

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ
ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ ΞΕΝΩΝΕΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ: ΜΙΑ
ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

Κατερίνα Δευτερέβου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Μουσική Παιδαγωγική.

Αθήνα, Ιούνιος 2018

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ
ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ ΞΕΝΩΝΕΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ: ΜΙΑ
ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

Κατερίνα Δευτερέβου

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Ιωάννα Ετμεκτσόγλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια**
- 2. Ζωή Διονυσίου, επίκουρη καθηγήτρια**
- 3. Δήμητρα Τρυπάνη, επίκουρη καθηγήτρια**

Αθήνα, Ιούνιος 2018

Τίτλος: Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών-προσφύγων σε ξενώνες φιλοξενίας: μια εθνογραφική μελέτη παρατήρησης

© 2018 Κατερίνα Δευτερέβου

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νομό 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δίκαιου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την εγγραφή αδεία του/της συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

Στη Ζάχρα, τη Φατίμα,
τον Άλι, τον Μασούντ..

Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών-προσφύγων σε ξενώνες φιλοξενίας: μια εθνογραφική μελέτη παρατήρησης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα λειτουργεί ως χώρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντων άσυλο από χώρες της Ανατολής, οι οποίες βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση ή συνθήκες ένδειας. Η κρατική μέριμνα και οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες παρέχουν υποστήριξη στις οικογένειες αυτές, με προτεραιότητα την κάλυψη βασικών αναγκών για την επιβίωσή τους. Η εκπαίδευση των προσφύγων αποτελεί εξίσου κύριο μέλημα των διάφορων φορέων, με σκοπό την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών-προσφύγων σε ξενώνες φιλοξενίας. Καθώς ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των παιδιών αυτών έχει λάβει ελάχιστη ή καθόλου συστηματική εκπαίδευση, το μάθημα της μουσικής εξυπηρετεί γνωστικούς, αναπτυξιακούς και κοινωνικούς στόχους, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και εκτόνωσης των αρνητικών συνεπειών των βιωμάτων πολέμου.

Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει εθνογραφικά, μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση και την συστηματική επιτόπια και αναστοχαστική καταγραφή, την κοινωνική διάσταση του μαθήματος της μουσικής σε παιδιά-πρόσφυγες από 2 ως 16 ετών και επεξηγείται με βάση τη θεματική ανάλυση. Μέσα από το ομαδικό τραγούδι και από δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής, παρατηρείται βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών-προσφύγων, ενώ παράλληλα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ομαλή τους ένταξη σε δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: *διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, παιδιά-πρόσφυγες, ξενώνες φιλοξενίας, ενσωμάτωση*

The role of music classes in refugee children's everyday life in refugee shelters: An ethnographic observation study

Abstract

During the recent years, Greece has been providing shelter for refugees and asylum seekers from Eastern countries, who are under war or poverty conditions. The Greek government, additionally to civilian initiatives, offers support to these families, primarily on matters of basic needs for their survival. Thus, the education of refugee people is also a priority for institutions and other organizations, targeting at their integration to society.

The purpose of this paper is to investigate the role of music classes in refugee children's everyday life in refugee shelters. Since a significant number of these children have received little or no official education, music classes serve cognitive, developmental and social needs, while offering an expressive mean for coping with the negative consequences of war.

This specific paper presents ethnographically, through participatory observation and systematic on-spot and reflective recording, the social role of music classes for refugee children from 2 to 16 years old, explained according to the thematic analysis. The results of the research reveal that group singing and participation in music activities ameliorate refugee's social skills, while providing the necessary conditions for their smooth integration to the official school system.

Key words: *multicultural music education, refugee children, refugee shelters, integration*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Ιωάννα Ετμεκτσόγλου για την ουσιαστική εποπτεία, την κυρία Έφη Πανταζή για την υπομονή και την συνεχή υποστήριξη και την κυρία Μίτσου Ακογιούνογλου για το υλικό και την πολύτιμη καθοδήγηση, χωρίς την βοήθεια των οποίων η συγκεκριμένη εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές μου στους ξενώνες φιλοξενίας, στους οποίους και αφιερώνω τη συγκεκριμένη εργασία, οι οποίοι με ενέπνευσαν να δώσω τον καλύτερο εαυτό και να συνεχίσω ενάντια στις αντιξοότητες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	1
1.1.Εισαγωγή	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	4
2.1.Πρόλογος	4
2.2.Παιδιά-πρόσφυγες: Βιώματα και παράγοντες ανάπτυξης	5
2.2.1.Τα παιδιά-πρόσφυγες ως μαθητές	11
2.3.Τα οφέλη της Τέχνης σε παιδιά-πρόσφυγες	12
2.4.Ο ρόλος της μουσικής στην κοινότητα	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	18
3.1.Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και κοινωνία	18
3.2.Σχολείο και διαφορετικότητα	19
3.2.1.Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	19
3.2.2.Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης	20
3.3.Παράγοντες που επηρεάζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση	22
3.4.Η κατάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	23
3.5.Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού	25
3.6.Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο	26
3.7.Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής σε παιδιά-πρόσφυγες	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	28
4.1.Εθνογραφική μεθοδολογική προσέγγιση	28
4.1.1.Συμμετοχική παρατήρηση	30
4.1.2.Αναστοχαστικό ημερολόγιο.....	31
4.2.Κριτική της μεθοδολογίας	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	34
5.1.Περιγραφή δράσης και πλαισίου έρευνας	34
5.1.1.Περιγραφή ομάδας	34
5.1.2.Περιγραφή περιβάλλοντος ΜΚΟ, χώρου και υλικού για τις μουσικές δράσεις ...	36
5.1.3.Δυσκολίες και περιορισμοί της εφαρμογής της δράσης	37
5.2.Οι μουσικές συναντήσεις	39
5.3.Οι μουσικές συναντήσεις: μια αναστοχαστική ανάλυση	41
5.3.1.Λόγοι συμμετοχής στο μάθημα της μουσικής	43
5.3.2.Επίδραση του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινότητα των παιδιών	45

5.3.3.Ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της μουσικής.....	46
5.3.4.Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων.....	50
5.3.5.Η συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές εκδηλώσεις.....	51
5.5.Συμπεράσματα.....	55
5.6.Συζήτηση- προεκτάσεις.....	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	66
Παράρτημα Α.....	66
Παράρτημα Β.....	67
Παράρτημα Γ.....	69
Παράρτημα Δ.....	70

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Ζωγραφιά Μ., 8 χρονών.....	49
Εικόνα 2: Ζωγραφιά Α., 10 χρονών.....	49
Εικόνα 3: Ζωγραφιά Μ., 5 χρονών.....	49
Εικόνα 4: Φωτογραφία από την πρώτη εκδήλωση, 26 Μαρτίου 2018.....	71
Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από τη δραστηριότητα μουσικοκινητικής αγωγής από την πρώτη εκδήλωση, 26 Μαρτίου 2018.....	71
Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από το ομαδικό τραγούδι από την πρώτη εκδήλωση, 26 Μαρτίου 2018.....	72
Εικόνα 7: Φωτογραφία από την δεύτερη εκδήλωση, στα πλαίσια του 2ου παιδικού φεστιβάλ Τέχνης και Αποδοχής, 2 Ιουνίου 2018.....	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1. Εισαγωγή

*“I wish I could share all the love that’s in my heart
Remove all the thoughts that keep us apart
I wish you could know what it means to be me
Then you’d see and agree that every man should be free.*

*I wish I could be like a bird in the sky
How sweet it would be if I found I could fly
I’d soar up to the sun and look down at the sea
And I’d sing cause I know that every man should be free... ”*

-Nina Simone, 1967

Ο καθένας μας έχει ευθύνη να αφήσει ελεύθερες τις φωνές τους να ακουστούν.

Η παγκόσμια ιστορία δείχνει πως οι μετακινήσεις πληθυσμών αποτελούν ένα διαχρονικό και διεθνές φαινόμενο. Λόγοι που συντελούν σε μαζικές μετακινήσεις είναι ο πόλεμος, τα απολυταρχικά καθεστώτα, οι πενιχρές οικονομικοπολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, η έλλειψη ασφάλειας και ούτω καθεξής.

Από το 2011, περισσότεροι από 450.000 άνθρωποι έχουν χάσει τη ζωή τους από τον εμφύλιο πόλεμο στη Συρία, ο οποίος προκάλεσε και μια από τις μεγαλύτερες προσφυγικές κρίσεις στην σύγχρονη ιστορία (Migration Policy Institute, 2015). Στρατιωτικές συγκρούσεις ξεκίνησαν στη Συρία τον Μάρτιο 2011, όταν αντιδημοκρατικοί διαδηλωτές κατέστειλαν βίαια τις δυνάμεις του στρατού του κράτους. Από τότε, περίπου 12 εκατομμύρια Σύριοι εκτοπίστηκαν από τις κατοικίες τους, εγκατέλειψαν την πατρίδα τους και κινήθηκαν προς τις γειτονικές χώρες αιτούμενοι ασύλου (MPI, 2015). Επιπλέον, την ίδια περίοδο, δυτικές εισβολές στο Αφγανιστάν και το Ιράκ εκτόπισαν τεράστιους πληθυσμούς ανθρώπων, γηγενών προσφύγων που έμεναν εκεί και οι πιέσεις των συνεχιζόμενων πολέμων δημιούργησαν ένα ρεύμα προσφυγικής μετακίνησης προς την Ευρώπη.

Η Ελλάδα αποτελεί για τους πρόσφυγες είτε προσωρινή στάση, αφού αποτελεί το πέρασμα στην Ευρώπη και σε βορειότερες χώρες (Γερμανία, Σουηδία και άλλες), είτε μοναδική λύση κατοίκησης. Από τους πρόσφυγες της Συρίας, περίπου οι μισοί είναι ανήλικοι, ενώ περίπου το 40% αυτών έχει ηλικία κάτω των 12 ετών (MPI, 2015).

Πληθώρα φιλανθρωπικών, μη κυβερνητικών και μη κερδοσκοπικών οργανώσεων βρίσκονται στο πλάι των ανθρώπων αυτών προσφέροντάς τους τα απαραίτητα αγαθά για την επιβίωση, όπως τροφή, στέγη, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, μαθήματα ελληνικής γλώσσας και ψυχολογική υποστήριξη/ συμβουλευτική. Παρόλα αυτά, εξίσου σημαντική για την ευμάρεια και το ευ ζην των προσφύγων και αιτούντων ασύλου είναι και η επαφή τους με την Τέχνη, η οποία προσφέρει σε παιδιά-πρόσφυγες ένα γόνιμο έδαφος να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα από διαδικασίες δημιουργίας τέχνης (Wellman & Bey, 2015).

Έρευνες στις ΗΠΑ αναδεικνύουν εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα σε μουσεία, γκαλερί και ξενώνες φιλοξενίας και αφορούν παιδιά αλλά και ενήλικες πρόσφυγες, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τα βιώματα ομοίων τους και έτσι τους δίνεται η αναγκαία υποστήριξη στην προσπάθειά τους να βρουν το δρόμο τους μέσα στο καινούριο περιβάλλον (Wellman & Bey, 2015). Άλλες έρευνες αναδεικνύουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα παρόμοιων δράσεων σε ξενώνες φιλοξενίας και στην Ελλάδα, καθώς μέσω αυτών ενισχύεται η επικοινωνία, η συμμετοχή, η ευκαιρία έκφρασης του ψυχικού κόσμου των προσφύγων αλλά και η επιστροφή σε μια «κανονικότητα» στη ζωή τους (Ακογιούνογλου & Μηνογιάννης, 2017).

Σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας είναι να αναδειχθεί η σημασία και η παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος της μουσικής σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, ως πρακτική σημαντική και αναγκαία. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει το μεθοδολογικό πλαίσιο, τις πρακτικές, τα αποτελέσματα και τις δυσκολίες της ερευνήτριας, κατά τη διάρκεια εθελοντικής παροχής μαθημάτων μουσικής σε παιδιά 2-16 ετών σε ξενώνες φιλοξενίας της Αθήνας, εξετάζοντας την παιδαγωγική διάσταση της μουσικής σε παιδιά- πρόσφυγες, τις αλλαγές που συντελούνται στη συμπεριφορά και τη στάση τους μέσα στην καθημερινή τους επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, διευρύνοντας τις γνώσεις της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και δοκιμάζοντας νέες ιδέες και πρακτικές. Συνοπτικά, το βασικό

ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του μαθήματος της μουσικής σε παιδιά-πρόσφυγες μέσα από τις εξής προοπτικές:

1. Ποιοι είναι οι λόγοι συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα της μουσικής;
2. Ποια ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την συμμετοχή τους στο μάθημα;
3. Πώς το μάθημα της μουσικής επιδρά στην καθημερινότητά τους;
4. Πώς το μάθημα της μουσικής ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες;
5. Ποια είναι η σημασία της συμμετοχής σε πολιτισμικές εκδηλώσεις;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1. Πρόλογος

Σύμφωνα με την Σύμβαση της Γενεύης του 1951, πρόσφυγας είναι «κάθε πρόσωπο το οποίο ... εκ δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει υπηκοότητα και δεν μπορεί ή λόγω του φόβου αυτού δεν επιθυμεί να απολαμβάνει της προστασίας της χώρας ταύτης ή εάν δεν έχει κάποια υπηκοότητα και βρίσκεται εκτός της χώρας της συνήθους διαμονής αυτού και δεν μπορεί ή δεν θέλει να επιστρέψει σε αυτήν...».

Αναλύοντας τον ορισμό της Σύμβασης της Γενεύης διαφαίνεται ο ρόλος που παίζουν τα διάφορα κράτη πάνω στο προσφυγικό ζήτημα. Σύμφωνα με βιβλιογραφία, οι πολιτικές των χωρών περί συνόρων και η αναπόφευκτη αδυναμία των προσφύγων να κινηθούν ελεύθερα πέρα από αυτά τα σύνορα, καθώς και οι τρόποι και οι διαδικασίες μέσω των οποίων καθορίζονται ποια άτομα μπορούν να περάσουν τα σύνορα της χώρας και ποια όχι, αποτελούν ορισμένα χαρακτηριστικά που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον πληθυσμό των προσφύγων, τις διαδικασίες της μετακίνησής τους και τις συνθήκες διαβίωσής τους (Schramm, 1990). Ειδικά, όταν οι πολιτικές κρατών προβάλλουν και ενισχύουν το αίσθημα εχθρότητας και ξενοφοβίας απέναντι στους πρόσφυγες και στους αιτούντες ασύλου. Ως εκ τούτου, η κατανόηση της αναγκαστικής φύσης της μετανάστευσης και η συνειδητοποίηση των εμποδίων που αφορούν στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων και αιτούντων ασύλου είναι μείζονος σημασίας για την ευμάρεια και την ομαλή λειτουργία του κράτους (Taylor & Sidhu, 2012) .

Η εμπόλεμη κατάσταση σε μια χώρα δεν περιορίζεται μόνο σε υλικές και μετρήσιμες καταστροφές όπως βομβαρδισμοί, εξαφανίσεις και θάνατοι. Πολύ περισσότερο, η τρομοκρατία του πολέμου εξαπλώνεται στην καθημερινή ζωή με τη μορφή του φόβου, της ανασφάλειας, της διαρκούς αίσθησης του κινδύνου πως, ανά πάσα στιγμή κάποιο γνωστό πρόσωπο ή ακόμα και το ίδιο το άτομο μπορεί να πάψει να υπάρχει. Η εύρυθμη λειτουργία του κράτους παύει να υφίσταται, τα παιδιά σταματούν το σχολείο και βιώνουν μια καθημερινότητα η οποία κάθε άλλο από φυσιολογική χαρακτηρίζεται. Η απόφαση του ξενιτεμού συνοδεύεται από ακόμα μεγαλύτερους

κινδύνους και καταστάσεις αβεβαιότητας ειδικά για τα παιδιά-πρόσφυγες, τα οποία μπορεί να αναγκαστούν να αποχωριστούν τους γονείς τους, να βρεθούν σε αφιλόξενα περιβάλλοντα και σε καταστάσεις ύψιστου κινδύνου για την επιβίωση και την ψυχοσυναισθηματική τους ευημερία. Αλλά και η εγκατάσταση σε μια χώρα φιλοξενίας, προσωρινής παραμονής, ή οριστικής εγκατάστασης είναι μια απαιτητική διαδικασία για τους πρόσφυγες αλλά κυρίως για τα παιδιά, τα οποία καλούνται να ενσωματωθούν σε μια νέα κοινωνία και πολιτισμό και να ξεκινήσουν μια νέα ζωή με μια γλώσσα που δεν μιλούν (Reed, Fazel, Jones, Panter-Brick & Stein, 2012).

2.2. Παιδιά-πρόσφυγες: Βιώματα και παράγοντες ανάπτυξης

Η ανάπτυξη του παιδιού και η κοινωνικοποίησή του συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών περιβαλλόντων, τα οποία προβάλουν συγκεκριμένες κουλτούρες και προσδοκίες (American Psychological Association, 2010). Σε περιπτώσεις πολέμου η ομαλή λειτουργία της κοινωνίας διαταράσσεται, επηρεάζοντας άμεσα και την ομαλή ανάπτυξη των μελών της. Έρευνες αποδεικνύουν πως εμπειρίες που σχετίζονται με βιώματα πολέμου έχουν αντίκτυπο στα παιδιά, επηρεάζοντας γνωστικές, συναισθηματικές, ηθικές, κοινωνικές και ψυχολογικές δεξιότητες (APA, 2010).

Οι ανήλικοι πρόσφυγες που καταφθάνουν σε μια ξένη χώρα αφήνοντας πίσω την πατρίδα και την οικογένειά τους έχουν να αντιμετωπίσουν, εκτός από την αναπόφευκτη απώλεια της οικογενειακής φροντίδας, μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής. Η αναγκαστική εγκατάλειψη της πατρίδας και η αδυναμία επιστροφής δημιουργούν δυσκολίες και αντιξοότητες, που αφορούν είτε πρωτογενείς είτε δευτερογενείς ανάγκες. Οι πρωτογενείς ανάγκες αφορούν οτιδήποτε σχετίζεται με την επιβίωση (σίτιση, στέγαση και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη) ενώ οι δευτερογενείς αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία του ατόμου. Ανεξαρτήτως της ποικιλίας των βιωμάτων των προσφύγων, των διαφορετικών μεθόδων βίας ή των επικίνδυνων συνθηκών, η αναγκαστική εγκατάλειψη της πατρίδας έχει τρομακτικές συνέπειες στα παιδιά και στις οικογένειές τους (APA, 2010).

Μελέτες σε καταυλισμούς προσφύγων στην Τουρκία αναδεικνύουν τις δυσκολίες που προκύπτουν στην προσαρμογή των παιδιών-προσφύγων στο περιβάλλον των ξενώνων φιλοξενίας, των καταυλισμών και των υπόλοιπων προσωρινών τους

καταλυμάτων, καθώς πολλά από αυτά είναι ψυχικά τραυματισμένα λόγω των πολύ βίαιων εμπειριών που έζησαν στις πατρίδες τους (Tonella Tuzun, 2018). Τα τραύματα αυτά, σύμφωνα με το Συμβούλιο του Λονδίνου για τους πρόσφυγες (2002), ανάλογα με την διάρκεια και την έντασή τους, αλλά και την ηλικία, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του παιδιού-πρόσφυγα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας-υποδοχής, σχετίζονται με εμπειρίες που αφορούν σε:

- έντονα βιώματα πολέμου
- καταστροφή του σπιτιού
- βίαιο θάνατο μελών της οικογένειας ή φίλων
- αποχωρισμό από την οικογένεια
- τραυματισμούς και κακουχίες
- φυλάκιση, ομηρεία και βασανισμό
- αναγκαστική επιστράτευση
- ένδεια τροφής, νερού και άλλων απαραίτητων αγαθών για την επιβίωση
- κλίμα μίσους στη χώρα-υποδοχής
- στέρηση σε υλικά αγαθά (APA, 2010, σελ. 27-29).

Η χώρα-υποδοχής, χωρίς τις κατάλληλες συνθήκες, δύσκολα ταυτίζεται με την έννοια της πατρίδας από τους πρόσφυγες (Dieterich-Hartwell & Koch, 2017). Η περίοδος της προσαρμογής χαρακτηρίζεται από μια σειρά από προβλήματα πολιτισμικά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά, άμεσα συσχετιζόμενα με την χώρα υποδοχής, ειδικά όταν αυτή κατατάσσεται σε χώρα χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος (Reed et al, 2012). Τα ζητήματα αυτά δημιουργούνται λόγω της δυσαρμονίας που προκύπτει από το διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον. Κύριο πρόβλημα αποτελεί αναπόφευκτα το επικοινωνιακό χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στους πρόσφυγες που καταφθάνουν στη χώρα υποδοχής και στους φορείς και οργανισμούς που επιθυμούν να προσφέρουν βοήθεια, αλλά και με τους κατοίκους της χώρας-υποδοχής που έρχονται σε επαφή.

Μολονότι τα παιδιά-πρόσφυγες βιώνουν εξαιρετικά τραυματικές εμπειρίες και αντιξοότητες που θα μπορούσαν να τα στιγματίσουν ανεπανόρθωτα και να επηρεάσουν την σωματική ανάπτυξη και την ψυχική τους υγεία, εντούτοις έρευνες των Garmezy και Klingman (όπως αναφέρεται στο APA, 2010) αποδεικνύουν πως έχουν την ικανότητα για

θετική προσαρμογή. Πιο αναλυτικά, ήδη από τη δεκαετία του 1970 έχει παρατηρηθεί το γεγονός πως πολλά παιδιά που ανήκουν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για εκδήλωση προβλημάτων, φαίνεται να αναπτύσσονται κανονικά και να επιτυγχάνουν στη ζωή τους (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, 2017). Στην ομάδα «υψηλού κινδύνου» ανήκουν «άτομα με αναπηρία, παιδιά και έφηβοι που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, παιδιά ιδρυμάτων ή προερχόμενα από δυσλειτουργικό περιβάλλον» (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων, 2015).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται «...σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων» (Χατζηχρήστου, κ.α., 2017, σελ. 30). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μια δυναμική διαδικασία που ανάλογα τα βιώματα και τις συνθήκες μεταβάλλεται (Χατζηχρήστου, κ.α., 2017). Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών-προσφύγων να έρχονται σε επαφή με ερεθίσματα και βιώματα που την ενισχύουν. Το μάθημα της μουσικής μπορεί να παράσχει τα κατάλληλα ερεθίσματα για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως διαφαίνεται και πιο αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η ψυχική υγεία και ευμάρεια των προσφύγων, καθώς η ευκολία προσαρμογής τους σε νέα περιβάλλοντα επηρεάζονται από παράγοντες που σχετίζονται με (APA, 2010) :

- τα βιώματα της μετανάστευσης ή ενόπλων συγκρούσεων
- τους μηχανισμούς άμυνας που αφορούν στον κίνδυνο ή την ανθεκτικότητα
- τις κοινωνικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις
- το στάδιο ανάπτυξης σε σχέση με την ηλικία
- τη φυλή
- το φύλο
- το κοινωνικοοικονομικό προφίλ
- τις σεξουαλικές προτιμήσεις
- τις αναπηρίες και τις ιατρικές ανάγκες
- το προφίλ της χώρας-υποδοχής
- τη γλώσσα

Η ανάπτυξη ως παράγοντας

Έρευνες των Jensen και Shaw (όπως αναφέρονται στο APA, 2010), υποστηρίζουν πως παιδιά-πρόσφυγες ηλικιών κάτω των 3 ετών, λόγω των μη ανεπτυγμένων γνωστικών δεξιοτήτων, χαρακτηρίζονται από έντονη ανθεκτικότητα απέναντι σε βιώματα πολέμου και βίας. Στις ηλικίες 3-5 ετών, όπου τα παιδιά έχουν αποκτήσει δεξιότητες γνωστικής φύσης, κατανόησης συναισθημάτων και πράξεων και ικανότητα διαχωρισμού πραγματικότητας από φαντασία, η βία και τα βιώματα του πολέμου μπορεί να αποτελέσουν για αυτά πρότυπο συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικοί κίνδυνοι που ελλοχεύουν στις συμπεριφορές αυτές της ηλικίας περιλαμβάνουν σωματική βία, καταστροφή αντικειμένων, στρες και άγχος αποχωρισμού (Chimienti, Nasr, & Khalifeh, 1989). Από την ηλικία των 6 ετών και άνω, ένας από τους κύριους παράγοντες ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι οι κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους, όπου σε περιπτώσεις πολέμου διακόπτεται βίαια και απότομα σύμφωνα με τον Durkin (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Ακόμα, η προσαρμογή των παιδιών-προσφύγων σε περιβάλλοντα με συνομηλίκους έχει γλωσσικά, πολιτισμικά ή κοινωνικά εμπόδια σύμφωνα με τον Runamaki (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Τέλος τα παιδιά-πρόσφυγες ως έφηβοι είναι πολύ πιο ευάλωτοι και επιρρεπείς, λόγω της ηλικίας τους αλλά και της κατανόησης της κατάστασης του πολέμου και της αναγκαστικής εγκατάλειψης της χώρας. Η ανασφάλεια που βιώνουν οι έφηβοι-πρόσφυγες, σε συνδυασμό με τις αλλαγές του περιβάλλοντος επηρεάζει την φυσιολογική ανάπτυξή τους, την ανάγκη για ανεξαρτητοποίηση και αυτονομία σύμφωνα με τον Runamaki (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Δημιουργούνται δυσκολίες και σύγχυση στην αντίληψη αφηρημένων εννοιών που σχετίζονται με το δίκαιο και την ηθική, αλλά παραδόξως είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε δυσκολίες και αντιξοότητες, λόγω των ανεπτυγμένων μηχανισμών άμυνας από προηγούμενα βιώματα σύμφωνα με τους Jensen και Shaw (όπως αναφέρεται στο APA, 2010).

Η προσωπικότητα του παιδιού-πρόσφυγα

Τα παιδιά-πρόσφυγες με σημαντικά ψυχολογικά προβλήματα που προϋπήρχαν σε καιρό ειρήνης αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλες δυσκολίες στην διαχείριση των ψυχικών

τραυματών που προκλήθηκαν από τον πόλεμο σύμφωνα με τους Randall και Lutz (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Έρευνες σχετικές με το φύλο του παιδιού-πρόσφυγα αναδεικνύουν πως τα κορίτσια και οι γυναίκες κινδυνεύουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από σωματική βία, σεξουαλική κακοποίηση, σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες, ανικανότητα και άλλα σύμφωνα με τον McKay (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Τέλος, οι σεξουαλικές προτιμήσεις του εφήβου-πρόσφυγα μπορούν να θέσουν αυτόν και την οικογένειά του σε κίνδυνο, ειδικά όταν αυτές αποκλίνουν από τις θρησκευτικές και κοινωνικές συνήθειες του πολιτισμού τους ή αυτού της χώρας υποδοχής, σύμφωνα με τον Warikoo (όπως αναφέρεται στο APA, 2010).

Το προφίλ της χώρας-υποδοχής

Η χώρα-υποδοχής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του πρόσφυγα. Οι διαφορές στην καθημερινότητα, τις συνήθειες και τις κουλτούρες επηρεάζουν την διαδικασία προσαρμογής του πρόσφυγα στο καινούριο περιβάλλον. Έρευνες αναδεικνύουν τη σχέση που έχει το χρώμα του δέρματος του παιδιού-πρόσφυγα με αυτό που κυριαρχεί στην χώρα-υποδοχής, το οποίο δημιουργεί ζητήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας. σύμφωνα με τους Noh, Beiser, Kaspar, Hou και Rummens (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η προκατάληψη που πιθανόν θα βιώσει ένα παιδί-πρόσφυγας θέτει σε κίνδυνο την αυτοπεποίθησή του, την ψυχική υγεία και την θέληση ενσωμάτωσης στην κοινωνία (APA, 2010). Υπάρχει πληθώρα ερευνών όπως των Phiney, Chavira και Williamson (όπως αναφέρονται στο APA, 2010) οι οποίες αναδεικνύουν θετικό συσχετισμό ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση της φυλετικής ταυτότητας και τη μείωση των προκαταλήψεων.

Παράγοντες που αφορούν μηχανισμούς άμυνας που σχετίζονται με τον κίνδυνο ή την ανθεκτικότητα

Ο παράγοντας της ανθεκτικότητας αναφέρεται στη θετική προσαρμογή του ατόμου κάτω από καταστάσεις έντονης πίεσης και αντιξοότητες (APA, 2010: Luthar, Cicchetti & Becker, 2000: Masten, Best & Garmezy, 1990: Rutter, 1990). Η ανθεκτικότητα εξηγεί το γεγονός ότι παρά τα τραγικά βιώματα των παιδιών-προσφύγων, η ζωή συνεχίζεται κανονικά,

μέσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Daud af Klinteberg και Rydelius (όπως αναφέρεται στο APA, 2010), οι καλές σχέσεις των προσφύγων μέσα στην οικογένεια, η επικοινωνία με συνομήλικους και η δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης, σχετίζεται με την απουσία αντιδράσεων που σχετίζονται με μετατραυματική αγχώδη διαταραχή. Από την άλλη, το άγχος της επιβίωσης στην οικογένεια, ο πιθανός αποχωρισμός των μελών της ή ο θάνατος κάποιων από αυτούς αυξάνουν τον κίνδυνο ψυχικών διαταραχών στα παιδιά-πρόσφυγες, σύμφωνα με τους Athey και Ahearn (όπως αναφέρεται στο APA, 2010).

Άλλοι παράγοντες αναφέρονται στο βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, την εκπαίδευση των γονιών αλλά και την έκθεση σε τραυματικά βιώματα πολέμου, σύμφωνα με τους Mghir, Raskin, Bhugra και Krause (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας και η εκπαίδευση των γονιών ενισχύει τους τρόπους διαχείρισης των εμπειριών του πολέμου και τους μηχανισμούς άμυνας. Η στάση των γονιών απέναντι στα βιώματα του πολέμου και στη διαχείριση των διάφορων αντιξοοτήτων αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς και για τα παιδιά-πρόσφυγες. Ακόμα, η αίσθηση του ανήκειν (σε μια οικογένεια, ένα σχολείο ή μια κοινότητα), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των ατόμων οι οποίοι φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερα ποσοστά ανθεκτικότητας απέναντι στις αντιξοότητες, σύμφωνα με τους Kia-Keating και Ellis (όπως αναφέρεται στο APA, 2010).

Αναπηρίες και ιατρικές ανάγκες

Πιθανές αναπηρίες των παιδιών-προσφύγων πριν τον πόλεμο μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τα ίδια και τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με έρευνα (UNICEF Report on Children and Armed Conflict, 1996) 6 εκατομμύρια παιδιά τραυματίστηκαν σωματικά ή απέκτησαν μόνιμες αναπηρίες από ένοπλες συγκρούσεις την προηγούμενη δεκαετία, σύμφωνα με τον Machel (όπως αναφέρεται στο APA, 2010). Η έκθεση των παιδιών-προσφύγων σε ένοπλη βία αυξάνει τον κίνδυνο τραυματισμού τους, ενώ ο υποσιτισμός και οι κακές συνθήκες διαβίωσης θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους. Η αναπηρία επίσης μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα προκαταλήψεων και ρατσισμού, αλλά και σε δυσκολίες στους μαθητές-πρόσφυγες.

2.2.1. Τα παιδιά-πρόσφυγες ως μαθητές

Τα παιδιά-πρόσφυγες αποτελούν μια ειδική κατηγορία μαθητών, καθώς τα βιώματα και οι εμπειρίες που σχετίζονται με τον πόλεμο και τον βίαιο ξεριζωμό από την πατρίδα τους έχουν αντίκτυπο στην ψυχροσύνθεσή τους. Ως εκ τούτου, χρειάζονται λεπτούς και προσεκτικούς χειρισμούς από την εκπαιδευτική κοινότητα και όσους έρχονται σε επαφή μαζί τους.

Τα σχολεία παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των προσφύγων στην κοινωνία. Σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχει κανένα πλαίσιο που να μην προασπίζεται τα δικαιώματα του παιδιού για εκπαίδευση, αλλά και για την παροχή εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς προκαταλήψεις που να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές και πολιτισμικές του ανάγκες (Taylor & Sidhu, 2012). Τα εκπαιδευτικά αυτά πλαίσια κατοχυρώνονται νομοθετικά από τα Ενωμένα Έθνη με τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1949) και το Παγκόσμιο δίκτυο για την εκπαίδευση (Education for All forum), αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των παιδιών για εκπαίδευση η οποία υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και δεν κάνει διακρίσεις ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, τις αναπηρίες ή τις πολιτικές πεποιθήσεις των γονέων (Equal Educational Opportunities Act, 1974).

Παρόλα αυτά, σε περιπτώσεις προσφυγικών κρίσεων και άλλων μαζικών καταστάσεων ανάγκης, τα δικαιώματα του παιδιού για εκπαίδευση περνούν στο παρασκήνιο, κυρίως γιατί οι οργανισμοί και οι φορείς που προνοούν για τους πρόσφυγες εστιάζουν σε *«βραχυπρόθεσμη βοήθεια σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης παρά σε μακροπρόθεσμη βοήθεια για ανάπτυξη»* (Taylor & Sidhu, 2012, p. 43). Κατά αυτόν τον τρόπο πολλά παιδιά-πρόσφυγες μένουν χωρίς βασική εκπαίδευση για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, σε μια ηλικία κρίσιμη για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και ψυχικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με ένα δομημένο σύστημα εκπαίδευσης.

Η διεθνής βιβλιογραφία που αφορά ζητήματα μετανάστευσης φαίνεται πως για πολύ καιρό δεν είχε αναδείξει επαρκώς τα ζητήματα της αναγκαστικής μετανάστευσης και εγκατάλειψης της πατρίδας, με αποτέλεσμα να μην περιλαμβάνει υπ' όψιν της τις εμπειρίες των προσφύγων, οι οποίες είναι άμεσα εξαρτώμενες των εμπειριών του

πολέμου και των ενόπλων συγκρούσεων και διαφέρουν αρκετά από αυτές των μεταναστών (Taylor & Sidhu, 2012).

Η έλλειψη κρατικής μέριμνας για την ένταξη των παιδιών-προσφύγων σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί ακόμη περισσότερες δυσκολίες και προβλήματα.

Τα πρώτα βιώματα των παιδιών-προσφύγων από το καινούριο τους περιβάλλον σχετίζονται με τους ξενώνες φιλοξενίας. Οι ξενώνες φιλοξενίας στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα, καθώς υπάρχουν πρόσφυγες από τη Συρία, αιτούντες ασύλου από το Αφγανιστάν και το Ιράν. Ως εκ τούτου ακόμα και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι δύσκολη ή και αδύνατη αφού πολλές φορές δεν υπάρχει ενιαία γλώσσα επικοινωνίας. Αλλά και παιδιά από τις ίδιες χώρες και ίδιες ηλικίες μπορεί να διαφέρουν πολύ και να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Ακογιούνογλου, Αρμενάκη, Κασαπίδου, Παϊδα & Σαρρηκώστας 2016).

Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της Μελβούρνης που δέχονται παιδιά-πρόσφυγες (Howell, 2010), πολλά από αυτά έχουν ιστορικό διακεκομμένης συστηματικής εκπαίδευσης, με μικρή ή καθόλου εμπειρία σχολικού περιβάλλοντος. Πολύ συχνά δεν γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα και πολλές ακόμα δεξιότητες δεν έχουν αναπτυχθεί αρκετά. Έχουν ζήσει σε επικίνδυνα, ασταθή περιβάλλοντα ή έχουν μετακινηθεί πολλές φορές αλλάζοντας συνεχώς σπίτια. Ανάλογες μελέτες (Howell, 2011) παρουσιάζουν τις δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές, αλλά και τον κόπο και την προσπάθεια, λόγω της δυσκολίας της κοινής γλώσσας.

2.3. Τα οφέλη της Τέχνης σε παιδιά-πρόσφυγες

Είναι αποδεδειγμένος ο ευεργετικός ρόλος που παίζει η μουσική στη ζωή των ανθρώπων, είτε αυτός είναι ψυχαγωγικός, κοινωνικός, ή θεραπευτικός, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Έρευνες άλλωστε έχουν αναδείξει το θεραπευτικό χαρακτήρα της Τέχνης, μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα και τον ψυχικό του κόσμο, να μειώσει τα επίπεδα του στρες, να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες αλλά και να μάθει για καινούριους πολιτισμούς, κρατώντας ανέπαφο και τον δικό του (Ακογιούνογλου, κ.ά., 2017).

Η μουσική, αλλά και γενικότερα η Τέχνη στις διάφορες μορφές της (ζωγραφική, θέατρο, χορός) παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στη ζωή των προσφύγων και ειδικά των παιδιών σε ξενώνες φιλοξενίας, καθώς γεφυρώνει το κενό που δημιουργείται από την έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας και παράλληλα παρέχοντας ένα μέσο για έκφραση. Μέσα στους ξενώνες φιλοξενίας, η μουσική μπορεί να δώσει μια σταθερότητα μέσα σε όλη την αβεβαιότητα της επιβίωσης, παρότι μπορεί να είναι εφήμερη, Η αίσθηση της ελπίδας, της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης βοηθά τους πρόσφυγες να χειριστούν τα βιώματα του πολέμου (Lenette & Sunderland, 2014).

Σε ατομικό επίπεδο, η μουσική και γενικότερα η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά-πρόσφυγες ένα μέσο μη λεκτικής έκφρασης, μέσα από το οποίο μπορούν να περιγράψουν τα συναισθήματά τους και να εκτονώσουν την ένταση από τις εμπειρίες που έχουν ζήσει. Η επαφή με τις τέχνες παρέχουν ένα προσωρινό σπίτι για τους πρόσφυγες, βοηθώντας την ενσωμάτωση και τη διαχείριση των συναισθημάτων της νοσταλγίας. Η ασφάλεια, η οικειότητα και η άνεση σχετίζονται με την ευημερία των προσφύγων και παρέχεται μέσω των τεχνών, ειδικά όταν δεν υπάρχει δυνατότητα για γλωσσική επικοινωνία (Dieterich-Hartwell & Koch, 2017).

Η μουσική προάγει την ψυχική υγεία, καθώς προσφέρει στρατηγικές, θεραπείες, συμβουλευτική και υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση θεραπευτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στην αφήγηση, την τέχνη, το χορό, τη μουσική, μέσα στο πλαίσιο της πολιτισμικής κληρονομιάς των παιδιών αποτελούν θεραπευτικά εργαλεία, βοηθώντας τα να ενσωματώσουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να διαφυλάσσεται η αίσθηση της ταυτότητας, του ανήκειν και της συνέχειας στο χώρο και στο χρόνο (Hamilton & Moore, 2004). Άλλωστε, νευροφυσιολογικές έρευνες πάνω στην επίδραση της μουσικής στον ανθρώπινο εγκέφαλο φανερώνουν τα οφέλη που έχει, όταν εφαρμόζεται σε άτομα με έντονο στρες, ψυχικά τραύματα και άλλες ψυχικές παθήσεις (Ακογιούνου, κ.ά., 2017).

Το αίσθημα της ασφάλειας και της ηρεμίας που προσφέρει η μουσική δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου ο εγκέφαλος αρχίζει και λειτουργεί ξανά με φυσιολογικούς ρυθμούς, χωρίς να βρίσκεται σε κατάσταση κινδύνου (Pelletier, 2004). Η διανοητική κατάσταση αυτή, που είναι αποτέλεσμα των ευνοϊκών συνθηκών κατά την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον προάγει όχι μόνο την ψυχική υγεία αλλά και γνωστικές δεξιότητες.

Μέσα από μελέτες περίπτωσης άλλωστε φαίνεται ο θετικός συσχετισμός ανάμεσα στη μουσική και στην προσαρμοστικότητα από περιβάλλον σε περιβάλλον, καθώς η μουσική αποτελεί μια σταθερή αξία και έναν συνοδοιπόρο στο ταξίδι (Cali, 2017). Η μουσική λειτουργεί έτσι ως ένα είδος γέφυρας ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, βοηθώντας στην αποδοχή και την ενσωμάτωση στη νέα πραγματικότητα, ξεπερνώντας τα αισθήματα απομόνωσης και νοσταλγίας (Dieterich-Hartwell & Koch, 2017). Η μουσική στις διάφορες μορφές της, είτε με τη μορφή χορού, τραγουδιού και ακρόασης στο ραδιόφωνο, φέρνει πίσω αναμνήσεις από παλιές εμπειρίες και έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία, όταν η μουσική πλαισιώνει εμπειρίες ηρεμίας, ασφάλειας και οικογενειακής εγγύτητας (Cali, 2017).

Έρευνες αναδεικνύουν το ρόλο της μουσικής ως ένα ασφαλές σημείο εκκίνησης, το οποίο αποτελεί την αρχή για μια μεταβατική διαδικασία που στόχο έχει την συμφιλίωση με τις τραυματικές εμπειρίες που συνέβησαν και την ενσωμάτωση στη νέα κοινωνία (Dieterich-Hartwell & Koch, 2017). Η ακρόαση, το ομαδικό τραγούδι και η εκτέλεση τραγουδιών από την πατρίδα δίνει στους πρόσφυγες μια αίσθηση σύνδεσης με την πατρίδα, δημιουργώντας παράλληλα κατάλληλες βάσεις για την ενσωμάτωσή τους στο νέο περιβάλλον (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi, & Sarazin, 2004), ενώ η ζωγραφική και οι υπόλοιπες πλαστικές τέχνες δίνουν ώθηση στη δημιουργία και στο ξεκίνημα μιας νέας ζωής, αποκτώντας ξανά τον έλεγχο (Dieterich-Hartwell & Koch, 2017).

Περνώντας σε συλλογικό επίπεδο, η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα παράθυρο στις εμπειρίες ζωής των άλλων και έτσι ενισχύεται η συμπόνια, η κατανόηση και η αλληλεγγύη (Cali, 2017). Επιπροσθέτως, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες τα παιδιά αρχίζουν να εμπιστεύονται ξανά, να κάνουν νέους φίλους και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, χτίζοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στην ομάδα (Ansdell, 2002).

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως η μουσική που συντελείται μέσα σε μια κοινότητα ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, την αυτοπεποίθηση και προσφέρει υποστηρικτικά μέσα για την ενσωμάτωση στην κοινωνία (Andang'ο, 2017). Άλλωστε, η μουσική έχει την ικανότητα να κινείται προοδευτικά μέσα στο χρόνο, επηρεάζοντας τις νέες γενιές και σχετίζοντάς τις με τις προηγούμενες (Schramm, 1990). Αποτελεί δηλαδή ένα συνδεδετικό κρίκο που κρατάει την εξέλιξη του πολιτισμού και την πορεία του μέσα στο χρόνο.

Οι διάφορες μορφές τέχνης δίνουν σε παιδιά-πρόσφυγες ένα γόνιμο έδαφος να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα από διαδικασίες δημιουργίας τέχνης. Έρευνες που διεξήχθησαν στο Ηνωμένο Βασίλειο και αφορούν συνεργασίες ανάμεσα σε μουσεία, γκαλερί και ξενώνες φιλοξενίας, παιδιά αλλά και ενήλικες πρόσφυγες αναδεικνύουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μουσική και στην αίσθηση του ανήκειν. Πιο συγκεκριμένα, η επαφή των προσφύγων με τα βιώματα ομοίων τους και η αίσθηση της ύπαρξης κοινών βιωμάτων παρέχει την αναγκαία υποστήριξη στην προσπάθεια να βρουν τον κοινωνικό τους ρόλο μέσα στο καινούριο περιβάλλον (Wellman & Bey, 2015).

Για το λόγο αυτό η παροχή μουσικών δραστηριοτήτων σε παιδιά-πρόσφυγες είναι ζωτικής σημασίας, καθώς δημιουργεί ένα γόνιμο έδαφος και παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για έκφραση, επικοινωνία, δημιουργία. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται χωρίς φόβο, να συνεργάζονται, να δημιουργούν συνδέσεις και σχέσεις με ανθρώπους και να έχουν πίστη στις δυνάμεις τους, με την προϋπόθεση της ύπαρξης ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που σέβεται το κάθε παιδί και προάγει την αλληλοϋποστήριξη, την αλληλεγγύη και την ειρήνη (Boscardin & Jacobson, 1997).

2.4. Ο ρόλος της μουσικής στην κοινότητα

Ο όρος «μουσική στην κοινότητα» (music in the community, communal music making), περιγράφει το ρόλο που έχει η μουσική μέσα στην κοινωνία, δίνοντας όμως έμφαση στην επίδραση που έχει σε αυτούς που συμμετέχουν, είτε ενεργά, ως δημιουργοί είτε ως ακροατές (Higgins, 2002). Σκοπός της μουσικής στην κοινότητα είναι η ενίσχυση των δεσμών των ατόμων που ανήκουν σε αυτή μέσα από συναυλίες, σεμινάρια και παραστάσεις ανοιχτές για όλους. Επίσης, η μουσική στην κοινότητα αποτελεί μια προσέγγιση για ενεργή μουσική δημιουργία και μάθηση έξω από τα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης.

Κατανοώντας τη σημασία της μουσικής στην κοινότητα ως μορφή έξω από τα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, οφείλουμε να ορίσουμε πως η τυπική εκπαίδευση σύμφωνα με τον νόμο 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10) είναι «η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση

πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας» . Αποτελεί την όποια εκπαίδευση παρέχεται σε θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση μέχρι τις ανώτερες σπουδές στο πανεπιστήμιο (Coombs & Ahmed, 1974). Στην τυπική μουσική εκπαίδευση συγκαταλέγονται τα μουσικά σχολεία, τα ωδεία και τα Πανεπιστήμια Μουσικών σπουδών. Από τον ορισμό γίνεται εμφανής η δυσκολία ή και αδυναμία των παιδιών-προσφύγων να ενταχθούν μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λόγω γλωσσικών, οικονομικών και πολιτισμικών εμποδίων.

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, η άτυπη εκπαίδευση ορίζεται ως *«οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου, ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων»*. Είναι επομένως η διαβίου διαδικασία, μέσα από την οποία το άτομο αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο περιβάλλον (Coombs & Ahmed, 1974).

Η μουσική στην κοινότητα εμπλέκει έμπειρους μουσικούς, οι οποίοι, λειτουργώντας ως ηγέτες διευκολύνουν την συμμετοχή των ομάδων στη δημιουργία μουσικής. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ευκαιρία για συμμετοχή, το περιεχόμενο και την ισότητα απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι μουσικοί που προσφέρουν μουσική στην κοινότητα εστιάζουν στο να καταστεί η μουσική προσβάσιμη από όλες τις κοινωνικές ομάδες και παρέχουν ευκαιρίες για συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, δημιουργία μουσικής και αυτοσχεδιασμό.

Η μουσική στην κοινότητα αποτελεί *«έκφραση της πολιτισμικής δημοκρατίας»* (Higgins, 2012, σελ. 7), με την έννοια ότι παρέχει ίσες ευκαιρίες σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες να συμμετάσχουν, ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους, με σκοπό την αυτοέκφραση μέσω της μουσικής. Για το λόγο αυτό, δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για την εμπλοκή ευάλωτων ομάδων, όπως τα παιδιά-πρόσφυγες, σε μια δημιουργική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Drummond (όπως αναφέρεται στον Higgins, 2012) οι βασικές αρχές που διέπουν τη μουσική στην κοινότητα είναι οι εξής :

1. Η υποστήριξη για συμμετοχή όλων των κοινωνικών ομάδων καθιστά τη μουσική στην κοινότητα ανθρώπινο δικαίωμα.

2. Η μουσική μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής, παρέχοντας υποστήριξη και στην προσωπική ζωή.
3. Η μουσική στην κοινότητα στηρίζεται στη συμμετοχή, την οργάνωση, τη σύνθεση, το τραγούδι και το παιχνίδι.
4. Η μουσική στην κοινότητα προσφέρει ευκαιρίες για ανταλλαγή δεξιοτήτων μέσα στην ομάδα.
5. Η μουσική στην κοινότητα σέβεται την ποικιλομορφία του μουσικού κόσμου.
6. Στην μουσική στην κοινότητα, ο επαγγελματίας μουσικός προσφέρει δεξιότητες, ιδέες και υποστήριξη.
7. Η μουσική στην κοινότητα χρειάζεται ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1. Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και κοινωνία

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην κοινωνική κατάσταση, κατά την οποία ομάδες διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας συμβιώνουν, με την παράλληλη συνύπαρξη των πολιτισμών τους (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009). Ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση διαχειρίζονται την πολιτισμική τους ετερότητα, με σκοπό τη δημιουργία μιας καινούριας πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και συγκερασμού διάφορων χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, 2008), αλλά και στη διαδικασία με την οποία η κοινωνία διαχειρίζεται την διαφορετικότητα. Οι όροι αυτοί δεν ταυτίζονται μεταξύ τους, καθώς η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση της συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η επιθυμητή κατάσταση ουσιαστικής συνύπαρξης (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009).

Τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διάφορων κοινωνικών ομάδων που ζουν στο ίδιο περιβάλλον παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή συμβίωση τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο (Χατζηχρήστου, 2011), ομάδες με αποκλίνοντα χαρακτηριστικά από τα κυρίαρχα, όπως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα ζητήματα που σχετίζονται με τις πρωτογενείς πολιτισμικές διαφορές, όπως η διαφορετική γλώσσα, ή ο πολιτισμός. Είναι γνωστό πως οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θέτουν τα θεμέλια για την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας και την απόκτηση της εθνικής συνείδησης. Ωστόσο, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συχνά λειτουργούν και ανασταλτικά στην επικοινωνία μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων, δημιουργώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, σύμφωνα με τον Miranda (όπως αναφέρεται στην Χατζηχρήστου, 2011) και ειδικά στην παιδική ηλικία, όπου οι γνωστικές διαδικασίες βασίζονται σε διανοητικές διεργασίες κατηγοριοποίησης, ταξινόμησης και σύγκρισης.

3.2. Σχολείο και διαφορετικότητα

Ο ελληνικός μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από έντονη ανομοιογένεια. Μία από τις πιο σημαντικές συνιστώσες που διαφοροποιούν τις ανάγκες των μαθητών είναι η πολιτισμική τους καταγωγή, η οποία διαμορφώνει τον τρόπο συμπεριφοράς, τον τρόπο έκφρασης και τις αξίες που τους χαρακτηρίζουν. Για το λόγο αυτό, η διαδικασία της μάθησης που συντελείται σε ομάδες που διαφέρουν πολιτισμικά, οφείλει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό στη διαφορετικότητα και να παρέχει ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα των πολιτισμικών διαφορών. Άλλωστε, σκοπός του της εκπαίδευσης είναι η παροχή τέτοιου είδους παιδείας ώστε να καλύπτονται όλες οι διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Η κοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων της εκπαίδευσης, οι οποίοι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αντιμετωπίζει το σύνολο του πληθυσμού την εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών ομάδων. Αν ο σκοπός είναι η αφομοίωση των ομάδων αυτών στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό σύστημα της χώρας το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει εθνοκεντρικές προσεγγίσεις με κύριο στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Αν σκοπός είναι η ομαλή ενσωμάτωση των συγκεκριμένων ομάδων, τότε η ανάγκη για διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι καθολική και περιλαμβάνει το σύνολο του πληθυσμού, με δυνατότητα για τις πολυπολιτισμικές ομάδες για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή της κοινωνίας, καθώς και σύνδεση με την πατρίδα (Δαμανάκης, 1989). Παραδείγματα από το ιστορικό γίνεσθαι φανερώνουν πως οι εθνοκεντρικές προσεγγίσεις δεν αποφέρουν πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα στην ομαλή ένταξη των πολυπολιτισμικών ομάδων, αλλά απεναντίας ενισχύουν τις αντιθέσεις και τις εντάσεις ανάμεσα σε αυτές και τις χώρες υποδοχής. Για το λόγο αυτό η ενσωμάτωση των ομάδων αυτών στην κοινωνία πρέπει να γίνεται με τρόπο ομαλό, διαφυλάσσοντας τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ξεκινώντας από την εκπαίδευση.

3.2.1. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει διάφορες προσεγγίσεις προσαρμογής διαπολιτισμικών ομάδων στην κοινωνία (Αραμπατζή & Ντούρας, 2009· Χατζηχρήστου, 2011· Μπουγιουκλή, 2014). Μπορούμε να παρατηρήσουμε πως με την πάροδο του χρόνου

σημειώνονται θετικά βήματα στην αποδοχή των διάφορων ομάδων στην κοινωνία, ξεκινώντας από το μοντέλο της αφομοίωσης (assimilation), το οποίο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και απέρριπτε όλα τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας των ομάδων, καθώς βασιζόταν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων οι συνεισφέρουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Στη συνέχεια, το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration) φάνηκε να αναγνωρίζει πως κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ασκώντας παράλληλα εξίσου επίδραση και προκαλεί αναδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι, αλλά κατακρίθηκε, καθώς η αρχή της ισότητας των πολιτισμών ήταν μάλλον επιφανειακή. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 ως αντίδραση στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, με βασικές αρχές την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων και τη δημιουργία ενός σχολικού συστήματος όπου υπάρχει εξίσου ανάπτυξη όλων των διαφορετικών πολιτισμών, δέχτηκε εξίσου κριτική καθώς δεν υπήρχε ουσιαστική παρέμβαση στην αλλαγή των κοινωνικών δομών της χώρας υποδοχής σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (όπως αναφέρεται στο Ντούρας & Αραμπατζή, 2009).

Η απάντηση τελικά φάνηκε να δόθηκε μέσω του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Χατζηχρήστου, 2011), το πιο επιτυχημένο μοντέλο εκπαίδευσης, καθώς καλλιεργεί την παγκόσμια εκτίμηση και αποδοχή, μέσα από την κατανόηση των διάφορων πολιτισμών και την αναγνώρισή τους ως ισάξιων. Αναλυτικά αναφέρονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.2.2. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Πρωτοεμφανίστηκε την περίοδο του 1980 στην Ευρώπη και αποτελεί ως σήμερα το κυρίαρχο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο δίνει έμφαση στην αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών, τον υγιή διάλογο μεταξύ τους και την αλληλεγγύη. Πιο αναλυτικά, η εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική αναφέρεται στο σύνολο του πληθυσμού μιας χώρας που απαρτίζεται από διάφορους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή δεν προορίζεται μόνο για εκπαίδευση παιδιών μεταναστών ή παλιννοστούντων, αλλά αντίθετα παρέχει

εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της επικοινωνίας και του σεβασμού (Γεωργογιάννης, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει οποιοδήποτε είδος διδασκαλίας ή εκπαίδευσης το οποίο συνδυάζει αξίες, κείμενα, απόψεις και προοπτικές ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (The Glossary of Education Reform, 2014). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 1993), τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής είναι τα εξής :

1. το αξίωμα της ισότητας και ισοτιμίας των πολιτισμών
2. το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών
3. το αξίωμα της αποδοχής και της αξιοποίησης του διαπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται την ετερότητα ως μια πραγματική κατάσταση, και θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από αποδοχή και σεβασμό στην ιδιαιτερότητα, την προαγωγή κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας και τέλος την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και στη ζωή (Νικολάου, 2011), με στόχο την *αγωγή στην ειρήνη*» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «...να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει την συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό...» (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004). Ακόμα, οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή των ατόμων σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται το πιο επιτυχημένο μοντέλο εκπαίδευσης, λόγω των αξιών που προβάλλει και της δυνατότητας δημιουργίας των βάσεων για την ουσιαστική συμβίωση όλων των κοινωνικών ομάδων μέσα σε μια χώρα. Εκπαιδευτικές μέθοδοι που χαρακτηρίζονται από πολιτικές που αφομοιώνουν τη διαφορετικότητα και δεν δέχονται την ετερότητα ως κατάσταση, αλλά χρησιμοποιούν μεθόδους και μηχανισμούς ομογενοποίησης (Νικολάου, 2011), θεωρούνται απορριπτέες στο σχολείο του σήμερα. (Δαμανάκης, 1989). Τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές ελλοχεύουν τον κίνδυνο δημιουργίας ενός σχολείου μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού και εθνοκεντρικού, όπου οι μαθητές υποτάσσονται παθητικά ή ενεργητικά στον κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό (Νικολάου, 2011). Κάτι τέτοιο θέτει ερωτήματα στο

προσκήνιο σχετικά με την αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών όταν βρεθούν σε μια κοινωνία που πρέπει να ζήσουν αρμονικά και να συμβιώσουν. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως κύριο ρόλο παίζει η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και οι αναστοχαστικές διαδικασίες πάνω στη διδασκαλία και στους τρόπους διαχείρισης της τάξης του, για ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται επομένως πάνω στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2011). Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες που θέτουν εμπόδια στην αναγνώριση των αρχών αυτών στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις του μαθητικού, εκπαιδευτικού και ευρύτερου κοινωνικού συνόλου που απαρτίζουν το σχολικό σύστημα. Τα φαινόμενα εχθρότητας και ετικετοποίησης των μειονοτικών ομάδων επηρεάζουν την νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική υγεία των παιδιών-προσφύγων. Τα φαινόμενα αυτά σχετίζονται και με χαμηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των παιδιών και ακόμα εκδηλώσεις βίας και άλλων ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών (Χατζηχρήστου, 2011).

Επιπλέον, η επιτυχία εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης εξαρτάται από τη φύση της μετανάστευσης. Πιο συγκεκριμένα (Hamilton & Moore, 2004), το ίδιο το ζήτημα της μετανάστευσης, το οποίο βιώνεται ως αίσθημα απώλειας της σχέσης αφοσίωσης με έναν φυσικό χώρο, μαζί με την επακόλουθη πίεση που προκαλείται όταν επείγει η προσαρμογή σε έναν μη οικείο χώρο, δημιουργεί ζητήματα στην ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών και των παιδιών-προσφύγων σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Το θέμα της μετανάστευσης έχει και πολιτισμικές προεκτάσεις, καθώς ο πολιτισμός επηρεάζει τον τρόπο που οι πρόσφυγες αναλύουν και διαχειρίζονται διάφορα βιώματα, με κίνδυνο την υιοθέτηση αποκλινόντων συμπεριφορών, εξαιτίας της εγκατάλειψης της πατρίδας τους χωρίς τη θέλησή τους.

Ακόμα, η προσαρμοστικότητα παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην επιτυχή διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται

σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα για προσαρμογή των παιδιών-προσφύγων, στην απόκτηση δεξιοτήτων με τις οποίες μπορούν να ξεπερνούν τις αντιξοότητες και να έχουν θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Hamilton & Moore, 2004). Τα παιδιά-πρόσφυγες καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις και τις σχέσεις του νέου τους περιβάλλοντος καθώς περνούν από φάσεις πριν τη μετανάστευση, κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης και κατά την παραμονή στο νέο περιβάλλον και απαιτούν λεπτούς χειρισμούς από μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος (Hamilton & Moore, 2004). Το πώς προσαρμόζεται ένα παιδί στο νέο σχολείο εξαρτάται από πόσο τραυματικές εμπειρίες βίωσε, πόσο υποστηρικτική είναι η οικογένεια και το επίπεδο της εκπαίδευσης της οικογένειάς του. Ακόμα έχει να κάνει με την προσωπικότητα του παιδιού, την οικογένεια, την κοινότητα και τις ομάδες υποστήριξης.

Για το λόγο αυτό, η δυνατότητα προσαρμογής του σχολείου στα δεδομένα των προσφύγων έχει καίριο χαρακτήρα, με αλλαγές πολιτικού, εκπαιδευτικού και διοικητικού περιεχομένου (Hamilton & Moore, 2004). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών τάξεων είναι σε θέση *«να αναπτύξουν πιο ισχυρές διαπολιτισμικές θεωρίες και πρακτικές όταν σκέφτονται και δρουν αναστοχαστικά»* (Pantazi, 2006). Αλλά και τα υψηλά ποσοστά ανάμειξης των γονιών αποτελεί σημαντική συνιστώσα για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού μοντέλου μάθησης (Hamilton & Moore, 2004). Είναι εμφανές ότι για την ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και μετέπειτα στην κοινωνία, η συνεργασία ατόμου-οικογένειας και σχολείου είναι επιτακτικής ανάγκης.

3.4. Η κατάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η πολιτισμική πολυμορφία γίνεται εμφανής στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2008) το ποσοστό των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών ξεπερνά το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Έρευνες φανερώνουν την ύπαρξη δυσκολιών στη μάθηση αλλά και στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών-προσφύγων και μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μελέτες των Γεώργα, Παρασκευόπουλου, Μπεζεβέγκη, Γιαννίτσα, Γκαρή και Μυλωνά (όπως αναφέρεται στην Χατζηχρήστου, 2011), τα παιδιά αυτά βιώνουν έντονα

επίπεδα στρες που σχετίζονται με δυσκολίες προσαρμογής και εκδηλώνονται με άγχος ή συμπτώματα κατάθλιψης.

Έρευνα σχετικά με τη κατάσταση που αφορά τους αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές που φοίτησαν και φοιτούν στα δημοτικά σχολεία του Νομού Αργολίδας από το 1990 ως το 2009, αναδεικνύει την άμβλυνση του προβλήματος σε σχέση με τις δυσκολίες των πρώτων χρόνων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η άμβλυνση δεν επιτεύχθηκε λόγω προσαρμογών του εκπαιδευτικού συστήματος στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά λόγω του ότι περισσότερα παιδιά μεταναστών γεννιούνται στην Ελλάδα και ήταν σε θέση να μάθουν τη γλώσσα πριν λάβουν συστηματική σχολική εκπαίδευση (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Επιπλέον, διατριβή πάνω στις απόψεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα περιεχόμενα του Αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού σχολείου (Ευαγγέλου, 2005, σελ. 308), υποστηρίζει πως τα αναλυτικά προγράμματα *«...δεν καταπολεμούν τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των μειονοτικών ομάδων των τάξεών τους, ακολουθώντας ένα περισσότερο μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο δεν υιοθετούν πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις, ούτε διαπροσωπικές και πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις...»*. Άλλη έρευνα πάνω στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπουγιουκλή, 2014, σελ. 142), υποστηρίζει πως *«...παρότι οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικών τάξεων έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία, ωστόσο δεν έχουν λάβει εξειδίκευση σε θέματα πολιτισμικής ετοιμότητας σε επίπεδο σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων...»*.

Τα αποτελέσματα των μελετών και των ερευνών που αναφέρθηκαν, έρχονται σε αντίφαση με την κρατική πολιτική ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, από το 1996 και μετά, λειτούργησαν τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για μετανάστες, πραγματοποιήθηκαν προγράμματα για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων και με τον Νόμο 2413/96 κατοχυρώθηκε η οργάνωση και η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2002), ενώ γενικότερα το πρόγραμμα σπουδών περιέχει διαπολιτισμικά στοιχεία.

Παρόλα αυτά σύμφωνα με την Ασκούνη (2002), ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης παραμένει, με αποτέλεσμα την αποτυχία των προσπαθειών αυτών (Ασκούνη, 2002). Τα διάφορα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να προσεγγίζονται περισσότερο επιφανειακά, χωρίς την παράθεση υποδείξεων

και τρόπων ουσιαστικής προσέγγισης της διαφορετικότητας. Ως παράδειγμα παρατίθεται το Πρόγραμμα εκπαίδευσης των δομών υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο περιγράφει τους διδακτικούς σκοπούς στην Αισθητική Αγωγή (εικαστικά – θέατρο – μουσική), απευθυνόμενο σε ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών (δημοτικό) και 12-15 ετών (γυμνάσιο). Οι διδακτικοί στόχοι που περιγράφονται δεν διαφέρουν από τους τυπικούς στόχους του μαθήματος της μουσικής (κιναισθητική καλλιέργεια, αισθητική καλλιέργεια, συναισθηματική καλλιέργεια, κοινωνικοποίηση, δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός). Επίσης, δεν φαίνεται να παρέχονται πρακτικές οδηγίες για μια ουσιαστική διαπολιτισμική κατεύθυνση, ενώ επιλογή της μεθοδολογίας, της θεματολογίας και της προσέγγισης φαίνεται να επαφίεται στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού.

3.5. Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τις έρευνες είναι πως «*οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να είναι προσανατολισμένες στην προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό*» (Μάρκου, 1996). Για το λόγο αυτό υπάρχει έντονη ανάγκη για καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση της διαπολιτισμικής τάξης. Η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών και η αλληλεγγύη ξεκινάει από τη θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο διαφορετικό. Πιο συγκεκριμένα, (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), ο εκπαιδευτικός, μέσα από κριτική αυτογνωσία σχετικά με τις εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και αντίληψη της επίδρασης των προσωπικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων στη σχολική τάξη, οφείλει να εφαρμόσει στην τάξη του πρακτικές που περιορίζουν τα φαινόμενα των κοινωνικών ανισοτήτων, αναπτύσσουν θετικές προσδοκίες για τους μαθητές μειονοτικών ομάδων και καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεγγύης στην τάξη, όπου κυριαρχεί η αποδοχή και η ενσυναίσθηση.

3.6. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο

Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού θέτει ορθά θεμέλια και για την βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών. Μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών, αλλά και την πρόβλεψη συγκεκριμένων συμπεριφορών και αντιδράσεων, επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, με αποφυγή τριβών, εντάσεων και διενέξεων (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2011).

Η ανάπτυξη της κοινωνικής αντίληψης, σε πρώτο στάδιο συντελείται μέσα σε δομημένα περιβάλλοντα και με ξεκάθαρο σύστημα κανόνων. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί αποκτά *«την ικανότητα να αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους...»* (Χατζηχρήστου, 2011, σελ. 14). Οι συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι απλά ένα σύνολο συμπεριφορών, αλλά πολύ περισσότερο ένας τρόπος ζωής με τον οποίο το παιδί μπορεί να κατανοεί και να προσαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα.

Το μάθημα της μουσικής μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από ενέργειες όπως το να μοιράζεσαι το υλικό του μαθήματος, για παράδειγμα τα μουσικά όργανα, να συμμετέχεις στις δραστηριότητες, τα μουσικά παιχνίδια και το τραγούδι, να περιμένεις τη σειρά σου για τη χρήση των οργάνων ή για να μιλήσεις και τέλος να ακούς προσεκτικά τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού ή τις προτάσεις των συμμαθητών (Τάτση, 2017).

Οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Κατά αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, βοηθώντας έτσι στη διαχείριση του άγχους, των δυσκολιών και των προβλημάτων που σχετίζονται με την προσαρμογή (Αργυρίου, Κόφφα, Μάτη & Παπαδοπούλου, 2017).

Καθώς πολλά παιδιά-πρόσφυγες έλαβαν ελάχιστη ή και καθόλου συστηματική εκπαίδευση, η ποιότητα της σχέσεων των παιδιών αυτών με τους δασκάλους τους στα καινούρια τους σχολεία παίζει καθοριστικό ρόλο για την προσαρμογή τους. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή λειτουργεί ως προστατευτικός

παράγοντας και αποτελεί μια γεφύρωση της οικογένειας με το σχολείο, αφού είναι μια προέκταση της σχέσης του παιδιού με τους γονείς (Χατζηχρήστου, 2011).

Τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα (Χατζηχρήστου, κ.α., 2017), η θετική προσαρμογή των μαθητών κρίνεται από τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, μέσω της σχολικής επίδοσης, και της αποδοχής από τους συνομήλικους με τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Ακόμα, οι μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων σε συνδυασμό με συμμετοχή σε ηλικιακή κατάλληλες δραστηριότητες αποτελούν κάποια κριτήρια μέσω των οποίων είναι δυνατόν να αξιολογηθεί η θετική προσαρμογή των παιδιών σε νέο περιβάλλον.

Άλλωστε, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση και συμβάλλοντας έτσι στην ομαλή τους προσαρμογή, μέσα από προγράμματα και δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να έχουν ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

3.7. Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής σε παιδιά-πρόσφυγες

Μελέτες περίπτωσης (Howell, 2009) αναδεικνύουν το ρόλο που παίζει το μάθημα της μουσικής στην προσαρμογή των παιδιών-προσφύγων σε δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ακαδημαϊκή επιτυχία, η γνωστική ανάπτυξη και η μουσική εκπαίδευση συνδέονται στενά. Άλλωστε, παρόμοιες μελέτες (Reekmans & Roden, 2016) υποστηρίζουν πως οι στρατηγικές εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά με στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και στη ζωγραφική, στη μουσική, και στο θέατρο. Ο συνδυασμός ζωγραφικής, θεάτρου και μουσικής λειτουργεί επικουρικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με δραστηριότητες με νόημα σε ασφαλές και πολυαισθητηριακό περιβάλλον. Εστιάζοντας στην δημιουργικότητα ενισχύεται η συμμετοχή, η σύνδεση μεταξύ των μαθητών και η αλληλεγγύη μεταξύ τους ενώ παράλληλα προσφέρονται ευκαιρίες σε μαθητές να πετύχουν, όταν δυσκολεύονται σε αυστηρά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Η βιβλιογραφία επίσης συνδέει τη μουσική με την ανάπτυξη της διγλωσσίας και τον αλφαριθμητισμό (Howell, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1. Εθνογραφική μεθοδολογική προσέγγιση

Η εθνογραφική μεθοδολογική προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας για τους λόγους που θα αναφερθούν παρακάτω, καθώς ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτής της έρευνας. Επιπλέον, το υλικό που αντλήθηκε από τις ομάδες μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, συγγραφής αναστοχαστικού ημερολογίου, ηχογραφήσεις και από τις συναντήσεις και συζητήσεις με την ομάδα, εμπλουτίστηκε και τεκμηριώθηκε επιστημονικά και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Η εθνογραφία είναι μια μέθοδος έρευνας που εξετάζει ζητήματα στον τομέα του πολιτισμού, της εκπαίδευσης, της ανθρωπολογίας, αλλά και άλλων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Σαν μεθοδολογία έρευνας ξεκίνησε από τους πρώιμους κοινωνικούς ανθρωπολόγους και στόχο είχε την ακριβή και λεπτομερή περιγραφή των καθημερινών συνηθειών μικρών και περιθωριοποιημένων ομάδων (Denscombe, 2007). Μέσα από τις διαδικασίες αυτές ο ερευνητής οδηγείται στην αναλυτική περιγραφή της κοινωνικής ζωής των ομάδων αυτών (Πηγιάκη, 2004).

Η εθνογραφική μελέτη εστιάζει στον προσωπικό κόσμο, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις της ομάδας που λαμβάνει μέρος στην έρευνα και για το λόγο αυτό στηρίζεται στην φυσική παρουσία του ερευνητή για ένα επαρκές χρονικό διάστημα μέσα στην ομάδα. (Denscombe, 2007). Έτσι ο ερευνητής είναι σε θέση να καταλάβει καλύτερα τις συνήθειες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τα συναισθήματα και τον τρόπο που λειτουργεί μια ομάδα εν τω γενέσθαι και μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Σημαντικό βήμα για την ομαλή έκβαση της έρευνας είναι το αρχικό στάδιο κατά το οποίο ο ερευνητής θα γνωριστεί με την ομάδα, θα κερδίσει την εμπιστοσύνη της και θα εγκλιματιστεί στο χώρο και στους τρόπους συμπεριφοράς και διαχείρισης ομάδας. Η αποδοχή του ερευνητή από την ομάδα είναι ζωτικής σημασίας, ειδικά όταν μιλάμε για παιδιά, καθώς όσο πιο ειλικρινής και ουσιαστική είναι η σχέση της ομάδας με αυτόν, τόσο πιο πλούσια θα είναι και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν (Πηγιάκη, 2004).

Η εθνογραφική και συμμετοχική μεθοδολογία στοχεύει εκτός των άλλων και στην ενδυνάμωση των φωνών των παιδιών (Πουρκός & Σγουρομάλλη, 2015), μέσα από φιλικές προς το παιδί μεθόδους έρευνας και δράσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο,

λαμβάνονται υπ' όψιν οι πολιτισμικές αξίες των παιδιών, με χρήση οδηγιών που συνδυάζουν λεκτικές, οπτικές, κινητικές και ακουστικές δραστηριότητες με μορφή παιχνιδιού (Πουρκός & Σγουρομάλλη, 2015). Έτσι, υπάρχει ο κατάλληλος σεβασμός και υποστήριξη της ομάδας, ειδικά όταν απαρτίζεται από ευάλωτες ομάδες όπως παιδιά-πρόσφυγες.

Οι εθνογραφικές έρευνες στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας στηρίζονται πολύ συχνά στη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Ο ερευνητής δηλαδή προσφέρει ένα σύνολο ερεθισμάτων στην ομάδα και παρατηρεί το πώς ανταπεξέρχεται η ομάδα στο ερέθισμα αυτό. Στην συγκεκριμένη έρευνα, το ερέθισμα που μελετάται είναι η μουσική και ο τρόπος που επηρεάζει τα παιδιά-πρόσφυγες στην καθημερινή τους ζωή. Η αξιοποίηση της μουσικής στην ερευνητική διαδικασία αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μεθοδολογίας που αναφέρεται στις τέχνες (arts-related research) και βασίζεται στις δυνατότητες των υποκειμένων να χρησιμοποιήσουν τη μουσική για να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν και άλλα (Καζούλη-Πλαϊτάκη & Πουρκός, 2015).

Η ερευνητική διαδικασία βασισμένη στη μουσική έρευνα αξιοποιεί όλο το φάσμα της μουσικής δραστηριότητας στην ομάδα (μουσική δημιουργία μέσα από τα μουσικά όργανα, αυτοσχεδιασμός, κοινοτική μουσική δραστηριότητα και άλλα), καταγράφοντας την κοινωνική και παιδαγωγική και κοινωνική σημασία των συγκεκριμένων πρακτικών (Καζούλη-Πλαϊτάκη & Πουρκός, 2015). Σε συνδυασμό με το διάλογο και τις προσωπικές συζητήσεις με τα άτομα της ομάδας έρευνας παρέχεται αξιόλογο υλικό για επεξεργασία, κυρίως μέσω άτυπων μικρών συζητήσεων, οι οποίες πηγάζουν από τα παιδιά και αποτελούν τα πρωτογενή βιώματα και τις προοπτικές των παιδιών (Πουρκός & Σγουρομάλλη, 2015).

Η εθνογραφική αυτή εργασία εξετάζει την παιδαγωγική διάσταση της μουσικής σε παιδιά- πρόσφυγες σε ξενώνες φιλοξενίας, μέσα από το πρίσμα του ερευνητή αλλά πάντα με προσπάθεια αποστασιοποιημένης οπτικής και αντικειμενικότητας πάνω στο θέμα. Άλλωστε, μια βασισμένη στην μουσική ποιοτική έρευνα σχετίζεται με τα μεθοδολογικά παραδείγματα της φαινομενολογίας και της εθνογραφίας, που *«συνδέονται με τις ερευνητικές ανησυχίες, την προοπτική και το μεθοδολογικό ρεπερτόριο ή τα ενδιαφέροντα του ερευνητή»* (Καζούλη-Πλαϊτάκη & Πουρκός, 2015, σελ. 409). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την εργασία επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο

ώστε να αλληλοσυμπληρώνουν το υλικό που συλλέχθηκε μέσω της συστηματικής επιτόπιας και αναστοχαστικής καταγραφής.

4.1.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης σχετίζεται με τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας και χρησιμοποιείται στην έρευνα όταν ο ερευνητής χρειάζεται να διεισδύσει μέσα στην ομάδα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών των υποκειμένων που μελετά (Denscombe, 2007). Η παρατήρηση είναι η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων όταν εξετάζουμε σύνολα συμπεριφοράς, τα οποία διαδραματίζονται αυθόρμητα και πηγαία στο φυσικό τους περιβάλλον, αλλά και όταν θέλουμε να παρατηρήσουμε την αλληλεπίδραση των ατόμων μιας ομάδας και τη δυναμική της (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η συμμετοχική παρατήρηση σαν μέθοδος έρευνας παρουσιάζει κάποια ζητήματα ως προς την αντικειμενικότητα, καθώς η προοπτική του ερευνητή (εξοικείωση με το θέμα, εμπειρίες από το παρελθόν, συναισθηματική κατάσταση κατά την παρακολούθηση) μπορεί να επηρεάσει το υλικό της παρατήρησης (Denscombe, 2007). Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές που *«οι προσδοκίες [του ερευνητή] για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας, οι ιδιοσυγκρασιακές ιδιαιτερότητες και οι προηγούμενες εμπειρίες, είναι δυνατόν να επηρεάσουν, δραματικά, προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, την έκβαση της έρευνας, [...] ιδιαίτερα στο αλλοιωτικό σημείο να βλέπει και να ακούει ό,τι αναμένει να δει και να ακούσει, και όχι ό,τι πραγματικά συμβαίνει»* (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 144). Για το λόγο αυτό, η χρήση πινάκων με κατηγοριοποιημένες, ανάλογα με τη συχνότητα ή τη διάρκεια, αναμενόμενες αντιδράσεις και συμπεριφορές ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα. Με αυτό τον τρόπο τα συμπεράσματα της έρευνας είναι πιο αντικειμενικά και έγκυρα, παρέχοντας μια ολιστική κατανόηση του φαινομένου που μελετάται.

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια από τις πιο βασικές μεθόδους εκπαιδευτικής έρευνας, όπου ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του ερευνητή και η εκπαιδευτική ομάδα το ρόλο του υποκειμένου. Αναμφίβολα, η «έρευνα πάνω στους μαθητές» αποτελεί τη βασική αρχή της καλής διδασκαλίας, καθώς ο ερευνητής εστιάζει πάνω στις παρατηρήσεις στα υποκείμενα ως μαθητές αλλά και ως αυθύπαρκτες

οντότητες (Kincheloe, 2003). Οι παρατηρήσεις κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν ένα κοινωνικό περιεχόμενο και η διδασκαλία ξεφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο με τους συγκεκριμένους ρόλους δασκάλου-μαθητή.

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης μιας ομάδας παιδιών-προσφύγων, τα βιώματα της ερευνήτριας είναι πιο έντονα από αυτά των παιδιών, καθώς γίνεται παράλληλη προσπάθεια κατανόησης, εμπάθυνσης, εξερεύνησης, ερμηνείας, σύγκρισης και κριτικής σκοπιάς (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύνα, 2011). Για το λόγο αυτό η εστίαση στη συμμετοχική παρατήρηση δίνει περισσότερο και πιο άμεσο υλικό για την έρευνα εν τω γενέσθαι. Επιπλέον, όταν η ομάδα έρευνας παίρνει το λόγο στην έρευνα, αντιδρώντας αυθόρμητα πάνω στα διάφορα ερεθίσματα που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή ζωή της δημιουργείται μια πιο υγιής και αυθεντική σχέση μαθητή-δασκάλου (ερευνητή), η οποία συντελεί στην καλύτερη και αμοιβαία επικοινωνία και κατανόηση (Kincheloe, 2003). Μελέτες εξάλλου, αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχικής παρατήρησης σε διαπολιτισμικές ομάδες, στις οποίες η θέση του ερευνητή δεν διαφέρει πολύ από τη θέση που κατέχουν τα άτομα που βρίσκονται υπό μελέτη (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύνα, 2011).

4.1.2. Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Το αναστοχαστικό ημερολόγιο αποτελεί μια πρακτική ανάλυσης και επανεξέτασης των εμπειριών που συνέβησαν στο χώρο εργασίας ή εκπαίδευσης. Το αναστοχαστικό ημερολόγιο είναι η καταγραφή όλων των γεγονότων που έλαβαν χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (ωριαία διδασκαλία για παράδειγμα), μέσα από τις προσλαμβάνουσες του ερευνητή, συνήθως αμέσως μετά τη λήξη του. Στο ημερολόγιο καταγράφονται οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν, κατά πόσο στέφθηκαν με επιτυχία ή όχι, ποια ήταν τα συναισθήματα, του ερευνητή, οι αντιδράσεις των ατόμων της ομάδας και οτιδήποτε θεωρηθεί σημαντικό από τον ερευνητή να αναλυθεί.

Τα μοντέλα αναστοχαστικής πρακτικής (reflective practice) ξεκίνησε και εφαρμόζεται κατά κόρον στο Ηνωμένο Βασίλειο και αποτελεί ένα μέσο διαχείρισης θετικών ή δυσάρεστων εμπειριών στον κλινικό χώρο ή στην εκπαίδευση (Παρισσόπουλος, Γκοβίνα, Μπουζίκας, & Κουτσοπούλου, 2016). Σε αυτή την πρακτική καταγράφονται οι προβληματισμοί από την πορεία της διδασκαλίας, οι οποίοι «εμπλουτίζουν την

εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτυχθούν μέσα σύγκρισης που προωθούν την αναστοχαστική [εκπαιδευτική] άσκηση» (Παρισσόπουλος, κ.α., 2016).

Ως αφορμή για αναστοχασμού μπορεί να αποτελέσει το οποιοδήποτε ερέθισμα το οποίο θα καταστήσει τον ερευνητή συναισθηματικά εμπλεκόμενο σε μια εμπειρία. Τότε, ο ερευνητής οφείλει να καταγράψει τις σκέψεις του, χρησιμοποιώντας άμεσο και απλό λόγο, εκφράζοντας τα συναισθήματά του και τους προβληματισμούς του. Σε μεταγενέστερο χρόνο, η επεξεργασία των δεδομένων του αναστοχαστικού ημερολογίου μπορεί να προσφέρει στον ερευνητή πληροφορίες και λύσεις σε θέματα που προβλημάτιζαν τον ερευνητή. Έτσι, η εμπειρία του ερευνητή μετουσιώνεται σε βιωματική μαθησιακή εμπειρία (Παρισσόπουλος, κ.α., 2016) και καθιστά τον ίδιο πιο έτοιμο να ανταπεξέλθει σε παρόμοια εμπειρία.

4.2. Κριτική της μεθοδολογίας

Με βάση τα δεδομένα αυτά, η ερευνήτρια έκρινε πιο αποτελεσματική μεθοδολογία για την εκπόνηση της εργασίας την εθνογραφία, αρχικά γιατί αποτελεί έναν από τους πιο άμεσους τρόπους παρατήρησης και συλλογής υλικού σε μια ομάδα (Καζούλη-Πλαϊτάκη & Πουρκός, 2015). Οι δυναμικές των ατόμων, οι διάφορες συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά μέσα στο μάθημα, οι τυχαίες συζητήσεις και προσπάθειες λεκτικής και μη επικοινωνίας, οι συγκρούσεις, τα συναισθήματα και οτιδήποτε άλλο προκύπτει μέσα από το μάθημα της μουσικής φανερώνεται πιο ολοκληρωμένα και ολιστικά όταν γίνεται αυθόρμητα και με άτυπη μορφή.

Επιπλέον, η δυσκολία της λεκτικής επικοινωνίας καθιστά την εθνογραφία και τη παρατήρηση ιδανικές για την παρούσα εργασία. Καθώς δεν υπήρχε κάποια βοήθεια διερμηνείας, η ερευνήτρια χρειάστηκε να βρει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των παιδιών αυτών, μέσω κινήσεων του σώματος, ζωγραφικής και άλλους τρόπους που αποτέλεσαν το υλικό για την αναζήτηση του ρόλου που παίζει η μουσική στα παιδιά-πρόσφυγες. Άλλωστε, από δεοντολογικής άποψης (APA, 2010), η ηλικία και η ιδιότητα των παιδιών-προσφύγων τα καταστούν μια ευπαθή και ευάλωτη ομάδα που χρήζει λεπτών και εξειδικευμένων χειρισμών.

Το υλικό που αντλήθηκε από την παρατήρηση και το ημερολόγιο αναλύθηκε και εμπλουτίστηκε με βιβλιογραφικές αναφορές. Παρότι το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα

πρόσφατο ζήτημα που απασχολεί την Ελλάδα , εντούτοις υπάρχει ελληνόφωνη βιβλιογραφία για την ενσωμάτωση των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, την εκπαίδευση προσφύγων και μειονοτικών πληθυσμών, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ούτω καθεξής. Υπάρχει επίσης πολύ σημαντικό υλικό για καλλιτεχνικές δράσεις που εφαρμόζονται σε ξενώνες φιλοξενίας στην Ελλάδα και κυρίως στη Χίο. Τέλος, υπάρχει πλούσιο υλικό σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία πάνω στην εκπαίδευση, την ενσωμάτωση και την ψυχολογική ευημερία των προσφύγων, καθώς το προσφυγικό ζήτημα είναι παγκόσμιο και διαχρονικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1. Περιγραφή δράσης και πλαισίου έρευνας

Η ερευνήτρια, για την εκπόνηση της εργασίας προσέφερε εθελοντικά μαθήματα μουσικής σε ξενώνα φιλοξενίας μη κυβερνητικής οργάνωσης από τον Ιανουάριο 2018 μέχρι τον Ιούνιο 2018. Το μάθημα της μουσικής παρεχόταν ελεύθερα σε όποιο παιδί ήθελε να παρακολουθήσει, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας και γινόταν δύο φορές την εβδομάδα σε ωριαίες συναντήσεις σε κοινόχρηστο χώρο του ξενώνα φιλοξενίας. Τα παιδιά-πρόσφυγες που συμμετείχαν στα μαθήματα μουσικής ήταν από το Ιράν, το Αφγανιστάν και τη Συρία, από προσωρινά μονογονεϊκές οικογένειες που έφτασαν στην Ελλάδα κατά διαστήματα από το 2015. Τα παιδιά είναι γραμμένα στους καταλόγους των δημόσιων δημοτικών της περιοχής, αλλά η πλειοψηφία των παιδιών αυτών δεν παρακολουθεί τα μαθήματα. Η συγκεκριμένη ΜΚΟ προσφέρει επίσης μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στα ελληνικά για παιδιά δημοτικού, μαθήματα αγγλικών, μαθήματα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή και δημιουργική απασχόληση/μουσική στα πλαίσια απογευματινών μαθημάτων. Η πλειονότητα των παιδιών συμμετέχει στα δύο τελευταία μαθήματα, χωρίς όμως η παρουσία τους να είναι σταθερή.

Η συγκεκριμένη ΜΚΟ διατηρεί ξενώνες φιλοξενίας και ιδιωτικά διαμερίσματα, τα οποία παρέχει σε οικογένειες προσφύγων. Οι οικογένειες που ζουν στους ξενώνες φιλοξενίας μοιράζονται τα δωμάτια της κουζίνας και του μπάνιου, ενώ έχουν ξεχωριστά υπνοδωμάτια η κάθε οικογένεια. Ο συγκεκριμένος ξενώνας αποτελείται από τέσσερις ορόφους με δύο μεγάλα διαμερίσματα στον κάθε όροφο όπου ζουν από δύο οικογένειες. Στους τρεις πρώτους ορόφους διαμένουν αιτούντες ασύλου από το Αφγανιστάν και το Ιράν, οι οποίοι μοιράζονται την ίδια γλώσσα (φαρσί), ενώ στον τελευταίο όροφο μένουν Σύριοι πρόσφυγες.

5.1.1. Περιγραφή ομάδας

Οι ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν στο μάθημα της μουσικής κυμάνθηκε από 2 ετών ως 16 στις πρώτες συναντήσεις αλλά άλλαξε με το πέρασμα του χρόνου. Πιο

συγκεκριμένα, για τις διάφορες δραστηριότητες που πρόσφερε η ΜΚΟ, οι υπεύθυνοι των δραστηριοτήτων μαζί με κάποιον αραβόφωνο ή φαρσόφωνο διερμηνέα επισκέπτονταν τα διαμερίσματα των προσφύγων και καλούσαν τα παιδιά να έρθουν στον κοινόχρηστο χώρο για την έναρξη των δραστηριοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ιδιαίτερα στις πρώτες συναντήσεις, έρχονταν πολλά παιδιά ηλικιών 2-16 από περιέργεια για τις δραστηριότητες. Παρόλα αυτά, οι μεγάλες διακυμάνσεις στην ηλικία δημιουργούσαν δυσκολίες στην ομάδα με αποτέλεσμα τα μικρότερα παιδιά ως 5 ετών να σταματήσουν να έρχονται στο μάθημα της μουσικής. Το ίδιο συνέβη και με κάποια φαρσόφωνα αγόρια 16 ετών που μετά από κάποιες συναντήσεις δεν επιθυμούσαν την συμμετοχή τους στο μάθημα. Τέλος, η συμμετοχή τους στις πολιτισμικές εκδηλώσεις κρίθηκε από την προσβασιμότητά τους στο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη πολιτισμική εκδήλωση η ΜΚΟ παρείχε λεωφορείο που θα μετέφερε τα παιδιά με τις οικογένειές τους στο χώρο της εκδήλωσης και ως εκ τούτου η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγάλη. Συνολικά συμμετείχαν 20 παιδιά από τα 25, φαρσόφωνα και αραβόφωνα που διαμένουν στα διαμερίσματα, ηλικιών 5-15. Στη δεύτερη εκδήλωση, η ΜΚΟ δεν παρείχε κάποιο μεταφορικό μέσο. Ως εκ τούτου, συμμετείχε μια μικρή ομάδα περί των 10 αραβόφωνων παιδιών, ηλικιών 7-14, οι οποίοι ήρθαν μαζί με έναν αραβόφωνο υπάλληλο της ΜΚΟ, με τον οποίο διατηρούν πολύ φιλικές σχέσεις. Στη συγκεκριμένη εκδήλωση δεν συμμετείχαν καθόλου φαρσόφωνα παιδιά, παρότι υπήρχε προετοιμασία τραγουδιών στη συγκεκριμένη γλώσσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Για την καλύτερη προσαρμογή των δράσεων και των δραστηριοτήτων σε θέματα που θεωρήθηκαν κατάλληλα για τα παιδιά-πρόσφυγες, κρίθηκε σημαντική η γνώση κάποιων βασικών πληροφοριών για τις ηλικίες και τα βιώματά τους (Ακογιούνογλου, κ.α., 2016). Στην προκειμένη περίπτωση, τα παιδιά που παρακολουθούσαν το μάθημα της μουσικής κατάγονται από την Συρία, το Ιράν και το Αφγανιστάν. Αποτελούνται από προσωρινά μονογονεϊκές οικογένειες, με τις μητέρες και τα αδέρφια τους να βρίσκονται μαζί τους στην Ελλάδα, ενώ οι πατέρες είτε έχουν μείνει πίσω στις πατρίδες τους είτε βρίσκονται σε άλλες χώρες υποδοχής της Ευρώπης και λόγω γραφειοκρατικών κωλυμάτων δεν μπορούν να επανενωθούν με τις οικογένειές τους.

Πέρα από το μεγάλο ηλικιακό εύρος, η πολυπολιτισμικότητα της ομάδας δυσκόλεψε την επικοινωνία, καθώς η διαφορετική ηλικία, γλώσσα, καταγωγή και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών που συμμετείχαν δημιούργησαν εμπόδια

για την ομαλή λεκτική επικοινωνία. Κάποια παιδιά μιλούσαν μόνο τη μητρική τους γλώσσα (αραβικά ή φαρσί), κάποια μπορούσαν να συνεννοηθούν στα ελληνικά ή στα αγγλικά, κάποια μπορούσαν να διαβάσουν αγγλικά ή ελληνικά αλλά και τέλος κάποια είχαν ξεχάσει την ανάγνωση και γραφή στη μητρική τους γλώσσα. Τέλος, υπήρχε ένα σύνολο μαθητών που δεν είχε λάβει συστηματική εκπαίδευση λόγω μικρής ηλικίας ή απότομης διακοπής του σχολείου και εγκατάλειψης της πατρίδας τους και φαίνεται πως τα δυσκόλευε οποιαδήποτε λεκτική επικοινωνία.

5.1.2. Περιγραφή περιβάλλοντος ΜΚΟ, χώρου και υλικού για τις μουσικές δράσεις

Τα μαθήματα μουσικής που προσέφερε η ερευνήτρια λάμβαναν χώρα σε κοινόχρηστο χώρο της ΜΚΟ που παρέχει πρόνοια σε οικογένειες προσφύγων. Ο χώρος αυτός είναι χωρισμένος σε τρεις διαφορετικές αίθουσες, με μεγάλα παράθυρα, καρέκλες, τραπέζια και πίνακες. Ο πρώτος χώρος αποτελεί την αίθουσα διδασκαλίας, με δασκαλοκεντρική διάταξη θρανίων, όπου γίνονται μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ελληνικών. Ο δεύτερος χώρος είναι ένα playroom με μοκέτες, τραπεζάκια, παιχνίδια και γραφική ύλη για παιδιά μικρότερων ηλικιών και τέλος ο τρίτος είναι ένας κοινός χώρος χωρίς αντικείμενα ή συγκεκριμένο σκοπό χρήσης, ο οποίος μάλιστα είναι ορατός και προσβάσιμος από όλους καθώς δεν υπάρχει πόρτα. Για τα μαθήματα της μουσικής χρησιμοποιούνταν και οι τρεις χώροι ανάλογα με τη διαθεσιμότητα, τις ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν και τις ανάγκες του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα ομαδικού τραγουδιού γίνονταν στην αίθουσα διδασκαλίας, οι δραστηριότητες που περιείχαν έντονη κίνηση γίνονταν στον μεσαίο χώρο και τα μαθήματα με χρήση κρουστών στο playroom. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός δεν εξυπηρετούσε μόνο ανάγκες χώρου, αλλά και θέματα που αφορούσαν τα ερεθίσματα που λάμβαναν τα παιδιά μέσα σε κάθε χώρο.

Για τις ανάγκες του μαθήματος μουσικής η συγκεκριμένη ΜΚΟ είχε προμηθευτεί ταμπουρίνα, ντέφια και μαράκες, τα οποία σε συνδυασμό με την κιθάρα της ερευνήτριας, τα ηχεία και το τάμπλετ για επιλογή τραγουδιών αποτελούσαν τα μουσικά εργαλεία. Επιπλέον, για δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική με τη ζωγραφική χρησιμοποιήθηκαν λευκές κόλλες Α4 και μαρκαδόροι, παστέλ, μολύβια και άλλα. Όλο το

υλικό ήταν συνεχώς προσβάσιμο από τα παιδιά, και χρησιμοποιούνταν σύμφωνα με τις υποδείξεις της ερευνήτριας.

Συνοψίζοντας, ο χώρος που προσφερόταν από τη ΜΚΟ για τα μαθήματα ήταν προσεγμένος και το κλίμα πολύ ευχάριστο, ενώ το υλικό αρκετό για την χρήση του από όλα τα παιδιά.

5.1.3. Δυσκολίες και περιορισμοί της εφαρμογής της δράσης

Η βασικότερη δυσκολία στα μαθήματα μουσικής ήταν η ετερόκλητη φύση της ομάδας των μαθητών, η οποία διέφερε ηλικιακά. Για το λόγο αυτό υπήρχε διαρκής προσαρμογή και ευελιξία στις δραστηριότητες, ώστε να ανταποκρίνονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Παρόλο που η ομάδα δεν μοιραζόταν μία κοινή γλώσσα, αυτή η δυσκολία ξεπεράστηκε σχετικά εύκολα και αντικαταστάθηκε από άλλους τρόπους επικοινωνίας, εξίσου αποδοτικούς, μέσω της Τέχνης (μουσική, ζωγραφική, χορός). Άλλωστε, τα παιδιά-πρόσφυγες, παρόλες τις διαφορές τους, έχουν ένα μεγάλο κοινό χαρακτηριστικό: βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, όπου δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα και καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα πραγματικότητα. Τα παιδιά πρόσφυγες το αναγνωρίζουν αυτό και υπάρχει μεταξύ τους μια αίσθηση ενότητας και αλληλεγγύης, τουλάχιστον σύμφωνα με όσα έχει παρατηρήσει η ερευνήτρια στο διάστημα που επισκεπτόταν τον συγκεκριμένο ξενώνα.

Η έλλειψη συστηματικής εκπαίδευσης ενός συνόλου μαθητών λειτούργησε ανασταλτικά ως προς την πειθαρχία, την προσοχή, το σεβασμό προς την ομάδα, και άλλες δεξιότητες που καλλιεργούνται και αποτελούν την πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης στα πρώτα χρόνια του σχολείου. Τέτοια ζητήματα ήταν αρκετά απαιτητικά, τα οποία όμως ξεπεράστηκαν σταδιακά λόγω της προθυμίας των παιδιών να συμμετέχουν και της προτροπής των υπόλοιπων παιδιών να συμπεριφερθούν σωστά. Το ομαδικό τραγούδι, ο κύκλος κρουστών και τα διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια αποτέλεσαν αποτελεσματικά μέσα για την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων με τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη.

Μια σημαντική δυσκολία για τη εξαγωγή συμπερασμάτων ήταν επίσης ο εφήμερος χαρακτήρας της παραμονής των παιδιών-προσφύγων στον συγκεκριμένο ξενώνα φιλοξενίας. Για κάποιες οικογένειες, ήταν απλά ένας σταθμός μέχρις ότου

μπορέσουν να κινηθούν προς τις βορειότερες ευρωπαϊκές χώρες. Κάποιες άλλες οικογένειες μετακινούνταν προς άλλους ξενώνες φιλοξενίας στην Ελλάδα, όπου προσπαθούσαν να επανενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους. Άλλες οικογένειες βρίσκονταν σε μια κατάσταση απροσδιοριστίας ως προς την επόμενη τους κίνηση. Καινούριες οικογένειες έρχονταν στη θέση αυτών που έφευγαν, και μαζί τους καινούρια παιδιά-πρόσφυγες. Ως εκ τούτου, δεν υπήρχε η κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών-προσφύγων για την παρώθηση προς τη μάθηση, είτε αυτή είναι με τη μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε είναι με πιο παιγνιώδη μορφή του μαθήματος της μουσικής και της δημιουργικής απασχόλησης. Αυτή η μη συνέχεια-συνέπεια, δυσκόλεψε την έκβαση μακροχρόνιων συμπερασμάτων. Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια στην παρούσα εργασία εστίασε στο κλίμα της ομάδας, τις δυναμικές και τα συναισθήματα των παιδιών την ώρα του μαθήματος, και τις αλλαγές συμπεριφοράς και διάθεσης της ομάδας στο σύνολό τους και όχι σε μεμονωμένα παιδιά.

Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ αραβόφωνων και φαρσόφωνων οικογενειών ήταν περιορισμένες, πιθανόν γιατί η διαφορετική γλώσσα δεν επέτρεπε έντονες κοινωνικές συναναστροφές, παρά μόνο με τη βοήθεια διερμηνέα. Στις καθημερινές τους συναντήσεις δεν φαινόταν να δημιουργείται κανένα πρόβλημα. Παρόλα αυτά, οι σχέσεις μεταξύ των οικογενειών που μιλούν την ίδια γλώσσα είναι αρκετές φορές τεταμένες. Υπήρχαν οικογένειες που έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τις γειτονικές τους, αλλά πολλές φορές δημιουργούνται εντάσεις μέσα στον ξενώνα φιλοξενίας, που σύμφωνα με αραβόφωνο υπάλληλο του κτιρίου αφορούσαν μεμονωμένα άτομα. Το γεγονός αυτό φαίνεται να είχε αντίκτυπο στα παιδιά, τα οποία στο μάθημα της μουσικής συνήθιζαν να δημιουργούν ομάδες με βάση την κοινή γλώσσα. Η ερευνήτρια, στην προσπάθεια να γεφυρώσει αυτό το γλωσσικό χάσμα, εφάρμοζε δραστηριότητες χωρίς συγκεκριμένο γλωσσικό χαρακτήρα, ή παιχνίδια που δεν απαιτούσαν λεκτική επικοινωνία.

Ίσως το η βασικότερη δυσκολία ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στην συγκεκριμένη εργασία ήταν η «*αυτοεκπληρούμενη προφητεία*», που προκύπτει από τη θέση της ερευνήτριας ως παρατηρητή και συγγραφέα της έρευνας. Η ερευνήτρια διακατέχεται από μεγάλη αγάπη για τη μουσική εκπαίδευση και την ύπαρξη της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών-προσφύγων, και πίστη πως το μάθημα της μουσικής παρέχει ευκαιρίες για δημιουργία, καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών

δεξιότητων που προάγουν την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία, την έκφραση και την απόκτηση μιας «κανονικότητας» στη ζωή τους.

Θέτοντας αυτό το πλαίσιο, τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με τη θεωρία της Θεματικής Ανάλυσης, όπως περιγράφεται σε επόμενο κεφάλαιο.

5.2. Οι μουσικές συναντήσεις

Οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν είχαν βιωματικό χαρακτήρα και συντελούνταν σε κύκλο, με τα παιδιά όρθια είτε καθιστά. Περιλάμβαναν μουσικά παιχνίδια ρυθμού και μελωδίας, με χρήση αντικειμένων (μπάλες, στεφάνια, μαρκαδόρους) και μουσικών οργάνων (ταμπουρίνα, μαράκες, καστανιέτες και λοιπά). Σκοπός των μουσικών παιχνιδιών ήταν η ανάπτυξη κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής δουλειάς. Όσον αφορά στις γνωστικές δεξιότητες, οι μουσικές δράσεις ήταν προσανατολισμένες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν λέξεις σε άλλες γλώσσες και να τις αναγνωρίζουν όταν τις ακούν ή τις βλέπουν γραμμένες, να απομνημονεύσουν τραγούδια σε διάφορες γλώσσες και να καλλιεργήσουν δεξιότητες ρυθμού και μελωδίας. Ήταν ανοιχτά σε όλα τα παιδιά και προσαρμόζονταν εύκολα ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας. Επιπλέον, διάφορα τραγούδια μονοφωνικά, αντιφωνικά ή τύπου ερώτησης-απάντησης σε διάφορες γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αραβικά, φαρσί και άλλα) αποτέλεσαν το υλικό του μαθήματος της μουσικής (βλ. Παράρτημα Α και Β). Τέλος, στις δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονταν χορογραφημένα τραγούδια από το σύγχρονο διεθνές ρεπερτόριο. Καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων της μουσικής δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να προτείνουν, να παραλλάξουν ή να αυτοσχεδιάσουν πάνω στις διάφορες δραστηριότητες.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η ερευνήτρια για την έναρξη του μαθήματος επισκεπτόταν τα διαμερίσματα της ΜΚΟ και καλούσε τα παιδιά να έρθουν στο χώρο του μαθήματος. Ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά ηλικιών 5-7, βλέποντας την ερευνήτρια να ανεβαίνει τις σκάλες, έτρεχαν προς το μέρος της με αγκαλιές και φιλιά και πήγαιναν μόνα τους στο playroom. Παρόλα αυτά, η τακτική αυτή είχε μειονεκτήματα καθώς χανόταν πολύτιμος χρόνος από την ώρα που τα παιδιά θα άρχιζαν να μαζεύονται μέχρι την ώρα που θα άρχιζε το μάθημα. Επιπλέον, παρότι η ερευνήτρια είχε σταθερές μέρες και ώρες που επισκεπτόταν τον ξενώνα, δεν υπήρχε κάποιο πρόγραμμα που

επισημοποιεί την ώρα του μαθήματος της μουσικής, όπως και άλλων δραστηριοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι δραστηριότητες αυτές είχαν άτυπο χαρακτήρα και δεν φαινόταν να λάμβαναν την ίδια προσοχή όσο τα μαθήματα που προσφέρονταν σε ενήλικες.

Με την έλευση των παιδιών στην τάξη η ερευνήτρια βολιδοσκοπούσε την ομάδα που είχε μαζευτεί και προσαρμόζε το πλάνο διδασκαλίας της ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας. Το μάθημα ξεκινούσε πάντα σε κύκλο με τα παιδιά καθιστά, όπου η ομάδα χαιρετιόταν μεταξύ της με ένα μικρό παιχνίδι. Στη συνέχεια, δίνονταν στα παιδιά κρουστά και τα μουσικά παιχνίδια συνεχίζονταν πάλι σε κύκλο. Τα μαθήματα ήταν δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχουν δραστηριότητες φόρτισης και αποφόρτισης και εναλλαγές ώστε το ενδιαφέρον των παιδιών να μείνει αμείωτο. Για παράδειγμα, αν κάποια δραστηριότητα ήταν πολύ ήπια και ήρεμη, η ερευνήτρια φρόντιζε ώστε να ακολουθηθεί δραστηριότητα με έντονη κίνηση και ένταση. Τέλος, υπήρχε μια δραστηριότητα χαλάρωσης, όπου τα παιδιά ήταν καθισμένα στο πάτωμα πριν τελειώσει το μάθημα της μουσικής. Με τη λήξη κάθε μαθήματος η ερευνήτρια ευχαριστούσε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους και τα αποχαιρετούσε με μια αγκαλιά, υπενθυμίζοντάς τους την επόμενη συνάντηση.

Η βασική προσπάθεια από μέρους της ερευνήτριας ήταν οι δραστηριότητες να προσαρμόζονται για όλες τις ηλικίες και τις εθνικότητες, έτσι ώστε κανένα παιδί να μην νιώθει εκτός ομάδας. Παρόλα αυτά, η ηλικία καθόριζε σε μεγάλο βαθμό την φύση των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στα μικρότερα παιδιά (5-7) άρεσε πολύ το τραγούδι και ο χορός, ειδικά όταν αυτά συνδυάζονται. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνταν τραγούδια στα φαρσί, τα αραβικά και τα ελληνικά με θέμα τα ζώα, στα οποία υπήρχε συνοδεία κινήσεων ανάλογα με τους στίχους. Επιπλέον, υπήρχε και οπτικό υλικό (καρτέλες, ζωγραφιές), που ειδικά για τα ελληνικά τραγούδια ήταν πολύ βοηθητικό για τα παιδιά. Στις μεγαλύτερες ηλικίες (8-10) ανεξαρτήτως εθνικότητας, άρεσε πολύ η αναπαραγωγή μουσικής και τα παιχνίδια με κρουστά. Φαινόταν για αυτές τις ηλικίες αρκετή σαν δραστηριότητα η επιλογή ενός τραγουδιού με έντονα αραβικά χαρακτηριστικά (τουμπερλέκι και ούτι) με τη συνοδεία του τραγουδιού με τα όργανα που είχαν. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να είχαν ανάγκη την ακρόαση μουσικής, είτε αυτή είναι από την πατρίδα τους, είτε όχι. Τέλος, τα παιδιά από 10-15 ετών ζητούσαν το ομαδικό τραγούδι με συνοδεία κιθάρας, ενώ μάλιστα πρότειναν πολλές φορές τα τραγούδια που ήθελαν να διδαχθούν, τα οποία ήταν στα αραβικά, τα αγγλικά και τα

τούρκικα. Οι στίχοι μοιράζονταν σε φωτοτυπίες. Οι στίχοι από τα αραβόφωνα και τα φαρσόφωνα τραγούδια δίνονταν γραμμένοι με τα αντίστοιχα αλφάβητα, αλλά και γραμμένοι με λατινικό αλφάβητο για όσα παιδιά δεν ήξεραν να διαβάζουν τις γλώσσες τους. Οι στίχοι από ελληνικά τραγούδια δίνονταν γραμμένοι στα ελληνικά αλλά και με την προφορά με λατινικούς χαρακτήρες. Τέλος, μαζί με τους στίχους η ερευνήτρια παρακινούσε τα παιδιά να ακούσουν το τραγούδι στο διαδίκτυο, ή να το ηχογραφήσουν την ώρα που διδάσκεται για να το μάθουν εξ ακοής.

Για το μάθημα της μουσικής η ερευνήτρια χρειάστηκε να μάθει τραγούδια στα αραβικά και στα φαρσί, έτσι ώστε να μπορεί να τα διδάξει έπειτα στα παιδιά. Ακόμα, η ακρόαση αραβικής μουσικής συνετέλεσε στην δημιουργία παιχνιδιών με κρουστά που έχει οικείους ρυθμούς της δικής τους μουσικής παράδοσης.

Η ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων προσπαθούσε να εστιάσει στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Υπήρχε συνεχής προσαρμογή και ευελιξία στη δομή των μαθημάτων. Βασικός στόχος ήταν το μάθημα της μουσικής να λειτουργήσει σαν ένα μέσο που θα φέρει τα παιδιά πιο κοντά και θα τα εντάξει σε μια ομάδα. Επιπλέον, ένα όχημα που θα δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε αλλόφωνα παιδιά αλλά και παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Τέλος, ένας τρόπος να τους παράσχει μια δίοδο για έκφραση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Για το λόγο αυτό υπήρχε συνεχής αλληλεπίδραση και αναπροσαρμογή των δράσεων. Συνοπτικά, οι δράσεις μουσικοκινητικής αγωγής είχαν ως σκοπό την ανάπτυξη κινητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της έννοιας της ομάδας. Οι δράσεις με κρουστά και σε κύκλο είχαν σκοπό την κοινωνικοποίηση των παιδιών, την ενίσχυση της συνεργασίας αλλά και την ανάπτυξη κινητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Τέλος, οι δράσεις με το ομαδικό τραγούδι στόχευαν και πάλι στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αλλά και στην ενίσχυση της ανάγκης τους για έκφραση.

5.3. Οι μουσικές συναντήσεις: μια αναστοχαστική ανάλυση

Η παρούσα ποιοτική μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων σχετικά με το ρόλο του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών-προσφύγων σε ξενώνες φιλοξενίας, όπως αυτές απεικονίζονται σε ιστορίες,

ζωγραφίες και συμπεριφορές των παιδιών αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντος του ξενώνα φιλοξενίας. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το μάθημα της μουσικής έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την καθημερινή ζωή 15 παιδιών 5-15 ετών, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού βασίστηκε στις περιγραφές του μαθήματος της μουσικής με τη χρήση αναστοχαστικού ημερολογίου που προέκυψε από συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας. Ακόμα, συλλέχθηκε οπτικοακουστικό υλικό από τις μουσικές δραστηριότητες, το οποίο ηχογραφήθηκε και μεταγράφηκε. Το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, το υλικό αποτύπωσε τον τρόπο πρόσληψης του μαθήματος της μουσικής από τα παιδιά, την επίδραση που ασκεί στην καθημερινότητά τους και στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, σχολιάζονται τα ευρήματα, και αναδεικνύεται η ανάγκη της οπτικής του παιδιού για την αποτελεσματική δόμηση του μαθήματος της μουσικής.

Η συμμετοχική παρατήρηση και η καταγραφή αναστοχαστικού ημερολογίου μετά από κάθε συνάντηση, αποτέλεσαν την μεγαλύτερη και αμεσότερη πηγή για άντληση υλικού για την εκπόνηση της εργασίας. Καθώς η ερευνήτρια ήταν η διδάσκουσα των μαθημάτων αυτών, δεν ήταν εφικτή η μη συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών. Το υλικό από την παρατήρηση των μαθημάτων καταγράφηκε αφηγηματικά, με την συγγραφή του αναστοχαστικού ημερολογίου, αλλά και με μορφή φύλλων παρατήρησης, όπου υπήρχαν πίνακες με πιθανές συμπεριφορές και αντιδράσεις των παιδιών, οι οποίες σημειώνονταν ανάλογα με τη συχνότητα. Παρόλα αυτά, καθώς το μάθημα είχε μια μορφή αυτοσχεδιασμού και συνεχούς ροής, το αναστοχαστικό ημερολόγιο ήταν αυτό που έδωσε το περισσότερο υλικό, γιατί περιλάμβανε πιο λεπτομερείς περιγραφές κυρίως γύρω από αντιδράσεις των παιδιών στην αρχή του μαθήματος, στην πορεία των δραστηριοτήτων, αλλά και γύρω από αξιοσημείωτες αναφορές συμπεριφορών των παιδιών και στο κλίμα του μαθήματος που είχε δημιουργηθεί. Συμπερασματικά, τα φύλλα σημειώσεων παρείχαν πληροφορίες για το τι συνέβη στο μάθημα, ενώ το ημερολόγιο για το πώς και γιατί.

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και προέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές κατηγορίες: 1. οι λόγοι για τους οποίους αρέσει στα παιδιά να έρχονται στο μάθημα της μουσικής, 2. πώς το μάθημα της μουσικής επηρεάζει την

καθημερινότητά τους, 3. ποια ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμμετοχή τους, 4. πώς αναπτύσσονται σε κοινωνικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, 5. ποια η σημασία της συμμετοχής τους σε πολιτισμικές εκδηλώσεις.

5.3.1. Λόγοι συμμετοχής στο μάθημα της μουσικής

Τα παιδιά-πρόσφυγες φαίνεται να θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα της μουσικής για πολλούς λόγους:

Ομαδικές δραστηριότητες

Τα παιδιά από 7 έως 10 χρονών φάνηκε να προτιμούν το μάθημα της μουσικής καθώς υπήρχαν πολλές ομαδικές δραστηριότητες, όπως μουσικά παιχνίδια και μουσικοκινητικές δραστηριότητες που ήταν ευχάριστες και διασκεδαστικές (βλ. Παράρτημα Α). Κατά διαστήματα, μπορεί τα παιδιά αυτά να αποσύρονταν λίγο από την ομάδα για να παίξουν με τα παιχνίδια του playroom, αλλά επέστρεφαν γρήγορα και συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία. Μάλιστα, πολλές φορές ζητούσαν την επανάληψη δραστηριοτήτων από προηγούμενες συναντήσεις, ενώ θυμούνταν όλες τις λεπτομέρειες.

«Ο μαριάμ! Κυρία εσύ με Χ.!» Ζ., 7 χρονών, για την ολοκλήρωση ενός παιχνιδοτραγουδιού από την προηγούμενη φορά, 8 Μαρτίου 2018.

Ανάγκη για έκφραση

Τα μεγαλύτερα παιδιά, από 10 έως 15 ετών φαίνεται πως βίωναν το μάθημα της μουσικής σαν ένα μέσο έκφρασης και αίσθησης πως ανήκουν σε μία ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τραγούδια σε διάφορες γλώσσες (βλ. Παράρτημα Β) τα παιδιά φάνηκε να αποκτούν μια καλλιτεχνική διέξοδο μέσα από την οποία μπορούν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν ένα ομαδικό αποτέλεσμα. Τα μεγαλύτερα παιδιά ζητούσαν περισσότερα τραγούδια στα αγγλικά, αλλά και στα ελληνικά και στις γλώσσες τους. Πολλές φορές έφερναν τη μουσική που τους αρέσει και τη μοιράζονταν με την ομάδα. Ακόμα, τα παιδιά που έμεναν κοντά έκαναν εξάσκηση των τραγουδιών στα

σπίτια τους, έρχονταν οργανωμένα και προετοιμασμένα. Επιπλέον, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και παρέθεταν τον προσωπικό τους χαρακτήρα στο μάθημα.

*«Σήμερα μας επισκέφθηκε ο Χ. με την κιθάρα του και παίξαμε όλοι μαζί το παιχνίδι της καυτής πατάτας με μουσική από εκείνον. Το παιχνίδι αυτό το είχαμε ξαναπαίξει πολλές φορές με μουσική από το youtube και όποιο παιδί έχανε πήγαινε στα παιχνίδια ή περίμενε να ξαναπαίξει. Αυτή τη φορά όμως ήταν διαφορετικά: η Ζ. έκανε την αρχή και τα υπόλοιπα παιδιά ακολούθησαν: όποιο παιδί έχανε έπαιρνε ένα ντέφι ή ένα τύμπανο και ακολουθούσε την κιθάρα στο ρυθμό, με τα *accelerandi* και τα *ritardanti*.. Ξαφνικά η ήττα στο παιχνίδι δεν αποτελούσε γι' αυτά κατάσταση αναμονής, αλλά ευκαιρία να συνεχιστεί η μουσική και το παιχνίδι...»* (Αναστοχαστικό ημερολόγιο, 10 Μαΐου 2018).

«Κυρία, αυτό [μία στροφή στα ελληνικά από αραβικό τραγούδι, μετά από προσαρμογή της ερευνήτριας] θέλω να το πω εγώ και μετά όλοι, μου αρέσει πολύ», Ρ. 13 ετών, στην προετοιμασία για την εκδήλωση, 15 Μαρτίου 2018.

Υλικό (παιχνίδια - μουσικά όργανα)

Σε αρχικό στάδιο των μαθημάτων μουσικής, φάνηκε πως παιδιά, ειδικά μικρότερης ηλικίας έως 5 ετών, έρχονταν όχι για τις μουσικές δραστηριότητες, αλλά για τα παιχνίδια που βρίσκονταν μέσα στο playroom. Μετά από συζήτηση μαζί τους έγινε αντιληπτό πως δεν έχουν δικά τους παιχνίδια στα σπίτια τους και δεν μπορούν να χρησιμοποιούν το playroom παρά ελάχιστα μέσα στην εβδομάδα. Για το λόγο αυτό, πολλά παιδιά προτιμούσαν να απασχοληθούν ατομικά με τα παιχνίδια του playroom από τις ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, ενώ, επίσης προσπαθούσαν να κρύψουν κάτω από τα ρούχα και στις τσέπες τους μικρά παιχνίδια και πλαστελίνες, για να μπορούν να τα έχουν και μετά το πέρας της ώρας τους στο playroom. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και στο μοίρασμα μουσικών οργάνων (τύμπανα, ντέφια, φλογέρες), όπου τα παιδιά βιάζονταν να τα αρπάξουν και να τα κρατήσουν όσο περισσότερη ώρα μπορούσαν (βλ. Παράρτημα Γ).

«Αφγανιστάν, [δείχνει ένα παιχνίδι], Αφγανιστάν [δείχνει ένα άλλο], Ελλάδα όχι...» Ζ., 6 χρονών, 8 Φεβρουαρίου 2018.

«Κυρία, δεν είχα τέτοιο [παιχνίδι κουζινικών], σε παρακαλώ στο σπίτι;» Μ., 8 χρονών, 8 Φεβρουαρίου 2018.

«...», Μ., 6 χρονών, δείχνοντας με το ένα χέρι την πλαστελίνη και με το άλλο τον εαυτό της, 15 Φεβρουαρίου 2018.

5.3.2. Επίδραση του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινότητα των παιδιών

Καθώς ελάχιστα από τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο ή παρακολουθούν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, η ζωή τους μέσα στον ξενώνα φιλοξενίας καλύπτει όλο το φάσμα της κοινωνικής τους ζωής. Επομένως, οποιαδήποτε ευκαιρία για παιχνίδι και ομαδικές δραστηριότητες αποτελεί προτεραιότητα για τα παιδιά. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εντάσεις της καθημερινότητας των οικογενειών στον ξενώνα επηρεάζουν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό, και οι μουσικές δραστηριότητες που συντελούνται σε διαφορετικό χώρο δίνουν την ευκαιρία για αλλαγή παραστάσεων.

«Σπίτι όλο φωνές! Η μαμά της Μ. όλο φωνές..» Φ., 8 χρονών.

Στον συγκεκριμένο ξενώνα δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ομαδικές δραστηριότητες. Παρότι παρέχεται δανειστική βιβλιοθήκη με παιδικά παραμύθια και βιβλία στα αραβικά και στα φαρσί, τα παιδιά που μένουν στον συγκεκριμένο ξενώνα δεν προτιμούν σύμφωνα με τον επιστάτη του κτιρίου, αυτή τη δραστηριότητα. Μετά από συζήτηση της ερευνήτριας με τα παιδιά, φάνηκε πως τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 9 ετών τα παιδιά αυτά είτε έχουν ξεχάσει να διαβάζουν και να γράφουν τη γλώσσα τους είτε δεν έχουν λάβει συστηματική εκπαίδευση σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να διαβάζουν μόνα τους τα παιδικά βιβλία.

«Κυρία, εγώ στο σχολείο ήμουν ο πιο καλός μαθητής! Τώρα τα ξεχνάω.. Εμένα έλεγε η δασκάλα όταν ήθελε νερό. Θέλω να 'μαι καλός μαθητής και εδώ..» Άλ., 9 χρονών.

Επομένως, η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της μουσικής, καθώς είναι μια δραστηριότητα που δεν απαιτεί λεκτική επικοινωνία, αποτελεί για τα παιδιά ένα πλαίσιο για συνάντηση, ψυχαγωγία και κοινωνική αλληλεπίδραση.

*«Πάω να φωνάξω τα αδέρφια μου!», Τ., 9 χρονών, 29 Μαρτίου 2018.
«Teacher music yes! » Μ., 11 χρονών, 8 Απριλίου 2018.*

5.3.3. Ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της μουσικής

Ηλικία

Η ηλικία φάνηκε να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της μουσικής. Τα παιδιά ηλικιών ως 8 ετών δείχνουν μεγαλύτερη άνεση και προθυμία στο τραγούδι και το χορό, τόσο ελληνικών παιδικών τραγουδιών, όσο και παιδικών τραγουδιών στη γλώσσα τους, με εξαίρεση μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών ως 5 ετών με βίαιη συμπεριφορά και πολλή ένταση, ειδικά κατά τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας προτιμούν διεθνή μουσική και δραστηριότητες με κρουστά μουσικά όργανα και κρουστά σώματος, ενώ προτιμούν μοντέρνα τραγούδια σε διάφορες γλώσσες. Παρόλα αυτά, είναι αρκετά συνεργάσιμα με τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες.

«Despacito! despacito!» Μ., 11 χρονών, όταν στο τέλος του μαθήματος η ερευνήτρια αφήνει τα παιδιά να βάλουν τη μουσική που τους αρέσει.

«Πολύ καλό! πολύ καλό!» Ζ., 6 χρονών, στην εκμάθηση ενός τραγουδιού στα φαρσί.

Γλώσσα

Η επικοινωνία, παρά την έλλειψη κοινής γλώσσας, δεν είναι αδύνατη. Οι διάφορες δυσκολίες που δημιουργούνται λύνονται με κατάλληλη προσαρμογή ώστε να μπορεί να υπάρξει βασική συνεννόηση. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας (μετάφραση με τη χρήση της τεχνολογίας, ζωγραφική, παντομίμα) αποτέλεσαν εξίσου κατανοητούς τρόπους για επικοινωνία. Πολύ βοηθητικό ρόλο στην επικοινωνία έπαιζαν και συγκεκριμένα παιδιά, φαρσόφωνα ή αραβόφωνα, ηλικιών 9-15 ετών, τα οποία είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα και μετέφραζαν τις συζητήσεις.

«Κυρία, περίμενε να το πω στα παιδιά!» Α., 10 χρονών, αφότου εξήγησα τους κανόνες της μουσικής δραστηριότητας.

«Teacher...Teacher I want...» Χ., 8 χρονών προσπαθούσε να περιγράψει με τα χέρια της το χάρακα. Στο τέλος το πρόσθεσε στη ζωγραφιά της.

Αναλυτικότερα, σε ηλικίες μέχρι 7 ετών, η επικοινωνία βασιζόταν σε μιμητικές διαδικασίες και χρήση του σώματος. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας φαίνεται να καταλαβαίνουν ελληνικές λέξεις, αλλά ακόμα δεν απαντούν με ευχέρεια. Παρόλα αυτά, είναι πολύ δεκτικά σε οποιαδήποτε μουσική δραστηριότητα. Τα παιδιά ηλικιών 8-12, ανάλογα με τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, είναι σε θέση να συμμετέχουν σε μια απλή συζήτηση στα ελληνικά. Επιπλέον, σε περιπτώσεις που κάποιο παιδί δεν μπορούσε να εκφράσει αυτό που ήθελε, το συζητούσε με τα υπόλοιπα παιδιά και προσπαθούσαν να το εξηγήσουν στην ερευνήτρια. Τέλος, τα παιδιά ηλικιών 12-15 είναι πολύ πιο εξοικειωμένα με την ελληνική γλώσσα. Είναι σε θέση να χειριστούν το ελληνικό αλφάβητο, να γράψουν, να διαβάσουν και να μιλήσουν. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κάποια από αυτά δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή στα αραβικά.

*«Κυρία, εγώ δεν ξέρω να διαβάζω αραβικά, αλλά αν το τραγουδήσεις το καταλαβαίνω.»
P., 13 χρονών για ένα παραδοσιακό αραβικό τραγούδι, 17 Μαΐου 2018.*

«Κυρία! Δεν καταλαβαίνουμε τίποτα (γελάνε). Στα ελληνικά όλα τα καταλάβαμε αλλά εδώ, τι είναι αυτό; (λέξη στα αραβικά)», T., 14 ετών με τις φίλες της, 17 Μαΐου 2018.

Χώρα καταγωγής

Τα παιδιά από το Αφγανιστάν και τον Ιράν φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα προσαρμογής σε δομημένο πλαίσιο μαθήματος, πιθανόν καθώς το εκπαιδευτικό τους σύστημα υπολειμματούσε στη χώρα καταγωγής τους και έχουν λάβει ελάχιστη ή καθόλου συστηματική εκπαίδευση. Αντίθετα, τα παιδιά από τη Συρία φαίνεται πως είναι πολύ πιο εξοικειωμένα με τη δομή και τα πρότυπα συμπεριφοράς του σχολικού περιβάλλοντος. Η συνύπαρξη των δύο διαφορετικών αυτών επιπέδων δημιουργούσε ζητήματα στην ομαλή εξέλιξη του μαθήματος, κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να φεύγουν από το μάθημα λόγω δυσaréσκειας.

«Κυρία, Άλι [δείχνει πως κλείνει τα αυτιά της από τη φασαρία]. Σπίτι εγώ..» Αμ., 9 χρονών, 15 Φεβρουαρίου 2018.

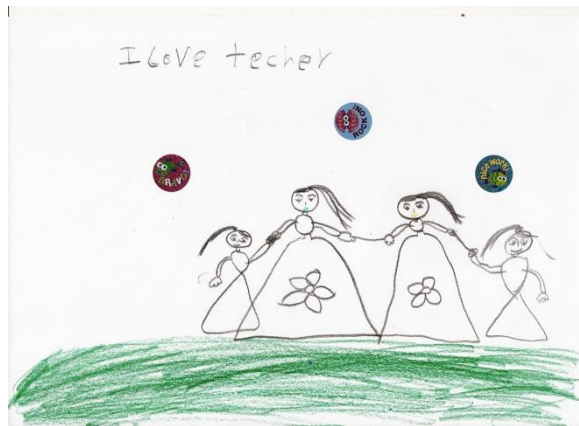
Φύλο

Σε μικρότερες ηλικίες το φύλο δεν παίζει κάποιο ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών. Μετά την ηλικία των 10, φαίνεται πως στα κορίτσια αρέσει περισσότερο το ομαδικό τραγούδι και ο χορός, ενώ τα αγόρια προτιμούν τα παιχνίδια με κρουστά. Μετά από συζήτηση με την ερευνήτρια φάνηκε πως κάποια αγόρια πιστεύουν πως τα τραγούδια είναι μόνο για κορίτσια.

«Κυρία, no song!» Α., 11 ετών, δεν ήθελε να τραγουδήσει επειδή έτυχε να είναι το μόνο αγόρι στο συγκεκριμένο μάθημα.

Βιώματα και μνήμες

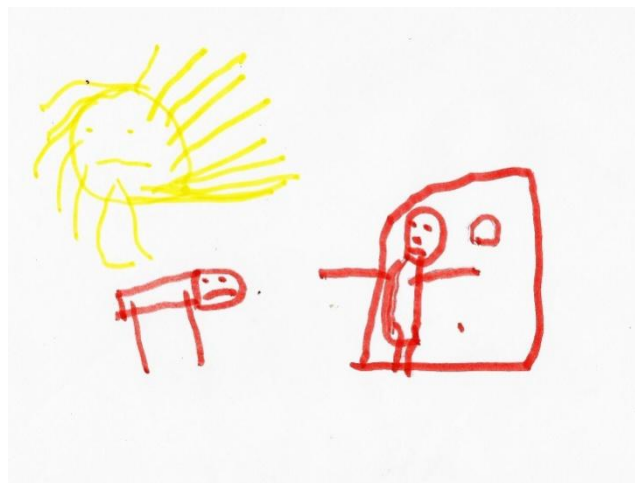
Τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητάς τους, το οποίο αναδύεται μέσω των διάφορων δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν μουσική και ζωγραφική. Σε μια μουσική δράση ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν με μουσική υπόκρουση κλασικής μουσικής, ενώ τέθηκε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο από την ερευνήτρια, γράφοντας στον πίνακα τις λέξεις όνειρα, ελπίδα, φίλοι στα ελληνικά, τα αραβικά, τα φαρσί και τα αγγλικά. Κάποια παιδιά ανταποκρίθηκαν με ευχέρεια στο πλαίσιο, ζωγραφίζοντας σκηνές από το σχολείο, τα επερχόμενα γενέθλια και χαρούμενες σκηνές, ενώ άλλα παιδιά, ηλικίας μέχρι 6 ετών ζωγράφισαν σκηνές βίας και πολέμου. Παρόλα αυτά, η ερευνήτρια δεν είναι σε θέση να γνωρίζει κατά πόσο τα παιδιά αυτά λειτούργησαν στις συγκεκριμένες οδηγίες με αυτόν τον τρόπο, ή αν η μουσική βοήθησε στην εξωτερίκευση του προσωπικού τους κόσμου.



Μ., 8 χρονών.



Α., 10 ετών



Μ., 5 ετών.

5.3.4. Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων

Η τακτική επίσκεψη της ερευνήτριας στον ξενώνα φιλοξενίας, η επαναληπτικότητα των μουσικών δραστηριοτήτων και η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, συνέβαλλαν στην κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος και παράλληλα στην απόκτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που σχετίζονται με την συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ομαδική δουλειά. Μέσα από τα μαθήματα μουσικής, φάνηκε να αναπτύσσεται η κοινωνικότητα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης κανόνων, οι οποίοι οριοθέτησαν το πλαίσιο των μουσικών δραστηριοτήτων και παρείχαν στα παιδιά οδηγίες για ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, επιτεύχθηκαν βασικές δεξιότητες κοινωνικοποίησης, όπως η αποφυγή των διενέξεων και των τσακωμών, η χρήση όλων των οργάνων-παιχνιδιών από όλους και το μοίρασμά τους σε όλους.

«Κυρία, αυτός χαλάει την ομάδα!», Α., 11 χρονών, ο οποίος σε αυστηρό τόνο φωνής συνέτιζε κάποια παιδιά που δεν ακολουθούσαν τους κανόνες, 15 Μαρτίου 2018.

«Teacher, teacher look! M. Two not one! » Μ. 11 χρονών, όταν ένα παιδί είχε πάρει δύο μουσικά όργανα αντί για ένα, 15 Μαρτίου 2018.

Παρατηρήθηκε επίσης πως, όταν μεγαλύτερα παιδιά καταλάβαιναν τους κανόνες μιας μουσικής δραστηριότητας, λειτουργούσαν σαν διερμηνείς στα παιδιά που πρωτοέρχονταν και δεν γνώριζαν τη διαδικασία των μουσικών δραστηριοτήτων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Επιπλέον, οι μουσικές δραστηριότητες ήταν δομημένες κατά τρόπο ώστε να πρέπει να συνεργαστούν παιδιά αραβόφωνα και φαρσόφωνα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κατάφεραν να επικοινωνήσουν σε μια κοινή γλώσσα (ελληνικά), γνωρίζοντας πως δεν είναι η μητρική τους. Η αμοιβαία προσπάθεια για επικοινωνία, η ανοχή στα λάθη και η χρήση διάφορων τρόπων για επικοινωνία συνετέλεσε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών.

Τέλος, μέσα από συγκεκριμένες μουσικοκινητικές δραστηριότητες, όπως οι κύκλοι κρουστών, καλλιεργήθηκε στα παιδιά η αξία του σεβασμού στον άλλο, η συνεργασία και η υπομονή.

5.3.5. Η συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές εκδηλώσεις

Το ομαδικό τραγούδι, τα μουσικά παιχνίδια και οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες θα έμεναν ημιτελείς, αν δεν υπήρχαν οι κοινωνικές προεκτάσεις, που καθιστούν το μάθημα της μουσικής από δημιουργική απασχόληση σε μουσική για την κοινότητα, με σκοπό και ουσία για αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, βασική προτεραιότητα της ερευνήτριας ήταν η παρουσίαση των διάφορων δραστηριοτήτων που συντελούνταν στον ξενώνα φιλοξενίας, σε δομημένο πλαίσιο και περιβάλλον. Κατά αυτόν τον τρόπο φάνηκε να γεφυρώνεται η ζωή μέσα στον ξενώνα φιλοξενίας με την κοινωνική ζωή του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Η συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές εκδηλώσεις έπαιξε καθοριστικό ρόλο για τη σημασία του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από την ευκαιρία των παιδιών για καθολική συμμετοχή στις δραστηριότητες, το μάθημα της μουσικής καλλιέργησε αξίες, όπως η ισότητα όλων των συμμετεχόντων, οι ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και έκφραση αλλά και η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά φάνηκε να νιώθουν πως ανήκουν σε μια ομάδα με κοινούς στόχους, όπου αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα του άλλου, καταργούνται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, ενώ ενισχύεται το αίσθημα της ελευθερίας και οι αρχές της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004).

«Κυρία, είμαστε [σαν] αδέρφια που φοράμε ίδιες μπλούζες», Ρ. 13 χρονών, 28 Μαρτίου 2018.

Η συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη πολιτισμική εκδήλωση είχε παιδαγωγική σκοπιμότητα, καθώς τα παιδιά, ως συμμετοχοί και δημιουργοί μπορούσαν να απολαύσουν τη διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα των προϊόντων που δημιούργησαν τα ίδια. Καλλιεργήθηκαν δεξιότητες που βοηθούν την ψυχοπνευματική διάπλαση των μαθητών, την διανοητική τους ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των αρετών που είναι απαραίτητες για την μελλοντική οργανική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004). Τέλος, μέσα από το τραγούδι και το χορό, μπόρεσαν να εξωτερικεύσουν τα αισθήματα, τα συναισθήματα αλλά και γενικότερα τις ψυχικές και πνευματικές τους ανησυχίες.

«Αυτό το τραγούδι με στεναχωρεί. Θυμάμαι τη Συρία και κλαίω με τα αδέρφια μου», Α. 9 χρονών, 8 Μαρτίου, 2018.

Η συμμετοχή των παιδιών σε μια οργανωμένη εκδήλωση σε χώρο εκτός του ξενώνα φιλοξενίας, έδωσε στα παιδιά την ηθική ικανοποίηση και την καταξίωση ότι συμμετείχαν σε κάτι που ξέφευγε από την ρουτίνα της καθημερινότητας, ενώ παράλληλα αποκτούσε αξία στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκδήλωσης άσκησε έντονη επιρροή, τόσο στα ίδια τα παιδιά, όσο και στους γονείς τους, που συμμετείχαν ως θεατές στην εκδήλωση. Αλλά και το ελληνικό κοινό που παρακολούθησε την εκδήλωση φάνηκε να ευαισθητοποιείται πάνω σε θέματα στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα.

«Ευχαριστώ! Ζ. πολύ χαρούμενη που λέει το τραγούδι», μητέρα κοριτσιού 6 χρονών, μετά τη λήξη της γιορτής.

«Κορίτσι μου, δεν είχα ιδέα..Τι ψυχική δύναμη χρειάζεται για αυτά τα παιδάκια..Τι τα περιμένει άραγε;...» θεατής προς την ερευνήτρια.

Άλλωστε, μετά το πέρας της εκδήλωσης η συμπεριφορά τους φάνηκε να αλλάζει ριζικά καθώς τα παιδιά άρχισαν να εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα μαθήματα της μουσικής και να συμμετέχουν πιο ενεργά (βλ. Παράρτημα Δ). Πολλά παιδιά που ήταν συνεσταλμένα ή πιο επιφυλακτικά και δεν συμμετείχαν στο μάθημα της μουσικής, μετά την παρακολούθηση της γιορτής ως θεατές, άρχισαν να έρχονται πιο τακτικά και να συμμετέχουν περισσότερο. Άλλα παιδιά, εξαρχής πιο εκδηλωτικά ανυπομονούσαν για το μάθημα, ρωτώντας τον επιστάτη πότε θα έρθει ξανά η ερευνήτρια, ενώ άλλα άρχισαν να περιμένουν να υποδεχτούν με τραγούδια και αγκαλιές την ερευνήτρια στην είσοδο την καθορισμένη μέρα και ώρα του μαθήματος. Τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη γιορτή ρωτούσαν πότε θα παρουσιάσουν ξανά κάποιο άλλο τραγούδι και χορό. Μάλιστα, πολλά πρότειναν και καινούριες ιδέες για τραγούδια και χορούς.

Φάνηκε πως η εκδήλωση κατάφερε να παράσχει την επιβεβαίωση της αξίας του έργου που συντελούνταν στο μάθημα της μουσικής, λειτουργώντας σαν διαμεσολάβηση ανάμεσα στα ίδια, τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, η

«κανονικότητα» των συνθηκών της εκδήλωσης, συνετέλεσε στη διαφυγή των παιδιών αυτών από τη ζωή μέσα στον ξενώνα φιλοξενίας και την επιστροφή τους στην καθημερινότητα πριν τον πόλεμο και την αναγκαστική τους μετακίνηση.

Περιγραφή της εκδήλωσης

Η εκδήλωση στην οποία συμμετείχαν τα παιδιά-πρόσφυγες του ξενώνα φιλοξενίας που επισκεπτόταν η ερευνήτρια έλαβε χώρα σε ένα λύκειο στα Πατήσια. Σκοπός της εκδήλωσης ήταν η παρουσίαση κάποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΜΚΟ και για το λόγο αυτό κρίθηκε από την ερευνήτρια πως η συμμετοχή των παιδιών θα αποτελούσε μια ιδανική ευκαιρία για αυτά, για να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες σε ένα κοινό. Το κοινό αποτελούνταν από γονείς των παιδιών, εργαζομένους της ΜΚΟ, καθώς και γονείς παιδιών που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η ερευνήτρια, μετά την ανακοίνωση για την δημιουργία της εκδήλωσης και την κατάλληλη ψυχολογική προετοιμασία των παιδιών, ετοίμασε τις δραστηριότητες που θα παρουσιάζονταν μέσα σε χρονικό διάστημα ενός μήνα. Φάνηκε παρόλα αυτά πως αρκετά παιδιά, ειδικά μικρότερης ηλικίας, δεν καταλάβαιναν την έννοια της γιορτής και της παρουσίας τους στο σχολείο. Οπότε, οι έννοιες ήταν συγκεχυμένες στο μυαλό τους και αναφέρονταν στο γεγονός με την έννοια «σχολείο ή *school*», λόγω του χώρου όπου θα συντελούνταν η εκδήλωση. Ήδη από πρώιμο στάδιο, έγιναν εμφανείς οι δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονταν με την ετερόκλητη ομάδα (ως προς την ηλικία, την καταγωγή και τη γλώσσα) και την προετοιμασία της ομάδας, καθώς δεν υπήρχε συνέπεια ως προς την εμφάνισή τους στο μάθημα της μουσικής. Για το λόγο αυτό η γιορτή προσαρμόστηκε και χωρίστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους. Έτσι, προτάθηκαν από την ερευνήτρια μουσικοκινητικές δραστηριότητες μιμητικού χαρακτήρα, ομαδικό τραγούδι με στίχους στα αραβικά, τα φαρσί και τα ελληνικά και χορός. Με εξαίρεση το ομαδικό τραγούδι, το οποίο προϋπόθετε μεγαλύτερη συνέπεια και προσπάθεια των παιδιών για την εκμάθησή τους, οι υπόλοιπες δραστηριότητες μπορούσαν να συντελεστούν από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου ηλικίας και γλώσσας, ενώ ήταν δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μουσικής στον ξενώνα, με μικρές παραλλαγές.

Οι πρόβες, με εξαίρεση τις πιο αυστηρά σχεδιασμένες δραστηριότητες (χορός και ομαδικό τραγούδι), δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται από το τυπικό μάθημα της μουσικής. Παρόλα αυτά, τα παιδιά συμμετείχαν με μεγαλύτερη συνέπεια και προθυμία, ενώ συχνά αναφερόταν η γιορτή (σχολείο) από τα παιδιά. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ανέλαβαν πρωτοβουλίες για το στήσιμο της γιορτής (ως προς την επιλογή των ρούχων), αλλά και πρότειναν ιδέες για παρουσίαση.

«Κυρία, ντέφι θα κάνουμε στο σχολείο;», Α., 9 χρονών, ρωτώντας αν θα παρουσιάσουμε κάποια δραστηριότητα με κύκλο κρουστών στην εκδήλωση.

Την ημέρα της γιορτής επικρατούσε ανησυχία στον ξενώνα φιλοξενίας. Τα παιδιά ήταν έτοιμα, μαζί με τις οικογένειές τους. Μάλιστα, ήταν περιποιημένα, με φροντισμένη ένδυση, ενώ σύμφωνα με τον επιστάτη «τα αγόρια περιμένουν ντυμένοι σαν γαμπροί...». Δόθηκε σε όλα τα παιδιά η ίδια μπλούζα, ενώ μοιράστηκαν ίδια βραχιόλια στα κορίτσια. Η μεταφορά τους στο σχολείο θα γινόταν με πούλμαν. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής τα παιδιά έδειχναν στην ερευνήτρια τα μέρη που γνωρίζουν στην ευρύτερη γειτονιά, όπως την αγορά και τα σπίτια φίλων τους, αλλά ονόματα δρόμων και αριθμούς τρόλεϊ και λεωφορείων που διέρχονταν από αυτούς. Έγινε εμφανές από την ερευνήτρια πως τα παιδιά ήθελαν να δείξουν πως νιώθουν τη γειτονιά αυτή σαν το σπίτι τους.

Κατά τη διάρκεια της άφιξης και της παραμονής τους στο σχολικό χώρο, τα παιδιά ήταν πολύ φρόνιμα και ήσυχα, ενώ φάνηκε να σέβονται το χώρο και την αίθουσα που θα διαδραματιζόταν η εκδήλωση. Κατά τη διάρκεια των τελικών προβών επί σκηνής τα παιδιά ήταν πολύ συγκεντρωμένα και πρόσεχαν όλες τις υποδείξεις της ερευνήτριας. Έπειτα, κατά την παραμονή τους στα παρασκήνια και μέχρι την ώρα της παρουσίασης επικρατούσε ενθουσιασμός και πανικός. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έπαιζαν, ενώ τα πιο μεγάλα βόφονταν και έκαναν πρόβες στο τραγούδι και το χορό.

Επί σκηνής, έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό, ήταν πολύ συγκεντρωμένα και ενθουσιασμένα. Το κοινό ήταν πολύ υποστηρικτικό απέναντι στις παρουσιάσεις των παιδιών, ακολουθώντας το ρυθμό με παλαμάκια και παίρνοντας βίντεο και φωτογραφίες από τα κινητά. Τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν το ότι βρίσκονταν πάνω στην σκηνή και μάλιστα, ένα παιδί μικρής ηλικίας, μετά το πέρας της μουσικοκινητικής δραστηριότητας που παρουσίασε, δεν ήθελε να φύγει από τη σκηνή, ενώ χρειάστηκε από την ερευνήτρια να το πάρει αγκαλιά γιατί δεν την άκουγε στα καλέσματά της.

Γυρνώντας πίσω στα καμαρίνια, τα παιδιά αγκαλιάζονταν μεταξύ τους και φαίνονταν ενθουσιασμένα. Ήταν καταχαρούμενα με την έκβαση της εκδήλωσης.

5.5. Συμπεράσματα

Το μάθημα της μουσικής στα παιδιά πρόσφυγες φαίνεται να λειτούργησε μεταβατικά στην προσαρμογή των παιδιών σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, βοηθώντας στη σχολική ετοιμότητα, ειδικότερα στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής. Άλλωστε, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο (Knight et al, 2017) αναφέρουν προγράμματα που βοηθούν στη σχολική ετοιμότητα και υποστήριξη παιδιών-προσφύγων με ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες γλώσσας, λόγου και επικοινωνίας, κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στόχοι των προγραμμάτων αυτών ήταν (Knight et al, 2017) η συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, προαγωγή ψυχικής υγείας, με ενίσχυση αυτοεκτίμησης, διαχείριση συναισθημάτων, δημιουργία σχέσεων και ομαλή λειτουργία μέσα στην ομάδα αλλά και η υποστήριξη γλωσσικών δεξιοτήτων και λόγου μέσα από τη μουσική, μέσα από προσεκτική ακρόαση, βελτίωση κατανόησης, χρήσης λόγου, άρθρωση.

Επιπλέον, εξίσου βασικός σκοπός του μαθήματος της μουσικής ήταν η καλλιέργεια της *«λειτουργικής σχέσης μέρους και όλου»* (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, σελ. 7), δηλαδή η αίσθηση πως τα παιδιά που συμμετέχουν στο μάθημα μουσικής, ανεξαρτήτως της ηλικίας, της γλώσσας και της καταγωγής, ανήκουν σε μια ομάδα, με κοινός στόχους και κοινές προσδοκίες. Μέσα από το *«λειτουργικό ανήκειν»* και το *«συνδέεσθαι»* (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, σελ. 6), τα παιδιά δένονται περισσότερο μεταξύ τους, βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και μαθαίνουν καλύτερα.

Η τακτική επίσκεψη της ερευνήτριας στον ξενώνα φιλοξενίας, η επαναληπτικότητα των μουσικών δραστηριοτήτων και η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, συνέβαλλαν στην κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος και παράλληλα για την απόκτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που σχετίζονται με την συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ομαδική δουλειά. Κατά αυτόν τον τρόπο, το θετικό αυτό κλίμα που χτίστηκε σιγά-σιγά μέσα από αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία έδωσε τα παιδιά μεταξύ τους, και μέσα από την αίσθηση του *«ανήκειν»* σε

μία ομάδα, τα παιδιά άρχισαν να αποκτούν πιο ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους και να επικοινωνούν καλύτερα.

Ως προς τους λόγους προτίμησης της συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα της μουσικής, έγινε εμφανές πως διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να υπάρχει άμεση προσαρμογή και ευελιξία στις δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Καλό είναι να αποφεύγονται δραστηριότητες που μπορεί να ξυπνήσουν εμπειρίες και βιώματα από τον πόλεμο και το επικίνδυνο ταξίδι μέχρι τη χώρα υποδοχής. Οι δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από επαναληπτικότητα, ξεκάθαρη δομή και σταθερότητα βοηθούν τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, τα παιχνίδια και το υλικό που βρίσκεται μέσα στην αίθουσα μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για μια μουσική δραστηριότητα, κατά την οποία τα παιδιά απολαμβάνουν τη χρήση των παιχνιδιών αυτών, ενώ παράλληλα αποκτούν δεξιότητες με βιωματικό τρόπο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ένα μικρό απόσπασμα του αναστοχαστικού ημερολογίου της ερευνήτριας:

«Με το που άνοιξα την πόρτα του playroom τα παιδιά ηλικίας ως 7 ετών έτρεξαν στα παιχνίδια, άρπαξαν κάτι μεγάλες φουσκωτές μπάλες και άρχισαν να χοροπηδούν. Όσο και να τα καλούσα δεν έρχονταν με τίποτα. Έτσι κι εγώ άφησα στην άκρη τις δραστηριότητες που είχα ετοιμάσει, ζωγράφισα στον πίνακα ένα βατραχάκι, έγραψα τη λέξη από πάνω και πήγα προς το μέρος τους χοροπηδώντας και τραγουδώντας ένα αυτοσχεδιαστικό τραγούδι. Τα παιδιά με πλησίασαν και άρχισαν να χοροπηδούν με το ρυθμό μου ενώ επαναλάμβαναν τους στίχους βρεκεκέξ βρεκεκέξ κουάξ κουάξ χτυπώντας παλαμάκια καθ' υπόδειξή μου. Έτσι, τα παιδιά διασκέδασαν ενώ παράλληλα δούλεψαν πάνω στις δεξιότητες του ρυθμού και του συντονισμού του σώματος, που άλλωστε ήταν ένας από τους στόχους της διδασκαλίας μου...» (19 Απριλίου 2018).

Το μάθημα της μουσικής έχει ουσία και νόημα για τα παιδιά όταν ακούει τις δικές τους ανάγκες και ανταποκρίνεται σε αυτές, όχι όταν οι δραστηριότητες επιβάλλονται σε αυτά. Είναι πολύ σημαντικό επομένως να ενισχύεται κάθε προσπάθεια του παιδιού να επικοινωνήσει, να υποδείξει κάτι ή να διορθώσει ή να μοιραστεί. Στη συνέχεια του προηγούμενου αποσπάσματος:

«Μετά από λίγο ένα αγοράκι έφυγε από την ομάδα, πήγε στα κουτιά με τα παιχνίδια και έφερε ένα λούτρινο βατραχάκι. Έδειξε με το σώμα του πώς κινείται και προσπάθησε να εξηγήσει στους άλλους τα στάδια ζωής του, από γυρίνο σε αμφίβιο. Ήταν απίστευτη η

τροπή του μαθήματος καθώς, από ένα τυχαίο γεγονός έγινε μια ουσιαστική πρώτη προσέγγιση για τον θάνατο, ο οποίος προσεγγίστηκε διαθεματικά και διακαλλιτεχνικά. Και όλα αυτά επειδή έκαναν φασαρία!».

Είναι επίσης πολύ σημαντικό η ενίσχυση των παιδιών για έκφραση και συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες να γίνεται με τρόπο φυσικό και μη επιτηδευμένο. Καθώς τα παιδιά αυτά έχουν βιώσει πολύ δύσκολες καταστάσεις, χρειάζονται την απαραίτητη περίοδο προσαρμογής. Η διαδικασία της προσαρμογής μπορεί να είναι πολύ χρονοβόρα και να απαιτεί πολλή υπομονή και προσπάθεια αλλά, έχει πολύ πιο άμεσα και ουσιαστικά αποτελέσματα. Το παρακάτω απόσπασμα πλαισιώνει το συμπέρασμα αυτό:

«Μετά από τόσο καιρό προσπάθειας για δραστηριότητες με κρουστά σε κύκλο με αυστηρούς κανόνες ως προς το πότε παίζουμε και πότε όχι, είχα αρχίσει να σκέφτομαι πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρειαζόταν προσαρμογή, καθώς δεν φαινόταν να συγκινεί τα παιδιά όσο θα ήθελα. Παρόλα αυτά, μπαίνοντας στην αίθουσα είδα μια ομάδα αγοριών να έχουν δημιουργήσει μόνα τους έναν κύκλο κρουστών με αυτοσχέδιους ρυθμούς, όπου ένα παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του αρχηγού και υποδεικνύει το ρυθμό, την ταχύτητα, τις παύσεις και τις δυναμικές της μουσικής δημιουργίας, ενώ η υπόλοιπη ομάδα ακολουθεί αρμονικά δημιουργώντας ένα μουσικό αποτέλεσμα με συνοχή και δομή. Όχι μόνο εφάρμοζαν αυτό που προσπαθούσα να τους μάθω, αλλά μάλιστα το έκαναν καλύτερα χωρίς εμένα. Οι ρυθμοί ήταν πολύ πιο σύνθετοι και πιο κοντά στην αραβική μουσική, ενώ αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά αυτά ήταν αλλόφωνα, χωρίς αυτό να αποτελέσει εμπόδιο...» (25 Απριλίου 2018).

Τέλος, ο κοινωνικός ρόλος του μαθήματος της μουσικής και η σύνδεσή του με την κοινότητα έγινε εμφανής με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες και την εκδήλωση στο σχολείο, η μουσική κατάφερε να λειτουργήσει ως μέσο των παιδιών, με το οποίο μπορούσαν να εκφραστούν, να κοινωνικοποιηθούν, να έρθουν πιο κοντά στην κοινότητα αλλά και να ψυχαγωγηθούν. Η μουσική λειτούργησε κατ' αυτόν τον τρόπο διαμεσολαβητικά, παρέχοντας ένα στέρεο έδαφος, όπου τα παιδιά μπορούσαν να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Καθώς το μάθημα παρείχε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για προσωπική έκφραση και δημιουργία, λειτούργησε υποστηρικτικά ως προς την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης.

Η επαναληπτικότητα των δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με το ευχάριστο κλίμα του μαθήματος και την προσωπική σχέση της ερευνήτριας με τα παιδιά, τα βοήθησαν

να επανέλθουν σε μια καθημερινότητα που ανταποκρίνεται στην ηλικία τους και σε μια επιστροφή προς την «κανονικοποίηση» των εμπειριών και των βιωμάτων τους. Η επίδραση αυτή του μαθήματος της μουσικής στα παιδιά-πρόσφυγες είναι καίριας σημασίας, δεδομένου των εμπειριών που είχαν μέχρι την άφιξή τους στην Ελλάδα, τις συνθήκες παραμονής και αναμονής στον ξενώνα φιλοξενίας και την ανασφάλεια της πορείας τους στο μέλλον. Επομένως, το γεγονός ότι υπήρχε στην καθημερινότητά τους ένα συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο, στο οποίο δεν υπήρχαν ματαιώσεις ή αλλαγές των συνθηκών και των ατόμων, και οι συνθήκες ήταν ευχάριστες για όλους, φαίνεται πως αποτέλεσε ένα μηχανισμό που ενίσχυσε την ανθεκτικότητά τους και βοήθησε στην προσαρμοστικότητά τους. Είθε οι αξίες και οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν στο μάθημα της μουσικής να συντροφεύουν τα παιδιά στη συνέχεια του ταξιδιού τους και η ανάμνηση της μουσικής να αποτελεί για αυτά ένα καταφύγιο για ασφάλεια και προστασία.

5.6. Συζήτηση- προεκτάσεις

Τα παιδιά-πρόσφυγες, ανεξάρτητα από το αν η εγκατάσταση των οικογενειών τους στην Ελλάδα έχει προσωρινό ή μόνιμο χαρακτήρα, έχουν ανάγκη από ερεθίσματα που προάγουν την ψυχική υγεία, τη μάθηση και την «κανονικότητα» στη ζωή τους. Καθώς βρίσκονται σε μια ευαίσθητη ηλικία, όπου καλλιεργούνται δεξιότητες, γνώσεις και αντιλήψεις που θα τα συντροφεύσουν σε όλη τους τη ζωή, είναι επιτακτική η ανάγκη για δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την ανοχή στο διαφορετικό. Επιπλέον, τα βιώματα και οι εμπειρίες που θα αποκτήσουν στα προσωρινά τους περιβάλλοντα, πρέπει να είναι τέτοιου είδους, ώστε να τα καθιστά ψυχικώς ανθεκτικά για τις αντιξοότητες που πιθανών θα συναντήσουν στο μέλλον.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πώς το μάθημα της μουσικής μπορεί να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις αυτές. Η μη αναγκαιότητα για λεκτική επικοινωνία, το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται μέσα από την ομάδα, η ισότητα στη συμμετοχή και η ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών, η δυνατότητα έκφρασης μέσω της μουσικής φαίνεται πως δίνουν στα παιδιά ένα στέρεο έδαφος πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν ψυχικά και κοινωνικά, αποκτώντας εφόδια και ευχάριστες αναμνήσεις που θα αποτελούν έναν συνοδοιπόρο στο ταξίδι τους.

Άλλωστε, καθώς πολλά παιδιά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μαθήματα που παρέχονται από διάφορες ΜΚΟ, το μάθημα της μουσικής μπορεί να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά, φέρνοντας πιο κοντά τον ελληνικό πολιτισμό σε αυτά, αλλά και δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν με τον τρόπο και τα μέσα που μπορούν στοιχία από τον δικό τους πολιτισμό, με την επιλογή του κατάλληλου υλικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ενσωμάτωση θα γίνει σταδιακά και με φυσικό τρόπο. Για το λόγο αυτό οι διάφορες οργανώσεις που μεριμνούν για τους πρόσφυγες οφείλουν να λάβουν υπ' όψιν τους το ρόλο των Τεχνών και τη σημασία τους για τα άτομα αυτά, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση και εστιάζοντας στη χρήση τους ως μέσο για την ανάπτυξη των ατόμων αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- American Psychological Association (2010): *Resilience and recovery after war: Refugee children and families in the United States*. Washington, DC. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2018, από <http://www.apa.org/pi/families/refugees.aspx>.
- Andang'o, E. (2017): Ghetto Classics: Bringing hope to underprivileged children in Kenya. *International Journal of Community Music*, 10, 327-340.
https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.327_1.
- Ansdell, G (2002): Community Music Therapy and & Winds of Change. *Voices: A world forum for Music Therapy*, 2. <https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83>.
- Αργυρίου, Δ., Κόφφα, Π., Μάτη, Μ., & Παπαδοπούλου, Α. (2017): *Ψυχική ανθεκτικότητα στην προσχολική ηλικία και η συμβολή του παιχνιδιού στην ενίσχυσή της, μεταπτυχιακή εργασία*. ΤΕΙ Ηπείρου, σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής. Ιωάννινα.
- Αγαλιανού, Ο. (2014): Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 186-199.
- Ακογιούνογλου, Μ., Αρμενάκη, Δ., Κασαπίδου, Μ., Παϊδα, Σ., & Σαρρηκώστας, Κ. (2016): Τα εικαστικά και η μουσική ως ψυχοκοινωνικά εργαλεία προσέγγισης και στήριξης των παιδιών προσφύγων. *Συμπόσιο για τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Πάτρα, 17 Μαΐου 2016*.
- Ακογιούνογλου, Μ., Αρμενάκη, Δ., Κασαπίδου, Μ., Παϊδα, Σ., & Σαρρηκώστας, Κ. (2016): Τρόποι προσέγγισης και επικοινωνίας με τα παιδιά πρόσφυγες. Ομάδα ΣΑΜ ΣΑΜ, ενάμιση χρόνος παρουσίας στη Χίο για την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης στα παιδιά πρόσφυγες. *Μάθε για το παιδί*, 4, 34-39.
- Ακογιούνογλου, Μ., & Μηνογιάννης, Γ. (2017): Approaching unaccompanied minor refugees through music therapy. *International Conference "Aspects of Violence and its Repercussions on Children and Social Vulnerable Groups in Contemporary Societies", Chios Island, 9-10 June 2017*.
- Ασκούνη Ν. (2002): Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Β' τόμος*, 67-103. Πάτρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Baker, F., & Jones, C. (2006): The effect of music therapy services on classroom behaviors of newly arrived refugee students in Australia- a pilot study. *Emotional and Behavioral Difficulties* 11, 249-260.
<https://doi.org/10.1080/13632750601022170>

- Banks, J. A. (2012): *Encyclopedia of Diversity in Education*. Washington: Sage publishing.
- Boscardin, M., & Jacobson, S. (1997): The inclusive school: Integrating diversity and solidarity through community- based management. *Journal of Educational Administration*, 5, 466-476. <https://doi.org/10.1108/09578239710184600>
- Γεωργογιάννης, Π.(1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008): Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 7, 30-38. Πάτρα.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2004): *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο, πρωτοβάθμια- δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cali, C. (2017): Creating ties of intimacy through music: The case study of a family as a community music experience. *International Journal of Community Music*, 10, 305 - 316. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.305_1
- Coombs, P.H., & Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Δαμανάκης, Μ. (1989): Πολυπολιτισμική- Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο εξωτερικό. *Τα εκπαιδευτικά*, 16, 76-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1993): *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Denscombe, M. (2007): *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. England: Open University Press.
- Dieterich- Hartwell R., & Koch, S. (2017): Creative Arts Therapies as Temporary Home for Refugees: Insights from Literature and Practice. *Behav Sci*, 7, 69. <https://doi.org/10.3390/bs7040069>.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005): *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, διδακτορική διατριβή*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα.
- Gay, G. (2010): *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Glossary of Education Reform (2014): Ανακτήθηκε από <https://www.edglossary.org/>

- Hamilton, R., & Moore, D. (2004): *Educational Interventions for Refugee Children, Theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge Falmer.
- Higgins, L. (2012): *Community music in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- Howell, G. (2009): How do newly-arrived and refugee children perceive music learning? A summary of three children's descriptions. *XVII National Conference, Australian Society for Music Education*. Tasmania, Australia.
- Howell, G (2010): When music speaks all languages: inclusive music pedagogy for refugee and immigrant children. *29th International Society for Music Education*. Beijing, China.
- Howell, G. (2011): Do they know they're composing? Music making and understanding among newly-arrived immigrant and refugee children. *International Journal of Community Music*, 4, 47-59.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.): Πρόγραμμα εκπαίδευσης των δομών υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών (δημοτικό- γυμνάσιο). Διδακτικό αντικείμενο: ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (Εικαστικά-Θέατρο- Μουσική).
- Καζούλη-Πλαϊτάκη Ευ., & Πουρκός Μ. (2015): *Βίωμα και βασισμένες στην Τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. Αθήνα: Νησίδες.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη Β. (1998): *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ), 2015. Ανακτήθηκε από <http://www.kethea.gr/>
- Κεσίδου Α (2008): Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη.
- Kincheloe, J. (2003): *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Knight, J., Stansall, V., Bowmer, A., Mason, K., Voyajolu, A., Ockelford, A., Welch, G. (2017): Music for Change, enchanting the school readiness of children in challenging circumstances.
- Lenette, C., & Sunderland, N. (2016): Will there be music for us? : Mapping the health and well-being potential of participatory music practice with asylum seekers and refugees across contexts of conflict and refuge. *Arts & Health: An*

- Μάρκου, Γ. (1996): Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Marsh, K. (2017): Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19, 60-73. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525>
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος Π. (2009): Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, 252-262, 19-21 Ιουνίου 2009. Πάτρα.
- Migration Policy Institute (2015): *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*, National Center of Immigrant Integration Policy.
- Μπουγιουκλή, Π. (2014): *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*, μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ειδίκευση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2011): *Διαπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, εργαστήριο μελετών απόδημου ελληνισμού. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2014): *Σχολική βία και παραβατικότητα: ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις- ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Ντούρας, Κ., & Αραμπατζή, Ζ (2009): Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. *12ο διεθνές συνέδριο: Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης- Μετανάστευσης- Διαχείρισης Συγκρούσεων και Παιδαγωγικής της Δημοκρατίας*. Πάτρα.
- Πανταζή Β., & Πανταζή-Φρισύρα Σ.(2011): Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *6th International Conference in Open & Distant Learning*. Λουτράκι.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993): *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2, Αθήνα.
- Παρισσόπουλος, Σ., Γκοβίνα, Ο., Μπουζικά, Μ., & Κουτσοπούλου, Β. (2016): *Αναστοχαστική Πρακτική (Reflective Practice)*. Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.teiath.gr/modules/document/index.php?course=NERSA165&openDir=/57eb76c7LBND>

- Πηγιάκη, Π. (2004): *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πουρκός, Μ., & Σγουρομάλλη Ι. (2015): Αναδεικνύοντας τις φωνές και την προοπτική των παιδιών στη διαδικασία της έρευνας: το παιχνίδι με την κούκλα ως φιλική προς τα παιδιά ποιοτική μέθοδος έρευνας. *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά- Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές*, 426- 45. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pantazi, E. (2006): Heterogeneous Classrooms- specialized knowledge: Teachers contributing to training for Intercultural Pedagogy. *I.O.E. Conference*.
- Pelletier, C. (2004): The Effect of Music on Decreasing Arousal Due to Stress: A Meta-Analysis. *Journal of Music Therapy*, 41, 192-214.
<https://doi.org/10.1093/jmt/41.3.192>.
- Reed, R., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012): Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 250-265.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60050-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60050-0)
- Reekmans, K., & Roden, C. (2016): Art and Music help refugee children to learn the school language. *EAPRIL 2016 proceedings*. Portugal.
- Reyes Schramm, R. (1990): Music and the Refugee Experience. *The World of Music*, 32, 3-21. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/43561271>
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., & Γκόβαρης Χ. (2004): *Εμπειρογνωμοσύνη: Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής*. Αθήνα.
- Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2015): The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. *Migration Policy Institute, National Center of Immigrant Integration Policy*.
- Τάτση, Σ. (2017): *Η επίδραση της μουσικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας, μεταπτυχιακή εργασία*. ΤΕΙ Ηπείρου, σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, τμήμα Προσχολικής Αγωγής. Ιωάννινα.

- Taylor, S., & Sidhu, R. (2012): Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education*, 16, 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>.
- Tonella Tuzun L. (2018): Role in music therapy in integration of refugee children in Turkey. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/35662315/ROLE_OF_MUSIC_THERAPY_IN_INTEGRATION_OF_REFUGEE_CHILDREN_IN_TURKEY.
- Πολέμη Τοδούλου, Μ. (2010): Η Συστημική Προσέγγιση: Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18, Δεκέμβριος 2010.
- Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2011): Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας, από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Διάδραση.
- Yohami S. (2013): Educational Cultural Brokers and the School Adaptation of Refugee Children and Families: Challenges and Opportunities. *Journal of International Migration and Integration*, 14, 61-79. <https://doi.org/10.1007/s12134-011-0229-x>.
- Χατζηχρήστου, Χ (2011): Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, & Αικ., Αδαμοπούλου, Ε. (2017): Ψυχική ανθεκτικότητα, βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών. *Συνφροντίζω*. Ανακτήθηκε από: [http://connecting4caring.gr/sites/default/files/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20\(2\).pdf](http://connecting4caring.gr/sites/default/files/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20(2).pdf)
- Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ. (2002): Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Β' τόμος, 47-61, Πάτρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Wellman, S., & Bey, Sh. (2015): Refugee Children an Art Teacher Train: Promoting Language, Self Advocacy and Cultural Preservation. *Art Education*, 68, 36-44. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519346>
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M (2014): Singing and social inclusion. *Front. Psychol*, 5, 2014 Jun 29. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α

Ενδεικτικές μουσικοκινητικές δραστηριότητες:

- Τα παιδιά μαζί με την ερευνήτρια σχηματίζουν ένα κύκλο και κάθονται στο πάτωμα. Η ερευνήτρια τραγουδά ένα τραγούδι και τα παιδιά απαντούν στίχο-στίχοι. Έπειτα καλεί τους μαθητές να τραγουδήσουν το τραγούδι με διαφορετικούς τρόπους (λυπημένα, θυμωμένα, αθόρυβα, πολύ γρήγορα ή αργά, με κλειστή τη μύτη κλπ). Στη συνέχεια δίνει το λόγο σε κάθε παιδί να τραγουδήσει ένα στίχο με τον τρόπο που προτιμά. Οι στίχοι του τραγουδιού είναι απλοί στην εκμάθηση, καθώς δεν ανήκουν σε κάποια γλώσσα και αποτελούν εύκολες συλλαβές που επαναλαμβάνονται:

«Ο ολίλι, απέρι τικιτόμπα, α μόσα μόσα μόσα, ο ιλί λουά αμπά λουί».

- Τα παιδιά με την ερευνήτρια σχηματίζουν ένα κύκλο και μένουν όρθια. Η ερευνήτρια αρχίζει να χτυπά τα χέρια ή τα πόδια και τραγουδά αφρικανικά τραγούδια, παρακινώντας τα παιδιά να την ακολουθήσουν. Ανάλογα το τραγούδι μπορούν να συμπληρωματικές κινήσεις στους στίχους του τραγουδιού ή κάποια μορφή παιχνιδιού. Ενδεικτικά:

«Φούγκα αλάφια άσε ασέ, φούγκα αλάφια άσε ασέ»

«Τούε τούε μπαρίμα τούε τούε, τούε τούε μπαρίμα τούε τούε

*αμποφραμπά άμα ντάμα ντάμα τούε τούε, αμποφραμπά άμα ντάμα ντάμα τούε
τούε, μπαρίμα τούε τούε»*

- Τα παιδιά με την ερευνήτρια κάθονται σε κύκλο και τραγουδούν τραγούδια που είναι κοινά μεταξύ αραβικού και ελλαδικού χώρου. Ενδεικτικά αναφέρουμε το παιδικό τραγούδι «*Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ*» και το «*Ο μαριάμ*». Η ερευνήτρια παρακινεί τα παιδιά να τραγουδήσουν μια στροφή στα αραβικά και μετά την επαναλαμβάνει στα ελληνικά.

Παράρτημα Β

Ενδεικτικά τραγούδια σε διάφορες γλώσσες (φαρσί, αραβικά, αγγλικά και ελληνικά):

- Με τη βοήθεια των γονιών ή μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών, η ερευνήτρια μαθαίνει στα παιδιά τραγούδια στη γλώσσα τους, προσθέτοντας μια στροφή στα ελληνικά με παρόμοιο νόημα, την οποία εξηγεί στα παιδιά. Για παράδειγμα αναφέρουμε ένα παιδικό τραγούδι από το Αφγανιστάν:

«Ay zamboore talaagi» (Ω χρυσή μέλισσα)

*Έι ζαμπούρε ταλαγί (ω χρυσή μέλισσα)
νις μιζάνι μπαλαγί (τσιμπάς, είσαι τσαχπίνα)
πόσο πόσο μπάχαρε (σήκω, σήκω είναι άνοιξη)
γκολ μπαζ σόντε ντόμπαρε (άνθισαν πάλι τα λουλούδια).*

*Κιάντου ντάρι του σαχρά (έχεις μελίσσια στα χωράφια)
σαρ μιζάνι μπε χαρζά (τα επισκέπτεσαι παντού)
πόσο πόσο μπάχαρε (σήκω, σήκω είναι άνοιξη)
άσαζ μπέσαζ ντόμπαρε (φτιάξε πάλι μέλι).*

Και η ελληνική στροφή που πρόσθεσε η ερευνήτρια:

*Μία μέλισσα χρυσή
τα λουλούδια πάει να βρει
πόσο πόσο με χαρά
μπήκε η άνοιξη ξανά.*

- Για φαρσόφωνα παιδιά ηλικίας από 8 ετών επιλέχθηκε το τραγούδι από το Ιράν «Too ke mahe bolande asemooni (Είσαι το φεγγάρι του ουρανού)» Το συγκεκριμένο τραγούδι είναι τύπου ερώτησης-απάντησης και ενδείκνυται για προσθήκη κινήσεων στους στίχους:

*Του κε μάχε μπολαντέ ασεμουνί (είσαι το φεγγάρι του ουρανού)
μάναμ σέταρε μίσαμ ντου ντου ντούρετο μιγκκριράμ (κι εγώ είμαι αστέρι και
γυρίζω γύρω σου)
άγκεχ σέταρε μπέσι ντούραμο μπεγκιρί (αν γίνεις άστρο που γυρίζεις γύρω μου)*

μάνναμ αμπρ μίσαμ ρου ρου ρούτο μιγκιράμ (θα γίνω σύννεφο και θα καλύψω το πρόσωπό σου).

Άγκεχ αμπρ μπέσι ρούμο μπεγκιρί (αν γίνεις σύννεφο και καλύψεις το πρόσωπό μου)

μάνναμ μπάρουμ μίσαμ τσικ τσικ τσικ τσικ τσικ μιμπαράμ (θα γίνω βροχή και θα πέσω στη γη)

Άγκεχ μπάρουμ μπέσι τσικ τσικ μπεμπαρί (αν γίνεις βροχή και πέσεις στη γη)
μάνναμ σάμπζεχ μίσαμ σα σα σαρ νταρ μιγιαράμ (θα γίνω χορτάρι και θα φυτρώσω)

Η στροφή που πρόσθεσε η ερευνήτρια:

Αν ήσουν φεγγάρι λαμπερό
άστρο θα 'μουν δίπλα σου εγώ
κι αν ήσουν αστέρι λαμπερό
μια ευχή θα ζήτηγα εγώ.

- ο Για αραβόφωνα παιδιά επιλέχθηκε το παραδοσιακό τραγούδι, Frere Jacques, το οποίο υπάρχει και στα φαρσί:

Αραβικά:

Χαλ ίντα νάγιεμ, χαλί ντα νάγιεμ
κχούγια Τζων, κχούγια Τζων
ζάρα αλσούμπχο γιαρένο, ζάρα αλσούμπχο γιαρένο
ντιν, νταν, ντον, ντιν, νταν, ντον.

Φαρσί:

Τσέσματο μπέμπαντ, τσέσματο μπέμπαντ
γκούλε μαν, γκούλε μαν
τσόρτε κούτσικ μπέζαν, τσόρτε κούτσικ μπέζαν
λα λα κον, λα λα κον.

Ελληνικά:

Η καμπάνα του χωριού μας
πώς χτυπά, πώς χτυπά
κι όλους μας ξυπνάει, κι όλους μας ξυπνάει
ντιν νταν ντον, ντιν νταν ντον.

Παράρτημα Γ

Πλάνο διδασκαλίας μαθήματος από τις πρώτες συναντήσεις.

Στόχος μαθήματος: Μάθημα γνωριμίας και πρώτης επαφής με την ομάδα

Υλικό: μπάλα, ηχεία, mp3 player.

Δραστηριότητα γνωριμίας: τα παιδιά κάθονται σε ένα κύκλο και δίνουν χέρι με χέρι μια μπάλα ενώ παίζει μουσική που έχουν προτείνει τα παιδιά. Όταν η μουσική σταματάει, το παιδί που κρατάει την μπάλα πρέπει να πει το όνομά του και όλοι να το επαναλάβουμε.

Σκοποί: να μάθουν τα παιδιά τα ονόματα όσων συμμετέχουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, να περιμένουν τη σειρά τους για να πάρουν την μπάλα και να τη δώσουν απαλά στον διπλανό τους χωρίς να την πετάξουν, να εξασκηθούν στο να ακούν προσεκτικά.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: η ευχάριστη μουσική που πρότειναν τα παιδιά δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και η μουσικοκινητική δραστηριότητα συντελείται με επιτυχία.

Στην πραγματικότητα: οι ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν ήταν από 5 ως 12 χρονών. Τα μικρότερα παιδιά δεν ήθελαν να καθίσουν σε κύκλο, ενώ σηκώνονταν συνέχεια και έτρεχαν στην αίθουσα. Τα μεγαλύτερα παιδιά μάλωναν για το ποιο τραγούδι θα ακουστεί, χωρίς να έχουν καταλάβει πλήρως τη δραστηριότητα. Όταν η ερευνήτρια εμφάνισε τη μπάλα τα παιδιά έτρεξαν να την αρπάξουν και δεν την έδιναν. Κάποια μεγαλύτερα παιδιά που ήθελαν να συμμετέχουν στη δραστηριότητα έφυγαν λόγω φασαρίας. Στο τέλος κάποια μικρότερα παιδιά άρχισαν να κλαίνε επειδή δεν είχαν μπάλα.

Τρόπος διαχείρισης: η ερευνήτρια αρχικά έβαλε μουσική και εξήγησε στα παιδιά ότι σήμερα θα διάλεγε εκείνη. Στη συνέχεια, έφερε μπάλες σε όλα τα παιδιά. Τα μεγαλύτερα παιδιά που θέλησαν να παίξουν με την ερευνήτρια σχημάτισαν κύκλο και έπαιζαν στο ρυθμό της μουσικής, ενώ τα υπόλοιπα των μικρότερων ηλικιών έπαιζαν με τις μπάλες χωρίς να δίνουν σημασία στη δραστηριότητα. Μετά από κάποια ώρα κάποια παιδιά μικρότερης ηλικίας προσέγγισαν την ομάδα και συμμετείχαν σε αυτή. Παρότι το μάθημα είχε μικρή διάρκεια, εντούτοις τα παιδιά συνειδητοποίησαν πως μπορούν όλα να συμμετέχουν με τον τρόπο τους.

Παράρτημα Δ

Πλάνο διδασκαλίας μαθήματος μετά τη συμμετοχή στην εκδήλωση:

Σκοπός μαθήματος: ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω μουσικού παιχνιδιού σε κύκλο

Υλικά: ντέφια, ταμπουρίνα, μαράκες, καστανιέτες

Στόχοι: να μάθουν τα παιδιά να σέβονται τη σειρά του άλλου, να περιμένουν τη σειρά τους, να ακούν προσεκτικά και να ανταποκρίνονται στο ηχητικό ερέθισμα, να αυτοσχεδιάζουν και να υποστηρίζουν ανάλογες προσπάθειες της ομάδας

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: τα παιδιά να ανταποκριθούν στους κανόνες του μουσικού παιχνιδιού χωρίς να δημιουργηθούν προστριβές και να συνεργαστούν.

Στην πραγματικότητα: Τα παιδιά ηλικίας 5-10 μπήκαν στο playroom και έκατσαν μόνα τους σε κύκλο. Υπήρχε γενικά πολύ θετικό κλίμα στην τάξη. Ένα παιδί που συχνά αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (Α., 9 χρονών), σηκώθηκε και μοίρασε τα μουσικά όργανα στα υπόλοιπα παιδιά. Ένα άλλο παιδί έστησε τη μουσική και ένα παιδί έφερε την κιθάρα της ερευνήτριας από την αποθήκη. Φαίνεται πως δεν ήξεραν τι δραστηριότητα θα έκαναν αλλά προετοίμαζαν γενικότερα την τάξη για το μάθημα της μουσικής. Τα μικρότερα παιδιά κρατούσαν στα χέρια τους παιχνίδια και επαναλάμβαναν τραγούδια από προηγούμενο μάθημα. Η ερευνήτρια πήγε στα μικρότερα παιδιά και με τα παιχνίδια προσπάθησε να τα τραβήξει με τις μουσικές δραστηριότητες, ενώ την ίδια στιγμή η υπόλοιπη ομάδα αναπαρήγαγε μόνη της ένα μουσικό παιχνίδι χωρίς την βοήθεια ή τις υποδείξεις της ερευνήτριας.

Ως σύνοψη: Με το πέρασμα του χρόνου φάνηκε πως τα παιδιά έμπαιναν σε μια ευχάριστη ρουτίνα στο μάθημα της μουσικής. Είχαν μάθει διάφορες δραστηριότητες και μουσικά παιχνίδια και τα αναπαρήγαγαν συχνά, χωρίς την βοήθεια της ερευνήτριας. Με τη βοήθεια της ερευνήτριας, τα μικρότερα παιδιά προσαρμόστηκαν στο μάθημα της μουσικής, χρησιμοποιώντας τα παιχνίδια του playroom και σαν μουσικά όργανα. Οι τσακωμοί και οι εντάσεις είχαν σχεδόν εκλείψει, καθώς όλα τα παιδιά είχαν συνειδητοποιήσει πως όλες οι δραστηριότητες, τα παιχνίδια και το μάθημα της μουσικής είναι φτιαγμένο για όλους, και πως όλοι μπορούν να συμμετέχουν με τον τρόπο τους, να κοινωνικοποιούνται, να ψυχαγωγούνται και να εκφράζουν τον ψυχικό τους κόσμο. Αυτό

έδωσε και στην ερευνήτρια την δυνατότητα να διανθίσει και διδάξει πιο πολύπλοκες δραστηριότητες που μετά τον απαραίτητο χρόνο γίνονταν κτήμα των παιδιών.



Φωτογραφία της ερευνήτριας με τα παιδιά τη μέρα της γιορτής, 26 Μαρτίου 2018.



Στιγμιότυπο από την δραστηριότητα της μουσικοκινητικής αγωγής τη μέρα της γιορτής, 26 Μαρτίου 2018.



Στιγμιότυπο από το ομαδικό τραγούδι τη μέρα της γιορτής, 26 Μαρτίου 2018.



Φωτογραφία από την δεύτερη εκδήλωση, στα πλαίσια παιδικού φεστιβάλ Τέχνης και Αποδοχής, 2 Ιουνίου 2018.