

Αα!Χέρια ψηλά δεξιά- αριστερά

Αα! Τ'αντίθετα είναι κοντά!

Αα!

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Ενώνουμε τα χέρια όλοι μαζί
Ομάδα είμαστε εμείς δυνατή (x2)

Αα! Χέρια ψηλά, δεξιά- αριστερά
Αα! Γ'αντίθετα είναι κοντά!

Αα!

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ
Σάμπο Κουάγια, κάντου καντέ (x2)
Αα! Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ (x2)

ΤΑ ΑΝΤΙΘΕΤΑ ΕΙΝΑΙ ΚΟΝΤΑ Σάμπο κουάγια

Ξύλι στίχοι - διασκευή - ΜΠ ενόρχ.:
Νίκος Θεοδουρίδης

Πολιτισμική σύνδεση:
Κ. Αφρική, παραδοσιακά

Μη φωνητικά

ΣΥΛΛΟΓ

ΜΕΤΑΛ

Γά μπο κου ά για κά ντου κά ντέ
Γι γα ντες έμα στε α πό τη μα, σά μπο κου ά για κά ντου κά ντέ
ντ ναι κο ντοι απ την αλ λη με ριά

παλαιά
σπίθας

κτύπος

απειρο-ξυτρά
(παλλός)

G C G D G

α α οά μπο κου ά για κά ντου κά ντέ
α α τσα ντί θε τα α εϊ ναι κο ντα

Σάμπο Κουάγια

Τ' αντίθετα είναι κοντά/

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Παραδοσιακό τραγούδι Κ. Αφρικής

Διασκευή (ελληνικά, αραβικά, κούρδικα)

(Στίχοι: Θεοδωρίδης Νίκος, Νάτση Ουρανία)

Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ

Σάμπο Κουάγια, κάντου καντέ (x2)

Αα!Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ (x2)

Αγάπες, φιλιά από τη μιά

Μίσος, θυμός στην άλλη πλευρά (x2)

Αα!Χέρια ψηλά δεξιά- αριστερά

Αα! Τ'αντίθετα είναι κοντά!

Αα!

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Σαν το Σαρλώ γελώ από τη μιά

Κλάμα και δάκρυ από την άλλη μεριά (x2)

Αα!Destan rak, δεξιά- αριστερά

Αα! Τ'αντίθετα είναι κοντά!

Αα!

الأضداد اتحدوا

Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Ενώνουμε τα χέρια όλοι μαζί
Ομάδα είμαστε εμείς δυνατή (x2)

Αα!Destan rak, δεξιά- αριστερά

Αα! Γ'αντίθετα είναι κοντά!

Αα!

الأضداد اتحدوا

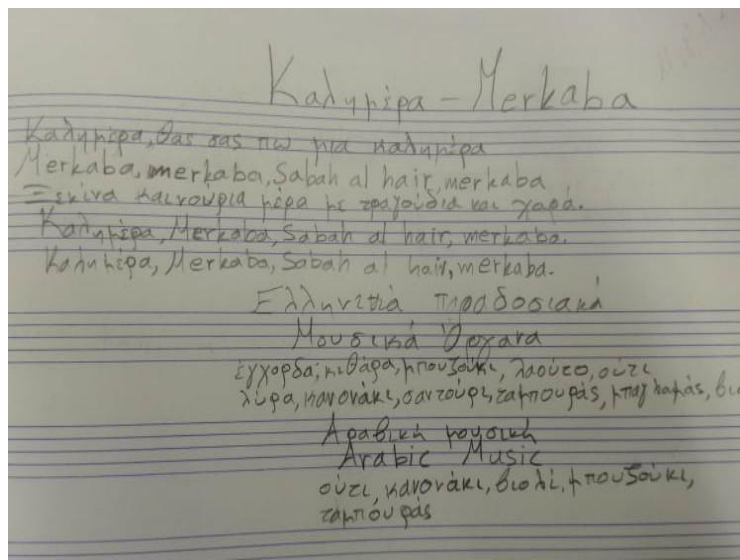
Al'addad atahadau (αλ ανταντού αντ αχαντού)

Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ

Σάμπο Κουάγια, κάντου καντέ (x2)

Αα!Σάμπο κουάγια, κάντου καντέ (x2)

EIKONES



Καλημέρα-Merhaba
 Καλημέρα, θα σας πω μια καλημέρα
 Merhaba, merhaba, Sabah ol hay, merhaba
 Ξεκινά καινούρια μέρα με τραγούδια και χαρά.
 Καλημέρα, Merhaba, Sabah ol hay, merhaba

Ελληνικά παραδοσιακά
 Μουσικά όργανα
 Ήχοι: κιθάρα, μπουζούκι, λαούτο,
 λύρα, κανονάκι, σαντούρι, ταμπούρας,
 μασλαμάι, βιολί

Αραβική Μουσική
 Arabic Music
 ούτι, κανονάκι, βιολί
 μπουζούκι, ταμπούρας



Διασκευή
 The sound of silence

Simon and Garfunkel (1964)	Disturbed (2015)
Όργανα: κιθάρα/μνάσο	Όργανα: νιόνα/κιθάρα/μνάσο/τύμπανα καμπάνες
Συναισθήματα: λύπη/χαρά/κεταγγολία ροσάγγια	Συναισθήματα: ροσάγγια/χαρά
Pentatonix	
Όργανα: φωνάκια	
Συναισθήματα: χαρά	

