

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ
ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:**

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σαπνάρα Δήμητρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ζωή Διονυσίου-

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,

ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ
ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:**

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σαπνάρα Δήμητρα

Επιτροπή αξιολόγησης:

1. Διονυσίου Ζωή: Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου
2. Καλλιαρίδου Χριστίνα: μέλος Ε.Ε.Π. του Ιονίου Πανεπιστημίου
3. Μπαλάντινα Αλεξάνδρα: Αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιονίου Πανεπιστημίου

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

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2022

Τίτλος: Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση μέσω της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης

Διδασκαλίας: Έρευνα Δράσης σε ένα Πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο

© 2022 Σαπνάρα Δήμητρα

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 νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια 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).

Στον Σπύρο,
την Αγγελική και την Αναστασία

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας κυρία Ζωή Διονυσίου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, για την εμπιστοσύνη της και την αμέριστη στήριξη και καθοδήγηση που μου προσέφερε. Επίσης, ευχαριστώ την καθηγήτριά μου Μίτση Ακογιούνογλου, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, για τις επιστημονικές της συμβουλές που βοήθησαν στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον άντρα μου Σπύρο και στις κόρες μου Αγγελική και Αναστασία, για την εμπιστοσύνη, την κατανόηση και την υπομονή που έδειξαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Ευχαριστώ τους γονείς και τα αδέρφια μου και τις φίλες Άννα, Κατερίνα, Ελένη, Χριστίνα και Αριστέα για τη συμπαράσταση, την εμπύχωση και τη σημαντική βοήθειά τους. Τέλος, ευχαριστώ για την εξαιρετική συνεργασία τον διευθυντή, τη δασκάλα της τάξης και τους συναδέλφους του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε το ερευνητικό πρόγραμμα.

**Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση μέσω της Πολιτισμικά
Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας: Έρευνα δράσης σε ένα πολυπολιτισμικό
δημοτικό σχολείο**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί ως αναγκαία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα περισσότερα σχολεία παρουσιάζουν ένα μαθητικό δυναμικό από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων. Η προοπτική που ακολουθεί και εξελίσσει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές είναι η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία, στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα δράσης. Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε στη Β΄ τάξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου της περιφέρειας, με σκοπό να διερευνηθεί το βίωμα και η αλληλεπίδραση των μαθητών, μέσα από τις δράσεις ενός διαπολιτισμικού προγράμματος. Μέσω της μουσικής η οποία μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, οι μαθητές γνώρισαν τους πολιτισμούς από τις πέντε χώρες καταγωγής τους. Έμαθαν τραγούδια σε πέντε γλώσσες, χόρεψαν παραδοσιακούς χορούς και ανέπτυξαν την δημιουργικότητά τους μέσα από τις μουσικές δράσεις. Η παρούσα μελέτη ακολούθησε στοιχεία από το μοντέλο έρευνας δράσης της «οικο-σωματικο-βιωματικής» προοπτικής του Πουρκού (2015) και από το μοντέλο διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης της Διονυσίου (2016). Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ενίσχυσαν τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα από τα βιώματά τους και ανέπτυξαν τη διαπολιτισμική τους συνείδηση.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσική εκπαίδευση, πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, έρευνα δράσης

Intercultural Music Education through Culturally Responsive Teaching (CTR): Action research in a multicultural primary school.

ABSTRACT

In recent decades, the value of Intercultural Education has been recognized as necessary for the Greek educational system. Most of the greek schools have a student potential from diverse cultural backgrounds, migrant and refugee families. This action research was based in Culturally Responsive Teaching (CTR), a perspective that follows and evolves the principles of Intercultural Education and offers equal learning opportunities to native and foreign students. This study was carried out in the second grade of a regional multicultural school, in order to investigate the students' experiences and interactions through the intercultural music program. In the classroom there were five countries of origin. Through music, which can be the link between students of different nationalities, students got to know better their culture and the cultures of their classmates. They learned songs in five languages, danced traditional dances and developed their creativity through musical activities. The present study followed data from the action research model of the "Eco-bodily-experiential" perspective of Pourkos (2015) and from the Intercultural Music Education model of Dionysiou (2016). After analyzing the data, it was observed that students strengthened the relationships between them through their experiences and developed their intercultural consciousness.

Key words: intercultural education, music education, culturally responsive teaching, action research

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	11
Α ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Κεφάλαιο 1ο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	13
1.1 Από την Πολυπολιτισμική στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	14
1.1.1 Αφομοιωτικό μοντέλο.....	16
1.1.2 Μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	16
1.1.3 Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	17
1.1.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	17
1.1.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	18
1.2 Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.....	19
1.2.1 Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	23
1.2.2 Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	28
1.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στις προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	31
Σύνοψη.....	34
Κεφάλαιο 2ο: Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία.....	35
2.1 Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία.....	35
2.1.1 Οργάνωση του υλικού.....	37
2.1.2 Πώς η Π.Α.Δ. μπορεί να εμπλουτίσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών..	39
2.1.3 Ο πολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός.....	40
2.1.4 Παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.....	41
2.2 Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Π.Α.Δ.....	43
Σύνοψη.....	45
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	
Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	46
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	46
3.2 Μεθοδολογία της έρευνας δράσης	47
3.3 Στρατηγική Δειγματοληψίας.....	48
3.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	49

3.5 Χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	50
3.6 Ανάλυση Δεδομένων.....	51
3.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	51
3.8 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας	52
3.9 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας.....	53
Κεφάλαιο 4ο: Σχεδιασμός ερευνητικού προγράμματος και περιγραφή έρευνας δράσης.....	54
4.1 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Έρευνας Δράσης.....	54
4.2 Πρώτη συνάντηση.....	56
4.3 Δεύτερη συνάντηση.....	57
4.4 Τρίτη συνάντηση.....	59
4.5 Τέταρτη συνάντηση.....	60
4.6 Πέμπτη συνάντηση.....	61
4.7 Έκτη συνάντηση.....	62
4.8 Έβδομη συνάντηση.....	63
Κεφάλαιο 5ο: Ανάλυση και Αποτελέσματα.....	64
5.1 Οι ετερότητες των μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ τους.....	65
5.1.1 Η έννοια της ταυτότητας.....	65
5.1.2 Η σημασία της φιλίας.....	66
5.1.3 Η ενσυναίσθηση.....	67
5.1.4 Η δημιουργία της ομάδας.....	68
5.1.5 Οι μουσικές συμπεριφορές.....	69
5.2 Οι σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο.....	70
5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη.....	72
5.4 Η διδασκαλία και μάθηση στην πολυπολιτισμική τάξη.....	74
5.5 Οι διαπολιτισμικές μουσικές πρακτικές.....	77
5.6 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σήμερα.....	79
Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα.....	81
Επιλογικά.....	82
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Διαδικτυακά παιχνίδια	90

Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις είναι το εργαλείο το οποίο μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για διάλογο μεταξύ των αλλοεθνών μαθητών και να τους οδηγήσει στο να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τον *άλλο*, κριτική σκέψη, ανοχή στις αντιφάσεις και επικοινωνιακή ανθεκτικότητα (Γκόβαρης, 2011). Για να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ των ορολογιών, η πολυπολιτισμικότητα είναι το φαινόμενο της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών εθνικοτήτων στο ίδιο πλαίσιο, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι ο τρόπος ώστε αυτές οι εθνικότητες να αποκτήσουν μια υγιή διαλεκτική σχέση.

Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας (Culturally Responsive Teaching). Η προσέγγιση αυτή συνιστά τον εμπλουτισμό του υλικού και των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης προτείνει αλλαγές στο σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να προετοιμάζει κατάλληλα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για να μπορούν να διαχειριστούν σωστά τις πολυπολιτισμικές τάξεις, δίνοντας σε όλους τους μαθητές ισότιμες ευκαιρίες στη μάθηση.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό υπόβαθρο και την ερευνητική μεθοδολογία. Στο πρώτο μέρος, αναπτύσσεται βιβλιογραφικά το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η μελέτη. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία έρευνας, όπως επίσης και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με τη Μουσική Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. Έπειτα στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας, προσπαθώντας να συμπληρώσει ένα ακόμη κομμάτι στην λιγοστή ελληνική βιβλιογραφία που υπάρχει γύρω από αυτή την προοπτική. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η Μεθοδολογία της έρευνας. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνήσει τις βιωματικές δράσεις των μαθητών και πώς αυτές επηρεάζονται μέσα από την ενασχόλησή τους με τους μουσικούς πολιτισμούς των χωρών της τάξης. Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

α) Πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω της μουσικής κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασισμένο στους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των μαθητών;

β) Πώς εκφράζονται δημιουργικά οι μαθητές απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και με ποιον τρόπο συμβάλλει η μουσική σε αυτό;

Η μελέτη υλοποιήθηκε στη Β' τάξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου της περιφέρειας και συμμετείχαν συνολικά 24 μαθητές και μαθήτριες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης, ο οποίος στηρίχθηκε στην «Οικο-σωματικο-βιωματική» προοπτική του Πουρκού (2015) και στο μοντέλο διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης της Διονυσίου (2016), με τις τρεις διαστάσεις: την «καλλιτεχνική δημιουργία», την «αίσθηση του τόπου» και του «μουσικού γεγονότος». Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται οι θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης. Και τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και η απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Ά ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1ο

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Εισαγωγή

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του σήμερα σημειώνονται νέες προκλήσεις για την ομαλή συνύπαρξη των ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων. Έπειτα από τα μεγάλα κύματα μεταναστών και προσφύγων των τελευταίων δεκαετιών, τόσο για οικονομικούς όσο και για ανθρωπιστικούς λόγους, έχει αλλάξει ριζικά η δομή των κοινωνικών συνόλων στον παγκόσμιο χάρτη, όπως επίσης και στη χώρα μας. Η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα υποδοχής διαφορετικών πολιτισμών, δημιουργώντας ένα ποικιλόμορφο σύνολο, τόσο στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας όσο και στον χώρο του σχολείου. Οι πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις αποτελούν ένα γενικό φαινόμενο, σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας, ακόμη περισσότερο όμως το φαινόμενο αυτό συναντάται στις νησιωτικές περιοχές, οι οποίες προσφέρουν ευκολότερα θέσεις εργασίας για τις ανάγκες της τουριστικής περιόδου και αφορά μετανάστες που αναζητούν ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο από αυτό της χώρας καταγωγής τους, ή ανεξάρτητα από αυτό, πολλούς που στοχεύουν στην επιχειρηματική τους ανάπτυξη στον τουριστικό τομέα.

Μέσα στον πολιτισμικό πλουραλισμό που αποτελεί μια φαινομενική πραγματικότητα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο δημιουργίας ενός περιβάλλοντος με κατάλληλες συνθήκες που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών εθνοτήτων. Έχει ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την απόκτηση δεξιοτήτων αποδοχής του άλλου, την επικοινωνία μεταξύ αλλοεθνών μαθητών και μαθητών της χώρας υποδοχής. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης, ανοχής αντιφάσεων, αλληλοσεβασμού και ενσυναίσθησης, διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα και εξελίσσονται σε υπεύθυνους, δημοκρατικούς πολίτες που απολαμβάνουν τα οφέλη αυτής της αλληλεπίδρασης (Banks, 2004· Γκόβαρης, 2011· Σακελλαρίδης, 2010).

1.1 Από την Πολυπολιτισμική στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η έννοια της λέξης «πολιτισμός» είναι λέξη πολυδιάστατη και αφορά όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα, άυλα και υλικά, τις ηθικές αξίες και τις συμπεριφορές, που δημιουργούνται κατά την εξέλιξη ενός ανθρώπινου γένους. Τα βασικότερα και πιο απτά χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν έναν πολιτισμό συναντώνται στη γλώσσα, τις διατροφικές συνήθειες, τις θρησκευτικές αντιλήψεις κ.ά. Ωστόσο, εμβαθύνοντας, παρατηρούνται κάποιες από τις κρυφές πτυχές του πολιτισμού που αφορούν στην ιστορία και τις παραδόσεις ενός λαού, στον τρόπο ζωής και στην γενικότερη αντίληψη για τον κόσμο, στην κοινωνική δομή και τα πολιτικά πιστεύω, στις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις, τα οποία καθορίζουν την πολιτισμική ταυτότητα του καθενός. Η έννοια του πολιτισμού αποτελεί μία δυναμική μεταβλητή η οποία μεταλλάσσεται και εξελίσσεται χρόνο με το χρόνο, καθώς επηρεάζεται από στοιχεία άλλων πολιτισμών, από τις κλιματικές αλλαγές, ακόμη και από την εξέλιξη της τεχνολογίας (Jones, Miles & Gopalkrishnan, 2019).

Σύμφωνα με τον Banks (1976: 33):

Ο πολιτισμός αποτελείται από τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα σύμβολα, τις αξίες και άλλες ανθρώπινες συνιστώσες μιας κοινωνίας. Είναι το μοναδικό επίτευγμα μιας ανθρώπινης ομάδας που το διακρίνει από άλλες ανθρώπινες ομάδες. Ενώ οι πολιτισμοί είναι από πολλές απόψεις παρόμοιοι, ένας συγκεκριμένος πολιτισμός αποτελεί ένα μοναδικό σύνολο.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η πολιτισμική ομοιογένεια παύει να είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη θέση της παίρνει ο πλουραλισμός και η πολιτισμική ετερότητα. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά σε όλες τις στρατηγικές, τα προγράμματα και τους τρόπους διδασκαλίας που έχουν ως στόχο την ισότιμη συμμετοχή των αλλοεθνών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τον εμπλουτισμό των σχολικών προγραμμάτων με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χτίσουν την αυτοεκτίμησή τους, να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα και να πετύχουν μεγαλύτερες σχολικές επιδόσεις (Banks, 1976· Γκόβαρης, 2011).

Οι Αντωνοπούλου, Καρακάση και Πετροπούλου (2015) αποδίδουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στη σύνθεση μιας κοινωνίας που αποτελείται από διαφορετικά πολιτισμικά σύνολα, τα οποία συνυπάρχουν αρμονικά μεταξύ τους, χωρίς να εμπλέκονται μεταξύ τους και να επηρεάζονται το ένα από το άλλο. Η «καινοτομία» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στο στοιχείο του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών συνόλων, στο διαμοιρασμό και την ανταλλαγή των διαφορετικών στοιχείων, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την αμοιβαία αποδοχή του άλλου. Πιο συγκεκριμένα ορίζουν τις δύο αυτές έννοιες αναφέροντας:

Ως **πολυπολιτισμικότητα** νοείται η συνύπαρξη πολλών, σαφώς οριοθετημένων πολιτισμών, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν πολιτισμικές ανταλλαγές μεταξύ των κλειστών αυτών συστημάτων.

Ο γενικότερος και ευρέως διαδεδομένος όρος της **διαπολιτισμικότητας** συμπληρώνει την έννοια της πολυπολιτισμικότητας με τη διάσταση της αμοιβαίας κατανόησης και του διαλόγου. Η έννοια του πολιτισμού και σε αυτή την περίπτωση, γίνεται αντιληπτή ως κλειστό σύστημα με σαφή όρια, το οποίο όμως εμπλουτίζεται μέσω της κατανόησης και του διαλόγου με στοιχεία από άλλα συστήματα. (Αντωνοπούλου, Καρακάση & Πετροπούλου, 2015:3)

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών εθνικοτήτων, δύναται να αναπτυχθεί μόνο μέσα σε δημοκρατικές κοινωνίες που «αφήνουν χώρο» στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμών να «ανθίσουν». Για να δημιουργηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην εμπλοκή και το διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και βοηθούν τους μαθητές να είναι πιο ανεκτικοί στην πολιτισμική ετερότητα, χρειάζεται να βασίζονται σε θεωρίες και εκπαιδευτικές έρευνες, ώστε μέσα από τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές να είναι πιο στοχευμένα και αποδοτικά (Banks, 1976).

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που προέκυψαν κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστών, αντανakλούν τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες που αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου και τις προσπάθειες που έχουν γίνει ώστε οι διαφορετικοί πολιτισμοί να συνυπάρχουν αρμονικά μεταξύ τους. Τα επικρατέστερα διδακτικά μοντέλα είναι το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της

ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο, τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια (Γκόβαρης, 2011).

1.1.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2011), το μοντέλο της αφομοίωσης αποτέλεσε τη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής της δεκαετίας του 1960. Το μοντέλο βασίστηκε στην ιδέα της ομογενοποίησης του κοινωνικού συνόλου και πρότεινε ότι οι αλλοεθνείς οφείλουν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ζωής, αφήνοντας πίσω τους κάθε στοιχείο που διαφέρει από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό στον χώρο του σχολείου οι αλλοεθνείς μαθητές είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα καθαρά δομημένο που έχει ως στόχο την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο, ενώ αν δεν καταφέρουν να το ακολουθήσουν και να προσαρμοστούν, οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η ελλιπής εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην εξέλιξη ενός αλλοεθνούς μαθητή, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο, ορίζοντας τον ίδιο τον μαθητή υπεύθυνο για την απόκτηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2011· Δανοχρήστου-Καϊρή, 2014). Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις το αφομοιωτικό μοντέλο οδήγησε πολλούς αλλοεθνείς μαθητές στη σχολική αποτυχία, στην μη προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο, αλλοιώνοντας στοιχεία της προσωπικής του ταυτότητας.

1.1.2 Μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης παρουσιάζει βελτιώσεις ως προς την ανεκτικότητα στο άλλο, το διαφορετικό. Αναγνωρίζει τις ετερότητες μεταξύ των πολιτισμών, και σηματοδοτεί τα κοινά στοιχεία που παρουσιάζουν. Οι αλλοεθνείς μαθητές τυγχάνουν της θετικής αντιμετώπισης του δικού τους πολιτισμού, καθώς έχει παρατηρηθεί πως μέσω αυτής της αναγνώρισης μπορούν πιο εύκολα να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο της κυρίαρχης χώρας

υποδοχής. Ωστόσο, η αποδοχή του διαφορετικού αφορά μόνο εκείνα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που δεν «απειλούν» τη σταθερότητα των αξιών της κυρίαρχης χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011· Δανοχρήστου-Καΐρη, 2014). Ο Γκόβαρης (2011) αναφέρεται επίσης στην αξία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών, η οποία εξυπηρετεί την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής, έχοντας και πάλι ως στόχο την ομαλότερη προσαρμογή και ενσωμάτωση των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο που τους φιλοξενεί, με μία περισσότερο «εξευγενισμένη» μέθοδο από αυτή του μοντέλου αφομοίωσης.

1.1.3 Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκει την αρμονική συνύπαρξη και την ταυτόχρονη ανάπτυξη των πολιτισμών που φιλοξενεί μία χώρα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο πολιτισμικός πλουραλισμός αναγνωρίζεται, βελτιώνονται οι δεξιότητες σεβασμού στο διαφορετικό, βοηθώντας τον κάθε πολιτισμό να διατηρήσει τα διακριτά χαρακτηριστικά του, με στόχο την «ηθική αναγνώριση» της ισοτιμίας των διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011· Διονυσίου & Κωτσοπούλου, 2019: 341). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές που ανήκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και δεν θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στον χώρο του σχολείου. Άλλωστε έπειτα από τις μετακινήσεις πληθυσμών από χώρα σε χώρα, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούν γενικό φαινόμενο και καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αποδοχής και του σεβασμού απέναντι στις ιδιαιτερότητες που μπορεί να παρουσιάζουν, από όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές (Parekh, 1997 όπως αναφ. στο Γκόβαρης, 2011).

1.1.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα τα οποία καθιστούν υπεύθυνους τους αλλοεθνής για την μη-προσαρμογή τους στο ευρύτερο σύνολο, η αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων των ημεδαπών, ευαισθητοποιώντας τους για την αποδοχή του διαφορετικού, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολείου,

όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2011· Πανταζής, 2015). Στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι να εξαλειφθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των μελών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, μέσα από την αποδοχή, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και τον αλτρουισμό. Βασίζονται στην αρχή ότι η τυπική αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι δυνατόν να οξύνει τον κοινωνικό στιγματισμό, ο οποίος δεν αφορά μόνο σε ομάδες αλλοεθνών, αλλά μπορεί να αναφέρεται σε κάθε μειονότητα της κοινωνίας, όπως σεξιστικές διακρίσεις, θρησκευτικές, ατόμων με αναπηρίες, ταξικές και πολλές άλλες (Δανοχρήστου-Καϊρή, 2014).

Τα πρώτα αντιρατσιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα ξεκίνησαν την εφαρμογή τους στο Ηνωμένο Βασίλειο, την περίοδο της δεκαετίας του 1980. Οι μετανάστες της χώρας που βίωναν καθημερινά φαινόμενα ρατσισμού ενώθηκαν και ζήτησαν την υλοποίηση κάποιας παρέμβασης, αφού είχαν όλα τα δικαιώματα που ορίζονταν για τους νόμιμους πολίτες. Οι εκπρόσωποι των αντιρατσιστικών προγραμμάτων θεώρησαν πως η μέχρι τότε πολυπολιτισμική προσέγγιση και η γνωριμία με τους διαφορετικούς πολιτισμούς δεν εξυπηρετούσε στα φαινόμενα ρατσισμού, καθώς τα προβλήματα ρατσιστικών συμπεριφορών γινόταν εξατομικευμένα (Πανταζής, 2015).

1.1.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο αποτελεί μία πολύπλοκη προσέγγιση, που βασίζεται σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές θεωρίες και οπτικές, καθιστώντας δύσκολο τον σαφή προσδιορισμό του όρου (Γκόβαρης, 2011). Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο διάλογος, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες (Ζάχος & Χατζής, 2005· Διονυσίου & Κωτσοπούλου, 2019). Η ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των κυρίαρχων και των μειονοτικών πολιτισμών, βασίζονται στις αρχές του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της ισότιμης παροχής ευκαιριών, της αλληλοαποδοχής και της αλληλοκατανόησης (Θεοδωρίδης, 2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει μια ανθρωπιστική προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων, αναπτύσσοντας δεξιότητες ενσυναίσθησης, αποδοχής και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, προετοιμάζοντας την μελλοντική αρμονική συνύπαρξή τους ως κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Η ανάπτυξη

τέτοιων δεξιοτήτων εξυπηρετεί στην καλύτερη διαχείριση της ετερότητας και οδηγεί στην ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» που είναι απαραίτητη στις σημερινές κοινωνίες (Κωφίδου, 2022: 323).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση και στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του καθενός, ο οποίος αποτελεί ταυτόχρονα μέλος πολλών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Πανταζής, 2015). Η διατήρηση και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, γηγενών και μη, τους βοηθάει να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού τους, τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και να επιτύχουν μία ουσιαστική επικοινωνία, με σκοπό να προσδιορίσουν και την ομαδική, κοινωνική ταυτότητά τους (Δανοχρήστου-Καϊρή, 2014).

Για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστάται η συνολική αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσης και όχι μόνο η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης. Ενδείκνυται να επαναπροσδιοριστεί η σχέση σχολείου και οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, να γίνει αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών και των τρόπων διδασκαλίας, συμβάλλοντας στη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών (Πανταζής, 2015).

1.2 Η Διαπολιτισμική Μουσική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς, η οποία κατά τους Σακελλαρίδη (2010) και Κιοσσέ (2019) ενισχύει δεξιότητες όπως την *ενσυναίσθηση*, την *ανοχή αντιφάσεων*, την *κριτική στάση* και την *επικοινωνία-ανταλλαγή*. Αναλυτικότερα, η *ενσυναίσθηση* αναφέρεται ως η αντίληψη του συναισθηματικού κόσμου του *άλλου*, μέσα από την τοποθέτηση του «εγώ» στη θέση του. Είναι η ικανότητα να αναγνωρίσει κάποιος την οπτική γωνία μέσα από την οποία ο *άλλος* βλέπει τη δική του πραγματικότητα, να την κατανοήσει και να την αποδεχτεί (Κωφίδου, 2022). Η ενσυναίσθηση εμπλουτίζεται από τις μουσικές διαδικασίες, από την καλλιέργεια της φαντασίας και της έκφρασης των συναισθημάτων μέσω της μουσικής (Reimer, 2009· Γκόβαρης, 2011). Η *ανοχή*

αντιφάσεων ενισχύει το αίσθημα της αποδοχής των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων, ως «μία άλλη όψη της ενσυναίσθησης» (Γκόβαρης, 2011:191). Επομένως το μάθημα της μουσικής μπορεί να αποτελεί εξαιρετικό μέσο για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο. Μέσω της μουσικής, η οποία προσφέρεται ως δίοδος έκφρασης κοινωνικοπολιτικών θέσεων, αυξάνεται η αλληλοεκτίμηση και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών (Σακελλαρίδης, 2010). Η *κριτική στάση* απέναντι στις μουσικές άλλων λαών, καταλύει τα στερεότυπα, τις προσδοκίες και τις προκαταλήψεις, αναγνωρίζοντας με δίκαιη ματιά τις αξίες του κάθε πολιτισμού και αυξάνοντας την αισθητική των μαθητών (Γκόβαρης, 2011· Κοκκίδου, 2007). Τέλος, η *επικοινωνία-ανταλλαγή* είναι ο απώτερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία μέσα από την τέχνη της μουσικής, δημιουργεί έναν κοινό τόπο έκφρασης, ισχυροποιεί την αυτοεκτίμηση του κάθε μαθητή και τον βοηθάει να προσδιορίσει την προσωπική του ταυτότητα (Bartleet et al 2020· Σακελλαρίδης, 2010).

Στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης η διδασκαλία μουσικών του κόσμου και η εισαγωγή τους στα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής παιδαγωγικής άρχισε να απασχολεί τη διεθνή βιβλιογραφία από τα μέσα του 20ου αιώνα και έπειτα (Campbell, 2005· Kang, 2016· Τριανταφυλλάκη, 2014· Θεοδωρίδης, 2019· Μυράλης, 2009). Έγινε αντιληπτό πως η ενασχόληση με μουσικές από διαφορετικούς πολιτισμούς, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τη διαφορετικότητα του *άλλου*, τους δίνει ευκαιρίες να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες, να γίνουν δημιουργικοί και να κατανοήσουν τα ήδη γνωστά σε αυτούς, στοιχεία της δυτικής μουσικής και πώς αυτά τοποθετούνται μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό μουσικό πλαίσιο (Τριανταφυλλάκη, 2014).

Η μουσική αποτελεί μία «παγκόσμια γλώσσα», με πολλά κοινά στοιχεία σε όλους τους λαούς, συμπεριλαμβάνοντας κοινά αποδεκτούς κανόνες, δημιουργία και έκφραση συναισθημάτων, χωρίς να είναι στο επίκεντρο η δυναμική των λέξεων. Είναι ένα εξαιρετικό «εργαλείο», το οποίο αν χρησιμοποιηθεί σωστά μπορεί να φέρει σημαντικά αποτελέσματα στη συνεργασία και την αλληλοεκτίμηση μεταξύ των μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων και να τους προσφέρει έναν κοινό τόπο δράσης, έκφρασης και σύμπραξης (Koskarov, 2012· Διονυσίου & Κωτσοπούλου, 2019). Η Κοκκίδου (2015) αναφέρει πως σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο χρειάζεται να συμβιώσουν μαθητές

από διαφορετικούς πολιτισμούς, η μουσική μπορεί να αποτελέσει έναν συνδεδετικό κρίκο, ώστε να υπάρξει αμφίπλευρα μία στάση αποδοχής, σεβασμού και ενσυναίσθησης.

Όλοι οι άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο είδος, έχοντας ίσα δικαιώματα και αποτελώντας ισότιμα μέλη μιας κοινωνίας. Ταυτόχρονα όμως, ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός, να διατηρεί την ταυτότητά του και να αναγνωρίζεται ως προς αυτήν με ισάξιο τρόπο (Portera, 2020). Βέβαια, ο Reimer (2009) και η Διονυσίου (2019) τονίζουν πως είναι απαραίτητη προϋπόθεση να αναγνωρίσει κάποιος την δική του προσωπική ταυτότητα μέσα στο δικό του πολιτισμικό πλαίσιο και μέσω της δικής του μουσικής παράδοσης, ώστε να καταφέρει να κατανοήσει και να συναναστραφεί άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η ενασχόληση με την παραδοσιακή μουσική παίζει σημαντικό ρόλο καθορίζοντας τον χαρακτήρα του ατόμου και αναπτύσσει το αίσθημα του σεβασμού προς τις διαφορετικές μουσικές κουλτούρες (Koskaron, 2012). Ωστόσο η Διονυσίου (2019) συμπληρώνει πως ναι μεν η μάθηση της εγχώριας μουσικής παράδοσης μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον για άλλες μουσικές παραδόσεις, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα. Η διδασκαλία της μουσικής κουλτούρας από διαφορετικούς πολιτισμούς με τρόπο αυθεντικό, μέσω της άτυπης μάθησης και μέσω δημιουργικών εμπειριών, μπορεί να «ξυπνήσει» το ενδιαφέρον για τις τοπικές μουσικές και παραδόσεις.

Οι εμπειρίες που προσφέρει η μουσική εκπαίδευση από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, ενισχύουν το αίσθημα της αποδοχής του διαφορετικού, τοποθετώντας τους μαθητές σε ρόλους μουσικών της κάθε κουλτούρας με αυθεντικό τρόπο (Bartleet et al, 2020). Η αυθεντικότητα βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση του *άλλου*, να αναπτύξουν τη μουσική τους αντίληψη, αναγνωρίζοντας τις διαφορές και τις ομοιότητες από τον έναν πολιτισμό στον άλλο και να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Reimer, 2009). Τα πολλαπλά οφέλη της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης παρατηρούνται επίσης στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ τους, όσο και στο μαθησιακό επίπεδο, επιτυγχάνοντας την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, ακόμη και από την προσχολική ηλικία. Επιπλέον οι μαθητές αντιλαμβάνονται την οικουμενική οπτική του κόσμου και τη σύνδεση των διαφορετικών πολιτισμών μεταξύ τους (Θεοδωρίδης, 2019).

Οι Bartleet et al (2020) διεξήγαγαν μια σειρά τριών προγραμμάτων μετακίνησης σπουδαστών μουσικής στις χώρες Καμπότζη, Κίνα και Ινδία και διερεύνησαν

διαφορετικούς τρόπους δημιουργίας της μουσικής μέσα από δια ζώσης δράσεις στις χώρες αυτές. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται στις «Πέντε διαστάσεις» για τη μεταφορά της γνώσης της μουσικής, μέσα από μία πλούσια μουσικά και πολιτισμικά εμπειρία, μιλώντας για την *ενσώματη καλλιτεχνική τεχνογνωσία*, την εξέλιξη της *προσωπικής γνώσης*, την ανάπτυξη της αντίληψης γύρω από τους *πολιτισμικούς και σημειωτικούς κώδικες* ενός διαφορετικού πολιτισμού, το ενδιαφέρον για το *οικολογικό περιβάλλον* της περιοχής που επισκέπτονται και την αξία της *διαδραστικότητας*. Κατά τη διάδραση των σπουδαστών οι οποίοι βρίσκονται οι ίδιοι στον ξένο τόπο και αλληλεπιδρούν με το ξένο περιβάλλον, επηρεάζονται σημαντικά οι ταυτότητές τους ως καλλιτέχνες.

Τα αποτελέσματα από την επαφή με άλλους πολιτισμούς παραμένουν θετικά ακόμη και όταν δεν είναι εφικτή η μετακίνηση στον φυσικό χώρο ενός διαφορετικού πολιτισμού. Η Κοκκίδου (2007) τονίζει πως η μουσική ταυτότητα των μαθητών εξελίσσεται συνεχώς και επηρεάζεται είτε από τις ακροάσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της μουσικής, είτε από την επιτέλεση των μουσικών έργων που εκτελούν οι ίδιοι οι μαθητές, ιδιαίτερα μέχρι την ηλικία των 11 ετών, η οποία αποτελεί ορόσημο για τη δεκτικότητα απέναντι στις παραδοσιακές μουσικές του κόσμου. Στις μικρότερες ηλικίες οι μαθητές απολαμβάνουν περισσότερο την εξερεύνηση του διαφορετικού, προσαρμόζονται ευκολότερα στις διαφορετικές συνθήκες και αφομοιώνουν αβίαστα τα νέα ηχητικά ερεθίσματα. Η Διονυσίου (2019) αναφέρεται στη σημασία της διαπολιτισμικής μουσικής για την ενίσχυση της «επικοινωνιακής μουσικότητας» των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, η οποία έχει τις βάσεις της στη βρεφική ηλικία και προηγείται της λεκτικής επικοινωνίας. Τονίζει μάλιστα πως η επικοινωνία μέσω της μουσικής και της κίνησης αποτελούν «θεμέλιο για την κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη των βρεφών» (Διονυσίου, 2019: 113). Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και έκφρασης των συναισθημάτων, προσφέροντας στο παιδί την αίσθηση της ασφάλειας και της αυτοπεποίθησης (Κοκκίδου, 2015). Έπειτα και κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής, μέσω της ενασχόλησης με μουσικές από άλλους πολιτισμούς, μπορεί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη γύρω από τη μουσική, να καλλιεργήσει την αισθητική του, όπως επίσης και να κατανοήσει τη χρήση και την αξία της μουσικής σε παγκόσμιο επίπεδο (Μυράλης, 2009). Η Δανοχρήστου-Καϊρή (2014) τονίζει τη σημασία της διαπολιτισμικής

μουσικής εκπαίδευσης με αυθεντικό τρόπο κατά την παιδική ηλικία και την έκθεση των μαθητών σε ακροάσεις από μουσικές άλλων πολιτισμών. Για να αναπτύξουν οι μαθητές την ακουστική τους αντίληψη και να αποκτήσουν την ευχέρεια να αντιλαμβάνονται διαφορετικούς μουσικούς συσχετισμούς, είναι σημαντική η πρόσληψη του «ηχητικού φαινομένου» από διαφορετικές κουλτούρες (2014: 163).

Η μουσική υπήρξε ανέκαθεν μία γέφυρα που συνδέει διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και παραδόσεις, προσφέροντας ευκαιρίες για σύμπραξη και βιωματικές εμπειρίες. Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο για την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου, συμβάλλοντας στη διαχείριση των πνευματικών, συναισθηματικών και δημιουργικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα στις αισθητικές και εκφραστικές δεξιότητες, η μουσική βοηθάει στην απαλοιφή στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών, διευρύνει τους ορίζοντες για διαπολιτισμικό διάλογο, σεβασμό και ανοχή στη διαφορετικότητα (Koskaron, 2012).

Στη συνέχεια θα γίνει μια αναφορά στο ρόλο της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στον τομέα αυτό.

1.2.1. Η Διαπολιτισμική Μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Λόγω των αλληπάλληλων πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, από τη δεκαετία του 1970 έως και σήμερα, έχει αυξηθεί ιδιαίτερα η εισροή μεταναστών και προσφύγων στον ελλαδικό χώρο (Θεοδωρίδης, 2019· Σιάνου-Κύργιου, 2020). Η πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί μία νέα πραγματικότητα, η οποία καθιστά αναγκαία την αναγνώριση της αξίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να μπορέσει να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των αλλοεθνών μαθητών, να εξαλειφθούν τα στερεότυπα ρατσισμού και ξενοφοβίας και να γίνει ομαλή η συνύπαρξη των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς, στον χώρο του σχολείου (Σιάνου-Κύργιου, 2020).

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» θεσπίζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα με τον Νόμο 2413/96, ο οποίος αφορά στην ίδρυση Διαπολιτισμικών σχολείων, στη μελέτη και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων σπουδών για τα σχολεία

αυτά (Palaiologou & Faas, 2012· Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο Άρθρο 34 ως προς το σκοπό και το περιεχόμενο:

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. (Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996)

Στα Διαπολιτισμικά σχολεία το πρόγραμμα σπουδών εμπεριέχει τη διδασκαλία των μαθημάτων του κανονικού δημόσιου σχολείου, επιπλέον όμως παρέχει τη δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των μαθητών, για κάποιες ώρες την εβδομάδα. Παρατηρείται βέβαια πως στα διαπολιτισμικά σχολεία φοιτούν κατά κύριο λόγο αλλοεθνείς μαθητές από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων και μικρότερο ποσοστό γηγενών μαθητών, αποκλίνοντας έτσι από τον αρχικό σκοπό της διαπολιτισμικής μάθησης, που έχει ως στόχο να ενσωματωθούν και να αλληλεπιδράσουν οι γηγενείς και οι αλλοεθνείς μαθητές στο ίδιο πλαίσιο (Palaiologou & Faas, 2012).

Μετά τη δεκαετία του 1980 ο διάλογος που αφορά στα οφέλη της διαπολιτισμικής αγωγής εξελίσσεται, αποκτά περισσότερους υποστηρικτές τόσο στον επιστημονικό χώρο, όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης. Πολλά ελληνικά σχολεία φιλοξενούν έναν μεγάλο αριθμό αλλοεθνών μαθητών, από παλιννοστούντες, μετανάστες και από οικογένειες προσφύγων, δημιουργώντας ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό με διαφορετικές απαιτήσεις ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, όπως επίσης και την επίτευξη της διδασκαλίας των μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα (Ζώνιος, 2020). Κατά τη διεξαγωγή του Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα» που πραγματοποιήθηκε στην Κέρκυρα τον Οκτώβριο του 2019, πλήθος ερευνητών επιδίωξαν να φωτίσουν τις διάφορες πλευρές και ανάγκες που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύσταση της μαθητικής κοινωνίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Αγγίζοντας τη διαπολιτισμικότητα μέσα από μία διαθεματική προσέγγιση, δημοσιεύθηκαν έρευνες γύρω από θεματικές όπως η Μαθητική ετερογένεια, Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, Διαπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά

προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια κ. ά. (Παχή, 2020).

Στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται σε ανερχόμενο στάδιο, ορίζοντας ως αναγκαία τη *διάσωση* και *διάδοση* των μουσικών παραδόσεων από άλλους πολιτισμούς και την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος της μουσικής για την ένταξη αυτών των μουσικών παραδόσεων στη διδακτέα ύλη. Μέσα από σχετικά συνέδρια που διενεργούνται όλο και συχνότερα στην Ελλάδα, από την πραγματοποίηση ερευνών και την εξέλιξη της βιβλιογραφίας γύρω από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, δίνονται κίνητρα για την εφαρμογή περισσότερων διαπολιτισμικών προγραμμάτων στις σχολικές τάξεις (Θεοδωρίδης, 2019). Η Ελληνική Ένωση για τη μουσική εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) έχει προσφέρει σημαντικά στον ερευνητικό τομέα γύρω από τις πολλαπλές διαστάσεις της μουσικής εκπαίδευσης. Το 2007 διεξήχθη το 5ο συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. με θέμα «Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας» πλούσιο σε εισηγήσεις, από τις οποίες αναδύθηκε η ανάγκη για ουσιαστικές παρεμβάσεις στο ελληνικό σχολείο της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας (Συμεωνίδης, 2007).

Θα αναφερθούν ενδεικτικά κάποιες από τις έρευνες που έχουν συνεισφέρει στην ενημέρωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών μουσικής με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και συμβάλλουν στην ευνοϊκότερη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων. Η Διονυσίου (2007) διερεύνησε τις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών μουσικών σχολείων και πώς αυτές επηρεάζονται από το «τοπικό», το «εθνικό» και το «παγκόσμιο» μουσικό ρεπερτόριο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών και αποφοίτων μουσικών σχολείων, από την παρατήρηση των μαθημάτων και από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από τους καθηγητές μουσικής. Παρατηρήθηκε πως στα μουσικά σχολεία διδάσκεται περισσότερο το «πανελλήνιο» ρεπερτόριο παραδοσιακής μουσικής και δεν δίνεται τόση βαρύτητα στα τοπικά ιδιώματα και τραγούδια, ενδεχομένως από την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν καταγωγή από διαφορετικό μέρος της Ελλάδας. Ωστόσο η ενασχόληση με την τοπική παραδοσιακή μουσική φάνηκε να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ανοίγει τους μουσικούς τους ορίζοντες πέρα από τις μουσικές του «παγκόσμιου» ρεπερτορίου, ιδιαίτερα στην προσπάθειά τους να οικειοποιηθούν την τοπική παράδοση με τον δικό τους νεωτεριστικό τρόπο, διαμορφώνοντας έτσι την προσωπική τους μουσική ταυτότητα. Η Διονυσίου (2007) σημειώνει πως αρκετοί μαθητές δεν έδειξαν να

αναγνωρίζουν τις κοινές επιρροές των μουσικών από γειτονικές χώρες, μέσω όμως της πρακτικής ενασχόλησης με το παραδοσιακό στοιχείο, κατάφεραν να αναπτύξουν το σεβασμό για την παραδοσιακή μουσική και να γίνουν περισσότερο δεκτικοί στα διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα.

Μία άλλη έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος, είναι της Παπαγεωργίου (2013), που αφορά στη διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την άποψη Σχολικών Συμβούλων μουσικής για ένα μοντέλο μουσικής διδασκαλίας το οποίο συμπεριλαμβάνει μουσικές από πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς και ποια θα πρέπει να είναι η προσέγγισή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, η ερευνήτρια διεξήγαγε ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα Σχολικούς Συμβούλους από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας και στη συνέχεια πραγματοποίησε ανάλυση περιεχομένου για την παραγωγή των αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατέδειξαν τα πολλαπλά οφέλη της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την πολιτισμική σύσταση της κάθε τάξης. Όπως αναφέρει στα συμπεράσματά της η Παπαγεωργίου, οι μαθητές γνωρίζοντας τον ηχητικό πλούτο και τις μουσικές άλλων πολιτισμών, ανοίγουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, αναπτύσσουν κριτική σκέψη απέναντι στις διαφορετικές κουλτούρες και βιώνουν ισότιμη αντιμετώπιση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η διδασκαλία των μουσικών του κόσμου συνιστάται να αρχίζει από την προσχολική ηλικία, να έχει βιωματικό χαρακτήρα και να συνδυάζει κοινωνικοπολιτιστικές γνώσεις της κάθε κουλτούρας. Τέλος σημειώνει την ευθύνη του εκπαιδευτικού μουσικής για τη σωστή διεκπεραίωση του ρόλου του, ως δασκάλου και διαμεσολαβητή ανάμεσα στις μουσικές διαφορετικών πολιτισμών.

Δύο πλησιέστερες προς το αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η έρευνα των Διονυσίου και Κωτσοπούλου (2019) και η έρευνα στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας της Νάτση (2021). Οι Διονυσίου και Κωτσοπούλου (2019) επιδίωξαν να μελετήσουν πόσο ομαλή δύναται να είναι η προσαρμογή των μαθητών ενός νηπιαγωγείου, μέσα από την επαφή με τους πολιτισμούς από τις χώρες καταγωγής των μαθητών, χρησιμοποιώντας τη μουσική «ως κοινή γλώσσα όλων των λαών» (σ.341). Οι μαθητές νηπιαγωγείου γνώρισαν παραδοσιακά τραγούδια και νανουρίσματα από τις

τέσσερις χώρες καταγωγής τους και ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο της τέχνης και της γαστρονομίας. Έπειτα από την θεματική ανάλυση των ημερολογίων παρατήρησης της δεύτερης ερευνήτριας και εκπαιδευτικού της τάξης, προέκυψε πως οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, απέκτησαν δεξιότητες επικοινωνίας και αποδοχής των διαφορετικών κουλτούρων, βελτιώθηκε το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, όπως επίσης και η επικοινωνία της εκπαιδευτικού με το σύνολο των γονέων, αφού ελλατώθηκαν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που προερχόταν από κάποιες οικογένειες.

Η Νάτση (2021) μέσα από ένα πρόγραμμα μαθημάτων με μουσικές διαφόρων πολιτισμών σε ένα Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο διερεύνησε την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μέσω της μουσικής αγωγής. Σκοπός της έρευνας ήταν η βελτίωση του κλίματος και η ομαλότερη ένταξη των παιδιών προσφύγων/ μεταναστών στη σχολική κοινότητα. Πρόκληση για την ερευνήτρια ήταν η ασταθής σύσταση της ομάδας, καθώς κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρχαν αφίξεις και αναχωρήσεις μαθητών, αλλάζοντας το μαθητικό δυναμικό, τα οποία αντιμετωπίστηκαν με ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Έπειτα από την εφαρμογή των μαθημάτων διαπολιτισμικής μουσικής, η Νάτση (2021) παρατήρησε πως το κλίμα του σχολείου βελτιώθηκε αισθητά, καθώς οι μουσικές δράσεις ενίσχυσαν τις αυθόρμητες θετικές συμπεριφορές και ελλατώθηκαν οι διαπληκτισμοί και οι διενέξεις μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων.

Είναι θετικό το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία αυξάνονται οι έρευνες που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πραγματοποιούνται όλο και περισσότερες επιμορφώσεις, σεμινάρια και συνέδρια διαπολιτισμικής αγωγής, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί μουσικής να έχουν περισσότερα εφόδια για να μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους ίσες ευκαιρίες για μάθηση, έκφραση και δημιουργία, κάτι το οποίο αντικατοπτρίζεται και στην εξελικτική πορεία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

1.2.2. Η Διαπολιτισμική Μουσική εκπαίδευση μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής Α.Π.Σ.) καθορίζουν τη διδακτέα ύλη, τους στόχους και τις δεξιότητες που πρέπει να αφομοιώσουν και να πετύχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το πλαίσιο που υιοθετήθηκε κατά τον σχεδιασμό και τη συγγραφή των Α.Π.Σ. είναι το διαθεματικό, καθιερώνοντας μία διαλεκτική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, για την βαθύτερη κατάκτηση της γνώσης (Μιχαηλίδης, 2022). Αναφορικά με το μάθημα της μουσικής, το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει τις γενικές γραμμές που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, προσφέροντας ευελιξία ως προς τον σχεδιασμό των επιμέρους μαθημάτων και δραστηριοτήτων που θα εφαρμόσει, τα οποία εξαρτώνται από τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού και τις παροχές της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών (Α.Π.Σ., 2003 και 2014). Μέσα από το Α.Π.Σ. μουσικής (2003), παρατηρείται μία προσπάθεια εισαγωγής των «μουσικών του κόσμου» στη διδακτέα ύλη και της επαφής των μαθητών όλων των ηλικιακών ομάδων με μουσικές από διαφορετικούς πολιτισμούς. Χρησιμοποιώντας τους όρους «πολιτισμός» και «κουλτούρα», κάποιοι από τους στόχους του μαθήματος αναφέρουν πως οι μαθητές θα πρέπει:

Να τραγουδούν και να παίζουν μουσική από διάφορες εποχές και κουλτούρες. (...) Να ακούν μια ποικιλία ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες, του παρελθόντος και του παρόντος και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τα ξεχωριστά τους στοιχεία. (...) Να τραγουδούν και να παίζουν κομμάτια από διάφορες εποχές, τόπους και πολιτισμούς, με αυξανόμενο έλεγχο των μουσικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένου και του ηχοχρώματος. (Α.Π.Σ., 2003).

Επίσης αναφέρεται πως είναι σημαντική η ακρόαση και η συζήτηση *αυθεντικών* εκτελέσεων από κομμάτια παραδοσιακής μουσικής διαφόρων περιοχών, όπως και η σύνδεση αυτών με ιστορικά και κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία της κάθε περιόδου ενασχόλησης (Α.Π.Σ., 2003). Ωστόσο η Κοκκίδου (2007) επισημαίνει πως η μη-ευρωπαϊκή μουσική δεν παρουσιάζει εξέχουσα θέση στο πρόγραμμα σπουδών και πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής ανταποκρίνονται ελλιπώς στη διδασκαλία των παραδοσιακών

μουσικών άλλων πολιτισμών, μην έχοντας τις απαιτούμενες γνώσεις από τις πτυχιακές τους σπουδές.

Έπειτα από την ανασύνταξη του Α.Π.Σ. του μαθήματος της μουσικής που πραγματοποιήθηκε το 2011 και τις αναθεωρήσεις που έγιναν τα έτη 2014 και 2021, αναφέρεται πιο συγκεκριμένα για τον όρο «Διαπολιτισμική διδασκαλία»:

Η μουσική, ως μια δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι, εμπεριέχει διαδικασίες οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την προώθηση της πολιτότητας και της ειρήνης ανάμεσα στους ανθρώπους σε ατομικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, την εξάλειψη του φανατισμού και της βίας, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που απορρέουν από τη μη αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας. (Α.Π.Σ., 2014: 13· Α.Π.Σ., 2021: 17)

Οι Κοκκίδου, Μυγδάνης και Κονδυλίδου (2019) διερεύνησαν το αποτύπωμα της έννοιας του πολιτισμού στο πρόγραμμα σπουδών και πώς η μουσική εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνικοπολιτισμική οντότητα των μαθητών. Μέσα από την σημειωτική ανάλυση που διεξήχθει στο πλαίσιο της έρευνας, παρατηρήθηκε πως το Α.Π.Σ. χαρακτηρίζει τη Μουσική ως φαινόμενο στο χωροχρονικό πλαίσιο, ως τέχνη, η οποία αναπτύσσει τις καλλιτεχνικές, εκφραστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Σημαντική είναι η άμεση και έμμεση διατύπωση των ηθικών αξιών όπως ο σεβασμός, η αποδοχή, η συνεργασία, η περιβαλλοντική συνείδηση και η ελευθερία έκφρασης. Χωρίς να γίνεται ρητή αναφορά σε κοινωνικές ομάδες όπως οι πρόσφυγες ή οι μετανάστες, ωστόσο δίνεται έμφαση στην απόκτηση πολιτισμικών αξιών, όπως η δημοκρατικότητα, η αλληλεγγύη και η συλλογικότητα, που συμβάλλουν στην ομαλή συνύπαρξη των διαφορετικών εθνικοτήτων της μαθητικής κοινότητας. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης μέσα από τη μουσική, η αναγνώριση τόσο των διαφορετικών, όσο και των κοινών στοιχείων μεταξύ των μουσικών πολιτισμών, η έμφαση που μπορεί να δοθεί στις ομοιότητες και όχι διαφορές μεταξύ των λαών, ενισχύει τον σεβασμό στο διαφορετικό, μειώνοντας τις διενέξεις και τις «αποστάσεις» μεταξύ των μελών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Basaran & Sevgi, 2015).

Η Δανοχρήστου-Καϊρή (2014) αναφέρει πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, για την αναγνώριση και τη

«σταθεροποίηση» της ταυτότητας των αλλοεθνών μαθητών. Τονίζει τη σημασία της αυθεντικότητας κατά διδασκαλία μουσικών του κόσμου, χρησιμοποιώντας αυθεντικά όργανα, πιστότητα στον τρόπο τραγουδίσματος, προτείνοντας ακόμη και τη σύμπραξη-συνδιδασκαλία με γηγενείς μουσικούς, οι οποίοι μπορούν να παρουσιάσουν με αμεσότητα τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας τους. Σε κάθε πτυχή του Α.Π.Σ. και σε κάθε έναν από τους ειδικότερους σκοπούς στους άξονες της *εκτέλεσης*, της *δημιουργίας* και της *αξιολόγησης*, μπορεί να επιτευχθεί η κατάκτηση της γνώσης μέσα από διαπολιτισμικά στοιχεία και μουσικές άλλων πολιτισμών.

Αναφορές για τον εμπλουτισμό των σχολικών προγραμμάτων και την αναδιάρθρωσή τους με διαπολιτισμικά κριτήρια υπάρχουν και από ερευνητές άλλων χωρών, οι οποίοι με τις έρευνές τους καταδεικνύουν σημαντικά στοιχεία για τον χώρο της εκπαίδευσης. Η Dawn Joseph (2012) τονίζει την αξία της αναπροσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών με διαπολιτισμικό πρόσημο, καθώς διερεύνησε τις επιρροές της διδασκαλίας της αφρικανικής μουσικής στη διαπολιτισμική αντίληψη των σπουδαστών της, σε Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας. Οι φοιτητές γνώρισαν την πλούσια ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τις φυλές της Αφρικής και τη σημασία της μουσικής στην καθημερινότητα και τον πολιτισμό τους, η οποία αποτελεί τον τρόπο μετάδοσης των συνηθειών, των εθίμων και των ευθυνών στους νέους. Τα τραγούδια από αυτές τις φυλές αποτέλεσαν το εργαλείο για τη διδασκαλία στοιχείων της μουσικής όπως αυτό του ρυθμού, της μελωδίας, της διάρκειας, της δυναμικής και του ηχοχρώματος, ενώ μέσα από την ακρόαση, τη δημιουργία μουσικής και την έρευνα για τη μουσική και τον πολιτισμό μιας άλλης ηπείρου, οι φοιτητές άλλαξαν τη στάση και τις αντιλήψεις τους για τους ανθρώπους με αφρικανική καταγωγή και για την κουλτούρα αυτών. Η Joseph (2012) καταλήγει πως η «διεθνοποίηση» του προγράμματος σπουδών αποτελεί ένα αποτελεσματικό παράδειγμα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής κατανόησης και του διαλόγου μεταξύ των αλλοεθνών σπουδαστών. Ο Banks (1976) ωστόσο, συνιστά πως η αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητο να βασίζεται σε στοιχεία που προκύπτουν από εμπειριστατωμένες έρευνες και θεωρίες, οι οποίες αποδεικνύουν τα οφέλη της εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Προγράμματα σπουδών με έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα θα πρέπει να παρέχονται επίσης σε σχολές εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζουν οι Basaran και Sevgi

(2015). Έπειτα από έρευνα σε ομάδα φοιτητών, ανέλυσαν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών της εκπαίδευσης, ακολουθώντας ένα πειραματικό πρόγραμμα σπουδών, με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ως αποτέλεσμα ήταν η ευαισθητοποίηση των επερχόμενων εκπαιδευτικών γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας και η βελτίωση των γνώσεων και των απόψεών τους. Επίσης ενισχύθηκε η προσωπική και επαγγελματική αυτοπεποίθηση των φοιτητών, οι οποίοι απέκτησαν υψηλότερη αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, ώστε οι ίδιοι με τη σειρά τους να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στους μελλοντικούς μαθητές τους.

Παρατηρείται λοιπόν η ανάγκη για ουσιαστικές παρεμβάσεις και για λήψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών μουσικής με στόχο την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η εξασφάλιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, ώστε να αποκτήσουν όλα τα εφόδια που τους χρειάζονται για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

1.2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στις προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας, ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και η μαθητοκεντρική μάθηση κερδίζει όλο και υψηλότερη θέση στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την προσωπικότητά του, από την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, τις απόψεις και τις αντιλήψεις του, καλείται να πάρει τον ρόλο του καθοδηγητή, του εμψυχωτή, του «διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας» αφήνοντας ελευθερίες στους μαθητές για αυτομάθηση κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Μπασίνα, 2022: 146). Ιδανικά οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν σε συνεργασία με τους μαθητές να καθορίζουν την ύλη, ακόμη και τους στόχους των μαθημάτων (Κοκκίδου, 2015). Το μάθημα της μουσικής, όπως φάνηκε από τις αναφορές του Α.Π.Σ. στην προηγούμενη υποενότητα, προσφέρει την ελευθερία-ευελιξία στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ο ίδιος τα σχέδια μαθημάτων και δραστηριοτήτων που θα εφαρμόσει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με

τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, με απώτερο στόχο την επίτευξη των επιμέρους σκοπών του Α.Π.Σ. (Α.Π.Σ., 2003· Χαλκιαδάκη, Νικολάου & Ακογιούνογλου, 2020).

Παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός, κατά την εκπλήρωση του πολυδιάστατου ρόλου του, έρχεται συχνά αντιμέτωπος με δυσκολίες και διλήμματα, καθώς καλείται να διδάξει κάτω από μεταβλητές συνθήκες εργασίας, ενώ παρουσιάζονται μεγάλες προσδοκίες στο πρόσωπό του από διάφορες κοινωνικές ομάδες (Ντούσκας, 2007). Ο Μιχαηλίδης (2022: 536) υποστηρίζει πως για την εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών και την ουσιαστική «αξιοποίηση» των Α.Π.Σ. είναι απαραίτητη η συμβολή του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό τους. Το ίδιο αναγκαία παρουσιάζεται και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τις νέες μεθόδους και προοπτικές που συναντώνται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Ντούσκας, 2007· Μιχαηλίδης, 2022).

Οι Palaiologou και Faas (2012) αναφέρουν πως παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει κάποιες φορές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν συναντάται καμία ουσιαστική και συντονισμένη αλλαγή προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στις πολιτιστικά ποικιλόμορφες σχολικές τάξεις, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συχνά αρνητικές στάσεις ομογενών προς τους αλλοεθνείς μαθητές και τις οικογένειές τους, που τούς καθιστούν υπεύθυνους για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Κοκκίδου (2007), Basaran και Özden (2015) και Πολύζο (2020) πολλοί εκπαιδευτικοί και φοιτητές παιδαγωγικών σχολών δεν διαθέτουν επαρκή προσόντα σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση ετεροτήτων, με αποτέλεσμα να μην είναι σε ετοιμότητα να δημιουργήσουν ένα πρόσφορο μαθησιακό περιβάλλον για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι Basaran και Özden (2015) και Τριανταφυλλάκη (2014) τονίζουν όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα, την αναγκαιότητα της προετοιμασίας των φοιτητών παιδαγωγών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και την προσθήκη μαθημάτων διαπολιτισμικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρομοίως η Patricia S. Campbell (2020) υποστηρίζει πως στις μουσικές σπουδές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι έννοιες της διαφορετικότητας, της ισότητας και της συμπερίληψης, παραμένουν σε ένα επιφανειακό επίπεδο αντίληψης και κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής συναντούν ελάχιστες ευκαιρίες για την επαγγελματική τους εξέλιξη σχετικά με

τις παγκόσμιες μουσικές κουλτούρες που θα τους βοηθήσει να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους. Η μετεκπαίδευση γύρω από περισσότερες μουσικές κουλτούρες, απαιτεί επιπρόσθετη ενέργεια, χρόνο και την «προσωπική δαπάνη» των δασκάλων (Campbell, 2020: 108). Ωστόσο, μεγάλη πρόκληση και δυσκολία αποτελεί για έναν εκπαιδευτικό μουσικής, το να έχει εμπεριστατωμένες γνώσεις για όλους τους πολιτισμούς από τους οποίους μπορεί να έχουν καταγωγή οι μαθητές του (Κοκκίδου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός μουσικής, αλλά και οποιασδήποτε άλλης ειδικότητας, που προτίθεται να εφαρμόσει στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτεί να έχει τη διάθεση για να μελετήσει νέες ορολογίες, να αναδιαμορφώσει τις στρατηγικές και τις τακτικές του και να εμπλουτίσει το ρεπερτόριο και τα μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει (Θεοδωρίδης, 2019· Πολύζος, 2020). Η Κοκκίδου (2007) προτείνει την ανάπτυξη μιας θετικής αντιμετώπισης και κατανόησης του άλλου πολιτισμού, μέσα από την εισαγωγή στη γενικότερη κουλτούρα του και δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να ακροαστούν και να παίξουν αντιπροσωπευτικά έργα του εκάστοτε πολιτισμού. Σημειώνει παρόλα αυτά, πως καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να προβάλλουν τα μουσικά παραδείγματα από άλλους πολιτισμούς, ως πρωτότυπα ηχητικά φαινόμενα, ως ενδιαφέροντα καλλιτεχνικά έργα έκφρασης και δημιουργίας, χωρίς να στιγματίζουν απαραίτητα τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται. Όπως και πολλοί άλλοι ερευνητές, η Κοκκίδου (2007) υποστηρίζει πως είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται αυθεντικές εκτελέσεις, από ένα ευρύ ρεπερτόριο διαφόρων πολιτισμών, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν περισσότερες από μία κουλτούρες, χωρίς ωστόσο να γίνεται υπερβολή στον όγκο του υλικού. Έπειτα από δραστηριότητες ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας, οι μαθητές είναι σε θέση να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των μουσικών έργων, ενισχύουν τις μουσικές τους ικανότητες, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και διαπολιτισμική αντίληψη, σεβόμενοι το διαφορετικό, όπως και τον εαυτό τους.

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μία βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται λοιπόν πως είναι το επικρατέστερο εκπαιδευτικό μοντέλο, μέσα από το οποίο οι γηγενείς και οι αλλοεθνείς μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά στη σχολική κοινότητα, αναπτύσσουν δεξιότητες αποδοχής, ενσυναίσθησης, αλληλοεκτίμησης και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα του άλλου. Η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και στα εφόδια και τις παροχές που μπορεί να του προσφέρει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Διαμορφώνοντας τα κατάλληλα διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών και προσφέροντας εξειδικευμένη επιμόρφωση στους εν ενεργεία αλλά και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, η σημερινή εκπαίδευση μπορεί να αγγίξει την φιλοσοφία της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας, για την οποία γίνεται εκτενέστερη αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2ο

2. Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία - Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει σημαντικά τις σημερινές κοινωνίες, οι οποίες είναι πλέον πολυπολιτισμικές και αλληλοεξαρτώμενες. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν μία πραγματικότητα, η οποία συναντάται τόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όσο και στην ελληνική εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκεται σε ανερχόμενο στάδιο. Μόλις τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται η προσφορά της στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων, στην αποδοχή και απόκτηση ενσυναίσθησης για τον άλλο και στην προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης σε αλλοεθνείς και γηγενείς μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καλείται να αντιμετωπίσει μία διττή πρόκληση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: την προσπάθεια διευκόλυνσης της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών αλλά και τη διατήρηση της σύνθετης, υβριδικής πολυπολιτισμικής τους ταυτότητας (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Οι μαθητές διαμορφώνουν την προσωπική, καλλιτεχνική και κοινωνικοπολιτιστική τους ταυτότητα επηρεασμένοι από την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους, αλλά και των χωρών υποδοχής (Elliott, 2007). Έχοντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός ως στόχο την αποδοτικότερη διδασκαλία, είναι ανάγκη να γνωρίζει σχετικά με την πολιτιστική πολυμορφία, να μπορεί να συνδυάζει τεχνικές και στρατηγικές και να αναπτύξει μια φιλοσοφία καθολικά σχεδιασμένη για την ισότιμη διαχείριση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως είναι η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία (Π.Α.Δ.).

2.1 Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία

Κατά την Geneva Gay (2002, 2013) στόχος της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας (Culturally Responsive Teaching), η οποία αναφέρεται συχνά και ως

Πολιτισμικά Ευαισθητοποιημένη Διδασκαλία, είναι η ανάπτυξη μιας διδακτικής μεθοδολογίας με σεβασμό σε όλους τους μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Η Gay (2013) υποστηρίζει πως η γνώση γύρω από τις πολιτισμικές διαφορές και γύρω από θέματα της επικαιρότητας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να δείξουν μεγαλύτερη κατανόηση για τη ζωή, την κουλτούρα και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι διαφορετικών εθνικοτήτων. Ο συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης του πολυπολιτισμικού πεδίου αποτελεί μία απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να προσφέρει μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία αντλεί υλικό από τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς και από τις εμπειρίες τους (Clint Born, 2019). Έτσι, ενώ η διαπολιτισμικότητα και η Π.Α.Δ. παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία στον τρόπο προσέγγισης της πολυμορφικής τάξης, σχετικά με τον σεβασμό στο διαφορετικό και την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, είναι αξιοσημείωτη η διαφορά πως στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία ο εκπαιδευτικός στηρίζεται και ανανεώνει το υλικό του αλλά και τη μεθοδολογία του με στοιχεία από την κουλτούρα των μαθητών.

Η Gay (2013) τονίζει τρεις βασικούς στόχους της Π.Α.Δ., την σχολική επιτυχία, τη διατήρηση του πολιτισμικού υποβάθρου και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο πρώτος στόχος είναι η ακαδημαϊκή εξέλιξη και η επιτυχία της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών (Ladson-Billings, 1995). Ένα σημαντικό εργαλείο για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, όπως αναφέρουν οι Tomlinson et al. (2003), είναι η διδακτική μεθοδολογία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, που συνάδει πρακτικά με την Π.Α.Δ. Να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρέμβουν στο πρόγραμμα σπουδών, να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες δραστηριότητες, επιπλέον πόρους και υλικό, για να βοηθήσουν σε επίπεδο ομάδας αλλά και μεμονωμένα σε κάθε μαθητή να καλύψει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Επιπλέον οι μαθητές χρειάζεται να διατηρήσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και να αναπτύξουν μία υγιή σχέση με τις ρίζες τους. Δεν είναι ανάγκη να θυσιάσουν την επαφή με την εγχώρια πολιτιστική κληρονομιά τους προς όφελος της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση. Ιδανικότερα τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν τις ευκαιρίες στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να διατηρήσουν τις ρίζες τους, να μάθουν την εθνική γλώσσα τους και τα στοιχεία της κουλτούρας τους, όπως και στοιχεία από άλλες

κουλτούρες και ταυτόχρονα να μπορούν ισότιμα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επιτύχουν την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Gay, 2015).

Τέλος, είναι σημαντικό οι μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και να διαμορφώσουν την κριτική τους σκέψη, έτσι ώστε ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, τις αδικίες και την εκμετάλλευση. Μέσω μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης παιδαγωγικής που προωθεί την ισότητα και την ενδυνάμωση των μειονοτικών ομάδων, εξαλείφονται οι προκαταλήψεις και οι φυλετικές διακρίσεις και οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δημοκρατικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές (Banks, 1993).

Η Geneva Gay χαρακτηρίζει την Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία ως ένα σύστημα εκπαίδευσης θεμελιωμένο πάνω σε διαπολιτισμικές αξίες, το οποίο αναδεικνύει τις μοναδικές ικανότητες του κάθε μαθητή, ενθαρρύνει την εμπλοκή της οικογένειας και προϋποθέτει την ικανότητα και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της. Κάποιοι βασικοί τομείς παρέμβασης της Π.Α.Δ. που έχουν διατυπωθεί αφορούν στον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και του περιεχομένου μάθησης, στις απαραίτητες αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στη βελτίωση του περιβάλλοντος της τάξης (Clint Born, 2019).

2.1.1 Οργάνωση του υλικού και διδασκαλία

Βασική αρχή για την εφαρμογή της Π.Α.Δ. είναι η αποδοχή της πραγματικότητας πως όλοι οι άνθρωποι είναι πολιτισμικά κοινωνικοποιημένοι. Η κουλτούρα του καθενός ασκεί επιρροή σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς του, στη συμπεριφορά, στον τρόπο σκέψης, στον τρόπο μάθησης και εργατικότητας. Ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται τα πάντα γύρω του με τη δική του προσωπική ματιά, η οποία βασίζεται στις εμπειρίες και στα βιώματά του, στον τρόπο που έχει μεγαλώσει και έχει μάθει να σκέφτεται (Clint Born, 2019). Επιπλέον «οι μαθητές των πολυπολιτισμικών τάξεων μπορεί να ακολουθούν διαφορετικές αξίες ή να εκφράζονται για τις ίδιες αξίες με διαφορετικό τρόπο» (Gay, 2002: 107).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει αυτή την προοπτική ως φίλτρο για να μπορέσει να οργανώσει μία αποτελεσματική και συμπεριληπτική διδασκαλία. Η

οργάνωση του υλικού και του πλαισίου μάθησης πρέπει να εμπνέει τους μαθητές και να τους δημιουργεί το συναίσθημα της δικαιοσύνης και της ισότητας στην τάξη, φροντίζοντας να υπάρχουν ενθαρρυντικές συνθήκες έκφρασης και δημιουργίας και αμφίπλευρη ανταλλαγή των πολιτισμικών τους στοιχείων (Gay, 2013). Χτίζοντας το υλικό διδασκαλίας πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, βασισμένο στις πολιτισμικές ανάγκες της εκάστοτε τάξης, οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, καθώς αυξάνεται το ενδιαφέρον τους έχοντας τη δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από το πρίσμα της δικής τους κουλτούρας (Gay, 2002· 2013).

Η ιδεολογία της Π.Α.Δ. προτάσσει μια διαφορετική προσέγγιση στις έως τώρα εκπαιδευτικές τακτικές. Συνιστάται η διδασκαλία να είναι θετική απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, να αποδέχεται τις εθνοτικές και φυλετικές διαφορές και να παρέχει ένα πρόσφορο έδαφος για την προσωπική και κοινωνική εξέλιξη όλων των μαθητών. Η διδασκαλία η οποία εστιάζει στις ικανότητες ανάπτυξης των μαθητών και όχι στις αδυναμίες τους, μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Είναι σαφές πως οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που συναντούν οι μειονοτικές ομάδες μαθητών, μπορεί να απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά αυτό δεν μπορεί να λειτουργεί εις βάρος της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών (Gay, 2013).

Το υλικό διδασκαλίας είναι καλό να προσαρμόζεται και να εμπλουτίζεται με τη χρήση λεξιλογίου και παραδειγμάτων από διαφορετικούς πολιτισμούς και ομάδες, καλύπτοντας τις βασικές αρχές, τις αξίες και τις θεωρίες του κάθε τόπου (Πολύζος, 2020). Είναι σημαντικό η χρήση του λόγου να είναι ξεκάθαρη, χωρίς ιδιαίτερα κωδικοποιημένο λεξιλόγιο, προσπαθώντας να ειπωθεί το ίδιο πράγμα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και όχι μόνο με μία λέξη (Gay, 2013). Για παράδειγμα, η συχνή χρήση χαρακτηριστικών εκφράσεων και παροιμιών ως δείγματα από διαφορετικές κουλτούρες, επηρεάζει τη μάθηση και βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν μία νέα οδό αντίληψης της γνώσης.

Εφόσον η ύλη των μαθημάτων, οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της εκπαίδευσης καθορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών, κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή τους υπό το πρίσμα της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας για τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς οι πληροφορίες και η καθοδήγηση που προσφέρουν έως τώρα για τη διδασκαλία στις πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι ελλιπείς (Clint Born, 2019).

2.1.2 Πώς η Π.Α.Δ. μπορεί να εμπλουτίσει το Πρόγραμμα Σπουδών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πραγματικότητα πως οι εκπαιδευτικοί παραμένουν ανεπαρκώς καταρτισμένοι στο να προσφέρουν μία αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση. Απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με την διαφορετικότητα των πολιτισμών, οι οποίες ξεπερνούν την απλή αποδοχή και τον σεβασμό στον άλλον, αλλά αποζητούν την βαθιά συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας γύρω από τις αξίες, τον τρόπο σκέψης και έκφρασης στις διαφορετικές κουλτούρες (Gay, 2002). Στο επίκεντρο της φιλοσοφίας της Π.Α.Δ. είναι ο τρόπος και οι μέθοδοι διδασκαλίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έπειτα το περιεχόμενο. Όλα αυτά σχεδιάζονται με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνδεθούν με το γνωστικό αντικείμενο και να το κατανοήσουν καλύτερα. Να μπορέσουν να κατανοήσουν πώς κατασκευάζεται η γνώση και πώς αντικατοπτρίζονται σε αυτή τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα, και οι εμπειρίες των ανθρώπων (Banks, 1993· Gay, 2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η Π.Α.Δ. δεν περιλαμβάνουν μόνο τις ρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας, αλλά επεκτείνονται σε όλες τις πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020).

Τα επίσημα προγράμματα σπουδών χρειάζεται να ανανεωθούν με αναλυτικές οδηγίες διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης (Clint Born, 2019). Το περιεχόμενο της διδασκαλίας μπορεί να εμπλουτιστεί σημαντικά μέσω της ΠΑΔ με την προσθήκη αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων άλλων πολιτισμών, με ποικιλία δραστηριοτήτων, με οπτικές απεικονίσεις από διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα και στοιχεία από άλλες κουλτούρες. Είναι σημαντικό να αποφεύγονται ιστορικά παραδείγματα με ρατσιστικά χαρακτηριστικά απέναντι στις μειονοτικές ομάδες ή να χαρακτηρίζονται οι ομάδες ως αδύναμες και αντίθετα να τονίζονται επιτεύγματα και έργα σημαντικών ανθρώπων του κάθε πολιτισμικού υπόβαθρου· έτσι κάθε φορά η διαφορετικότητα παρουσιάζεται μέσα από μία θετική οπτική (Gay, 2002). Επιπλέον, σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης συνιστάται να υπάρχουν ποικίλοι τρόποι ελέγχου της προόδου των μαθητών και όχι μόνο η γραπτή εξέταση, καθώς οι αλλοεθνείς μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμία στη χρήση της γλώσσας και στην έκφραση των ιδεών τους μέσα από αυτή. Η

φιλοσοφία της Π.Α.Δ. έγκειται στην προσπάθεια να συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές στα στάδια της διαδικασίας της μάθησης. Είναι σημαντικό λοιπόν τα προγράμματα σπουδών μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κρίνουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν οι μαθητές τους και να τους προσφέρουν κάθε ευκαιρία για να δείξουν το μαθησιακό τους επίπεδο (Clint Born, 2019).

Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διεκπεραιωτή του έργου που αναλύεται στα προγράμματα σπουδών. Για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και να εφαρμόσει τη μεθοδολογία της Π.Α.Δ. καλείται να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες ευελιξίας και προσαρμοστικότητας όπως αναφέρεται στην επόμενη υποενότητα, με πρώτο μέλημά του το ενδιαφέρον για τον μαθητή.

2.1.3 Ο πολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός

Για να γίνουν οι αλλαγές εμφανείς στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι απαραίτητη η συμβολή του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενδιαφερθούν και να γνωρίσουν *ουσιαστικά* όλους τους μαθητές τους (Gay, 2002, 2013). Για παράδειγμα, ακόμη και ο σωστός τρόπος που προφέρεται το όνομα κάποιου μαθητή διαφορετικής εθνικότητας μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να νιώσει αποδοχή και ισότητα (Teachings in Education, 2019). Το ίδιο σημαντικό είναι το κριτικό βλέμμα του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία του και το ενδιαφέρον του για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών. Ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να επηρεάζεται από τα προσωπικά του πιστεύω, ώστε να μη λειτουργεί εις βάρος της μαθησιακής ανάπτυξης κάποιου μαθητή, αλλά μέσω της διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας να παροτρύνει τους μαθητές να προσπαθούν να εξελιχθούν (Gay, 2013· Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Για μία επιτυχημένη διδασκαλία είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να καταρρίψει τις διάφορες προκαταλήψεις και στερεοτυπίες που μπορεί να τον επηρεάζουν, όπως για παράδειγμα ότι οι συνθήκες ζωής της καθημερινότητας των αλλοεθνών μαθητών μπορεί να επηρεάζουν τη θέλησή τους για μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός συνιστάται να γνωρίζει σχετικά με τη συνεισφορά των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε επιμέρους κλάδους των τεχνών, της επιστήμης

κ.ά. και να παρουσιάζει στους μαθητές υψηλά πρότυπα από κάθε εθνικότητα. Άλλωστε, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Gay (2013: 55), «...η μάθηση πηγάζει από μία βάση δύναμης και ικανότητας και όχι αδυναμίας και αποτυχίας». Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ενημερώνεται για τα πρότυπα που προβάλλονται μέσω των Μ.Μ.Ε. και για τα μηνύματα που λαμβάνουν οι μαθητές, ώστε να τους βοηθήσει να αποκτήσουν κριτική σκέψη απέναντι στις πληροφορίες που δέχονται εκτός του χώρου του σχολείου (Clint Born, 2019).

Επομένως, είναι απαραίτητο να υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία από πλευράς του εκπαιδευτικού, ώστε με διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες ακολουθούν τις θεωρίες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, να μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να βελτιώσει αισθητά το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης (National Education Association, 2010). Επιπλέον τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να έχουν καλύτερη γνώση των πρακτικών της Π.Α.Δ. και να αναγνωρίσουν τα οφέλη της, ώστε να μπορέσουν να σταθούν υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών και να προετοιμάσουν ένα πολιτισμικά ανταποκρινόμενο περιβάλλον στο σχολείο και στις τάξεις (Brown, 2007).

2.1.4 Παιδαγωγικό κλίμα της πολυπολιτισμικής τάξης

Ο Πουρκός (2015) υποστηρίζει πως για την ουσιαστική προσέγγιση της διαφορετικότητας είναι απαραίτητη η αλλαγή των γενικότερων στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφερόμενος στον χώρο του σχολείου, τονίζει πως είναι σημαντικό να επικρατεί στην τάξη ένα κλίμα δημοκρατικό, ποικιλόμορφο, να δίνονται κίνητρα και ευκαιρίες στους μαθητές για να μπορούν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να παρέμβει και να προετοιμάσει ένα παιδαγωγικά ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο να προσκαλεί όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα του καθενός και στο οποίο οι μαθητές να αισθάνονται *ασφαλείς* (National Education Association, 2010). Ιδιαίτερης σημασίας είναι ο «στολισμός» του χώρου να συμπεριλαμβάνει εικόνες από ποικίλα πρότυπα ανθρώπων, από διάφορες χώρες, γλώσσες και κουλτούρες, περνώντας με έμμεσο τρόπο το αίσθημα της αποδοχής προς τους μαθητές όλων των εθνικοτήτων (Gay,

2002· Clint Born, 2019). Επιπλέον, σε ένα πολιτισμικά ανταποκρινόμενο περιβάλλον χρειάζονται παρεμβάσεις στη διάταξη της τάξης κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, ώστε να προσκαλεί όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα το να αλλάζουν συχνά οι μαθητές θέση με σκοπό την ισότιμη γνωριμία και συνεργασία όλων. Επίσης, την εργασία ατομικά ή σε ομάδες ώστε να συμμετέχουν όλοι, ανεξάρτητα από τον τρόπο που μαθαίνει και «δουλεύει» ο κάθε μαθητής (Gay, 2002).

Μέσα στη σχολική τάξη καλούνται να συνυπάρξουν η κουλούρα του δασκάλου, με αυτή του μαθητή και της οικογένειάς του, σε συνδυασμό με τη γενικότερη κουλούρα του σχολείου, με στόχο την εξομοίωση των διαφορών και την ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Clint Born, 2019). Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την Π.Α.Δ. και ενδιαφέρονται πραγματικά για τους μαθητές τους, τοποθετούν τη μεταξύ τους σχέση σε ένα συναισθηματικό επίπεδο σεβασμού και αλληλοεκτίμησης και μαθαίνουν πώς διαφορετικές ομάδες μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων. Οι Dimadi και Vitsou (2020) έπειτα από μία έρευνα δράσης που διεξήχθη σε τμήμα υποδοχής, παρατήρησαν τις θετικές επιδράσεις που προσέφερε στους μαθητές τους το πλαίσιο της Π.Α.Δ. σχετικά με τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων αλλά και την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς αυξήθηκαν τα κίνητρά τους για μάθηση. Η Ladson-Billings (1995) σε μία έρευνα σε σχολείο με Αφροαμερικανούς μαθητές ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί της Π.Α.Δ. συμμετείχαν πιο ενεργητικά στη διαδικασία όταν έβλεπαν τον εαυτό τους ως μέρος της κοινότητας και τη διδασκαλία τους ως μέσο για να προσφέρουν στην κοινότητα. Το ίδιο ζήτησαν να κάνουν και οι μαθητές τους, ώστε να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά, βοηθώντας ο ένας τον άλλο στη μάθηση.

Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πως η γνώση έχει αντίκτυπο κοινωνικά και πολιτικά, ώστε να μπορούν αργότερα να χρησιμοποιήσουν αυτήν την γνώση για να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους (Gay, 2002). Όπως υποστηρίζει και ο James Banks, οι μαθητές πρέπει να *μαθαίνουν*, να *νοιιάζονται* και να *δρουν*. Δεν μπορεί να υπάρξει δράση χωρίς να υπάρχει βαθιά γνώση και κυρίως πολυπολιτισμική γνώση, ώστε να μπορούν οι μαθητές να αντιληφθούν την πραγματικότητα από την οπτική διαφορετικών λαών, εθνών και культурών. Επίσης δεν αρκεί μόνο η γνώση αν δεν συνοδεύεται από

ηθικές αξίες, ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη και αν δεν καλλιεργείται ουσιαστικό ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο. Στη συνέχεια η γνώση και το ενδιαφέρον οδηγούν στην πράξη. Να μπορεί κάποιος που *νοιάζεται* να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση για να μεταβεί στη *δράση*, να προβεί σε ενέργειες για να δημιουργηθεί μια δημοκρατική και συμπεριληπτική κοινωνία (Banks, 1993· Ladson-Billings, 1995· Dr. Emiliano Bosio, 2021).

2.2 Η Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Π.Α.Δ.

Κατά τον Elliott (2007) η μουσική εκπαίδευση δύναται να αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες των μαθητών οι οποίες θα τους βοηθήσουν σε βάθος χρόνου, να επιτύχουν προσωπική και επαγγελματική ευτυχία. Μέσω του διαλόγου για τη σχέση μουσικής και κοινωνικής υπόστασης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη απέναντι στην παγκοσμιοποίηση της μουσικής, στις ηθικές αξίες που η μουσική πρεσβεύει και στην αναγνώριση της προσωπικής, μουσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του καθενός. Οι αρχές της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας μπορούν να λειτουργήσουν ιδανικά και στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Αρκετές έρευνες της ξένης βιβλιογραφίας (Ehrlich & Badarne, 2020· Abril, 2013· Ilari, Chen-Hafteck & Crawford, 2013· Butler, Lind & McKoy, 2007) αναγνωρίζουν και αποδεικνύουν τα σημαντικά στοιχεία που προσφέρει η προσέγγιση αυτή στη συμπερίληψη μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες μέσω του μαθήματος της μουσικής, στην ενασχόληση με τραγούδια και μουσικές διαφορετικών λαών, στην ομαδικότητα που προσφέρει μία ορχήστρα και μία χορωδία και στη σημασία της μουσικής στην καθημερινή ζωή. Όπως τονίζει ο Abril (2013: 6) «Η προσέγγιση της Π.Α.Δ. αναγνωρίζει τον ρόλο του πολιτισμού σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η μάθηση να καταστεί πιο συναφής, ουσιαστική και αποτελεσματική».

Η Wiens (2015) έπειτα από μία βιβλιογραφική έρευνα και την αυτοεθνογραφία της, αναφέρεται στη σημασία της Π.Α.Δ. στο μάθημα της μουσικής και στη σύνδεση με την έννοια του *τόπου*, ως έναν ασφαλή χώρο όπου οι μαθητές έχουν την άνεση να εκφράζονται. Τονίζει πως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίσει καλά πρώτα από όλα τον εαυτό του και έπειτα τους μαθητές του, ώστε μαζί να επιτύχουν μια ουσιαστικότερη

μαθησιακή εμπειρία. Σημαντική παρατήρηση της ερευνήτριας είναι πως οι καθηγητές μουσικής δεν έχουν στη διάθεσή τους το ίδιο περιθώριο χρόνου όπως οι δάσκαλοι της τάξης, κάτι το οποίο δυσκολεύει τη λήψη των πληροφοριών που ενδιαφέρουν τον εκπαιδευτικό. Μέσω του διαλόγου ωστόσο μπορεί να μάθει για τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, που έχουν σημαντική θέση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στην οργάνωση της τάξης της μουσικής και στον τρόπο που οι μαθητές θα αντιληφθούν τη νέα γνώση. Στόχος είναι οι μαθητές να νιώσουν συνδεδεμένοι με τον χώρο, να πάρουν μέρος στη διαδικασία επιλογής του υλικού και να νιώσουν εκτίμηση στο πρόσωπό τους, ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν ανοιχτά στο πλαίσιο της τάξης της μουσικής.

Η Boon (2014) διεξήγαγε μία έρευνα σε μαθητές της τάξης του βιολιού, σε ένα σχολείο με Αφροαμερικανούς μαθητές στην Αμερική, εξετάζοντας το πώς σχετίζονται οι αντιλήψεις των μαθητών για το πρόγραμμα σπουδών του βιολιού με τις μουσικές εμπειρίες από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο και την καθημερινότητά τους. Η ερευνήτρια μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές έμαθε για τις μουσικές προτιμήσεις τους εκτός του χώρου του σχολείου και για τις τοποθεσίες και τους χώρους όπου αποκτούν τα μουσικά τους ακούσματα. Προσπάθησε να αναγνωρίσει ουσιαστικά και να ενσωματώσει τις καθημερινές μουσικές εμπειρίες των μαθητών στην τάξη του βιολιού, καθώς ανακάλυψε πως έχουν μία μουσικά πλούσια ζωή έξω από την τάξη. Κατά την Boon (2014) η Π.Α.Δ. είναι η διδακτική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του και να μπορέσει να ενδυναμώσει τη μουσική τους αντίληψη. Οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να παίξουν οικείες μουσικές στα βιολιά τους, αυτοσχεδίασαν ρυθμικά με BeatBox και Body Percussion συνοδεύοντας τους συμμαθητές τους που έπαιζαν βιολί, δημιουργώντας ακόμη και τελικές ρυθμικές συνθέσεις για συγκεκριμένα τραγούδια, συμμετέχοντας έτσι ενεργά στους τρόπους εκμάθησης του οργάνου τους.

Ένα άλλο άρθρο σχετικά με τη χρήση της Π.Α.Δ. είναι της μουσικοθεραπεύτριας Darrow (2013), η οποία αναφέρεται σε μαθητές με δυσκολίες και αναπηρίες, αντιμετωπίζοντάς τους ως μία ξεχωριστή ομάδα-κουλτούρα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν κοινά στοιχεία ως προς τα κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά τους, ως προς τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει η κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η Darrow αναφέρεται στις τρεις διαστάσεις της Π.Α.Δ., στο θεσμικό πλαίσιο

της διοίκησης και των αξιών, στην ευθύνη των εκπαιδευτικών για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη προετοιμασία τους και στη διδακτική διάσταση που περιλαμβάνει τα μέσα διδασκαλίας και τις στρατηγικές. Προτείνει στους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τις δυσκολίες των μαθητών τους, για την ιστορία και τις εμπειρίες τους. Πρέπει να γίνεται πάντα η χρήση ηθικά σωστής ορολογίας που εμπνέει τον σεβασμό σε αυτούς τους μαθητές και αναγνωρίζει εξίσου και τις ξεχωριστές ικανότητες που παρουσιάζουν. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τους μαθητές με δυσκολίες να γίνονται βοηθοί μέσα στην τάξη, καθώς συνήθως είναι αυτοί που λαμβάνουν βοήθεια, όπως επίσης να τους δώσει την ευκαιρία να ηγηθούν μιας ομάδας. Φαίνεται λοιπόν πως το πλαίσιο και η νοοτροπία της Π.Α.Δ. μπορεί να λειτουργήσει ιδανικά για την συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες.

Σύνοψη

Η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία (Π.Α.Δ.) φαίνεται να είναι μια μεθοδολογία που καλύπτει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών σχολείων. Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αναφορά στη θεωρία της Π.Α.Δ. και στη σύνδεση αυτής της μεθοδολογίας με το μάθημα της μουσικής. Μέσα από κάποιες ενδεικτικές έρευνες αναδείχθηκε η δημιουργία ουσιαστικής σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για γνώση και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, αναγνωρίζοντας τη μουσική πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την μέθοδο της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας δεν είναι πολλές και αυτό είναι ένα κενό σημείο που προσπαθεί να συμπληρώσει η παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 3ο

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας εργασίας προήλθε από την πολιτισμική ποικιλομορφία που παρουσιάζουν τα δημοτικά σχολεία στα οποία εργάζεται η ερευνήτρια, λόγω του μεγάλου κύματος μετανάστευσης των τελευταίων χρόνων, για επαγγελματικούς και όχι μόνο, λόγους. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και με το περιβάλλον της τάξης, μέσα από ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας. Η Π.Α.Δ. ως φιλοσοφία και προοπτική βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο στην εφαρμογή της στον ελλαδικό χώρο και αυτό είναι ένα κενό που θα προσπαθήσει να συμπληρώσει η παρούσα μελέτη.

Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους πολιτισμούς από τις πέντε χώρες καταγωγής των συμμαθητών τους, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους μέσα από τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές που παρουσιάζουν η τέχνη, τα τραγούδια και τα παιχνιδοτραγούδια, να εμπλακούν δημιουργικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς και να εκφραστούν καλλιτεχνικά αναγνωρίζοντας την ταυτότητά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο στηρίζεται η έρευνα είναι:

α) Πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω της μουσικής κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασισμένο στους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των μαθητών;

β) Πώς εκφράζονται δημιουργικά οι μαθητές απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και με ποιον τρόπο συμβάλλει η μουσική σε αυτό;

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας δράσης

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), *έρευνα* ονομάζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει ως στόχο τη συλλογή δεδομένων, τα οποία μέσα από την ανάλυσή τους θα οδηγήσουν σε ορισμένα συμπεράσματα για την επίλυση ενός προβλήματος ή τη διερεύνηση κάποιων υποθέσεων. Οι έρευνες χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με τον σκοπό που επιτελούν, τον τρόπο συλλογής δεδομένων τους, τον τρόπο ανάλυσης αυτών των δεδομένων, όπως και τον τόπο που διεξάγεται η εκάστοτε έρευνα κ.ά. (Παρασκευοπούλου, 1993). Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα δράσης. Η ποιοτική έρευνα κατά τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) αν και παρουσιάζει μία ασάφεια ως προς τον τρόπο που ορίζεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της, χρησιμοποιείται συχνά ως ερευνητική μέθοδος για τις κοινωνικές επιστήμες, καθώς εστιάζει στην πραγματική και φυσική απεικόνιση του πεδίου, μέσα από μία ερμηνευτική προσέγγιση.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί ένα είδος παρέμβασης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την αλλαγή, τη βελτίωση του πεδίου, την επίλυση ενός προβλήματος μέσα από την πράξη. Χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η κυκλική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Τον σχεδιασμό, την εφαρμογή (δράση), την παρατήρηση, και τον αναστοχασμό. Έπειτα μπορεί να συνεχίσει με επανασχεδιασμό και τη δημιουργία ενός νέου κύκλου, δημιουργώντας έτσι μία «αλυσίδα» δράσεων (Robson, 2010· Κατσαρού, Τσάφος, χ.χ.). Ο Ζούκης (2007) εξηγεί πως «...η σχέση κατανόησης και δράσης είναι αμφίδρομη. Η κατανόηση αναπτύσσεται με τη δράση και η δράση βελτιώνεται ενόσω αναπτύσσεται η κατανόηση» (σ. 196).

Η στρατηγική της έρευνας δράσης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια για την ευελιξία που προσφέρει ως μέθοδος μέσα από την κυκλική-σπειροειδή της διάσταση και για τον συμμετοχικό και συνεργατικό της χαρακτήρα, αφού επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και τα «υποκείμενα» της έρευνας, στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές, λειτουργούν ως συνερευνητές. Επιπλέον από τον συνδυασμό της έρευνας με την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη προκύπτει ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή, ο οποίος ενεργεί ως συντονιστής και παρατηρητής ταυτόχρονα (Robson, 2010· Βάμβουκας, 2007). Ο Πουρκός (2015: 122) αναφέρεται στην έννοια της «οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής» και προτείνει ένα

μοντέλο έρευνας-δράσης με δραστηριότητες βασισμένες στο βίωμα, στο παιχνίδι, την τέχνη και την αφήγηση. Ακολουθώντας αυτό το μοντέλο στην παρούσα έρευνα δράσης, στόχος είναι οι μαθητές να αναγνωρίσουν την πολυπολιτισμική διάσταση της ομάδας, να αναπτύξουν την αντίληψή τους μέσα από την πολυαισθητηριακή μάθηση, να έρθουν σε επαφή με την τέχνη, γνωρίζοντας ζωγράφους από τις πέντε χώρες καταγωγής των μαθητών της τάξης και να αλληλεπιδράσουν διαπολιτισμικά μέσα από το διάλογο με παροιμίες, παιχνιδοτράγουδα και τραγούδια από τους πέντε πολιτισμούς.

3.3 Στρατηγική Δειγματοληψίας

Δειγματοληψία ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει ένα συγκεκριμένο σύνολο ανθρώπων ή πραγμάτων, από μία ευρύτερη πληθυσμιακή ομάδα την οποία αφορά η εκάστοτε έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο του Ιονίου Πελάγους και το δείγμα αποτέλεσαν 24 μαθητές της Β΄ τάξης, 13 αγόρια και 11 κορίτσια. Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει προσβασιμότητας στο πεδίο, το οποίο είναι ο χώρος εργασίας της ερευνήτριας και βάσει σκοπιμότητας, καθώς η ποικιλομορφία στις εθνικότητες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης είναι η μεγαλύτερη συγκριτικά με τις άλλες τάξεις των σχολείων στα οποία εργάζεται η ερευνήτρια και θεωρήθηκε πως εξυπηρετεί τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης (Robson, 2010). Για την έγκυρη συμμετοχή των μαθητών στο ερευνητικό πρόγραμμα, έπειτα από την έγκριση του διευθυντή του σχολείου, ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων με τη συλλογή υπογεγραμμένων έντυπων πληροφορημένης συγκατάθεσης.

Στη συγκεκριμένη τάξη φοιτούν 9 μαθητές με καταγωγή από την Ελλάδα, 12 με καταγωγή από την Αλβανία, και 3 μαθητές οι οποίοι έχουν διπλή καταγωγή, ελληνοϊταλική, ελληνογερμανική και ελληνοαγγλική. Κατά τη δειγματοληψία θεωρήθηκε σημαντικό πως οι μαθητές διανύουν τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής και μέσα από το πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να τους δοθεί η δυνατότητα να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς για την μετέπειτα πορεία των σπουδών τους. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής και μέσω συζητήσεων με τους μαθητές, η ερευνήτρια παρατήρησε πως δύο από τους μαθητές που έχουν διπλή καταγωγή, δεν

γνωρίζουν αρκετά για τον πολιτισμό της δεύτερης¹ χώρας καταγωγής τους, όπως για παράδειγμα τη γλώσσα. Οι δύο μαθητές έχουν μητέρα με καταγωγή από την Ελλάδα, ενώ ο πατέρας είναι από άλλη χώρα και στο σπίτι μιλάνε μόνο ελληνικά. Χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής «μόνο ο μπαμπάς μου μιλάει Γερμανικά με τη γιαγιά μου στο τηλέφωνο». Ο τρίτος μαθητής με διπλή εθνικότητα, έχει πατέρα Έλληνα και μητέρα από άλλη χώρα, με αποτέλεσμα να είναι δίγλωσσος.

3.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι Ίσαρη και Πουρκός (2015: 86) χρησιμοποιούν τον όρο «παραγωγή δεδομένων», ο οποίος εξυπηρετεί καλύτερα το ζητούμενο της ποιοτικής έρευνας, καθώς τα δεδομένα προκύπτουν από τις εμπειρίες, τα βιώματα, τις δημιουργίες και τις σχέσεις των ανθρώπων. Η συλλογή-παραγωγή δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από τα αναστοχαστικά ημερολόγια της ερευνήτριας και τις ηχογραφήσεις των μαθημάτων, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τη δασκάλα της τάξης και μέσα από τις δημιουργίες των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση η οποία προσφέρει *αυστηρότητα* και *εγκυρότητα* στη διεξαγωγή της έρευνας και θα αναλυθεί παρακάτω (Robson, 2010):

- αναστοχαστικά ημερολόγια της ερευνήτριας: Η παρατήρηση αποτελεί βασικό μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Είναι η παρακολούθηση και η καταγραφή της συμπεριφοράς, της γλώσσας σώματος, των εκφράσεων του προσώπου, μέσα στο ίδιο πεδίο της έρευνας, στην «πραγματική» του διάσταση. Χαρακτηριστικό της συμμετοχικής παρατήρησης είναι πως ο ερευνητής μέσα από την φυσική του παρουσία στο πεδίο, χρειάζεται να γίνει αποδεκτός από την ομάδα, να γίνει μέλος της, για να μπορέσει να κατανοήσει τους μη-λεκτικούς κώδικες των υπό μελέτη ατόμων (Robson, 2010· Βάμβουκας, 2007). Ωστόσο, λόγω του συμμετοχικού ρόλου του ερευνητή, μπορεί εκ παραδρομής να παραληφθούν κάποιες λεπτομέρειες και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων.

¹ με «πρώτη» την Ελληνική καταγωγή.

- ημιδομημένες συνεντεύξεις: Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο ανοιχτών προκαθορισμένων ερωτήσεων, η οποία παρουσιάζει μία ελαστικότητα ως προς τον επαναπροσδιορισμό, τη σειρά και τη διατύπωσή τους, ώστε να επιτύχει μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ερευνητικά ερωτήματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις από τη δασκάλα της τάξης, η οποία διδάσκει για δεύτερη χρονιά στο ίδιο τμήμα, γνωρίζοντας καλύτερα το πλαίσιο και τις ιδιαιτερότητες της υπό διερεύνηση ομάδας. Η μία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η δεύτερη με το πέρας των διδασκαλιών, ώστε να διαπιστωθούν οι ενδεχόμενες αλλαγές στο πεδίο της έρευνας.
- δημιουργίες μαθητών: Οι δράσεις του ερευνητικού προγράμματος, όπως αναφέρεται παραπάνω, σχεδιάστηκαν έχοντας ως βάση το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της Διονυσίου (2016) με τρία στάδια: α) της μουσικής «καλλιτεχνικής δημιουργίας», β) του «μουσικού γεγονότος» και γ) της «αίσθησης του τόπου». Επίσης, όπως ορίζει ο σχεδιασμός της έρευνας-δράσης της «Οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής» του Πουρκού (2015), οι καλλιτεχνικές και αφηγηματικές δημιουργίες των μαθητών δύναται να αποτελέσουν το τρίτο μέσο συλλογής δεδομένων.

3.5 Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαρτίου έως και τα μέσα Απριλίου, της σχολικής χρονιάς 2021-2022, εντός του σχολικού ωραρίου στο μάθημα της μουσικής. Βάσει του ωρολογίου προγράμματος κατά το οποίο το μάθημα της μουσικής διδάσκεται για μία ώρα την εβδομάδα, ζητήθηκε από την ερευνήτρια να χρησιμοποιήσει 3 ώρες επιπλέον από το διδακτικό της ωράριο, τις οποίες «δανείστηκε» από τη δασκάλα της τάξης, ώστε να μπορέσουν να ολοκληρωθούν οι δράσεις του προγράμματος.

3.6 Ανάλυση Δεδομένων

Για τη εξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων στην παρούσα εργασία, ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τα έξι βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006: 87). Την «Εξοικείωση με τα δεδομένα», τη «Δημιουργία αρχικών κωδικών», έπειτα την «Αναζήτηση θεμάτων» και την «Επανεξέταση θεμάτων», ώστε να ακολουθήσει ο «Ορισμός και η ονομασία θεμάτων» και τέλος να πραγματοποιηθεί η «Συγγραφή των αποτελεσμάτων».

Οι θεματικές που προέκυψαν μέσα από τα αναστοχαστικά ημερολόγια, τις συνεντεύξεις και τις δημιουργίες των μαθητών, είχαν ως κριτήριο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, έχοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο για περισσότερα ευρήματα και μη αναμενόμενα δεδομένα που μπορεί να προέκυπταν.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, θα μπορούσε ιδανικά να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς. Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η έλλειψη χρόνου, λόγω της μικρής διάρκειας εφαρμογής του προγράμματος και λόγω της φύσης του μονόωρου μαθήματος της μουσικής, η οποία δεν προσφέρεται για να έχει μία «συνέχεια» η διαδικασία.

Επιπλέον η μεταβλητή φοίτηση των μαθητών οι οποίοι λείπουν κατά διαστήματα λόγω ασθενειών ή απουσιάζουν για άλλους λόγους, αλλάζει τη σύσταση της ομάδας. Η ποιοτική έρευνα δράσης η οποία εξετάζει σε βάθος το βίωμα των συμμετεχόντων, δικαιολογεί την επιλογή μικρού δείγματος για πρακτικούς λόγους και για καλύτερη διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ωστόσο το γεγονός ότι το δείγμα παραμένει μικρό, περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Τέλος υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί λόγω της πανδημίας Covid-19, όπως η χρήση προστατευτικής μάσκας σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, η οποία αποκρύπτει τις εκφράσεις του συνόλου του προσώπου, η περιορισμένη δυνατότητα για τραγούδι και

οι απαραίτητες αποστάσεις μεταξύ των μαθητών που δυσκολεύουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

3.8 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1993), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν δύο βασικά και απαραίτητα γνωρίσματα των ευρημάτων σε μία έρευνα. «Η αξιοπιστία δείχνει τον βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων· τον βαθμό της συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες» (σ. 69). Για την επίτευξη της αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική του «τριγωνισμού» (triangulation) κατά τη συλλογή δεδομένων, μέσω των αναστοχαστικών ημερολογίων, των ημιδομημένων συνεντεύξεων και των δημιουργιών των μαθητών (Robson, 2010). Επίσης χρησιμοποιήθηκαν και οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων, ως συμπληρωματικό υλικό στα αναστοχαστικά ημερολόγια.

Η χρήση των συνεντεύξεων ως μέσο συλλογής δεδομένων αφορά στη διερεύνηση του κλίματος της τάξης και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος. Για το λόγο αυτό δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί κάποια πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης με άλλο άτομο, παρά μόνο με την εκπαιδευτικό της τάξης. Ωστόσο οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης ελέγχθηκαν από άλλους δύο ερευνητές, σχετικά με τη διατύπωση και την ορθότητά τους. Επίσης, δύο ερευνητές μελέτησαν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έπειτα από τη θεματική ανάλυσή τους από την ερευνήτρια, με σκοπό να διακρίνουν και να εξασφαλίσουν την αμεροληψία της ερευνήτριας κατά τη συγγραφή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων.

Όπως αναφέρει ο Robson (2010), η εγκυρότητα αφορά στο αν η έρευνα είναι «ακριβής, σωστή ή αληθινή» (σ. 202). Ο «τριγωνισμός» των δεδομένων είναι μία τεχνική η οποία μειώνει τις πιθανότητες μεροληψίας στην ερμηνεία και την επαλήθευση των αποτελεσμάτων και προσδίδει εγκυρότητα στην έρευνα. Ο Βάμβουκας (2007) αναφέρει πως στον τομέα της παιδαγωγικής οι μετρήσεις δεν παρουσιάζουν τόσο μεγάλη αυστηρότητα, καθώς ο ανθρώπινος παράγοντας επηρεάζεται πολλές φορές από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η μέτρηση. Ωστόσο δεν σημαίνει πως μειώνεται η «επιστημονική αντικειμενικότητα» των αποτελεσμάτων (σ. 153).

3.9 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι σημαντικοί οι ηθικοί και δεοντολογικοί κώδικες που αφορούν στην αλληλεπίδραση του ερευνητή με το ανθρώπινο δυναμικό που αποτελεί το δείγμα της (Robson, 2010· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελούν ανήλικοι μαθητές και για να διασφαλιστεί η έγκυρη συμμετοχή τους, συλλέχθηκαν υπογεγραμμένα έντυπα συναίνεσης από όλους τους γονείς των μαθητών, έπειτα από μία ενημερωτική επιστολή της ερευνήτριας, πριν ξεκινήσει η εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος. Τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών είναι απόλυτα προστατευμένα, καθώς για την οποιαδήποτε αναφορά σε λεκτικό σχόλιο μαθητή στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

Η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τη δασκάλα του τμήματος, ηχογραφήθηκε έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη της, ώστε να γίνει η απομαγνητοφώνηση και έπειτα η θεματική ανάλυση των απαντήσεων. Για τη διασφάλιση των προσωπικών της δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την περίπτωση ένα ψευδώνυμο.

Τέλος, για την υλοποίηση του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος λήφθηκε άδεια από τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ενημερώθηκε δια ζώσης αλλά και μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος για τον σκοπό της έρευνας, τη διάρκεια διεξαγωγής της και για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Σημαντικό είναι πως υπήρξε πνεύμα καλής συνεργασίας και εμπιστοσύνης προς την ερευνήτρια από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 4ο

4. Σχεδιασμός ερευνητικού προγράμματος και περιγραφή έρευνας δράσης

4.1 Μοντέλο διαπολιτισμικής έρευνας δράσης

Το ερευνητικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με γνώμονα τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της μεθοδολογίας της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας (Π.Α.Δ.), όπως αναλύθηκαν στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Βασικός στόχος ήταν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως το να μελετηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά την εφαρμογή του προγράμματος διαπολιτισμικής μουσικής και να διερευνηθεί η δημιουργικότητά τους μέσα από τον διάλογο με τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι δραστηριότητες ακολουθούν το μοντέλο της έρευνας δράσης της «οικο-σωματικο-βιωματικής» προσέγγισης του Πουρκού (2015), το οποίο βασίζεται σε δραστηριότητες πολυαισθητηριακού χαρακτήρα, μέσα από το βιωματικό παιχνίδι, τις τέχνες, την αφήγηση και την ενσώματη εμπειρία. Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Κοκκίδου (2015), η πολυαισθητηριακή μάθηση ενισχύει την ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και τους οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από έντονες εμπειρίες και βιώματα. Ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικό τρόπο πρόσληψης της γνώσης μέσα από την επεξεργασία οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών, απτικών κ.ά. ερεθισμάτων, καθώς ο τρόπος λειτουργίας του εγκεφάλου και η αντιληπτική ικανότητα διαφέρει σημαντικά από άνθρωπο σε άνθρωπο. Ο πολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να δώσει την ευκαιρία σε κάθε μαθητή του για την καλύτερη πρόσληψη της γνώσης (Βαλιαντή, Νεοφύτου και Χατζησωτηρίου, 2020). Κατά τον Πουρκό (2015) υπάρχει μία αλληλένδετη και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της δράσης και της αντίληψης. Μέσα στο περιβάλλον μάθησης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με το ίδιο το πλαίσιο και να ενισχύσουν την αντιληπτική τους λειτουργία. Κατά τη διαδικασία παραγωγής και λήψης λεκτικών και μη λεκτικών

στοιχείων επιτυγχάνεται η πολυτροπική έκφραση και επικοινωνία, η οποία συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας.

Το μοντέλο της «οικο-σωματικο-βιωματικής» προσέγγισης αφορά μία γενική θεωρία αντιμετώπισης της μαθησιακής διαδικασίας και της έρευνας δράσης για όλα τα αντικείμενα της εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ειδικότητας. Πιο συγκεκριμένα για το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, η δημιουργία των δραστηριοτήτων στηρίχθηκε στο θεωρητικό μοντέλο της Διονυσίου (2016), με τα τρία στάδια: α) μουσική «καλλιτεχνική δημιουργία», β) «μουσικό γεγονός» και γ) «αίσθηση του τόπου». Αναλυτικότερα, όπως προτάσσει η προφορικότητα της μουσικής παράδοσης κάθε πολιτισμού, κατά την «καλλιτεχνική δημιουργία» συναντάται το στοιχείο της αναδημιουργίας και ανανέωσης των στοιχείων της. Με αυτόν τον τρόπο εμπλοκής, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν λεκτικά και μουσικά στοιχεία, να τα παραλλάξουν, να επέμβουν και να πειραματιστούν με αυτά, ώστε να αποδώσουν το δημιούργημά τους με έναν σύγχρονο τρόπο που θα εκφράζει τους ίδιους και θα πηγάζει από τα δικά τους προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Το «μουσικό γεγονός» χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή της κοινότητας κατά τη συμβολική αναπαράσταση εθίμων, συνηθειών και ρουτίνων που χαρακτηρίζουν την κοινότητα και ενίοτε είναι δυσνόητες για τον έξω κόσμο. Οι μαθητές, μέσα από την αναπαράσταση ενός παραδοσιακού δρώμενου, αποκτούν ενσυναίσθηση, συνεργάζονται και κατανοούν βαθύτερα ο ένας τον άλλο. Το τρίτο και τελευταίο σκέλος του «θεωρητικού μοντέλου» διαπολιτισμικής μουσικής, είναι η «αίσθηση του τόπου», η οποία νοείται ως ένα φανταστικό ταξίδι στον τόπο του πολιτισμού που επιθυμεί κάποιος να γνωρίσει σε βάθος. Μέσα από τη γεωγραφική μελέτη, τα τοπικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής όσον αφορά στις εικόνες, τα ακούσματα, τις γεύσεις και τις μυρωδιές, μπορεί κάποιος να μεταφερθεί νοερά σε οποιαδήποτε περιοχή εστιάζει το ενδιαφέρον του. Η ερευνήτρια ακολουθώντας την προσέγγιση της Π.Α.Δ. επέλεξε το περιεχόμενο του προγράμματος με βάση τις πέντε χώρες καταγωγής των μαθητών, με στόχο να ενδυναμώσει την πολιτισμική τους ταυτότητα και να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

4.2 Πρώτη Συνάντηση - Εισαγωγή (διάρκεια 45')

Το μάθημα ξεκίνησε με το τραγούδι της «Καλημέρας», ένα τραγούδι στη μουσική του «Frère Jacques», με προσαρμοσμένο στίχο από την καλλιτεχνική ομάδα «Ελάτε να παίξουμε» (Κόνιαρη, 2010). Το τραγούδι το παραλλάξαμε σε προηγούμενο μάθημα προσθέτοντας τη λέξη «Καλημέρα» στις πέντε γλώσσες καταγωγής των μαθητών της τάξης, όταν η εκπαιδευτικός διεξήγαγε μία διερεύνηση των πολιτισμών της τάξης σε πιλοτικό ακόμη στάδιο. Καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος το τραγούδι ήταν αναρτημένο στον τοίχο της τάξης, με στόχο να εμπλουτιστεί η αίθουσα με στοιχεία ποικίλων πολιτισμών.

Καλημέρα, Guten morgen
Mirëmëngjes (x2)
then we say Good morning (x2)
e Buongiorno (x2)

Η δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος στήθηκε υπό την ομπρέλα μιας ιστορίας με τίτλο «Η βαλίτσα». Η εκπαιδευτικός σε κάθε συνεδρία παρουσίαζε μια αυτοσχέδια βαλίτσα (βλ. Εικ. 1), η οποία περιείχε το καινούργιο στοιχείο της κάθε συνάντησης. Την πρώτη μέρα παρουσιάστηκε το βιβλίο «Η βαλίτσα» (Naylor-Ballesteros, 2021). Έγινε ανάγνωση της ιστορίας η οποία στάθηκε αφορμή για συζήτηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών σχετικά με το θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς. Έπειτα από την αφήγηση της ιστορίας και τη συζήτηση, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να φτιάξουν τη δική τους βαλίτσα μέσα στην οποία τοποθέτησαν τη σημαία της χώρας καταγωγής τους και στη συνέχεια των συναντήσεων τις υπόλοιπες δημιουργίες τους, για να αποτυπώσουν τη δική τους ταυτότητα (βλ. Εικ. 2).



Εικ. 1

Αυτοσχέδια βαλίτσα εκπαιδευτικού



Εικ. 2

Αυτοσχέδιες βαλίτσες από χαρτόνι

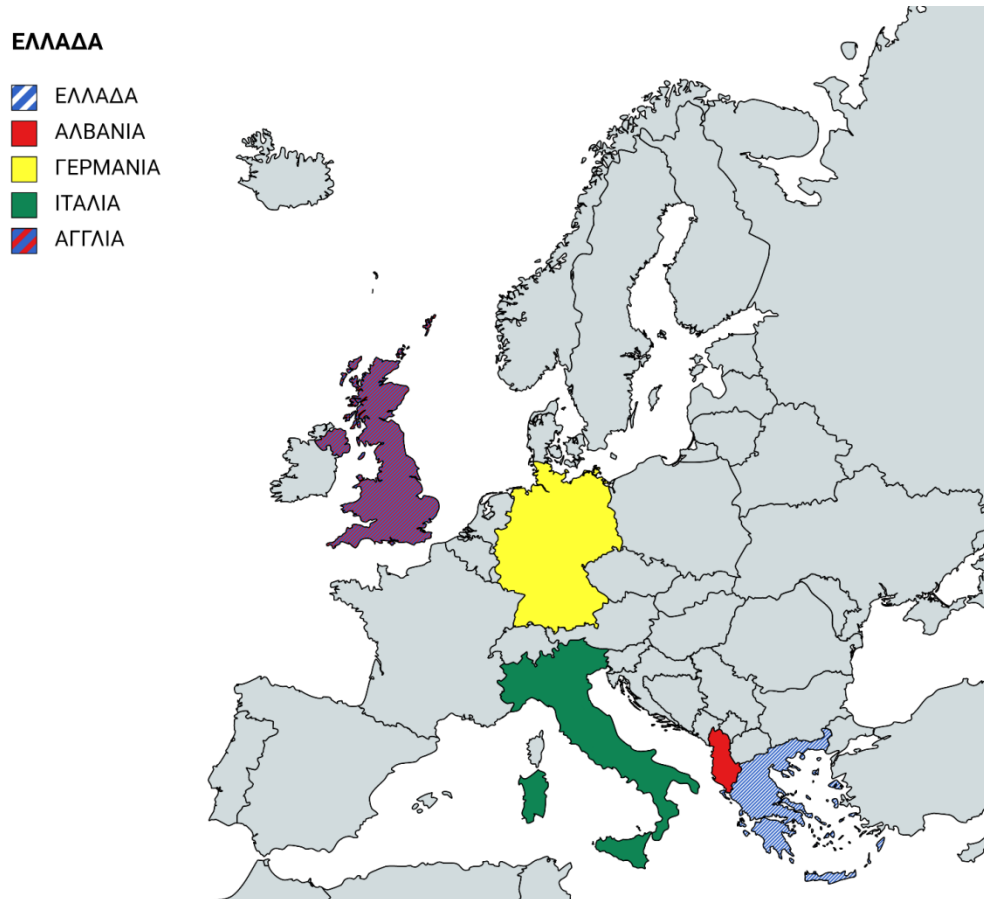
Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρήθηκε πως οι μαθητές είχαν αμφιβολίες για τον σχεδιασμό και τα χρώματα από τις σημαίες της κάθε χώρας καταγωγής. Έτσι η ερευνήτρια θέλησε να εμπλουτίσει τις δράσεις σχετικά με γενικές γνώσεις γύρω από τις χώρες καταγωγής των μαθητών και δημιούργησε τρία ψηφιακά παιχνίδια (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) με ένα πρόγραμμα ελεύθερης πρόσβασης στο διαδίκτυο, τα οποία έπαιξαν οι μαθητές στην επόμενη συνάντηση με στόχο να κατακτήσουν αυτή τη γνώση μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο μάθησης, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ψυχαγωγηθούν. Η «οικο-σωματικο-βιωματική» προσέγγιση σημειώνει πως η μάθηση μέσα από το παιχνίδι προσφέρει χώρο για την αυθόρμητη έκφραση και επικοινωνία των μαθητών, τους βοηθά να συγκεντρωθούν, να ακολουθήσουν κανόνες, να εκτονωθούν και να βιώσουν θετικά συναισθήματα· τους προσφέρει τη χαρά της συμμετοχής και της ομαδικότητας (Πουρκός, 2015).

4.3 Δεύτερη Συνάντηση (διάρκεια 45')

Η δεύτερη συνάντηση είχε ως στόχο την απόκτηση γενικών γνώσεων σχετικά με τις χώρες καταγωγής των μαθητών, τις πρωτεύουσες, τις σημαίες, τον χάρτη της Ευρώπης

κλπ. και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ψυχαγωγηθούν παίζοντας κάποια ψηφιακά παιχνίδια, όπως προαναφέρθηκε. Κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας οι μαθητές αδυνατούν να ξεχωρίσουν τις έννοιες ήπειρος, χώρα, πόλη. Επικρατεί μία σύγχυση σχετικά με τα μεγέθη και τις αποστάσεις των χωρών μεταξύ τους, οπότε μέσα από την προβολή ενός χάρτη (βλ. Εικ. 3) δημιουργείται η «αίσθηση του τόπου», μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν την τοποθεσία των χωρών και να οπτικοποιήσουν το μέγεθος και τις αποστάσεις που τις χωρίζουν.



Εικ. 3

Χάρτης Ευρώπης

Η δημιουργία του χάρτη έγινε με το πρόγραμμα <https://www.mapchart.net/europe.html>

Ο Πουρκός (2015) αναφέρεται στη σημασία του στοιχείου της «έκπληξης» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το

καινούριο βίωμα, δημιουργεί γέφυρες με παλαιότερες εμπειρίες και ενισχύει τη μεταβίβαση της γνώσης. Μέσα από αυτή την προσέγγιση η εκπαιδευτικός εμφάνισε και πάλι την αυτοσχέδια βαλίτσα, η οποία «έκρυβε» ένα νέο στοιχείο για την εξέλιξη των δράσεων. Αυτή τη φορά παρουσιάστηκε και δόθηκε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας για να συμπληρώσουν τα στοιχεία της δικής τους ταυτότητας, όπως ονοματεπώνυμο, χρώμα μαλλιών, αγαπημένο παιχνίδι, φαγητό κλπ. (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ), το οποίο κλήθηκαν να τοποθετήσουν στη βαλίτσα τους.

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Οι δύο πρώτες συναντήσεις λειτούργησαν με έναν τρόπο εισαγωγικό για την απόκτηση κάποιων γενικών γνώσεων για τις πέντε χώρες ενδιαφέροντος. Ωστόσο, εκτός από τον εμπλουτισμό της προσωπικής τους βαλίτσας, δεν υπήρξε περιθώριο χρόνου για βιωματική δράση.

4.4 Τρίτη Συνάντηση (διάρκεια 45΄)

Κατά την τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε ένα ταξίδι μέσω της τέχνης της ζωγραφικής, με πίνακες από ζωγράφους από τις πέντε χώρες καταγωγής των μαθητών, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τους διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα από μία άλλη μορφή τέχνης. Οι μαθητές εκτέθηκαν σε οπτικά ερεθίσματα και μέσω της προσεκτικής παρατήρησης των πινάκων ζωγραφικής, μπόρεσαν να παράγουν διαφορετικά νοήματα ανάλογα με την αντίληψη και τις εμπειρίες τους, ενώ στη συνέχεια δόθηκαν ευκαιρίες διάδρασης με τους πίνακες, πολυτροπικής έκφρασης και επικοινωνίας (Πουρκός, 2015). Η επιλογή των πινάκων έγινε υπό την ομπρέλα του θέματος «της βαλίτσας», του ταξιδιού, της μετανάστευσης ώστε να υπάρχει σύνδεση με τις δράσεις των προηγούμενων συναντήσεων (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ). Έπειτα από τον διάλογο και τη διάδραση με τους πίνακες ζωγραφικής, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν τον δικό τους πίνακα για να τον προσθέσουν στη βαλίτσα τους.

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Οι δράσεις του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν στην «κανονική» αίθουσα διδασκαλίας της τάξης, η οποία έχει αρκετά μεγάλο μέγεθος για να εξυπηρετεί σε χωρητικότητα τις ανάγκες των 24 μαθητών. Λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών που προκάλεσε ο κορονοϊός Covid-19, η διάταξη των θρανίων είναι μετωπική, σε τρεις στήλες, παρόλο που η εκπαιδευτικός της τάξης θα προτιμούσε τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναμφίβολα μπορεί να προσφέρει στους μαθητές έντονες εμπειρίες και βιώματα συναισθημάτων, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και την ανταλλαγή ιδεών. Κατά τον Πουρκό (2015) μία από τις βασικές αρχές για τις βιωματικές δράσεις που προτάσσει η «οικο-σωματικο-βιωματική» προοπτική αποτελεί η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας, για την πραγματοποίηση δράσεων βασισμένες στο παιχνίδι, στο σώμα και την αφήγηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξελίσσουν τις επικοινωνιακές, συνεργατικές και εκφραστικές τους ικανότητες. Η τακτική αυτή συνάδει και με τις προτάσεις της Π.Α.Δ. η οποία συνιστά ένα φιλόξενο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Gay, 2002). Για τις ανάγκες του ερευνητικού προγράμματος η εκπαιδευτικός έκρινε πως μέσα από μία διαφορετική διάταξη θέσεων στον χώρο οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους, να εργαστούν ομαδικά, να αποκτήσουν βλεμματική επαφή μεταξύ τους και να μάθουν από τους συμμαθητές τους. Ως αποτέλεσμα στην επόμενη συνάντηση τα θρανία παραμερίστηκαν και οι καρέκλες τοποθετήθηκαν σε έναν μεγάλο κύκλο.

4.5 Τέταρτη Συνάντηση (διάρκεια 90')

Στην τέταρτη συνάντηση η οποία διήρκησε για δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, η διάταξη του κύκλου ενθουσίασε τους μαθητές. Μέσα από τον κύκλο μάθησης (learning cycle) όλοι οι μαθητές εμπλέκονται ισότιμα στη διαδικασία, προτείνουν, συγκρίνουν τις ιδέες τους και εξερευνούν τη νέα γνώση σε συνεργασία με την ομάδα. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει ευκολότερα τις ανάγκες των μαθητών του, να αξιολογήσει τη συμμετοχή και την επίδοσή τους, καθ'όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hanuscin & Lee, 2008).

Οι μαθητές σε αυτή τη συνάντηση είδαν εικόνες της άνοιξης από τις πέντε χώρες ενδιαφέροντος και έμαθαν παροιμίες για την άνοιξη στις πέντε γλώσσες, ακολουθώντας το μοντέλο διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και την «αίσθηση του τόπου» που προτείνει η Διονυσίου (2016). Επίσης συζητήθηκε το έθιμο της γιορτής της Άνοιξης της Αλβανίας (Dita e Verës) που αποτελεί αργία για τη χώρα, όπου οι μαθητές με αλβανική καταγωγή μετέφεραν πληροφορίες στους συμμαθητές τους. Όπως ορίζει το πρώτο στάδιο της «μουσικής καλλιτεχνικής δημιουργίας» (Διονυσίου, 2016), οι μαθητές πειραματίστηκαν με τους τρόπους απόδοσης των παροιμιών, τραγουδιστά και ρυθμικά. Επιπλέον προβλήθηκαν βίντεο με δύο μουσικά κομμάτια για την άνοιξη, από την Αλβανία και από την Ιταλία και οι μαθητές συνόδευσαν ρυθμικά με μουσικά όργανα. Στο τέλος της συνάντησης οι μαθητές τραγούδησαν και συνόδεψαν ρυθμικά τη λέξη «άνοιξη» στις πέντε γλώσσες, μέσα από καρτέλες που αναρτήθηκαν στον πίνακα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε). Οι καρτέλες αυτές στο τέλος τοποθετήθηκαν στον τοίχο της τάξης, ώστε να «στολίσουν» ακόμη περισσότερο τον χώρο με πολυπολιτισμικά στοιχεία, όπως προτάσσει η Π.Α.Δ. (Gay, 2002).

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Η διάρκεια του μαθήματος των δύο συνεχόμενων ωρών εξυπηρετήσε στην εκπλήρωση των διδακτικών στόχων που έθεσε η εκπαιδευτικός και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων χωρίς το άγχος του χρόνου. Με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου όσο και των συναδέλφων, η συγκεκριμένη αλλαγή στο πρόγραμμα επαναλήφθηκε ακόμη δύο φορές.

4.6 Πέμπτη Συνάντηση (διάρκεια 90΄)

Η πέμπτη συνάντηση έφερε μία νέα διάταξη στην αίθουσα με τα θρανία να είναι χωρισμένα σε πέντε ομάδες, μία για κάθε χώρα καταγωγής. Κάθε ομάδα-χώρα ανέλαβε να παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες την αντίστοιχη παροιμία της άνοιξης από το προηγούμενο μάθημα, με έναν δημιουργικό τρόπο, ώστε να γίνει η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση. Έπειτα έγινε ένα νοητό ταξίδι στις πέντε χώρες μέσα από έναν διαδραστικό χάρτη με ήχους δασών του κόσμου, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να

επιλέξουν το μέρος και τον ήχο που θα ακούσουν από κάθε χώρα (Sounds of the forest, 2022). Στη συνέχεια η κάθε ομάδα επέλεξε κρουστά και ιδιόφωνα μουσικά όργανα από τα προσφερόμενα, και δημιούργησε το δικό της ηχητικό τοπίο δάσους, το οποίο το παρουσίασε στην ολομέλεια, ακολουθώντας και πάλι το στάδιο της «αίσθησης του τόπου» (Διονυσίου, 2016). Στο κλείσιμο της συνάντησης έγινε η εκμάθηση του τραγουδιού «L'inverno e passato», με στίχους στα ιταλικά, τα γερμανικά και τα ελληνικά (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ).

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας ενθουσίασαν τους μαθητές, οι οποίοι έπειτα από συζήτηση ανέφεραν πως τους άρεσε η επαφή με τα μουσικά όργανα. Έτσι η εκπαιδευτικός θέλησε να συμπεριλάβει το παίξιμο μουσικών οργάνων και στην επόμενη συνάντηση.

4.7 Έκτη Συνάντηση (διάρκεια 45')

Στόχος της συνάντησης ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με ένα παραδοσιακό μουσικό όργανο και μία πολύ γνωστή μελωδία της Ιταλίας, ώστε να βιώσουν μέσα στην τάξη την εμπειρία του «μουσικού γεγονότος» (Διονυσίου, 2016). Η εκπαιδευτικός έφερε στην τάξη ένα ακορντεόν και παρουσίασε με *αυθεντικό ήχο* στους μαθητές την ιταλική «Tarantella Napolitana». Με τα κρουστά μουσικά όργανα οι μαθητές συνόδεψαν ρυθμικά, ενώ είχαν την ευκαιρία και να χορέψουν, εφόσον χρησιμοποιήθηκε ξανά η κυκλική διάταξη. Στη συνέχεια προβλήθηκαν βίντεο με παραδοσιακούς χορούς από τις πέντε χώρες και οι μαθητές άκουσαν τα τραγούδια, μιμήθηκαν τα βήματα, πιάστηκαν σε ζευγάρια και μεγαλύτερα σύνολα και χόρεψαν όλοι μαζί.

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός

Η ενσώματη εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές μέσα από τους παραδοσιακούς χορούς ακολούθησε το μοντέλο της «οικο-σωματικο-βιωματικής» προοπτικής του Πουρκού (2015), η οποία δημιουργεί έντονα συναισθήματα και μνήμες στους μαθητές. Η

πραγματοποίηση ενός «φεστιβάλ» παραδοσιακών χορών, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν παραδοσιακές φορεσιές της κάθε χώρας, να ακούσουν αυθεντικά παραδοσιακά μουσικά όργανα και να χορέψουν, συντέλεσε στη δημιουργία ενός «μουσικού γεγονότος», όπως προτάσσει το δεύτερο στάδιο του μοντέλου διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης της Διονυσίου (2016). Ακολουθώντας το Α.Π.Σ. και τις αναφορές πολλών ερευνητών, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τον *αυθεντικό* ήχο του ακορντεόν ζωντανά στην τάξη αλλά και την ακρόαση των άλλων μουσικών οργάνων στα βίντεο, που μετέφεραν στους μαθητές την κατάλληλη «αίσθηση του τόπου» (Reimer, 2009· Bartleet et al, 2020· Κοκκίδου, 2007· Δανοχρήστου-Καϊρή, 2014· Διονυσίου, 2016, 2019· Α.Π.Σ., 2003).

4.8 Έβδομη Συνάντηση (διάρκεια 90')

Στην τελευταία συνάντηση έγινε υπενθύμιση του τραγουδιού «L'inverno e passato». Έπειτα οι μαθητές έμαθαν το «Χελιδόνισμα» της Ρόδου, εξοικειώθηκαν με τον ρυθμό 5/8 χρησιμοποιώντας συλλαβιστά τις ιταλικές λέξεις «U-na Ron-di-ne» (μτφ. μία χελιδόνα) και συνόδεψαν ρυθμικά το τραγούδι με μουσικά όργανα. Η ολοκλήρωση του προγράμματος έγινε στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές έμαθαν και έπαιξαν το παιχνιδοτράγουδο «Γύρω-γύρω όλοι» σε όλες τις εκδοχές και τις γλώσσες από τις πέντε χώρες καταγωγής. Για τη δημιουργία του κύκλου χρησιμοποιήθηκαν μαντήλια μουσικοκινητικής, ώστε οι μαθητές να μην έρθουν σε άμεση επαφή χέρι με χέρι, ακολουθώντας τους κανόνες προστασίας από τον κορονοϊό Covid-19.

Αναστοχασμός

Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές πήραν μαζί τους τη «βαλίτσα» τους, η οποία περιείχε τις σημαίες από τις χώρες καταγωγής, τα στοιχεία της ταυτότητάς τους, τις ζωγραφιές τους και τους στίχους των τραγουδιών που μαθεύτηκαν στα μαθήματα. Καθώς δεν υπήρχε το απαραίτητο περιθώριο χρόνου για επέκταση, η ερευνήτρια ζήτησε από τη δασκάλα της τάξης να πραγματοποιήσει μία τελευταία δραστηριότητα παραγωγής λόγου. Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ατομικά μία μικρή ιστορία που άρχιζε όπως το κείμενο από το βιβλίο «Η βαλίτσα» (Naylor-Ballesteros,

2021) που αναγνώστηκε στην πρώτη συνάντηση, «Μια μέρα έφτασε στο σχολείο μας ένας παράξενος μαθητής....». Ωστόσο η προσπάθειά τους, λόγω του ότι βρίσκονται ακόμη σε αρχικό στάδιο στη συγγραφή δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και δεν προσμετρήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 5ο

5. Ανάλυση και Αποτελέσματα

Στο τρίτο κεφάλαιο της μεθοδολογίας έρευνας έγινε αναφορά στη θεματική ανάλυση των δεδομένων του ερευνητικού προγράμματος, η οποία στηρίχθηκε στα έξι βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Η Θεματική Ανάλυση προτείνεται ως η επικρατέστερη και ευκολότερη μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, καθώς δεν ξεχωρίζει τους τρόπους συλλογής δεδομένων μεταξύ τους, τα θεωρητικά και επιστημολογικά πλαίσια, και παρέχει μία ευελιξία ως προς την ερμηνεία των νοημάτων που μπορεί να προκύψουν (Braun & Clarke, 2013). Σύμφωνα με τα έξι βήματα προηγήθηκε η «Εξοικείωση με τα Δεδομένα», από τις συνεντεύξεις, τα αναστοχαστικά ημερολόγια, τις ηχογραφήσεις και τις δημιουργίες των μαθητών. Στη συνέχεια ακολούθησε η «δημιουργία αρχικών κωδικών» όπου μέσα από την ανάλυση των δύο συνεντεύξεων και εν συνεχεία με την ανάλυση των αναστοχαστικών ημερολογίων και των ηχογραφήσεων των μαθημάτων, προέκυψαν $n=283$ κωδικοί. Έπειτα έγινε η «αναζήτηση θεμάτων» μέσα από τους κωδικούς με κοινά νοήματα και η «επανεξέτασή» τους ώστε να δοθεί στη συνέχεια ο «ορισμός και η ονομασία θεμάτων», με τελικό το στάδιο της «συγγραφής» των αποτελεσμάτων (Braun & Clarke, 2006). Από τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων προέκυψε ταύτιση των αποτελεσμάτων σε πέντε θεματικές, για τις οποίες γίνεται εκτενέστερη αναφορά παρακάτω.

5.1 Οι ετερότητες των μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ τους (n=103)

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αποσκοπούν στο να βρίσκεται ο μαθητής στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό δεν αφορά μόνο στην ανάπτυξη της σχολικής του επίδοσης, αλλά δίνεται μεγάλη σημασία στην κοινωνικοποίησή του και το ρόλο του σε σχέση με τους συμμαθητές του και με το περιβάλλον γύρω του.

5.1.1 Η έννοια της ταυτότητας

Η μαθησιακή διαδικασία και οι εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές συνδέονται άμεσα με την καλλιέργεια της προσωπικής τους ταυτότητας. Μέσα από τις δράσεις του ερευνητικού διαπολιτισμικού προγράμματος, η ερευνήτρια παρατήρησε πως οι μαθητές με διπλή καταγωγή είχαν ελλιπή γνώση στοιχείων της δεύτερης χώρας καταγωγής τους. Τους δόθηκε λοιπόν η ευκαιρία να μάθουν για τη χώρα τους και να ανακαλέσουν μνήμες από την επίσκεψή τους εκεί.

«Δείξαμε τις σημαίες στον πίνακα, ξεκινώντας από την αγγλική γιατί ο ελληνοάγγλος Κώστας δεν θυμόταν πώς είναι τα χρώματά της. (...) Οι μαθητές με διπλή καταγωγή δεν ήξεραν ούτε το Καλημέρα στη δεύτερη γλώσσα» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 1η συνάντηση)

Πάρα πολλοί μαθητές ένιωσαν την ανάγκη να αφηγηθούν τις ιστορίες τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Έδειξαν εμπιστοσύνη στην ερευνήτρια και στην ομάδα και μεγάλο ενθουσιασμό που τους δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουν για ένα διαφορετικό κομμάτι του εαυτού τους. Στη συζήτηση της ομάδας για τη μετανάστευση και τα μεταναστευτικά πουλιά, ο Νίκος ανέφερε: «-Όπως εγώ κάνω! Έχω ένα σπίτι εδώ κι άλλο ένα σπίτι στην Αθήνα.» (αρχείο ηχογραφήσεων, 3η συνάντηση, 16:55'). Όταν αναφέρθηκε το έθιμο της γιορτής της άνοιξης στην Αλβανία, η Εβίνα είπε: «-Ναι το ξέρω, δεν θυμάμαι ακριβώς, αλλά το ξέρω ότι έχουν την αργία.» (αρχείο ηχογραφήσεων, 4η συνάντηση, 16:08'). Ο Πέτρος αναφέρθηκε στον καιρό της Γερμανίας λέγοντας: «Κυρία δεν έχει σχεδόν καθόλου καλοκαίρι!» (αρχείο ηχογραφήσεων, 5η συνάντηση, 5:27'). Ο Γκέρτι βλέποντας την εικόνα από τον εθνικό δρυμό της Αλβανίας ανέφερε: «Ξέρω κυρία είναι λίμνη! -Το'χω δει, έχουμε πάει.» (αρχείο ηχογραφήσεων, 5η συνάντηση, 22:46').

Οι μαθητές επίσης έδειχναν τον θαυμασμό τους για τη χώρα τους και μια νοσταλγία, καθώς λόγω της πανδημίας που προκάλεσε ο κορονοϊός, τα τελευταία δύο χρόνια δεν μπόρεσαν να την επισκεφθούν. Η Εβίνα απάντησε χαρακτηριστικά όταν ρωτήθηκε για το πού θα ήθελε να ταξιδέψει: «-Στην Αλβανία, είναι τόσο τέλεια!» (αρχείο ηχογραφήσεων, 7η συνάντηση, 12:56').

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων η ερευνήτρια παρατήρησε την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης πολλών μαθητών. Στην αρχή κάποιοι φάνηκαν πιο διστακτικοί, ενώ στην πορεία μέσα από οικεία σε αυτούς τραγούδια, χορούς και εικόνες, παρουσίασαν μια θετική αλλαγή. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας (1η συνάντηση): «*Η Κριστίνα σήκωνε χέρι αλλά το ξανακατέβαζε, ήθελε να συμμετέχει, να απαντήσει, αλλά είχε μια αναστολή.*» Ενώ στην τελευταία συνάντηση η ίδια μαθήτρια έδειξε αυτοπεποίθηση και χάρηκε που ήξερε το αλβανικό Γύρω-γύρω όλοι. : «*-Το ξέρω!*» (αρχείο ηχογραφήσεων, 7η συνάντηση, 42:43'). Επίσης η Εβίνα μόλις είδε από τον προτζέκτορα τα λόγια στα αλβανικά άρχισε να τα συλλαβίζει μέχρι που ακούστηκε να λέει: «*-Το διάβασα!*» (αρχείο ηχογραφήσεων, 4η συνάντηση, 6:50').

5.1.2 Η σημασία της φιλίας

Καθόλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος οι μαθητές διατήρησαν και ενίσχυσαν τις μεταξύ τους φιλικές σχέσεις. Παρατηρήθηκαν αρκετές σμίξεις μεταξύ αλλοεθνών μαθητών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στη συνέντευξη η δασκάλα της τάξης, οι οποίες υπήρχαν ήδη από το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, κάποιες προήλθαν από τη στρατηγική της αλλαγής θέσεων των μαθητών στην τάξη, η οποία στάθηκε αφορμή για νέες συνάψεις σχέσεων και ενίσχυση της ατομικής ταυτότητάς τους:

Μ: «*...χώρισα τις δίδυμες. Πέρυσι τις είχα μαζί, φέτος τις χώρισα. Φέτος που τις χώρισα η μια έχει ανοιχτεί και κάνει παρέα με ελληνάκι. (...) Δεν έκαναν παρέα, δεν έκαναν καθόλου παρέα (με άλλους) από πέρυσι (...) φέτος, τώρα που άλλαξαν θέσεις.*» (1η συνέντευξη, 4:35')

Η ερευνήτρια μέσα από τις συζητήσεις με τους μαθητές, παρατήρησε πόσο σημαντική είναι η φιλία και οι φίλοι στον κόσμο των παιδιών.

Μαρία: «*Θα έπαιρνα (στη βαλίτσα μου) τα σημαντικά μου πράγματα για να σκέφτομαι τους φίλους μου.*» (αρχείο ηχογραφήσεων, 2η συνάντηση, 16:35')

«Οι μαθητές ανέφεραν πως το ζωάκι του παραμυθιού έφυγε από το σπίτι του γιατί ήταν μόνος του και βαριότανε, δεν είχε φίλους.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2η συνάντηση.)

Τέλος παρατηρήθηκε πως είναι σημαντική η συμβολή της καλής χρήσης της ελληνικής γλώσσας στις συνάψεις φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ενώ όπως τόνισε η δασκάλα στη συνέντευξη, η ελλιπής χρήση της ελληνικής γλώσσας κάποιες φορές λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη σύναψη σχέσεων μεταξύ τους.

Μ: «Η Ελιόνα που δυσκολεύεται ακόμη και στην ομιλία και στη γραφή, συνεχίζει να κάνει παρέα με κορίτσια που δυσκολεύονται ακόμη στην ελληνική γλώσσα, ενώ η Κριστίνα έχει πάει σε άλλο γκρουπάκι έχει πάει με τα Ελληνάκια.» (2η συνέντευξη, 3:21΄)

5.1.3 Η ενσυναίσθηση

Η δασκάλα της τάξης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αναφέρθηκε αρκετές φορές στην αθωότητα της πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι μαθητές σε αυτή την ηλικία συμπεριφέρονται συχνά με αφέλεια και επιζητούν την προσοχή. Επιπλέον, κάτι που τους χαρακτηρίζει είναι η αγνότητα και η ανυπαρξία φυλετικών διακρίσεων, όπως τονίζεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Μ: «ο Πέτρος σαν να μη θέλει να κάτσει άλλο με τον Έλβιν (...) το κάνει από θέμα γούστου νομίζω καθαρά.»

Ε: «Όχι από θέμα εθνικότητας δηλαδή;»

Μ: «Ναι, από πέρυσι όπως είχα επαναλάβει δεν είχαμε τέτοιες διακρίσεις.» (2η συνέντευξη, 4:55΄)

Επίσης, μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές, η δασκάλα στοχεύει στο να μάθουν να μην είναι επικριτικοί για οποιοδήποτε θέμα μπορεί να συμβαίνει στις ζωές των άλλων. Μαθαίνουν να αποδέχονται την ιστορία του άλλου, να σέβονται το διαφορετικό και να ακολουθούν κανόνες ισότιμης συνύπαρξης όλων μέσα στην τάξη, όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά στη συνέντευξη:

Μ: «Το τονίζω από πέρυσι ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε ίσοι άσχετα την καταγωγή του καθενός το χρώμα, τις δυσκολίες τις μαθησιακές του καθενός.» (2η συνέντευξη, 8:15΄)

Σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας (1η & 3η συνάντηση) σημειώθηκαν χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης από τους μαθητές. Έπειτα

από συζήτηση για την ιστορία «Η βαλίτσα» που αναγνώστηκε, οι μαθητές έδειξαν φανερά την ενσυναίσθησή τους απέναντι στο ζώο που έφυγε από το σπίτι του και το ίδιο παρατηρήθηκε κατά την ερμηνεία ενός από τους πίνακες ζωγραφικής που προβλήθηκε στην τάξη.

5.1.4 Η δημιουργία της ομάδας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά την πέμπτη συνάντηση του προγράμματος λειτούργησε εξαιρετικά με τους μαθητές. Οι μαθητές επέλεξαν τυχαία ένα χαρτάκι με το όνομα μιας από τις πέντε χώρες καταγωγής τους. Υπήρξε γόνιμη συνεργασία στη δημιουργία ενός ηχοτοπίου δάσους, όπως και κατά την παρουσίασή του στην ολομέλεια. Επίσης, η κάθε μία από τις πέντε ομάδες των αντίστοιχων χωρών κλήθηκε να παρουσιάσει μία παροιμία για την άνοιξη, αυτοσχεδιάζοντας ρυθμικά και μελωδικά. Η ερευνήτρια παρατήρησε πως κάποιοι μαθητές φάνηκε να έχουν περισσότερο ηγετικές τάσεις, που καθοδηγούσαν και ξεσήκωναν την ομάδα τους. Ωστόσο, όλοι οι μαθητές παρατήρησαν με προσοχή και σεβασμό τις παρουσιάσεις από τις υπόλοιπες ομάδες, όπως καταγράφηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας:

«Οι μαθητές άκουσαν με προσοχή τις εργασίες των συμμαθητών τους και κατάλαβαν τους ήχους του δάσους, το βατραχάκι, τη βροχή.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5η συνάντηση.)

Ένας μαθητής έδειξε εμπιστοσύνη στην ερευνήτρια και εξέφρασε την άποψη πως δεν του άρεσε που ανήκε στην ομάδα της Γερμανίας, χωρίς όμως να το αιτιολογήσει. Ωστόσο ανέφερε πως του άρεσε που τραγούδησε στα γερμανικά.

Η δασκάλα της τάξης αναφέρθηκε αρκετές φορές στη συνεργασία και τη βοήθεια μεταξύ των μαθητών στο μαθησιακό κομμάτι. Η ίδια χρησιμοποιεί τη συνεργασία ανά θρανίο τονίζοντας πως δεν είναι απαραίτητη η φιλική σχέση μαθητών για την αλληλοβοήθεια στα μαθήματα, μπορεί όμως να αποτελέσει αφορμή για συνάψεις νέων σχέσεων.

Μ: «...τώρα που μπήκαμε στο ομαδικό σαν θρανίο με το λεξικό, εκεί βλέπεις ότι ο ένας βοηθά τον άλλο.» (1η συνέντευξη, 17:45').

Η διάθεση διαμοιρασμού της γνώσης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών παρατηρήθηκε εξίσου από την ερευνήτρια (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 4η & 5η συνάντηση). Μία από τις περιπτώσεις αφορά σε μία μαθήτριά που μετέφρασε τα λόγια

από ένα αλβανικό τραγούδι στους συμμαθητές της. Επίσης, ένας μαθητής προσφέρθηκε να βοηθήσει την άλλη ομάδα να προφέρει σωστά την παροιμία στα αγγλικά, λέγοντας: «-Κι εγώ θα βοηθώ, γιατί το ξέρω!» (αρχείο ηχογραφήσεων, 5η συνάντηση, 11:08').

5.1.5 Οι μουσικές συμπεριφορές

Κατά τη διάρκεια των δράσεων, οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, έδειξαν την ανάγκη τους για κίνηση και για την επαφή μεταξύ τους, όπως φάνηκε από τη συμμετοχή τους στον κύκλο του χορού και τις αναφορές της δασκάλας στη σωματική επαφή των μαθητών: «Τα δικά μου είχανε πιαστεί χεράκι-χεράκι και τραγουδούσανε» (2η συνέντευξη, 6:15').

Επίσης παρατηρήθηκε έντονη απομνημόνευση της μελωδίας και αντιστοίχιση των λέξεων με συγκεκριμένες μελωδίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως όταν αναφέρθηκε η λέξη «Mirëmëngjes» (μτφ. καλημέρα), ένας μαθητής από την Αλβανία άρχισε να την τραγουδάει «κουρδισμένα», όπως στο τραγούδι της Καλημέρας (αρχείο ηχογραφήσεων, 2η συνάντηση, 1:07'). Το ίδιο τραγούδι αποτέλεσε μελωδική εμμονή για κάποιο μαθητή, όπως κατέθεσε η δασκάλα:

Μ:«Δε σταματούσε (...) και να λέει «εμένα μου έχει κολλήσει τώρα δεν μπορώ», σταματούσε για λίγο, μετά εκεί που έγραφε τραγουδούσε πάλι. (1η συνέντευξη, 19:33').

Η δασκάλα της τάξης αναφέρθηκε τέλος στη σημασία που έχουν οι βιωματικές δράσεις για τους μαθητές και αυτό φάνηκε από την προσμονή τους για το μάθημα της μουσικής, το μελωδικό αποτύπωμα και την απομνημόνευση των τραγουδιών και το ενδιαφέρον τους για τις δημιουργίες τους (2η συνέντευξη, 22:05').

5.2 Οι σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο (n=20)

Είναι πολύ σημαντική η ομαλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την επιτυχημένη φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επικοινωνούν με τους γονείς σχετικά με την πρόοδο και τις ανησυχίες των παιδιών τους

και αντίστοιχα οι γονείς να ενδιαφερθούν να μάθουν πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλλουν σε αυτή την πρόοδο. Η προσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με τον γονέα μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα αμφίπλευρου σεβασμού και εμπιστοσύνης, όπως φάνηκε και μέσα από τη συνέντευξη της δασκάλας.

Μ: «... όλα τα χρόνια είχα πάρα πολύ καλή σχέση με όλους τους γονείς. Με όλους τους γονείς. Και ενδιαφέρονται και εμφανίζονται, δεν αδιαφορούν, ακούνε και τους ακούω...»
(1η συνέντευξη, 5:04')

Αναφέρθηκε επίσης πως οι αλλοεθνείς οικογένειες έχουν να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία της γλώσσας κατά τη συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στη βοήθεια που μπορούν ή όχι να προσφέρουν στο παιδί τους.

Μ: «...στο λέει ότι εγώ δεν μπορώ να το βοηθήσω. Ωραία, εγώ του ζητάω μέχρι ένα σημείο, να υπάρχει αυτή η συνεργασία. Άλλο τι γίνεται μες στο σχολείο, αλλά να υπάρχει και η συνεργασία με τους γονείς...» (2η συνέντευξη, 13:26')

Σε συνεργασία λοιπόν με τον εκπαιδευτικό μπορούν να ενισχύσουν την προσπάθεια του παιδιού στη μάθηση, όπως επίσης να ενημερώνονται σχετικά με την κοινωνικοποίησή του και να στηρίζουν τις φιλικές σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Είναι σημαντικό να καταρριφθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μεταξύ αλλοεθνών γονέων, ώστε να επηρεάσουν θετικά και τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Ένα παράδειγμα καλής σχέσης μεταξύ αλλοεθνών γονέων ανέφερε στη συνέντευξή της η δασκάλα:

Μ: «ο Παναγιώτης κάλεσε στο πάρτι του τον Υμέρ. Δεν μου έχει ξανατύχει τόσα χρόνια αυτό, ελληνάκι να καλέσει αλβανάκι στο πάρτι του και το πάρτι ήταν στα ορεινά. Κι όμως ο πατέρας ανέβασε τον Υμέρ πάνω στα βουνά τον άφησε και εκεί φάνηκε ότι έδειξε εμπιστοσύνη και στους γονείς του Παναγιώτη να τον κατεβάσουν μετά κάτω.» (1η συνέντευξη, 2:16')

Κατά τη διάρκεια του διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος η ερευνήτρια παρατήρησε πως οι μαθητές νιώθουν την ανάγκη να κάνουν αναφορές στην οικογένειά τους, όσο και στο ρόλο της οικογένειας γενικότερα.

Κρίστι: «Θα έπαιρνα στη βαλίτσα μου τις φωτογραφίες του αδερφού μου» (Ημερολόγιο Ερευνήτριας, 2η συνάντηση)

Ελιάννα: «Το κορίτσι ταξιδεύει με τα μπαλόνια για να προλάβει τους γονείς της». (Ερμηνεία στο graffiti του Banksy- Ημερολόγιο Ερευνήτριας, 3η συνάντηση)

Πολλοί μαθητές ανυπομονούσαν να μοιραστούν με την οικογένειά τους τις εμπειρίες που βίωσαν μέσα από τις δράσεις. Όπως μία μαθήτρια που ήθελε να δείξει στους γονείς της την κατασκευή της βαλίτσας ή κάποιοι μαθητές που ζητούσαν από τους γονείς τους να βρουν και να ξανακούσουν τα τραγούδια που μάθαμε, όπως καταθέτει η δασκάλα της τάξης:

Μ: «...Είχα κάποια τηλεφωνήματα από μητέρες που με ρωτούσαν το ιταλικό το τραγούδι που τους είχεςβάλει. (...) Ένα ακόμη παιδάκι που μου είπε ότι μιλούσε συνέχεια στη μαμά του στα ιταλικά, έλεγε την παροιμία στα ιταλικά.» (2η συνέντευξη, 2:05')

Όπως ανέφερε η δασκάλα (1η συνέντευξη, 1:05'), οι μαθητές προέρχονται από ποικίλα οικογενειακά περιβάλλοντα και καλούνται, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να μάθουν να σέβονται ο ένας τον άλλο. Όπως ορίζει η Gay (2002) στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία έχει μεγάλη σημασία η εμπλοκή της οικογένειας και η ομαλή συνεργασία με το σχολείο. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστούν να επαναπροσδιοριστεί η σχέση σχολείου και οικογένειας, ώστε να συμβάλλει στην σχολική επιτυχία των μαθητών (Πανταζής, 2015).

5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη (n=33)

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων και των αναστοχαστικών ημερολογίων αναγνωρίστηκε η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής του ετοιμότητας στην ομαλή λειτουργία της πολυπολιτισμικής τάξης. Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, το εκπαιδευτικό σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν καλύπτει γνωστικά τους φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Τριανταφυλλάκη, 2014· Basaran & Özden, 2015· Πολύζος, 2020· Campbell, 2020). Ο εκπαιδευτικός από προσωπικό ενδιαφέρον και ψυχική ανθεκτικότητα, καλείται να επιμορφωθεί και να ενημερωθεί σχετικά με την διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, ενώ ταυτόχρονα αποκτά εξοικείωση μέσα από την εμπειρία του.

Μ: «Ναι, όλα τα χρόνια ήμουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία και τρία χρόνια έχω διδάξει και σε τμήμα υποδοχής. (...) έχω κάνει σε σχολεία εδώ, που το 80% ήτανε αλλοδαπά και ένα 20% ήταν ελληνόκια.» (1η συνέντευξη, 1:17')

Τα προσωπικά βιώματα του εκπαιδευτικού συχνά λειτουργούν ως μέσο παρακίνησης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην προκειμένη περίπτωση η δασκάλα της τάξης άρχισε να μαθαίνει την αλβανική γλώσσα για την καλύτερη διαχείριση της τάξης:

Μ: «Άρχισα να μαθαίνω κι εγώ, επειδή ήξερα ότι υπάρχουν περισσότερα αλβανόκια στη χώρα μας, άρχισα να μαθαίνω λίγα λίγα αλβανικά, έτσι από μόνη μου.» (1η συνέντευξη, 2:27')

«Ναι, δανεισμός. Δεν γίνεται να δανείζεται μόνο η μία πλευρά. Και εμείς. Και εμείς, εγώ έτσι έμαθα να ακούω και να μιλάω κάποια αλβανικά. » (2η συνέντευξη, 15:33')

Ωστόσο, όπως υποστήριξε η δασκάλα της τάξης στη συνέντευξη, είναι καλό στον χώρο του σχολείου να γίνεται η χρήση της ελληνικής γλώσσας και η χρήση άλλης γλώσσας να αποφεύγεται μεταξύ των μαθητών. Να χρησιμοποιείται μόνο για περιπτώσεις ανάγκης για επικοινωνία και συνεννόηση με μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική.

Μ: «Είμαστε σε ελληνικό σχολείο, οφείλουμε να μιλάμε ελληνικά είτε μιλάμε καλά είτε όχι. (...) έχουμε ένα παιδί που δεν μιλάει καθόλου ελληνικά ναι, θα φωνάξω κάποιο παιδάκι να μου κάνει τη μετάφραση, να με βοηθήσει στο να συνεννοηθώ. Όχι όμως συνέχεια στο προαύλιο μεταξύ της παρεούλας (...) » (2η συνέντευξη, 15:54')

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων που θέτει ο καθένας στο αντικείμενό του. Κατά τη διάρκεια του διαπολιτισμικού προγράμματος η δασκάλα της τάξης υποστήριξε φανερά τη διαδικασία, έδειξε ενδιαφέρον για τις δράσεις των μαθητών της και αναγνώρισε πως ο εκπαιδευτικός ειδικότητας ενισχύει την εμπλοκή του πολυπολιτισμικού στοιχείου.

Μ: «Καταρχάς μαθαίνεις, μαθαίνεις από τα ξένα παιδάκια. Και μαθαίνουμε όλοι, όχι μόνο εγώ. Δίνω ευκαιρίες τέτοιες μέσα στην τάξη να ακούσουμε. Και μας έδωσες κι εσύ, τώρα λέμε κάθε μέρα αλβανικά το καλημέρα.» (1η συνέντευξη, 6:20')

Μία από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, μπορεί να είναι φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς μεταξύ αλλοεθνών μαθητών ή μαθητών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Ο Πανταζής (2015) αναφέρει πως η αντιρατσιστική εκπαίδευση λειτουργεί σε τρία επίπεδα· της τάξης, του

σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Όπως αναφέρει η δασκάλα της τάξης ένας τρόπος μείωσης και αποτροπής παρόμοιων φαινομένων σε επίπεδο τάξης, θα μπορούσε να είναι η στιγμιαία παράβλεψη του φαινομένου, η αποφυγή άμεσης αντίδρασης από τον εκπαιδευτικό και η εκ νέου συζήτηση και επίλυση των προβλημάτων σε μία διαφορετική χρονική στιγμή που επικρατεί κατάσταση ηρεμίας. Έχοντας ως πρωτεύουσα αρχή τον σεβασμό στον άλλον και δείχνοντας ενσυναίσθηση για το οικογενειακό υπόβαθρο του καθενός, μπορούν να αποφευχθούν αντίστοιχες συμπεριφορές.

Μ: «Δεν αντιδρώ συνήθως. Θεωρώ ότι η αντίδραση θα φέρει δράση. Οπότε τα προσπερνάς λίγο και το συζητάς, όχι εκείνη τη στιγμή που είναι στην έξαρση, θα το φέρεις κάποια άλλη στιγμή για να το κατανοήσει. Για να μην έχεις δακτυλοδεικτούμενο και τον θύτη γιατί είναι πολύ σημαντικό και αυτό. Είναι και ο θύτης, μπορεί να μη φταίει ο θύτης, μπορεί να φταίει το υπόβαθρο του θύτη.» (1η συνέντευξη, 8:15')

Από τη συνέντευξη προέκυψαν και άλλα σημαντικά στοιχεία, όπως η εκ των προτέρων γνώση του πολιτισμικού προφίλ της τάξης, που βοηθά τον εκπαιδευτικό να προετοιμαστεί κατάλληλα, εμπλουτίζοντας το υλικό του ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (1η συνέντευξη, 6:20'). Επιπλέον, ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η αυτοκριτική του δασκάλου έχει ως στόχο να βελτιώσει τις μεθόδους και τις τακτικές που χρησιμοποιούνται (Πολύζος, 2020). Η καλή συνεργασία με τους γονείς, το πραγματικό ενδιαφέρον για την καταγωγή αλλοεθνών μαθητών και τις συνήθειές τους και η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του, μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

5.4 Η διδασκαλία και μάθηση στην πολυπολιτισμική τάξη (n=53)

Οι στρατηγικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, αφορούν τις αλλαγές στη διάταξη της τάξης και των θέσεων των μαθητών, αλλά και στους διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης (Gay, 2002, 2013· Θεοδωρίδης, 2019· Πολύζος, 2020). Όπως αναφέρθηκε αρκετές φορές στη συνέντευξη, η αλλαγή θέσης εξυπηρετεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, στην

ομαλή λειτουργία της τάξης αλλά και στην ανάπτυξη υγιούς σχέσης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Μ: «Τώρα με την αλλαγή θέσεων έχει δημιουργηθεί μία καινούργια φιλιά εδώ μέσα (...) Ο Κ. γυρνάει το πλευρό του να βοηθήσει τον Φ. «Κυρία εδώ εγώ τον βοηθάω λίγο γιατί αργεί». (...) Πάντα έχω την τακτική να βάζω μεικτά, αγόρι κορίτσι, μου αρέσει να παίζουμε με τα φύλα. (...) Κάποια ζευγαράκια τα κράτησα και φέτος γιατί δούλευαν πολύ καλά μαζί.» (1η συνέντευξη, 11:05', 12:00', 18:10')

Αλλαγές στη διάταξη της τάξης πραγματοποίησε και η ερευνήτρια προς όφελος των δραστηριοτήτων του διαπολιτισμικού προγράμματος, όπως προτείνει η Π.Α.Δ. (Gay, 2002). Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις αλλαγές, ιδιαίτερα στην κυκλική διάταξη αλλά και στη δημιουργία ομάδων, που έπειτα από την πανδημία του κορονοϊού Covid-19 και των πολλών περιορισμών, ήταν για όλους μια ιδιαίτερη εμπειρία.

«Όταν τους ρώτησα πώς τους φάνηκε η διάταξη του κύκλου, είπαν πως τους άρεσε πολύ. Η Αμάντα (με αλβανική καταγωγή) απάντησε πως ήταν σαν να καθόμαστε γύρω-γύρω στη γη.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5η συνάντηση)

Η δασκάλα της τάξης αναφέρθηκε σε κάποιες τακτικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, όπως το να ρωτάει τους μαθητές να αφηγηθούν τα όσα γνωρίζουν για αντίστοιχες συνήθειες της καθημερινότητας στη χώρα τους. Επίσης αντιμετωπίζει με διαπολιτισμική οπτική τις ενότητες των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα για την αλληλογραφία που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο επικοινωνίας με τους αλλοεθνείς συγγενείς (2η συνέντευξη, 14:53'). Τόνισε αρκετές φορές πως είναι σημαντική η καθημερινή ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από τα Τμήματα Υποδοχής ΖΕΠ. Το μάθημα μπορεί να γίνεται ταυτόχρονα σε ομάδα μαθητών από διαφορετικές χώρες καταγωγής και κάποιες φορές είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού η επιλογή του μαθησιακού προφίλ της πολυπολιτισμικής τάξης ΖΕΠ, ώστε να υπάρχει αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών και η γνώση να μοιράζεται. Η δασκάλα αναφέρει για την εμπειρία της από όταν είχε αναλάβει ένα τμήμα ΖΕΠ:

Μ: «Μπέρδευα και τις χώρες γιατί ούτως ή άλλως βοηθούσε το ένα (παιδί) το άλλο, όσον αφορά λίγο στην αντίληψη, είχαν διαφορετική αντίληψη.» (1η συνέντευξη, 1:45')

Μέσα από τις δράσεις του ερευνητικού προγράμματος οι μαθητές φάνηκε πως δείχνουν μια προτίμηση στις εργασίες (πρότζεκτ) και ιδιαίτερα τις ομαδικές, όπως επιβεβαίωσε

και η δασκάλα της τάξης (1η συνέντευξη, 22:10').

«Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες. (...) Στην ομάδα της Αλβανίας έτυχαν μόνο κορίτσια από την Αλβανία και ήταν πολύ χαρούμενες.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5η συνεδρία)

Γκέρτι:«-Όλοι μαζί κάναμε πολύ ωραίες μουσικές.» (μαθητής με αλβανική καταγωγή, αρχείο ηχογραφήσεων, 5η συνάντηση, 35:20')

Η ερευνήτρια παρατήρησε σημαντικά στοιχεία που εμπλουτίζουν τη μάθηση στην πολυπολιτισμική τάξη. Η αφήγηση λειτουργεί ως μέσω διάδρασης μεταξύ των μαθητών καθώς δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη κριτικής σκέψης και διάλογο. Επίσης, το παιγνιώδες στοιχείο προκαλεί τον ενθουσιασμό της ανακάλυψης και αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους. Τελευταίο και πιο σημαντικό, το οικείο υλικό για τους μαθητές διαφορετικής καταγωγής, που τους προσφέρει αυτοπεποίθηση (βλ. και υποενότητα 5.1) για κάτι που γνωρίζουν ήδη και τη χαρά να το μοιραστούν με τους συμμαθητές τους.

«Το αλβανικό παιχνιδοτράγουδο «Rosa Rosina» το παρουσίασαν στους συμμαθητές τους όσοι μαθητές το ήξεραν ήδη. Οι Έρση & Κριστίνα το ήξεραν με μια διαφορετική λέξη, αντί για trandelina έλεγαν trandafila.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7η συνεδρία)

Η δασκάλα της τάξης αναγνώρισε την επιρροή του μαθήματος της μουσικής και την ενίσχυση του διαπολιτισμικού στοιχείου στους μαθητές της, αλλά και στους μαθητές του υπόλοιπου σχολείου και ανέφερε χαρακτηριστικά:

Μ: «...με τα τραγούδια που είχες εντάξει μέσα στο πρόγραμμα και τα δικά μου και παιδιά από άλλες τάξεις είχαν αρχίσει, πιο πολύ στα Αλβανικά, να κάνουν το τραγούδι το γύρω-γύρω όλοι στα Αλβανικά.» (2η συνέντευξη, 1:01')

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα όσον αφορά ιδιαίτερα στο μάθημα της μουσικής, είναι αυτό της έλλειψης χρόνου. Το μάθημα διδάσκεται για μία ώρα την εβδομάδα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός ευνοϊκού διαπολιτισμικού κλίματος. Επιπλέον όταν το μάθημα διακόπτεται από εξωγενείς παράγοντες, όπως για παράδειγμα μια «άσκηση σεισμού» που συνέβει σε δύο από τις επτά συναντήσεις στο ερευνητικό πρόγραμμα, χάνεται ακόμη περισσότερος χρόνος (ημερολόγιο ερευνήτριας, 4η & 7η συνάντηση). Ωστόσο με τον δανεισμό τριών επιπλέον διδακτικών ωρών από το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι

περισσότερες δράσεις ολοκληρώθηκαν με άνεση.

«Η ώρα τελείωσε πολύ γρήγορα και δεν προλάβαμε να κάνουμε κάτι πιο διαδραστικό και πιο μουσικό.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 2η συνάντηση)

«Πολλά παιδιά ζήτησαν να ζωγραφίσουν με πινέλα αλλά δεν υπήρχε ο χρόνος.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3η συνάντηση)

Παρατηρείται λοιπόν πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού στο να εκμαιεύσει το υλικό του από τους μαθητές του, η σημασία της διάταξης του χώρου, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η γενικότερη υιοθέτηση της προσέγγισης της Π. Α. Δ., προσφέρουν στους μαθητές ένα ευχάριστο συμπεριληπτικό κλίμα και ενισχύουν τη μάθηση (Gay, 2002· Πουρκός, 2015· Διονυσίου & Κωτσοπούλου, 2019· Νάτση, 2021).

5.5 Οι διαπολιτισμικές μουσικές πρακτικές (n=31)

Η ερευνήτρια αντιμετώπισε τόσο τον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και την εφαρμογή του με την προοπτική να αναδείξει τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών από τις πέντε χώρες καταγωγής των μαθητών, ώστε να αναπτύξει στους μαθητές το αίσθημα της ισότητας μεταξύ των λαών. Κατά τους Basaran & Sevgi (2015) οι συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών λαών μπορούν να ελαχιστοποιηθούν, όταν δοθεί βαρύτητα στις ομοιότητες που παρουσιάζουν, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό. Γι' αυτό το λόγο το περιεχόμενο διδασκαλίας αποτέλεσαν παροιμίες από όλες τις χώρες με κοινό θέμα, έθιμα και τραγούδια της άνοιξης, τραγούδια με κοινή μελωδία και προσαρμοσμένο στίχο σε περισσότερες από μία γλώσσες, το ίδιο παιχνιδιότραγουδο με τις παραλλαγές του κάθε πολιτισμού όπως και παραδοσιακούς χορούς με κοινά στοιχεία. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό όπως φάνηκε μέσα από τα αναστοχαστικά ημερολόγια και την ανάλυση των ηχογραφήσεων των μαθημάτων.

«Κάθε φορά που τους έλεγα πως το Γύρω Γύρω όλοι υπάρχει και σε άλλη γλώσσα έδειχναν σοκαρισμένοι.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7η συνάντηση).

Μέσα από τα αναστοχαστικά ημερολόγια και από τις ηχογραφήσεις των μαθημάτων παρατηρήθηκε πως οι μαθητές κατάφεραν να επιτύχουν τους μουσικούς, ψυχοκινητικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους των δράσεων. Οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους μέσω της ζωγραφικής, συνεργάστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν ηχοτοπία του δάσους. Κατά την εκμάθηση τραγουδιών με στίχους από πέντε γλώσσες, βίωσαν τον ρυθμικό και φωνητικό συντονισμό της ομάδας, καθώς πέτυχαν σωστή τονική απόδοση των τραγουδιών και συντονίστηκαν στον παλμό κατά τη συνοδεία με ποικιλία κρουστών οργάνων. Παρόλο που αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία στη χρήση άλλης γλώσσας, ωστόσο τους φάνηκε ενδιαφέρουσα εμπειρία.

«Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν λίγο στη γερμανική.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 3η συνάντηση)

«Όλοι οι μαθητές είπαν πως ένωσαν ωραία που τραγουδήσαμε σε άλλες γλώσσες και μάθαμε και τις παροιμίες. Η Αμάντα είπε πως δυσκολεύτηκε να πει στα γερμανικά τη λέξη άνοιξη.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 5η συνάντηση)

Επιπλέον οι μαθητές αυτοσχεδίασαν παρουσιάζοντας ρυθμικά και φωνητικά παροιμίες από τις πέντε χώρες καταγωγής τους και χόρεψαν παραδοσιακούς χορούς σε ζευγάρια και μεγαλύτερα σύνολα, μιμούμενοι τα βήματα των χορευτών στα βίντεο. Κατά τις Κωτσοπούλου και Δημητρίου (2020) ο χορός και ιδιαίτερα ο παραδοσιακός, μπορεί να λειτουργήσει συμπεριληπτικά για τους μαθητές διαφορετικών κοινωνικών συνόλων, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικοποίησή τους.

«Οι μαθητές στην αρχή παρακολουθούσαν καθιστοί, έπειτα όμως σηκώθηκαν και προσπαθούσαν να μιμηθούν τις κινήσεις. Χόρεψα κι εγώ μαζί τους. (...) Στον αλβανικό χορό η Κριστίνα είπε πως ξέρει το τραγούδι, το έχει ακούσει στο αυτοκίνητο. (...) Συμμετείχαν με ενθουσιασμό, χάρηκαν την κίνηση και τον χορό, όπως επίσης και τις ομαδούλες σε ζευγάρια και τετράδες.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 6η συνάντηση)

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η δασκάλα επιβεβαίωσε τη σημασία της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών μέσα από το διαπολιτισμικό πρόγραμμα για τη διεύρυνση των ακουστικών τους οριζόντων. Επίσης υποστήριξε πως μέσα από τη διδασκαλία ενός παιχνιδοτραγουδιού της Αλβανίας, ενισχύθηκε η εθνική κουλτούρα των μαθητών με αυτή την καταγωγή. Όπως αναφέρουν οι Καρύκη & Αγαλιανού (2019), η διδασκαλία των παιχνιδοτραγουδιών προσφέρει στους μαθητές τη γνωριμία και την ανάπτυξη της δικής τους προσωπικής σχέσης με τον λαϊκό πολιτισμό της χώρας τους,

όπως συμβαίνει και με τη μητρική τους γλώσσα.

Μ: «Είχαν αρχίσει, πιο πολύ στα αλβανικά γιατί έχουμε περισσότερα Αλβανάκια μέσα εδώ, να κάνουνε το τραγούδι το «γύρω-γύρω όλοι» στα Αλβανικά. Και στο διάλειμμα, τα δικά μου και της τρίτης τάξης» (2η συνέντευξη, 1:28')

Επίσης, έπειτα από τις δράσεις και τις διδακτικές ώρες μεγαλύτερης διάρκειας που πραγματοποιήθηκαν, η δασκάλα αναφέρθηκε στην ανάπτυξη οικειότητας που παρατήρησε μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας (2η συνέντευξη, 6:20).

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως ενώ η δασκάλα αναφέρθηκε σε μία φαινομενικά αδιατάρακτη καθημερινότητα μετά το πέρας του προγράμματος, ωστόσο παρατηρήθηκε η μεταφορά του κλίματος από το μάθημα της μουσικής στο σπίτι (βλ. υποενότητα 5.2), στο προαύλιο, αλλά και σε εξωσχολικό χώρο όπου παρεβρέθησαν οι μαθητές.

Μ: «Πήγαμε εκδρομή στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας και ήταν και ένα άλλο σχολείο, κάποια άλλα δευτεράκια τα οποία ήταν «αγρίμια» και τι του έκανε εντύπωση του ιδιοκτήτη του Μουσείου· τα δικά μου είχανε πιαστεί χεράκι-χεράκι και τραγουδούσανε, δεν ξέρω αν το είχατε κάνει και στο πρόγραμμα, το «Κούκου». (...) πιάστηκαν γύρω στα 15 παιδιά από τα 24 που έχω. (...) Το τραγουδάνε όλη την ώρα, όλη την ώρα αυτό το «Κούκου» και στο προαύλιο.» (2η συνέντευξη, 6:35'. Αφορά στο τραγούδι «L'inverno e passato» με ιταλικούς, γερμανικούς και ελληνικούς στίχους (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ)

Οι βιωματικές δράσεις καθ' όλη τη διάρκεια του διαπολιτισμικού προγράμματος προσέφεραν στους μαθητές έντονες εμπειρίες δημιουργικότητας, συνεργασίας και ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης. Με γέφυρα τη μουσική και με έμφαση στα κοινά στοιχεία μεταξύ των λαών, αναπτύχθηκε ο διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ των μαθητών και ενισχύθηκαν ακόμη περισσότερο οι μεταξύ τους σχέσεις.

5.6 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σήμερα (n=43)

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ζητήθηκε από τη δασκάλα της τάξης η άποψή της για την αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας την προσπάθεια

πολλών εκπαιδευτικών και σχολείων που συμμετέχουν σε προγράμματα αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρθηκε στο ατομικό μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι αρκετοί εκείνοι οι οποίοι είναι αποστασιοποιημένοι και δυσκολεύονται να αποδεχτούν τους αλλοεθνείς μαθητές. Έτσι αποποιούνται της δικής τους ευθύνης και αποδίδουν την κατάσταση στις αποφάσεις των ανώτερων στελεχών. Έπειτα τόνισε το μεγάλο μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολείων και τους διευθυντές εκπαίδευσης. Αναφέρθηκε στη σημασία της στάσης των διευθυντών των σχολείων και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για τη «γραμμή» που θα ακολουθήσουν. Άλλοτε συναντάται το γεγονός πως κάποια σχολεία μετατρέπονται σε «κολέγια» με περιθωριοποιημένους τους αλλοεθνείς μαθητές:

Μ: «Υπάρχουν όμως και άλλα σχολεία για τα οποία δεν ευθύνονται καθαρά οι δάσκαλοι αλλά και οι επιλογές των διευθυντών και των ανωτέρων και των διευθυντών εκπαίδευσης και πάει λέγοντας, που είναι αυτά που λέω εγώ τα σχολεία κολέγια.» (2η συνέντευξη, 10:40')

Ενώ άλλοτε παρατηρείται υποβάθμιση και κατηγοριοποίηση του σχολείου με μόνο αλλοεθνείς μαθητές, όπου ο διευθυντής και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προς αποφυγήν φόρτου εργασίας υποβαθμίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο και έτσι οι γηγενείς οικογένειες προτιμούν για τα παιδιά τους ένα σχολείο με λιγότερους αλλοεθνείς μαθητές (2η συνέντευξη, 19:15').

Στη συνέχεια τονίστηκε η βοήθεια που προσφέρουν τα τμήματα υποδοχής ΖΕΠ στους αλλοεθνείς μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς πολλοί γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η υποστελέχωση των σχολικών μονάδων από αντίστοιχα τμήματα, δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού (2η συνέντευξη, 16:42). Καλείται λοιπόν ο εκπαιδευτικός να αναλάβει ο ίδιος την επαγγελματική του εξέλιξη, μέσα από επιμορφωτικά και μεταπτυχιακά προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής, είτε για την απόκτηση ακαδημαϊκών κριτηρίων και αύξηση αμοιβής, είτε για την προσωπική του εξέλιξη.

Μ: «Όποιος θέλει όμως μπορεί να μάθει και να εξελιχθεί και για αυτό άλλωστε υπάρχουν και ένα σωρό μεταπτυχιακά πλέον της διαπολιτισμικής. Αφού είναι αναγκαία.» (2η συνέντευξη, 17:47').

Η αναγκαιότητα λοιπόν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίστηκε ιδιαίτερα από την δασκάλα, αναφέροντας την αμφίδρομη μετάδοση γνώσης, εμπειρίας και τον δανεισμό στοιχείων μεταξύ των αλλοεθνών μαθητών. Σύμφωνα άλλωστε και με τα Α.Π.Σ. όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο μέρος της εργασίας, ο σεβασμός και η αποδοχή στο διαφορετικό είναι πρωτεύουσας σημασίας στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα (Α.Π.Σ., 2014).

Κεφάλαιο 6ο

6. Συμπεράσματα

Η ποιοτική έρευνα δράσης αποτελεί αναμφίβολα μία κατάλληλη μέθοδο έρευνας για τον χώρο του σχολείου, καθώς χαρακτηρίζεται από την κυκλική της διάσταση που επιτρέπει τον συνεχή αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των δράσεων (Κατσαρού & Τσάφος, χ.χ.). Η ευελιξία που προσφέρει η έρευνα δράσης εξυπηρετεί στην μεταβλητότητα του δείγματος της έρευνας όπως και σε αρκετές μεταβλητές στο πλαίσιο, στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στη ροή της σχολικής ζωής. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν επτά συναντήσεις με τους μαθητές της Β΄ τάξης, από τις οποίες οι τρεις διήρκησαν δύο διδακτικές ώρες. Σημαντικό θα ήταν για την ουσιαστική εφαρμογή της Π.Α.Δ. η διάρκεια των δράσεων να είναι μεγαλύτερη και να υιοθετηθεί η φιλοσοφία της από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Η ανάλυση των δεδομένων είχε ως στόχο να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας τα οποία είναι το πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω της μουσικής κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασισμένο στους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των μαθητών. Επίσης, το πώς εκφράζονται δημιουργικά οι μαθητές απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και με ποιον τρόπο συμβάλλει η μουσική σε αυτό. Ωστόσο έπειτα από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων και των αναστοχαστικών ημερολογίων, προέκυψαν περισσότερα ευρήματα, καθώς όπως υποστηρίζει και ο Πουρκός (2015) οι

ανθρώπινες συμπεριφορές και ιδιαίτερα των μαθητών-συνερευνητών στην έρευνα δράση, είναι «απρόβλεπτες» (σ.127).

Σύμφωνα με τα ευρήματα που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και στο πώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, παρατηρήθηκε η έντονη ανάγκη των μαθητών για ομαδικότητα και συνεργασία. Οι μαθητές απόλαυσαν τις συναντήσεις στον κύκλο, τη συμμετοχή τους μέσω της ρυθμικής συνοδείας με μουσικά όργανα και το ομαδικό τραγούδι. Η επαφή με τους πολιτισμούς των χωρών της τάξης και οι ενσώματες εμπειρίες, μετέφεραν συχνά το κλίμα της μουσικής εκτός της τάξης, αφού οι μαθητές απομνημόνευσαν στίχους και μελωδίες και ήθελαν να τις επαναλάβουν με κάθε ευκαιρία. Ακολουθώντας την προοπτική της Π.Α.Δ. η οποία προτείνει το υλικό να αντλείται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Gay, 2002), οι μαθητές απέκτησαν κίνητρο να γνωρίσουν καλύτερα τους πολιτισμούς από τις χώρες καταγωγής τους, αφηγήθηκαν τις ιστορίες τους και ένιωσαν αυτοπεποίθηση αφού μοιράστηκαν τις γνώσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και στο πώς οι μαθητές εκφράζονται δημιουργικά απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα παρατηρήθηκε πως οι μαθητές αυτοσχεδίασαν δημιουργώντας ηχητικά τοπία που αντιπροσώπευαν κάθε μία από τις πέντε χώρες και έμαθαν από μνήμης τις παροιμίες και τη λέξη «άνοιξη» σε πέντε γλώσσες, μέσα από το τραγούδι και τη ρυθμική απαγγελία. Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές ανέπτυξαν τη διαπολιτισμική τους συνείδηση, αφού ενδιαφέρθηκαν να μάθουν ακόμη και για πολιτισμούς άλλων χωρών, εκτός από αυτούς της τάξης. Όπως καταγράφηκε χαρακτηριστικά:

Παναγιώτης: «-Κυρία δεν υπάρχει και στα αλθανικά? (Αρχείο ηχογραφήσεων, 7η συνάντηση, 2:59. Έλληνας μαθητής αναφέρεται στο τραγούδι «L'inverno e passato», το οποίο τραγουδήθηκε με στίχους στα ιταλικά, γερμανικά και ελληνικά.)

«Τραγουδήσαμε και παίξαμε το «Γύρω γύρω όλοι» σε όλες τις γλώσσες. Οι μαθητές με ρωτούσαν στο τέλος αν υπάρχει και στα Τούρκικα.» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, 7η συνάντηση)

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να εφαρμόσει ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης και να παρατηρήσει τις μουσικές συμπεριφορές των μαθητών και την επίδραση των μουσικών πολιτισμών στις μεταξύ τους σχέσεις. Είναι σημαντικό να

εφαρμόζονται συχνότερα παρόμοια προγράμματα και να εμπλουτίζουν την ελληνική εκπαίδευση και βιβλιογραφία σχετικά με το συμπεριληπτικό και δημοκρατικό σχολείο.

Επιλογικά

Η εμπειρία του διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος σε όλα τα στάδια τόσο της προετοιμασίας όσο και της εφαρμογής, ήταν καθοριστική για την από εδώ και πέρα διδακτική μου πορεία. Έπειτα από το ενδιαφέρον που έδειξα για τους διαφορετικούς πολιτισμούς των μαθητών προσπαθώντας να εκμαιεύσω πληροφορίες για το υλικό μας, παρατήρησα μεγάλη αλλαγή στις συμπεριφορές των παιδιών, όχι μόνο στην τάξη που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, αλλά και σε άλλες τάξεις. Αποκτήσαμε μεγαλύτερη οικειότητα με τους μαθητές, έστω κι αν το μάθημα γίνεται μόνο μια φορά την εβδομάδα. Αντιμετωπίζοντας με τον ίδιο τρόπο τη διδασκαλία και στις μη-πολυπολιτισμικές τάξεις, παρατήρησα πως οι γηγενείς μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τον διαφορετικό πολιτισμό κάποιων συμμαθητών τους, που μέχρι τότε δεν γνώριζαν. Με τους αλλοεθνείς μαθητές, ακόμη και με τους πιο συνεσταλμένους, αποκτήσαμε βλεμματική επαφή. Μου έδειξαν εμπιστοσύνη και μοιράστηκαν εμπειρίες, γνώσεις και συναισθήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). Διαπολιτισμικότητα. Στο Α. Αντωνοπούλου, Α. Καρακάση, & Π. Πετροπούλου, *Συγκριτολογία* (141-155). Κάλλιπος. <http://hdl.handle.net/11419/4338>
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η έκδ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Διονυσίου, Ζ. (2007). «Τοπικό», «εθνικό», «παγκόσμιο»: τρεις έννοιες κλειδιά για τη διερεύνηση της Πολιτισμικής Ταυτότητας των νέων. Στο Π. Συμεωνίδης (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση* (23-34). https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/5th_Conference_2007/praktika.pdf
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (επιμ.), *7ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (176-185). ΠΡΑΚΤΙΚΑ
- Διονυσίου, Ζ. (2019). Αναπτύσσοντας τη μουσικότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Το πρωτόκολλο μουσικότητας του προγράμματος MusiChild. Στο Λ. Στάμου (επιμ.), *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική* (109-132). https://www.researchgate.net/publication/337908619_Anaptyssonτας_te_mousiko_teta_ton_paidion_proscholikes_kai_protes_scholikes_elikias_mesa_apo_te_diapolitismike_mousike_ekpaideuse_To_protokollo_mousikotetas_tou_programmatos_MusiChild
- Διονυσίου, Ζ., & Κωτσοπούλου, Δ. (2019). Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο με έμφαση στους μουσικούς πολιτισμούς των παιδιών της τάξης. Στο Σπ. Χ. Πανταζής κ.ά. (επιμ.), *5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ. Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση* (340-348). https://www.researchgate.net/publication/337908614_Mia_protase_diapolitismikes_didaskalias_sto_Nepiagogeio_me_emphase_stous_mousikous_politismous_ton_paidion_tes_taxes
- Ζούκης, Ν. (2007). Τρία ερωτήματα για την έρευνα-δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής. Στο *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»* (195-201). http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/195_201.pdf
- Ζώνιος, Β. Δ. (2020) Η Εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Ο. Παχή (επιμ.), *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο*

με θέμα: «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες» (56-70).

<https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: τάσεις, προβλήματα, προτάσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (166–177).

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018/Keimena_Prakt_2018/3%CE%95%CE%B9%CF%83_%CE%98%CE%B5%CE%BF%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_166-177.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο-Σχολείο 21ου αιώνα», αναθεωρημένη έκδοση για τη Μουσική – Νηπιαγωγείο- Δημοτικό - Γυμνάσιο.* ΥΠΕΠΘ. [Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο"](#)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό.* ΥΠΕΠΘ. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* Κάλλιπος. <http://hdl.handle.net/11419/5826>.

Καρύκη, Μ., & Αγαλιανού, Ο. (2019). Ελληνικά παραδοσιακά παιγνιδοτράγουδα: από την κοινότητα στη σχολική τάξη. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (178–186).

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018/Keimena_Prakt_2018/3%CE%95%CE%B9%CF%83_%CE%9A%CE%B1%CF%81%CF%8D%CE%BA%CE%B7_178-186.pdf

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (χ.χ.). *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.*

Κιοσσέ, Ε. (2019). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, (362-369).

https://www.academia.edu/39733221/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7

Κοκκίδου, Μ. (2007). Πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: γενική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Συμεωνίδης (επιμ.), *5ο συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας* (105-113). Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ.

- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Fagottobooks.
- Κοκκίδου, Μ., Μυγδάνης, Γ. & Κονδυλίδου, Α. (2019). Η έννοια του πολιτισμού στο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το «Νέο Σχολείο»: Σημειωτική ανάλυση. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρή (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και πολιτισμός* (305-316).
https://www.researchgate.net/publication/337013325_Koinonikes_axies_kai_Programmata_Spoudon_mousikes_synkritike_ereuna
- Κόνιαρη, Δ. (2010). Τραγουδώντας... «Καλημέρα». *Μουσική Εκπαίδευση*, 20, (7-8). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κωτσοπούλου, Δ. Δημητρίου, Ε. (2019). Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο επικοινωνίας και συνδεδετικός κρίκος των λαών. Στο Ο. Παχή (επιμ.), *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα: «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»* (352-359).
<https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>
- Κωφίδου, Χ. (2022). Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα: Σύγχρονες προσεγγίσεις και θεμελιώδεις αρχές. *Νέος Παιδαγωγός*, 28, (317-325).
http://neospaidagogos.online/files/28_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2022.pdf
- Μιχαηλίδης, Ν. (2022). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα αναλυτικά προγράμματα και η σχέση του με τα σχολικά εγχειρίδια. *Νέος Παιδαγωγός*, 28, (529-537).
http://neospaidagogos.online/files/28_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2022.pdf
- Μπασίνα, Δ. (2022). Ο Εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.). *Νέος Παιδαγωγός*, 28, (140-147).
http://neospaidagogos.online/files/28_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2022.pdf
- Μυράλης, Γ. (2009). Μουσική εκπαίδευση και παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, (89-108). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Ν.2413/1996. «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ Α' 124/17.6.1996.
https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/209941/nomos-2413-1996
- Νάτση, Ο. (2021). *Διαπολιτισμική Μουσική Αγωγή: Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή*

μιας πρότασης σε Διαπολιτισμικό Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

[Μεταπτυχιακή εργασία].

<https://web.archive.org/web/20210409052603/https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30769/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9D%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%97%20%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%91%CE%9D%CE%99%CE%91%202021.pdf>

Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, (28-41). [Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο 1 - PDF Free Download](#)

Naylor-Ballesteros, C. (2021). *Η βαλίτσα*. Διόπτρα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ. [ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ](#)

Πανταζής, Β. (2015). Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο": πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (πρόταση β') Παιδείωση - Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Στο Β. Πανταζής, *Αντιρατσιστική εκπαίδευση* (109-130). Κάλλιπος. <http://hdl.handle.net/11419/1631>

Παπαγεωργίου, Π. (2013). *Μια πολυπολιτισμική οπτική στη μουσική εκπαίδευση: η διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο*. [Μεταπτυχιακή εργασία]. <https://estia.hua.gr/file/lib/default/data/9193/theFile>.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α'. Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β'. Αυτοέκδοση.

Πολύζος, Γ. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρή (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα»* (234-251). <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Πουρκός, Μ. (2018). Βασισμένη στην Τέχνη, το Παιχνίδι και το Σώμα Έρευνα-δράση σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνικοηθική Μάθηση και Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα : Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας*

επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών (121-173). Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου συμποσίου για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση | ActionResearch.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ.). Gutenberg.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (243-265). [Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις](#)

Χαλκιαδάκη, Μ., Νικολάου, Ε. & Ακογιούνογλου, Μ. (2020). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μουσικής για την πολυπολιτισμική τάξη σύμφωνα με τον καθολικό σχεδιασμό. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρή (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και πολιτισμός* (190-206). <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6–11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>

Banks, J. A. (1976). Cultural Pluralism And Contemporary Schools. *Equity & Excellence in Education*, 14(1), 32-36. DOI: [10.1080/0020486760140110](https://doi.org/10.1080/0020486760140110)

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>

Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305, DOI: [10.1080/00131720408984645](https://doi.org/10.1080/00131720408984645)

Bartleet, B.-L., Grant, C., Mani, C., & Tomlinson, V. (2020). Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students' musical practices and identities. *International Journal of Music Education*, 38(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/0255761419890943>

Basaran S. D. & Sevgi, O. (2015). The Effect of a Multicultural Curriculum on the Knowledge and Attitudes of Pre-service Teachers: A Curriculum Proposal. *The Anthropologist*, 22(1), 25-38. DOI: [10.1080/09720073.2015.11891853](https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891853)

Boon, E. T. (2014). Making string education culturally responsive: The musical lives of African American children. *International Journal of Music Education*, 32(2), 135–146. <https://doi.org/10.1177/0255761413513662>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brown, M. R. (2007). Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/10534512070430010801>
- Butler, A., Lind, V. L. & McKoy, C. L. (2007). Equity and access in music education: conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*, 9(2), 241-253. DOI: [10.1080/14613800701384375](https://doi.org/10.1080/14613800701384375)
- Campbell, P. Sh., (2020). At the nexus of ethnomusicology and music education: pathways to diversity, equity, and inclusion. *Arts Education Policy Review*, 121(3), 106-110. DOI: 10.1080/10632913.2019.1709936
- Darrow, A.-A. (2013). Culturally Responsive Teaching: Understanding Disability Culture. *General Music Today*, 26(3), 32-34. <https://doi.org/10.1177/1048371312472502>
- Dimadi, S., & Vitsou, M. (2020). Ο Συνδυασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της γλωσσικά κατάλληλης πρακτικής προς μια πολιτισμικά και γλωσσικά ευαισθητοποιημένη παιδαγωγική: Μια έρευνα δράσης σε μια τάξη υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 159-208. <https://doi.org/10.12681/dial.22983>
- Ehrlich, A. and Badarne, B. (2020). Intercultural Music Teacher Education in Israel: Reimagining Religious Segregation Through Culturally Responsive Teaching. In H. Westerlund et al. (eds.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education, Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, 26, 31-46. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_3
- Elliott, D. (2007). Critical Pedagogy for Culturally Responsive Music Education. Στο Π. Συμεωνίδης (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση*, (14-22). [Πρακτικά 5ου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ](https://doi.org/10.1177/10534512070430010801)
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. DOI: [10.1111/curi.12002](https://doi.org/10.1111/curi.12002)
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities, *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139. DOI: 10.1080/2005615X.2015.1072079
- Hanuscin, D. L., & Lee, M. H. (2008.) Using the Learning Cycle as a Model for Teaching the Learning Cycle to Preservice Elementary Teachers, *Journal of Elementary Science Education*, 20(2), 51-66. <https://doi.org/10.1007/BF03173670>

- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202–216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>
- Jones, P., Miles, D., & Gopalkrishnan, N. (2019). *Intercultural Learning: Critical preparation for international student travel*. University of Technology Sydney ePress. DOI: <https://doi.org/10.5130/978-0-9945039-9-2>
- Joseph, D. (2012). Internationalizing the curriculum: building intercultural understandings through music. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1). <https://doi.org/10.53761/1.9.1.8>
- Kang, S. (2016). The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music Universalism and Its Application. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(2), 21–28. <https://doi.org/10.1177/8755123314548044>
- Koskarov, Lj. (2012). The Multicultural and Intercultural Aspects of Music and Education- Important dimension in the contemporary society. *Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11(1), 43-53. <http://facta.junis.ni.ac.rs/pas/pas201201/pas2012-05.pdf>
- Ladson-Billings, Gl. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice*. *Culturally Relevant Teaching*, 34(3), 159-165. DOI: 10.1080/00405849509543675
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584. DOI: 10.1080/03057925.2012.658276
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390-406. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>
- Reimer, B. (2009). *Seeking the Significance of Music Education: Essays and Reflections*. Rowman & Littlefield Education.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Wiens, K. F. (2015). Considering Culturally Responsive Teaching, Children, and Place in the Music Room. *General Music Today*, 29(1), 19–23. <https://doi.org/10.1177/1048371315594005>

Βίντεο

Clint Born (2019). *Culturally Responsive Teaching*, Geneva Gay.
Ανακτήθηκε την 28/2/2022 από: [Culturally Responsive Teaching](#)

Teachings in Education, (2019). *Culturally Responsive Teaching*,
Ανακτήθηκε την 28/2/2022 από: [Culturally Responsive Teaching](#)

National Education Association, (2010). *Cultural Competence: What Does It Mean For Educators?*. Ανακτήθηκε την 13/1/2022 από:
[Cultural Competence: What Does It Mean For Educators?](#)

Dr. Emiliano Bosio, (2021). *James Banks | Global Citizenship Education Interview Series with Emiliano Bosio*. Ανακτήθηκε την 3/7/2022 από:
[James Banks | Global Citizenship Education Interview Series with Emiliano Bosio](#)

Ιστοσελίδα

Sounds of the forest. (2022). *Sounds of the Forest: ένας διαδραστικός χάρτης με ήχους δασών από όλο τον κόσμο*. Ανακτήθηκε την 8/2/2022 από:
<https://intonature.gr/sounds-of-the-forest-enas-diadrastikos-chartis-me-ixous-dason-apo-olo-ton-kosmo/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Διαδικτυακά Παιχνίδια

Πολλές Καλημέρες (Κρυπτόλεξο)
[Παιχνίδι Κρυπτόλεξο- Καλημέρες](#)

Πρωτεύουσες (Αντιστοίχιση)
[Παιχνίδι Πρωτεύουσες](#)

Σημαίες (Πολλαπλής επιλογής)
[Παιχνίδι Σημαίες](#)

Χώρες Παζλ
[MapPuzzle.xyz](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Βίντεο Παραδοσιακών χορών

Αλβανίας: Irini Qirjako - Cu mbush mali plot me rrush

Γερμανίας: Rheinländer - German folk dance

Ιταλίας: Italian folk dance

Ιταλίας: Tarantella Napoletana - tanz(un)art - Greiz

Αγγλίας: "Newcastle," an English Country Dance

Ελλάδας: Χάλκινη Πανδαισία - Σούστα Σιάτιστας (Κάθε Τόπος και Τραγούδι ΕΡΤ3)

και Σούστα Κρήτης - Άσκαυλος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Το όνομά μου είναι....

Εγώ

Το αγαπημένο μου χρώμα

Μου αρέσει να.....

Το αγαπημένο παιχνίδι

Δεν μου αρέσει να....

Αγαπημένο φαγητό:

Η οικογένειά μου

The worksheet consists of several distinct shapes for creative expression: a rounded rectangle for the name, a large square with a thick border for a self-portrait, a circle with a star for a favorite color, a rounded rectangle with a pencil icon for an activity, a heart-shaped bubble for a game, a rectangle with a sad face for dislikes, a cloud for a favorite food, and a house-shaped frame for family members. There are also small star and star-and-streak icons for additional decoration.

Φύλλο Εργασίας για την ταυτότητα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Κατάλογος Πινάκων Ζωγραφικής



Πίνακας 1
Imigration- Agim Sulah



Πίνακας 2
Αλέξης Ακριθάκης



Πίνακας 3
Banksy



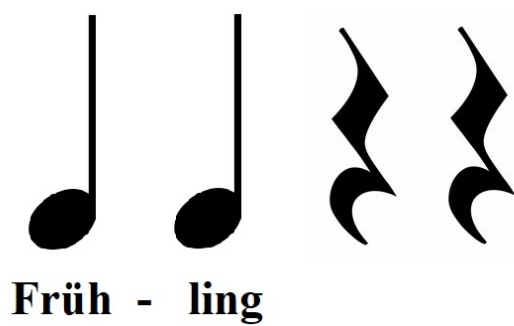
Πίνακας 4
Catrin Welz-Stein



Πίνακας 5
Rondini, Gerardo Dottori

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

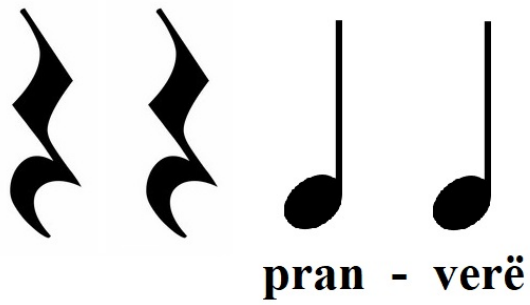
Καρτέλες με Ρυθμικά Σχήματα



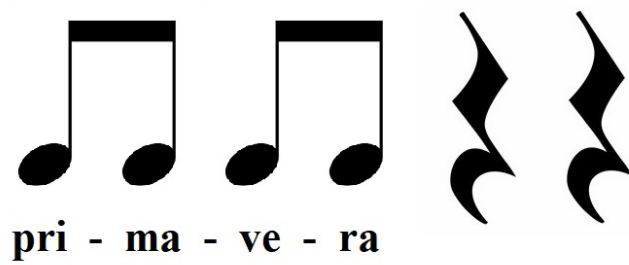
Γερμανικά



Ελληνικά



Αλβανικά



Ιταλικά

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

Στίχοι Τραγουδιών- Παρτιτούρες

Τραγούδι «L'inverno e passato»

L'inverno e passato

L'inverno è passato, L'Aprile non c'è più
È ritornato il Maggio al canto del cucù.
Cucù, cucù, L'Aprile non c'è più
È ritornato il Maggio, al canto del cucù.

Σαν φεύγει ο χειμώνας, ο Απρίλης χαιρετά
ο Μάης ήρθε τώρα κι ο κούκος τραγουδά
Κούκου κούκου, ο Απρίλης χαιρετά
ο Μάης ήρθε τώρα κι ο κούκος τραγουδά.

Der Winter ist vorüber, vorbei ist der April,
im Maien heimgekommen, der Kuckuck bleibt nicht still.
Kuckuck, kuckuck, vorbei ist der April,
im Maien heimgekommen, der Kuckuck bleibt nicht still.



WWW.MAMALISA.COM

L'INVERNO È PASSATO

Musical score for the song "L'inverno è passato". The score is written for piano and voice, featuring a treble and bass staff. The lyrics are in Italian and Greek. The melody is simple and repetitive, with a 2/4 time signature.

Lyrics (Italian):
L'in - ver - no è pas - sa - to, l'a - pri - le non c'è
più; è ri - tor - na - to mag - gio col can - to del cu -
- cù. Cu - cù, cu - cù, l'a - pri - le non c'è più; è
ri - tor - na - to mag - gio col can - to del cu - cù.

Lyrics (Greek):
Σαν φεύγει ο χειμώνας, ο Απρίλης χαιρετά
ο Μάης ήρθε τώρα κι ο κούκος τραγουδά
Κούκου κούκου, ο Απρίλης χαιρετά
ο Μάης ήρθε τώρα κι ο κούκος τραγουδά.

WWW.MAMALISA.COM

Πηγή: Mama Lisa's World

Χελιδόνισμα Ρόδου

Χελιδόνι πέταξε, ήβρε πύργο κι έκατσε και χαμοκελάδησε Μάρτη,
Μάρτη μου καλέ

Μάρτη, Μάρτη μου καλέ και Απρίλη θαυμαστέ όσοι 'μεις οι μαθηταί
μαθημένοι είμαστε

ν' αγοράζωμεν εφτά, να πωλούμε δεκαεφτά το κρασί μες το ποτήρι
και τα σύκα στο μαντήλι

και τα σύκα στο μαντήλι και τ' αυγά μες το καλάθι.

Δώστε μας την όρνιθα σας μη μας δείρει ο δάσκαλος μας

κι έχετε το κρίμα σας και την αμαρτία μας.

Που πάνω απ' το κατώφλι σας έχει μία περιστέρα ανοίξετε την
πόρτα σας να πούμε καλησπέρα.

Πηγή: Σχολικά βιβλία και CD δημοτικού

Παιχνιδοτραγούδο «Γύρω γύρω όλοι»

Γερμανικοί στίχοι

Ringel, Ringel, Reihe,
sind der Kinder dreie,
sitzen unter'm Holderbusch,
machen alle husch, husch, husch.

Ringel, Ringel, Rosen,
Gelbe Aprikosen,
Veilchen blau, Vergißmeinnicht,
alle Kinder setzen sich.

Ιταλικοί στίχοι

Giro giro tondo
Casca il mondo
Casca la terra
Tutti giù per terra.

Αλβανικοί στίχοι

Roza rozina celin trandelina
bashke me zambakun,
kush i do kto lulet
platat me fasule, godat me raki
gezuar vitin e ri.

Αγγλικοί στίχοι

A- Ring a-ring o' roses,
A pocketful of posies.
A-tishoo! A-tishoo!
We all fall down!

Fishes in the water,
Fishes in the sea
We all jump up with a
One, two, three!

WWW.MAMALISA.COM RING-A-RING A ROSES

A ring - a - ring a ro - ses A po - cket full of
po - sies A - tish - oo a - tish - oo We all fall down.

WWW.MAMALISA.COM

Πηγή: [Mama Lisa's World](http://MamaLisa'sWorld.com)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Ερωτήσεις Συνέντευξης

Πρώτη Συνέντευξη

- Πόσα χρόνια διδάσκεις;
- Σε ποια μέρη έχεις διδάξει;
- Βρέθηκαν ξανά σε αντίστοιχο πολυπολιτισμικό σχολείο?
- Θυμάσαι να μου διηγηθείς κάποιο περιστατικό που μπορεί να σε έχει επηρεάσει σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση?
- Είσαι δασκάλα στο ίδιο τμήμα για 2η συνεχόμενη χρονιά. Μπορείς να μου περιγράψεις το τμήμα συνολικά;
- Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών;
- Πόσα γνωρίζεις σχετικά με την καταγωγή των μαθητών της τάξης σου και πώς τα έμαθες;
- Πώς θα χαρακτήριζες τη διδασκαλία σου σε σχέση με την ποικιλομορφία της τάξης?
- Πώς θα περιέγραφες τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους; Έχεις να μου πεις κάποιο παράδειγμα;
- Έχεις διαπιστώσει να υπάρχουν συγκεκριμένες φιλίες και με ποιον τρόπο δημιουργούνται;
- Υπάρχει κάποιος μαθητής που είναι περισσότερο περιθωριοποιημένος από την ομάδα; Πώς θα περιέγραφες τη συμπεριφορά του αλλά και τη συμπεριφορά της τάξης προς αυτόν;
- Έχεις παρατηρήσει κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε κάποιο μαθητή; Θυμάσαι να μου διηγηθείς κάποιο περιστατικό;
- Με ποιους τρόπους θεωρείς πως οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών επηρεάζει την απόδοσή τους στον μαθησιακό τομέα;
- Μου είχες αναφέρει για τη μέρα που μάθαμε το τραγούδι με τις «Καλημέρες» σε όλες τις γλώσσες. Πως ένας μαθητής συνέχισε να το τραγουδάει και την επόμενη διδακτική ώρα. Θα μπορούσες να μου περιγράψεις τη σκηνή;

- Θυμάσαι να μου διηγηθείς κάποιο άλλο παρόμοιο περιστατικό;

Δεύτερη συνέντευξη

- Θα μπορούσες να μου περιγράψεις αν έχει αλλάξει κάτι στην καθημερινότητα των παιδιών στο σχολείο, έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης που ολοκληρώσαμε;
- Υπάρχει κάποιος μαθητής ο οποίος παρουσίασε αλλαγή στη συμπεριφορά του απέναντι στους συμμαθητές του ή γενικότερα στη λειτουργία του σχολείου? Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις με ποιον τρόπο και πώς άλλαξε;
- Παρατήρησες αν υπήρξε αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αν για παράδειγμα δημιουργήθηκαν κάποιες καινούριες φιλίες, έπειτα από το πρόγραμμα διαπολιτισμικής; Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις τις αλλαγές που επισήμανες;
- Θυμάσαι κάποια στιγμή κατά την οποία να φάνηκε να μεταφέρεται το κλίμα του μαθήματος της μουσικής και σε άλλες ώρες πέρα από αυτά που ανέφερες στην πρώτη συνέντευξη; Υπάρχει κάτι διαφορετικό;
- Παρατήρησες /άκουσες κάποια φράση θετική ή αρνητική από μαθητή σε μαθητή σε σχέση με την εθνικότητά του; Θυμάσαι να την μεταφέρεις και αν μπορείς να περιγράψεις το κλίμα που την συνόδευε;
- Ποιες είναι οι σκέψεις σου ως προς την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο;
- Πώς θεωρείς ότι επηρεάζεται η εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

Παράδειγμα Ανάλυσης Συνέντευξης

(όπου Ε: ερευνήτρια και Μ: αρχικό ψευδώνυμο, χρησιμοποιούνται επίσης ψευδώνυμα για τις αναφορές σε μαθητές)

Ε:Για τη σχέση τους περαιτέρω, αν έχεις να μου πεις κάποιο παράδειγμα μεταξύ των παιδιών;	Κωδικοί (n=12)	Σχόλια- Θεματικές
9:16 Μ:Ένα παράδειγμα έχω, θα αναφερθώ στον κύριο Παναγιώτη και στον κύριο Υμέρ που μου 'κανε τρομερή εντύπωση. Από <u>πέρυσι άρχισαν να δένουν</u>, ο Π. Έλληνας, ο Υ. από την Αλβανία φανταστική οικογένεια, <u>φανταστικές οικογένειες και οι δύο, γιατί τους ξέρω προσωπικά. Αυτά όμως δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους</u> Και.... τι μου 'κανε εντύπωση ο Π. κάλεσε στο πάρτι του τον Υ. <u>Δεν μου έχει ξανατύχει τόσα χρόνια αυτό, δηλαδή ελληνάκι να καλέσει αλβανάκι στο πάρτι του και το πάρτι ήταν στα βουνά, ήταν στα ορεινά. Κι όμως ο πατέρας ανέβασε τον Υ. πάνω στα βουνά τον άφησε και εκεί φάνηκε ότι έδειξε εμπιστοσύνη και στους γονείς του Π. να τον κατεβάσουνε μετά κάτω εδώ. Αυτό ήταν που μου έκανε εντύπωση. Και φέτος έχει εξελιχθεί ακόμη περισσότερο. <u>Τις προάλλες που είχαμε κάτι πάρτι πάλι ήταν μεικτά. Δηλαδή βλέπεις και τους γονείς ότι εφόσον στο ζητάει το παιδάκι δεν θα κάνεις πίσω</u> στο ζητάει, <u>Οπότε αρχίσαμε τις σμιξες</u> Εμένα αυτό μου αρέσει. Και εκτός σχολείου. <u>Γιατί αυτό είναι το νόημα, η κλειστή κοινωνία εδώ να ανοιχτεί έξω.</u> Αυτό ήταν που μου έκανε εντύπωση, εκείνο το δίδυμο και από τότε είναι αχώριστοι <u>κάθονται και μαζί.</u></u> Ε:Γιατί είπες ότι δεν γνωρίζονταν, δεν ήταν μαζί στο νηπιαγωγείο; 10:50 Μ:Όχι πήγαν σε άλλο νηπιαγωγείο, δεν γνωρίζονταν.	Δασκάλα εντυπωσιασμένη K57 Δέσιμο μεταξύ αλλοεθνών μαθητών K64 Συμβολή της οικογένειας K59 Προσωπική σχέση με δασκάλα K60 Μαθητές από διαφορετικά νηπιαγωγεία K61 Πρωτότυπη εξέλιξη σχέσης αλλοεθνών μαθητών και γονέων K62 Εμπιστοσύνη μεταξύ αλλοεθνών γονέων K63 Συνέχιση της φιλικής σχέσης για 2η χρονιά K64 Επηρεάστηκαν και άλλοι μαθητές K65 Αλλοεθνείς γονείς στήριγμα στα παιδιά τους K66 Σμίξεις στις σχέσεις αλλοεθνών μαθητών K67 Σχέσεις μαθητών-> Άνοιγμα στην κοινωνία K68 Συνεχίζεται το Δέσιμο-φιλία αλλοεθνών μαθητών για 2η σχολική χρονιά K64 Φίλοι μαθητές στο ίδιο θρανίο K80	Ρόλος εκπαιδευτικού Σχέσεις σχολείου-οικογένειας Εμπιστοσύνη μεταξύ αλλοεθνών γονέων Σχέσεις μαθητών-Φιλία Συμβολή οικογένειας Σχέσεις μαθητών

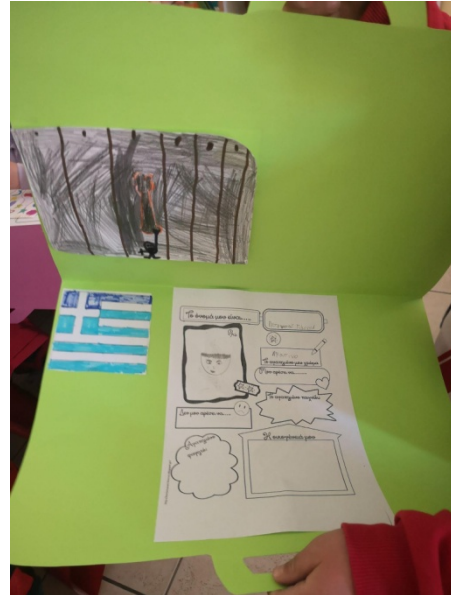
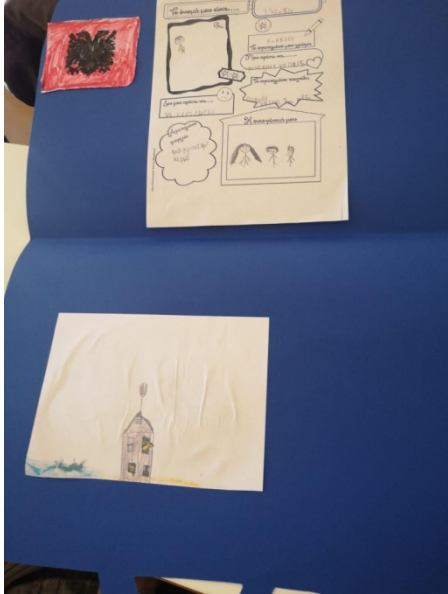
Παράδειγμα Ανάλυσης Ημερολογίου

Αναστοχαστικό Ημερολόγιο Συνάντηση 2η	Κωδικοί
Η Αμάντα έδωσε μία πολύ ώριμη απάντηση. «Εγώ θα έπαιρνα τις φωτογραφίες της Αλβανίας και της Ελλάδας, <u>για να θυμάμαι που είμαι πραγματικά, που γεννήθηκα πραγματικά. Για να μην το ξεχάσω.</u>» «Θα έπαιρνα τα σημαντικά μου πράγματα <u>για να σκέφτομαι τους φίλους μου.</u>» «<u>Τις φωτογραφίες του αδερφού μου</u>»	Αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας Σημασία στη φιλία Συμβολή της οικογένειας

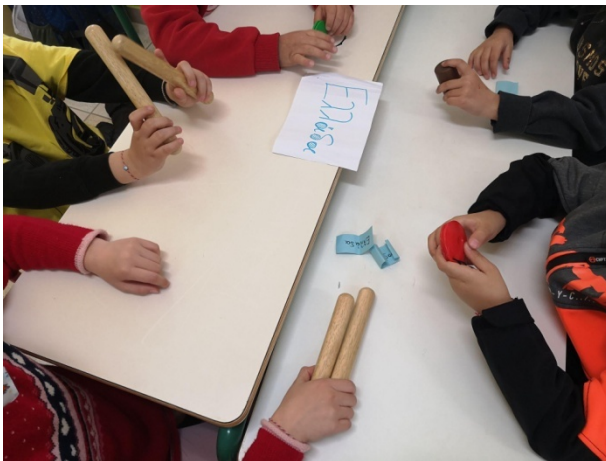
Παράδειγμα Ανάλυσης Ηχογραφήσεων

6η συνάντηση -Λεπτά ηχογράφησης	Ήχος	Σχολιασμός	Κωδικοί
7:10	-Ντεφ	Οι μαθητές από την Αλβανία μου είπαν πώς λέγεται το ντέφι στα αλβανικά.	Μεταφορά γνώσης άλλης εθνικότητας
8:25	Ακούγεται συντονισμός στον Παλμό	Ρυθμική συνοδεία της Ταραντέλας στον παλμό.	Ψυχοκινητικός Στόχος
11:46	-Οι Νότες, η μελωδία! -Όλα!	Σε κάποιους άρεσε η μελωδία της Ταραντέλας, ενώ οι περισσότεροι απάντησαν τη συνοδεία με τα όργανα, ή όλα!	Προσωπική προτίμηση

Φωτογραφίες



Εμπλουτισμός ατομικής βαλίτσας



Ομαδική εργασία- Δημιουργία Ηχοτοπίου



Συμμετοχή στους Παραδοσιακούς χορούς



Παιχνιδοτράγουδο «Γύρω γύρω όλοι»