

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Κατεύθυνση Μουσικών Επιστημών,
Σύγχρονες τάσεις στη Μουσική Παιδαγωγική

**Διερεύνηση της χρήσης πολυπολιτισμικών
τραγουδιών στο νηπιαγωγείο**

Γούλα Άννα Μαρία M2015027

Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες: Μίτση Ακογιούνογλου, Ζωή Διονυσίου
Επιτροπή αξιολόγησης: Μίτση Ακογιούνογλου, Ζωή Διονυσίου, Ιωάννα
Ετμεκτσόγλου

Κέρκυρα, Ιούνιος 2021

Τίτλος: Διερεύνηση της χρήσης πολυπολιτισμικών τραγουδιών στο νηπιαγωγείο

© 2021 Άννα Μαρία Γούλα
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 τον νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια της συγγραφέως.

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

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
1.1 Σύντομη διάκριση των όρων πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας.....	6
1.2 Προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	6
1.3 Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.....	8
1.4 Ανασκόπηση διαπολιτισμικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο.....	8
2. Η μουσική αγωγή στο νηπιαγωγείο.....	12
3. Το τραγούδι στο χώρο του νηπιαγωγείου.....	15
3.1 Δημιουργικοί τρόποι για την εκμάθηση τραγουδιών	16
3.1.1 Το αυθόρμητο και αυτοσχέδιο τραγούδι στο νηπιαγωγείο.....	18
3.2 Τραγούδια άλλων πολιτισμών.....	20
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	21
4.1. Αποτελέσματα.....	21
4.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	21
4.3. Αποτελέσματα Θεματικής Ανάλυσης.....	32
5. Συμπεράσματα - αναστοχασμοί.....	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	44

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ερευνά τη συμβολή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη χρήση τραγουδιών από άλλους πολιτισμούς στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στο πρώτο μέρος της εργασίας έχει επιλεγεί εξειδικευμένη βιβλιογραφία, η οποία περιγράφει τη συμβολή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιείται, μέσω περιγραφών δημιουργικών και βιωματικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Στο δεύτερο μέρος, καταγράφεται και αναλύεται έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου, που απευθυνόταν σε νηπιαγωγούς, εξετάζοντας τη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών σε σχέση με τις δραστηριότητες που επιλέγουν, τις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, και τις δυσκολίες που ενδέχεται να έχουν συναντήσει. Επιβεβαιώνεται τόσο η αξία, όσο και η συμβολή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στη προσχολική ηλικία, η καλλιέργεια του σεβασμού για την αποδοχή του «άλλου» και του «διαφορετικού» και τονίζεται, μεταξύ άλλων, η χρήση αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης στη σημερινή εποχή.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δραστηριότητες νηπιαγωγείου, μουσική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης χαρακτηρίζει τις κοινωνίες τη σύγχρονη εποχή. Η πολιτισμική ετερότητα των ομάδων δημιουργεί νέες ανάγκες στις εκπαιδευτικές κοινότητες. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει στόχους και να εστιάζει σε προσεγγίσεις όπως η ένταξη για να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση των μαθητών απέναντι στους μη γηγενείς μαθητές με σκοπό να αναπτύξει στο σύνολο την ελευθερία έκφρασης και την αναγνώριση της ατομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ταυτότητάς τους. Απώτερος σκοπός στα Διαπολιτισμικά Σχολεία είναι να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, να προάγουν το αίσθημα του ανήκειν, την αποβολή ρατσιστικών αντιλήψεων καθώς και τον σεβασμό απέναντι στα άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση επιτυγχάνεται, με διάφορες βιωματικές δραστηριότητες, στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο έχει το τραγούδι.

Έτσι, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια και τη συμβολή της στο να αναδειχθεί ο ρόλος της μουσικής αγωγής και των μουσικών βιωματικών δραστηριοτήτων στην ένταξη των μαθητών, στις σχολικές ομάδες, ενώ τέλος, θα επιχειρήσει τη διερεύνηση της χρήσης του πολυπολιτισμικού τραγουδιού στο νηπιαγωγείο.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μία σύντομη αναφορά στη πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, καθώς και στους σκοπούς της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί περιγραφή της διαπολιτισμικής διδακτικής προσέγγισης και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πιο συχνά στο νηπιαγωγείο. Σε επόμενη ενότητα, παρουσιάζεται και διακρίνεται η χρήση της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιείται και οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Έμφαση δίνεται στα τραγούδια που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, σε αυτά που προτιμούνται πιο συχνά, αλλά και στους λόγους εκμάθησής τους. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει στο τραγούδι άλλων πολιτισμών, και μέσα από μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση αποτυπώνονται οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιείται στο μάθημα και οι τρόποι με τους οποίους διδάσκεται.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, και τη συμμετοχή ενενήντα επτά (97) νηπιαγωγών, είναι τυχαιοποιημένο, αλλά με κάποιο περιορισμό ως προς αυτό. Μετά την αποτύπωση σε ποσοτικούς πίνακες των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, έγινε επεξεργασία και ανάλυση στις απαντήσεις τους στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν έξι θεματικές κατηγορίες στις οποίες καταγράφονται οι απόψεις για τη

διαφορά της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών, καθώς και τα οφέλη της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να αντλήσουμε χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω έρευνα.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Σύντομη διάκριση των όρων πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) αρχικά εμφανίστηκε ως ένα «πλαίσιο ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των πολιτών μιας χώρας και μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών» (Θεοδωρίδης, 2019). Η πολυπολιτισμικότητα αφορά ομάδες ανθρώπων διαφορετικών εθνοτήτων, φύλων, θρησκειών και πολιτισμικής καταγωγής σε ένα πλαίσιο στο οποίο έχει καλλιεργηθεί η συνύπαρξη, η ισότητα και η επικοινωνία ανάμεσά τους (Portera, 2011· Ζαφειροπούλου, 2014· Sarrazin 2016). Στη συνέχεια εμφανίστηκε η διαπολιτισμικότητα (interculturalism, κατά άλλους cross culturalism) η οποία προέκυψε ως απάντηση στη πολυπολιτισμικότητα (Θεοδωρίδης, 2019). Ορίζεται ως η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η ανάπτυξη αξιών και πεποιθήσεων στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Μάμας (2014) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την παιδεία που παρέχεται επί ίσοις όροις από όλους τους εκπαιδευτικούς θεσμούς σε μαθητές διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, κοινωνικών και πολιτισμικών κοινωνικών στρωμάτων. Απώτερος σκοπός είναι μέσα από αυτή τη συνύπαρξη, να κατακτήσουν εμπειρίες, ικανότητες, κριτική σκέψη και αναγνώριση της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Επιπλέον, παρέχει εκπαίδευση σε όλους χωρίς αποκλεισμούς, ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή και ευαισθητοποιεί απέναντι στη πολυμορφία ανάμεσα στους μαθητές (Διονυσίου, 2017).

1.2 Προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Κεσσίδου (2008) η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση ακολουθεί συνήθως συγκεκριμένο μοντέλο, είτε μονοπολιτισμικό, είτε πλουραλιστικό. Όσον αφορά στα μονοπολιτισμικά μοντέλα, ακολουθούν τις προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Με τον όρο αφομοίωση αναφερόμαστε στην κατ' ανάγκη των μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης να μάθουν την επίσημη γλώσσα της χώρας του σχολείου ώστε να συμπεριληφθούν και να ενταχθούν στην εκπαίδευση, τη μαθητική κοινότητα και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η μητρική τους γλώσσα θεωρείται η δεύτερη γλώσσα και χρησιμοποιείται στην ιδιωτική τους ζωή. Στο μονοπολιτισμικό

μοντέλο της ενσωμάτωσης, λαμβάνεται υπ' όψιν η μητρική γλώσσα των μη γηγενών μαθητών, σε σημείο που το σχολείο ενσωματώνει αλλαγές για την ένταξή τους.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο διατηρεί έναν χαρακτήρα μονοπολιτισμικό, καθώς δεν έχει ως στόχο την άσκηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανταλλαγής πληροφοριών για τους πολιτισμούς, αλλά κυρίως την *ενσωμάτωση* και την αναγνώριση της ταυτότητάς τους. Η αύξηση όμως του πολυπολιτισμικού στοιχείου στις σχολικές δομές εμφάνισε την ανάγκη καλύτερης ένταξης και συμπερίληψης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν τα πλουραλιστικά μοντέλα διαχείρισης, όπως το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Ξεκινώντας από το πολυπολιτισμικό, η αποδοχή του «άλλου» γίνεται αντιληπτή, καθώς πλέον συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα οι ανάγκες των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Η συμπερίληψη¹ των μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων στην εκπαίδευση, γίνεται με τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποκλειστικά γι' αυτούς τους μαθητές. Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται όμως ότι δεν γίνεται διαχείριση ρατσιστικών συμπεριφορών και αποκλεισμών της διαφορετικότητας. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο επίσης αφορά στην προώθηση της ισότητας και της ένταξης των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου στην εκπαίδευση. Δεν δημιουργήθηκαν σχολεία ειδικότερα για τις μειονότητες, αλλά αφορά στα ήδη υπάρχοντα σχολεία. Ο αποκλεισμός του ρατσισμού, η αποδοχή δηλαδή του "άλλου", είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του μοντέλου, καθώς η αναγνώριση της ταυτότητας, της προέλευσης και των πεποιθήσεων όλων των μαθητών αποτελούν τους βασικούς πυλώνες του. Σε αυτό το μοντέλο παρατηρείται, σύμφωνα με την Κεσσίδου (2008), ότι οι ρατσιστικές στάσεις δεν αφορούν συμπεριφορές, αλλά κινήσεις και προσεγγίσεις που υπάρχουν σε εκπαιδευτικές δομές (π.χ. η επιλογή σημαιοφόρου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά). Το τελευταίο πλουραλιστικό μοντέλο είναι το διαπολιτισμικό το οποίο βασίζεται στην συμπερίληψη, στην ισότιμη ένταξη και στην ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στη σχολική δομή. Για να το πετύχει αυτό, έχει ως στόχο την καλλιέργεια της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης απ' όλους, μέσα από τη συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους, καθώς ο διαπολιτισμικός σεβασμός προάγεται ανάμεσα στους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για την ανάπτυξη της ισοτιμίας μεταξύ των μαθητών (Κεσσίδου, 2008). Ορίζοντας λοιπόν με ακρίβεια, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι η

¹ Συμπερίληψη ορίζεται η διαδικασία που έχει σκοπό την προσαρμογή και χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση με διαφοροποιήσεις είτε σε μέσα, υλικά και σε προσεγγίσεις για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως (UNESCO, 2009).

παιδαγωγική «απάντηση» απέναντι στη πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, η οποία προωθεί την αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής. Βασικό στοιχείο της αποτελεί ο διάλογος, μέσα από τον οποίο ενισχύεται η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με σεβασμό και αμοιβαία κατανόηση προάγοντας έτσι την ισότητα. Δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα στο οποίο παρέχεται εκπαίδευση σε όλους ανεξαρτήτως διαφορετικών εθνοτικών, πολιτιστικών, θρησκευτικών και γλωσσικών υποβάθρων, ενισχύοντας την αποδοχή του «άλλου» και της ισότητας μεταξύ των μελών. (Διονυσίου, 2017· Θεοδωρίδης, 2019).

1.3 Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Η Sarrazin (2016) επισημαίνει πως τα οφέλη της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης είναι πολλαπλά. Ειδικότερα, ενισχύει την ευαισθητοποίηση ανάμεσα στους μαθητές, παρέχοντας μια εκπαίδευση για όλους χωρίς αποκλεισμούς και εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τις εμπειρίες των μαθητών. Ο σκοπός της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης έγκειται στην προαγωγή της κοινωνικής ισότητας στο σύνολο μίας μαθητικής τάξης. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο/η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στη μέθοδο διδασκαλίας και όχι αυστηρά στο περιεχόμενό της. Είναι σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να μυηθεί στις μουσικές παραδόσεις των παιδιών και ταυτόχρονα να τις ενισχύσει και να τις αναδείξει. Απώτερος σκοπός είναι να εμπλακούν όλοι οι μαθητές στις εκάστοτε μουσικές παραδόσεις της κάθε τάξης.

Επομένως, «διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» ορίζεται ως η διδασκαλία των μουσικών παραδόσεων, η οποία παρέχει ένα κλίμα επικοινωνίας, ανταλλαγής και διαλόγου. Με αυτό το τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν ευαισθησία απέναντι στην ιστορική, πολιτισμική, μουσική του δικού τους, αλλά και άλλων πολιτισμών. Ιδιαίτερα αυτό επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες μουσικής, όπως τα τραγούδια, μουσικά παιχνίδια και τους χορούς. Τέλος, μέσα και από τη διαδικασία της «μουσικής δημιουργίας», της έννοιας του «μουσικού γεγονότος» και της αίσθησης του «τόπου» οι μαθητές ενισχύουν τη κριτική τους σκέψη με σκοπό να μπορούν να βιώσουν τη μουσική διαφόρων πολιτισμών, να εκφραστούν και να συνεργαστούν με γνώμονα τον σεβασμό απέναντι στο καινούργιο και διαφορετικό (Διονυσίου, 2017).

1.4 Ανασκόπηση διαπολιτισμικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται όλο και πιο συχνά στα σχολεία να φοιτούν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων. Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εντάξουν και να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές

χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους, μέσα και υλικά. Ο Ramsey (1982) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν χρησιμοποιούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μόνο όταν υπήρχε κάποιος μαθητής διαφορετικής εθνικότητας στην σχολική αίθουσα. Ειδικότερα χρησιμοποιούσαν δραστηριότητες ενσωμάτωσης και συνεργασίας με κατασκευές που αντιπροσωπεύουν διάφορους πολιτισμούς, σε συνδυασμό με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της τάξης, ή προβολή φωτογραφιών πολυπολιτισμικού περιεχομένου, ώστε να κατανοούν οι μαθητές την διαφορετικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας είναι αυτή των “Μικρών Ινδιάνων” που είχε ως στόχο να εντάξει τα χαρακτηριστικά του διαφορετικού πολιτισμού στο ημερήσιο πρόγραμμα. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έναν νέο πολιτισμό καθώς συνειδητοποιούν και αισθάνονται τον διαφορετικό τρόπο ζωής του ως κάτι καινούργιο και συναρπαστικό.

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, στις πολυπολιτισμικές αίθουσες του νηπιαγωγείου χρησιμοποιούσαν διάφορες δραστηριότητες ως τρόπο ενσωμάτωσης των μη γηγενών παιδιών (Vold, 1992). Για παράδειγμα, εάν υπήρχε ένας μαθητής προερχόμενος από την Κίνα, θα μπορούσε να ενταχθεί στο σύνολο της τάξης μέσω μιας μαγειρικής δραστηριότητας (π.χ. με την παραγωγή ενός παραδοσιακού φαγητού που συναντάται στη χώρα του), τη μουσική (π.χ. συνέχιση της προηγούμενης δραστηριότητας φαγητού με τη συνοδεία μουσικών στοιχείων της ίδιας χώρας) σε συνδυασμό με τη κατάλληλη χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού, τα οποία έχουν ως σκοπό να αναδείξουν τον νέο πολιτισμό. Από την άλλη, μαθαίνοντας το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η ανάδειξη ενός διαφορετικού πολιτισμού στη τάξη θα βοηθούσε στην ένταξη, στην αποδοχή και κατ’ επέκταση στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Τέλος, οι γονείς που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από την εκάστοτε χώρα που βρίσκεται το σχολείο, καλούνταν πολλές φορές να διανείμουν στην σχολική τάξη διάφορα φωτογραφικά στιγμιότυπα του τρόπου ζωής τους. Έτσι, κοινοποιώντας τις προσωπικές τους φωτογραφίες ή άλλα οπτικοακουστικά μέσα, τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με έναν διαφορετικό τρόπο ζωής (Vold, 1992).

Ο Montecinos (1994) αναφέρει πως όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, αναδεικνύει τρόπους διδασκαλίας που έχουν στόχο να πληροφορήσουν τους μαθητές για τους διάφορους πολιτισμούς. Σκοπός είναι να μειωθεί το αίσθημα προκατάληψης και κατωτερότητας, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας των διαφορετικών εθνικοτήτων, σε συνδυασμό με τη παρουσίαση εποπτικού υλικού στο νηπιαγωγείο. Μια ακόμη δραστηριότητα είναι η εξιστόρηση προσωπικών ιστοριών από τον οικογενειακό κύκλο των μαθητών, ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών (Montecinos, 1994).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέχρι σήμερα καταγράφει σταθερή και βαθμιαία εξέλιξη σε σχέση με παλαιότερες εποχές και πλέον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Έχει αναγνωριστεί η αποδοχή των εθνοτήτων, με εορτασμούς σε σημαντικά γεγονότα μεταξύ των εθνών, ενώ έχουν αναπτυχθεί και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ομάδων (Ramsey, 2004) καθώς και έχουν εφαρμοστεί διαφορετικοί τρόποι μάθησης και ένταξης όλων των παιδιών στο νηπιαγωγείο από μέρους των εκπαιδευτικών. Ο Cain (2015) καθιστά σαφές ότι διάφοροι μέθοδοι μάθησης που περιλαμβάνουν δραστηριότητες συνεργασίας και έκφρασης βοηθούν στην ένταξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο και την ομαλή συνεργασία μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους και δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια να αναγνωρίσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους. Μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων εισέρχονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετικές πολυπολιτισμικές εμπειρίες. Διαπιστώνεται όμως πως οι νηπιαγωγοί είτε δεν είναι έτοιμοι για μια διαπολιτισμική διδασκαλία, είτε τους είναι δύσκολο να διδάξουν σε μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων βασισμένοι στην εμπειρία που έχουν αποκτήσει στην εκπαίδευση. Με λίγα λόγια, δεν γνωρίζουν πάντοτε πώς να συμπεριλάβουν ισότιμα μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων στη δική τους τάξη (Cain, 2015).

Ένας από τους βασικούς ρόλους των νηπιαγωγών είναι να αναγνωρίζουν και να ενισχύουν με ποικίλους τρόπους την κριτική σκέψη των παιδιών. Οι Mcrae & Ellis (2012) διεξήγαγαν μελέτη διάρκειας οκτώ ημερών για να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τον ρόλο των μαθητών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να φωτογραφίσουν αυτό που θεωρούν οι ίδιοι/ίδιες “διαφορετικό” στο σχολείο, έπειτα από οδηγίες που τους δόθηκαν, με μοναδικό περιορισμό να μην φωτογραφίσουν πρόσωπα. Στο τέλος της έρευνας ζητήθηκε σε έναν αριθμό φοιτητών που ήταν έμπειροι στην εκπαίδευση μαθητών προσχολικής ηλικίας να κατηγοριοποιήσουν τις φωτογραφίες. Οι απεικονίσεις περιλάμβαναν εικόνες φανταστικών προσώπων (π.χ. δαίμονας της Ταζμανίας) από γνωστές παιδικές σειρές- καρτούν, προβάλλοντας τη διάκριση χαρακτηριστικών υπό την δική τους σκοπιά με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως το βάρος, το χρώμα, τις κινήσεις, το ηχόχρωμα και την ένταση της φωνής από τις εικόνες που επέλεξαν (Mcrae & Ellis, 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί γνώση, μεθοδολογία και στόχους για να είναι αποτελεσματικότερη στην εφαρμογή της (Bentley, 2012). Κρίνεται σημαντικό η χρήση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται απέναντι στους μαθητές να γίνεται με προσοχή, ώστε να είναι εύκολο να αντιληφθούν τη σημασία των λέξεων. Σε μελέτη που διεξήγαγε ο Bentley (2012) φάνηκε ότι η λέξη “δίκαιος” ήταν μία από αυτές τις λέξεις, καθώς συχνά την αντικαθιστούσαν με τη λέξη “δικαιοσύνη”. Στο πλαίσιο της

μελέτης, οργανώθηκε μία συζήτηση που διήρκησε μία εβδομάδα. Με αφετηρία το γνωστό παραμύθι “Η ιστορία του Dr. King”, συζητήθηκαν θέματα που απασχόλησαν τους μαθητές, όπως το τι θεωρούν δίκαιο. Η ιστορία αυτή εστιάζει στην έννοια του διαφορετικού, ενώ γίνονται συχνές αναφορές στο χρώμα του δέρματος των ανθρώπων. Κατά την πρώτη ανάγνωση της ιστορίας, τα παιδιά παρέμειναν σιωπηλά και οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αυτή την ευκαιρία για να ζητήσουν από τους μαθητές να σκεφτούν και να αξιολογήσουν το παραμύθι. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την επόμενη μέρα οι μαθητές να επιστρέψουν με πολλές απορίες. Με βάση αυτές τις απορίες ο Bentley (2012) τονίζει ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πιο σύνθετος από ότι ήταν παλαιότερες εποχές γιατί είναι πλέον απαραίτητο να καθοδηγεί και να προκαλεί νέες αφορμές συζητήσεων μεταξύ των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν νέες αντιλήψεις που να αναπτύξουν τη κριτική τους σκέψη, με απώτερο σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην ετερότητα.

Μία άλλη έρευνα εστίασε σε εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων με στόχο να καταγράψει τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν σε μία διαπολιτισμική προσέγγιση στην διδασκαλία (Gayle-Evans, 2004). Ακολουθήθηκε τυχαιοποιημένη δειγματοληψία και στην έρευνα συμμετείχαν 1000 εκπαιδευτικοί από διαφορετικά νηπιαγωγεία της πολιτείας της Φλόριντα, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο. Σκοπός ήταν να εξεταστούν μέσα από αυτό οι στρατηγικές και ο τρόπος που χρησιμοποιούσαν τις δραστηριότητες οι δάσκαλοι, καθώς και η προετοιμασία που πραγματοποιούν στη διαπολιτισμική διδασκαλία. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ανέφεραν μάλιστα, ότι οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο ήταν βασισμένες σε διαπολιτισμικά θέματα και βασιζόνταν κυρίως στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος, από τη μελέτη προκύπτει πως η διαμόρφωση της διάταξης και των θέσεων των παιδιών στην τάξη είναι εξίσου σημαντική για την ένταξή τους, όπως σημαντική φάνηκε ότι είναι η χρήση εποπτικού υλικού και ομαδικών φωτογραφιών στους τοίχους που δηλώνουν πως όλοι είναι μια ομάδα.

Ο εορτασμός των εθνικών γιορτών με χαρακτηριστικά ρούχα είναι άλλη μια δραστηριότητα που παρατηρείται στο νηπιαγωγείο. Οι Παυλίδου και Χατζηγεωργιάδου (2012) πραγματοποίησαν μελέτη σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία στη Θεσσαλονίκη, με στόχο τη διερεύνηση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συνύπαρξης μεταξύ των παιδιών. Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθεί η διαχείριση του διαφορετικού και του οικείου από τα παιδιά και η εξοικείωση τους στις έννοιες αυτές. Συμμετείχαν 84 μαθητές, ανάμεσα τους 50 ημεδαπά παιδιά και 34 αλλοδαπά παιδιά που επαναπατρίστηκαν. Η προσέγγισή τους αφορούσε κυρίως ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής με δραματοποιήσεις μουσικών κινήσεων. Χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες κίνησης και ρυθμικών

παιχνιδιών με τον συνδυασμό κίνησης και γλώσσας για την καλύτερη επικοινωνία και διασκέδαση των παιδιών.

Τέλος, όσον αφορά στις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο, ο Davis (2009) προτείνει μεθόδους για την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ομάδων της τάξης. Μία από αυτές είναι η εκμάθηση λέξεων, φράσεων και ονομάτων των παιδιών στη τάξη με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (π.χ. Το όνομα μου: στα ελληνικά, My name: στα αγγλικά, Mi Nombre: στα ισπανικά). Επίσης, έχει τη δυνατότητα ένας μαθητής διαφορετικής καταγωγής να μοιραστεί με την ομάδα κάποιες λέξεις ή ρίμες στη δική του γλώσσα, ενώ ακόμα και η παρουσία ενός οικογενειακού αντικειμένου ή προσώπου μπορεί να είναι ένας τρόπος ανάπτυξης και εμβάθυνσης της επικοινωνίας μεταξύ τους. Άλλα στοιχεία που ενισχύουν την αλληλεπίδραση είναι οι ζωγραφιές των παιδιών, που περιλαμβάνουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι απεικονίσεις από το αγαπημένο τους φαγητό από την χώρα καταγωγή τους ή οι αναφορές σε αγαπημένες αναμνήσεις τους. Τονίζεται επίσης, ότι η αλληλεπίδραση και η άριστη συνεργασία μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ της ομάδας των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών με παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής.

Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την έννοια της «διαφορετικότητας». Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση σχετικά με μαθητές που κατάγονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, και να γίνεται συχνότερη χρήση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη προστασία των μαθητών από προκατειλημμένες απόψεις και σκέψεις.

2. Η μουσική αγωγή στο νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2009), σκοπός της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο είναι η κατανόηση εννοιών όπως ρυθμός, μελωδία, χρόνος, ένταση και ύψος. Ο/Η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια σειρά δραστηριοτήτων που περιέχουν το τραγούδι, τη χρήση μουσικών οργάνων, την ακρόαση και τον αυτοσχεδιασμό ενώ διαχωρίζει τη διδασκαλία του σε τρία επίπεδα: το γνωστικό, το ψυχοκινητικό και το κοινωνικό/συναισθηματικό. Στο γνωστικό πεδίο ο μαθητής καλλιεργεί την αντίληψη των μουσικών εννοιών (π.χ. ρυθμός, μελωδία, ήχος), ενώ στο ψυχοκινητικό, χρησιμοποιούνται κυρίως δραστηριότητες για την ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων (π.χ. τραγούδι, αντίληψή τονικού ύψους, εκμάθηση μουσικών οργάνων). Τέλος, στο κοινωνικό/συναισθηματικό πεδίο, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να κοινωνικοποιούνται μέσα από τις δραστηριότητες. Η σημασία της μουσικής στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών είναι σημαντική για την έκφραση του συναισθηματικού και του κοινωνικού τους κόσμου. Η διαμόρφωση

του χαρακτήρα και η απόκτηση μουσικών εμπειριών είναι ένας από τους βασικούς ρόλους της μουσικής στο νηπιαγωγείο. Μέσω των ομαδικών τραγουδιών με μουσικά παιχνίδια, και με την εκτέλεση μουσικών οργάνων ενθαρρύνει τη κοινωνικοποίηση των παιδιών (Σέρρη, 2003).

Η Σέρρη (2003) ακόμα, αναφέρεται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούν το τραγούδι, τον ρυθμό/κίνηση, τη χρήση μουσικών οργάνων, την ακρόαση, την ανάγνωση, τη γραφή και τη δημιουργικότητα που σκοπός τους είναι- μεταξύ άλλων- η ανάπτυξη της αντίληψης εναλλαγής του ρυθμού ή/και της έντασης. Παράλληλα τα παιδιά ενισχύουν τη μνήμη τους και αναπτύσσουν τη μουσικότητα συνδέοντας τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιεί ο/η νηπιαγωγός με το ρυθμό και τη μουσική. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει μία ατμόσφαιρα που να υποστηρίζει την ελευθερία των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας μουσικές δραστηριότητες κίνησης και έντασης στη φωνή. Συχνό φαινόμενο αποτελεί τα παιδιά να μιμούνται τον/την νηπιαγωγό καταφέροντας να μάθουν το τραγούδι, να αντιληφθούν την αίσθηση του ρυθμού, να μιμηθούν ζώα, να αναπτυχθεί η φαντασία τους και να εκφραστούν δημιουργικά.

Οι Θεοχαρίδου και Λεπτοκαρίδου (2009) καταγράφουν δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις κινητικές δεξιότητες και το γνωσιακό επίπεδο των παιδιών μέσα από το ρυθμό και την καθοδήγηση του δασκάλου με τη χρήση του σώματός τους. Η ρυθμική συνοδεία συμβάλει σημαντικά και θεωρείται ένα στοιχείο διδασκαλίας που διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς ευχαριστιούνται κατά την εκτέλεσή της. Μία σημαντική μελέτη των Derri et al. (2001), έδειξε πως η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των νηπίων. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα κίνησης και μουσικής 10 εβδομάδων σε 68 παιδιά μικρής ηλικίας που αφορούσε 35 κορίτσια και 33 αγόρια. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η μουσική ενίσχυσε ιδιαίτερα τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών σε συνδυασμό με το παίξιμο κρουστών οργάνων (ντέφι, μαράκες, ξυλάκια και τρίγωνα). Η μέθοδος υλοποίησης αφορούσε τρεις (3) φάσεις όπου στη πρώτη ο δάσκαλος έδειχνε στα παιδιά τους ρυθμούς, τα τραγούδια και τα παιδιά καλούνταν να μιμηθούν σε ζεύγη τις μουσικές φράσεις, στη δεύτερη φάση η δραστηριότητα αφορούσε τον αυτοσχεδιασμό μέσω κρουστών οργάνων, ενώ στη τρίτη τα παιδιά καλούνταν να παίξουν μουσικά όργανα και να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως μέσο κίνησης στο χώρο. Στόχος ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ρυθμική κίνηση με βοηθό τα κρουστά όργανα και να αντιληφθούν το μουσικό ρυθμό (Derri et al., 2001).

Σχετικά με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μουσικά όργανα, η Σέρρη (2003) αναφέρει πως τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παράγουν ήχους και να πειραματιστούν με σκοπό την αναγνώριση *«της χροιάς, της έντασης, της*

τονικότητας και της διάρκειας». Σε μικρότερες ηλικίες, τα παιδιά - με βασικές οδηγίες της/του εκπαιδευτικού- μπορούν να συνοδεύουν μαζί της/του ένα τραγούδι. Σύμφωνα με την παιδαγωγική προσέγγιση του Carl Orff, τα κρουστά όργανα χρησιμοποιούνται συχνά στις μουσικές τάξεις διότι μπορούν εύκολα να παράγουν ήχους ενώ προσφέρονται και για αυτοσχεδιασμούς. Τέτοια μουσικά όργανα είναι το ντέφι, η μαράκα, οι καστανιέτες, τα ξυλάκια, ενώ τα μελωδικά είναι τα ξυλόφωνα ή μεταλλόφωνα κρουστά. Επιπλέον, μέσω κατασκευής αυτοσχέδιων οργάνων, μπορούν όλοι μαζί να δημιουργήσουν και να κατανοήσουν πώς μπορούν να παράγουν ήχους.

Εκτός από τη παραγωγή ήχων και δραστηριοποίησης των μαθητών, είναι καλό να καλλιεργηθεί και η φαντασία τους μέσω της μουσικής. Οι δραστηριότητες ηχοϊστορίας και ηχοεικόνων βοηθούν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω ανακάλυψης ή εφεύρεσης νέων ρυθμικών και χαρακτηριστικών ήχων που προκύπτουν από τη φαντασία. Η βιωματική ακρόαση από την άλλη, σε συνδυασμό με το τραγούδι, κάνει τη μουσική περισσότερο αντιληπτή στους μαθητές, ενισχύοντας τη συγκέντρωσή τους και κατ' επέκταση την εκμάθηση νέων μουσικών εννοιών. Η κίνηση ιδιαίτερα, σε συνδυασμό με την ακρόαση του τραγουδιού, βοηθά περισσότερο να εστιάσουν στον ρυθμό, την ένταση και την χροιά τους, καθώς και την εκμάθηση μουσικών φράσεων ενώ άλλες φορές μπορούν να εξιστορούν τα ίδια τα παιδιά την ιστορία (Σέργη, 2003).

Η Cerniglia (2013), μιλάει για την αναγκαιότητα των δραστηριοτήτων στη μουσική εκπαίδευση μέσω παράθεσης συμπερασμάτων από σχετικές έρευνες στόχος των οποίων ήταν να αναδειχθεί η συμβολή των εν λόγω δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Μέσα από συνεντεύξεις καθηγητών νηπιαγωγείων και παρουσίας ομαδικών δραστηριοτήτων που αφορούσαν κυρίως τραγούδια με ρυθμική συνοδεία δίνοντας έμφαση στον ρυθμό, τη χροιά και την ένταση, έγινε ιδιαίτερα αισθητή τόσο η πρόθεση για συμμετοχή των μικρών μαθητών όσο και η ευχαρίστησή τους από το αποτέλεσμα, ενώ δημιουργούσαν κάτι καινούργιο σε συνεργασία με την υπόλοιπη τάξη.

Σε γενικές γραμμές, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προτείνει δραστηριότητες στους νηπιαγωγούς που δύναται να αποδειχθούν απαραίτητα εργαλεία για την ανάδειξη της παιδαγωγικής μεθόδου τους, ειδικά για κάποιον που δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις διδασκαλίας μουσικής. Οι Παναγιώτου και Γανώση (2003), αναφέρουν πως από τις δραστηριότητες που έχουν αναφερθεί ανωτέρω, ξεχωρίζουν τις πιο συχνές που διεξάγονται εντός της αίθουσας, οι οποίες είναι το τραγούδι και η ενεργητική ακρόαση. Τα αποτελέσματα αντλήθηκαν από έρευνα σε δεκαέξι (16) νηπιαγωγεία του Βόλου στα οποία υπήρχαν και διπλά τμήματα, διάρκειας ενός μήνα, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια για τις μουσικές τους γνώσεις αλλά και τις δραστηριότητες που

χρησιμοποιούσαν πιο συχνά. Πολλές φορές παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχουν η απαραίτητη εμπειρία και οι γνώσεις που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη της μουσικής δραστηριότητας στα νηπιαγωγεία και την υλοποίηση στόχων που αφορούν τα γνωστικά, ψυχοκινητικά και συναισθηματικά πεδία.

3. Το τραγούδι στο χώρο του νηπιαγωγείου

Το τραγούδι θεωρείται από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται πιο συχνά στις σχολικές αίθουσες, γιατί έχει τη δυνατότητα να ενισχύει στόχους όπως τη σωστή τοποθέτηση της φωνής αλλά και την έκφραση των συναισθημάτων μέσω του τραγουδιού. Η φωνή ενός παιδιού λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και το τραγούδι βοηθά στην εξωτερίκευση αυτών των δύο. Ωστόσο, η διαδικασία επιλογής ενός τραγουδιού και ο τρόπος παρουσίασης – εκμάθησης γίνεται με αρκετούς τρόπους.

Η σωστή άρθρωση των στίχων του τραγουδιού είναι ένας από τους βασικούς στόχους που πρέπει να θέτει ένας εκπαιδευτικός (Σέργη, 2003). Ένας τρόπος που προτείνεται από την Σέργη (2003) να αξιοποιήσει ο νηπιαγωγός κατά τη διδασκαλία του τραγουδιού, στη πρώτη επαφή με το τραγούδι, είναι να μην χρησιμοποιείται μουσική συνοδεία, αλλά να παρουσιάζεται απλά και φυσικά από τους μαθητές ως μουσική απαγγελία. Στη συνέχεια, εφόσον τα παιδιά έχουν αρχίσει να κατανοούν τους στίχους είναι καλό να συνεχίζονται οι επαναλήψεις με μία ενόργανη συνοδεία (π.χ. με την χρήση κιθάρας). Ταυτόχρονα, επισημαίνει πως από την πρώτη στιγμή που παρουσιάζεται το τραγούδι είναι σημαντικό να ακολουθείται σταθερός ρυθμός. Η χρήση κινήσεων και υλικών βοηθούν επίσης στην εκμάθηση του και εντάσσουν τα παιδιά καλύτερα μέσα στη δραστηριότητα. Ωστόσο αν προσέξει ο δάσκαλος πως οι επαναλήψεις του τραγουδιού δεν ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών είναι καλό να το εγκαταλείψει. Η καλύτερη επιλογή ενός τραγουδιού στη μουσική τάξη κρίνεται από το εάν καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Είναι σημαντικό, το λεξιλόγιο να μην είναι δύσκολο στις έννοιες που αναφέρει ώστε να είναι κατανοητό, ενώ η μελωδία μπορεί να περιλαμβάνει αρκετές επαναληπτικές φράσεις και κινήσεις που να μπορεί ένας μαθητής να ακολουθήσει και να εκφράσει μέσω του σώματός του. Οι στόχοι ενός τραγουδιού αφορούν κυρίως τη γνωριμία των μαθητών με τη φωνή τους και την χρήση της ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης των συναισθημάτων τους. Προωθείται η συνεργασία μεταξύ τους για την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης τους, μέσω μιας σειράς απλών τραγουδιών που θα αποτυπωθούν στη μνήμη τους μαθαίνοντας παράλληλα διάφορους μουσικούς ρυθμούς. Παραδείγματα τραγουδιών είναι το *“Αλαλί”*, *“Γύρω- γύρω όλοι”*, *“Περνά- περνά η Μέλισσα”*, στα οποία χρησιμοποιούνται κινήσεις, μελωδία και ρυθμός ταυτόχρονα.

Οι κινήσεις συμπεριλαμβάνονται και αυτές στον τρόπο εκμάθησης ενός τραγουδιού, καθώς βασίζονται πρωτίστως στον ρυθμό και τις αναπαραστάσεις των στίχων με ιδιαίτερη έμφαση σε σημεία έντασης (ψηλά/χαμηλά, μικρά ή μεγάλα διαστήματα) που συνδυάζονται με κινήσεις του σώματος (περπάτημα, πηδήματα, τρέξιμο)(Σέργη, 2003). Οι μιμητικές κινήσεις διακρίνονται συχνά στα τραγούδια και παρουσιάζονται σε αυτά με τέτοιο τρόπο που διευκολύνει την έκφραση των παιδιών. Παράδειγμα τραγουδιών που διακρίνει η Σέργη (2003) είναι το *Φεγγαράκι μου λαμπρό, Η πεταλούδα του Δ. Μαζαράκη, Η γάτα μας η Γόννη* της Α. Καψάσκη. Τα παιδιά στην ηλικία των τριών (3) ετών σύμφωνα με την Sarrazin (2016), μπορούν να απομνημονεύουν τραγούδια που επαναλαμβάνονται χωρίς περίπλοκους στίχους, με τη χρήση μουσικών οργάνων και ταυτόχρονα να εξερευνούν το σώμα τους με ήχους και μιμητικές κινήσεις. Στην ηλικία των τεσσάρων (4) ετών, οι μαθητές αρχίζουν και συνειδητοποιούν την αίσθηση του ρυθμού, ερμηνεύουν μουσικά τραγούδια και προσποιούνται τους χαρακτήρες που περιγράφουν (π.χ. ομαδικές δραστηριότητες με μιμήσεις ζώου - αρκούδα), ενώ στην ηλικία των πέντε (5) ετών έχουν ξεκινήσει ήδη να κατανοούν τις έννοιες αργά ή γρήγορα, δυνατά - σιγανά, να επαναλαμβάνουν τραγούδια με συνοδεία μουσικού οργάνου και να προτιμούν περισσότερο τα τραγούδια που περιέχουν κίνηση και δράση.

Ωστόσο, τα τραγούδια είναι καλό να συνοδεύονται από παιχνίδια που περιέχουν μουσικές έννοιες οι οποίες διατυπώνουν τη δυναμική και το ρυθμό. Η Σέργη (2003) παραθέτει ένα πρόγραμμα σπουδών του John Feierabend διάρκειας οκτώ (8) ημερών για παιδιά ηλικίας τρία (3) έως πέντε (5) ετών κατηγοριοποιώντας τα τραγούδια που διδάσκονται και τα στοιχεία που περιέχουν. Στη πρώτη κατηγοριοποίηση αναφέρει την ανακάλυψη της φωνής μέσω φωνητικών glissandos, στη δεύτερη περιέχει τραγούδια ερώτησης - απάντησης, στη τρίτη τα απλά τραγούδια έχουν πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, ενώ στη τέταρτη χρησιμοποιούνται δημιουργικά και αυτοσχέδια τραγούδια και τέλος στη πέμπτη τραγούδια που βασίζονται πρωτίστως σε ιστορίες - παραμύθια. Οι μαθητές είναι καλό όταν ερμηνεύουν να μην πιέζουν τη φωνή τους και να την εξερευνούν καθ' όλη τη διάρκεια του τραγουδιού. Τραγούδια διδασκαλίας συνηθίζονται να είναι καλύτερα για τη φωνή τους όταν κινούνται μεταξύ των νοτών Ντο και Λα (πιο σύνηθες η Μι και η Λα) καθώς βρίσκονται στο εύρος της έκτασης τους. Ένα τραγούδι είναι καλό να είναι διασκεδαστικό για τους μαθητές και να μπορούν να το τραγουδήσουν χωρίς να "φωνάζουν" με το λαιμό τους ή να δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν τους στίχους.

3.1 Δημιουργικοί τρόποι για την εκμάθηση τραγουδιών

Ο/Η νηπιαγωγός για την εισαγωγή ενός τραγουδιού, κατά την Sarrazin (2016) θα μπορούσε για αρχή να εισάγει στην τάξη ένα απλό άκουσμα του και ύστερα να

ξεκινά φράση - φράση έως ότου τα παιδιά να είναι έτοιμα να το ερμηνεύσουν. Με τη χρήση μιμητικών κινήσεων ή οπτικού υλικού (μαντήλια, στεφάνια) και τη χρήση μουσικών οργάνων, διευκολύνονται και αισθάνονται την δραστηριότητα. Προτείνεται λοιπόν μια σειρά ξένων τραγουδιών με δραστηριότητες υλοποίησης στο νηπιαγωγείο. Τέτοια τραγούδια είναι τα "Who's Wearing Blue" (περιγράφει τα χρώματα που θα μπορούσαν τα παιδιά να έχουν στα ρούχα τους, ένα τραγούδι έναρξης του μαθήματος). Επίσης το "We are Dancing in the Forest" (τα παιδιά σε κύκλο με ένα να βρίσκεται στη μέση παριστάνοντας τον λύκο), το "Hot Cross Buns", το "Rain rain go away" και το "Snail - Snail" (τα παιδιά κρατιούνται από ένα μαθητή-οδηγό που παριστάνει το σαλιγκάρι με γοργές ή γρήγορες κινήσεις βήματος). Αναφέρει επίσης τα τραγούδια "Little Sally Water", "See Saw, Margery Daw", "I Have Lost my Closet Key" (οι μαθητές κάνουν ένα κύκλο τραγουδώντας τους πρώτους στίχους και ένας μαθητής έξω από τον κύκλο ψάχνει το κλειδί. Όταν το κλειδί βρεθεί, ο μαθητής που το είχε βγαίνει έξω από το κύκλο και όλοι μαζί τραγουδάνε τον 2ο στίχο). Μια άλλη πρόταση τραγουδιού είναι το "No Bears Out tonight" με τα παιδιά να ψάχνουν ένα παιδί που υποδύεται την αρκούδα με σκοπό όταν την βρουν να επιστρέφουν στον κύκλο να τραγουδήσουν τους στίχους. Χαρακτηριστικά είναι και τα μουσικά παιχνίδια κίνησης που χρησιμοποιούνται με τα τραγούδια, για παράδειγμα το τραγούδι "Open Shut Them", που περιγράφει μια σειρά κινήσεων με τη χρήση του σώματος (παλαμάκια, αγγίζουν το πρόσωπο, τρίβουν τα χέρια). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να απομνημονεύσουν καλύτερα τους στίχους καθώς και να μάθουν διάφορους ρυθμούς με τη χρήση του σώματος τους.

Στη παιδική ηλικία οι ομαδικές δραστηριότητες συχνά περιέχουν κίνηση, παιχνίδι, και τραγούδι. Πολλές φορές συναντά κανείς στις μουσικές αίθουσες διάφορες δραστηριότητες που διακρίνονται και ως παιχνιδοτραγούδα. Η Διονυσίου (2018) τα κατηγοριοποιεί ως παιχνίδια «λόγου, λαχνίσματα, παιχνίδια με εμπλοκή μελών του σώματος, παιχνίδια με αντικείμενα, ομαδικά παιχνίδια στο χώρο, σε κύκλο και σε διάλογο». Στα παιχνίδια λόγου περιλαμβάνονται παροιμίες, ποιήματα και κυρίως λογοπαίγνια που απευθύνονται συνήθως σε πολύ μικρότερες ηλικίες και τα παιδιά έχουν κοντά τους τον γονέα. Δημιουργούν την αίσθηση της αφήγησης ενός τραγουδιού με πολλαπλούς στόχους (π.χ. έναρξη μιας ιστορίας, δημιουργική σχέση γονιού - παιδί, λογοπαίγνιο). Ένα παράδειγμα είναι το τραγούδι "Ανεβαίνω στη Συκιά" το οποίο περιέχει σε επαναλήψεις τη μελωδία εκτός από τη στιγμή που πλησιάζει η αίσθηση του "τέλους", δημιουργώντας μια καθοδική πορεία μελωδίας. Όσον αφορά στα παιχνίδια που εμπλέκουν τα μέρη του σώματος τους, θέτουν ως στόχο την ανάπτυξη της κινητικότητάς τους, τη συνεργασία και την ετοιμότητα τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το "Τσιμπι - Τσίμπι" στο οποίο τα παιδιά κρατάνε τον ρυθμό του τραγουδιού ακουμπώντας με σειρά τη παλάμη του ενός και του

άλλου. Όσον αφορά τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν διάφορα υλικά-αντικείμενα, το τραγούδι χρησιμοποιείται ως συνοδευτικό εργαλείο και τα παιδιά καλούνται να κρατήσουν τον ρυθμό, ενώ στα παιχνίδια του χώρου οι μαθητές περιγράφουν με κινήσεις τους στίχους του τραγουδιού και ταυτόχρονα κινούνται στον χώρο (π.χ. Ανεβαίνω στη Μηλιά, Περπατώ - περπατώ εις το δάσος). Επιπλέον, υπάρχουν και παιχνίδια σε κύκλο όπου κάποιο παιδί πρωτοστατεί στο παιχνίδι ή αναλαμβάνει τον ρόλο του “αρχηγού”. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο αναπτύσσουν την συνεργασία και την ομαδικότητα τους, αλλά και την ένταξη όλων στην ομάδα (π.χ. Γύρω - γύρω όλοι, Δε περνάς Κυρά- Μαρία, Πού ν’το το δαχτυλίδι, η Μικρή Ελένη). Τέλος υπάρχουν και τα παιχνίδια σε διάλογο στα οποία οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και επικοινωνούν με μορφή διαλόγου στο τραγούδι (π.χ. Αντρίβι - ντρίβιτσα, πέντε ποντικοί, ένα λεπτό κρεμμύδι).

3.1.1 Το αυθόρμητο και αυτοσχέδιο τραγούδι στη προσχολική ηλικία του νηπιαγωγείου

Οι Κολιάδη και Ζάχαρη (2020) διακρίνουν την θεώρηση του Orff - Schulwerk για το αυτοσχέδιο τραγούδι ως αποτελεσματική στη κοινωνική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιδαγωγικό αυτό «σύστημα» πραγματοποιείται με μουσικοκινητικά παιχνίδια μέσω της μίμησης, της συνεργασίας, της σωματικής κίνησης και μουσικών μέσων (π.χ. γραφική παρτιτούρα). Ως προς τα τραγούδια, χρησιμοποιούνται συνήθως λαχνίσματα, ρίμες και παιχνιδοτραγούδα (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) καθώς και παραδοσιακά τραγούδια που χρησιμοποιούνται κυρίως σε δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με ρυθμούς λιτούς (π.χ. 2/4, 4/4). Πραγματοποιήθηκε λοιπόν έρευνα για την αποτύπωση των αυτοσχέδιων τραγουδιών από τους μαθητές και την προτίμηση τους γι’ αυτά καθώς και την ανάλυση μεθοδολογίας στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, διδάχθηκαν τραγούδια γνωστά με επαναληπτικές λέξεις και κινήσεις που περιείχαν ένα θέμα γνώριμο με το σχολικό περιβάλλον, και αυτοσχέδια τραγούδια που δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά. Η έρευνα διήρκεσε ένα χρόνο και χωρίστηκε σε 3 φάσεις, δηλαδή, η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε πριν τα Χριστούγεννα, η δεύτερη πριν τις Απόκριες και η τρίτη μετά το Πάσχα. Απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας πέντε (5) και έξι (6) ετών και πραγματοποιήθηκε μέσω μαθημάτων (βιντεοσκοπημένων), συνεντεύξεων και ημερολογίων. Την εποχή των χριστουγεννιάτικων τραγουδιών, οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στα αυτοσχέδια τραγούδια που οι ίδιοι δημιούργησαν με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, παρά στα γνωστά που είχαν ήδη μάθει. Τέτοιο τραγούδι είναι το “Τρίγωνα κάλαντα” από το οποίο είχαν ήδη αποκομίσει τις έννοιες ρυθμού, έντασης και ακρόασης και μέσω αυτών αυτοσχεδίασαν με τη βοήθεια των σωματικών κινήσεων, και κρουστών οργάνων, δίστιχα τραγούδια (π.χ. Τα ρούχα του Αϊ Βασίλη).

Με τα τραγούδια αυτά αναδείχθηκαν οι μουσικές τους ικανότητες, ενισχύθηκε η δημιουργικότητα τους καθώς και η ομαδική συνεργασία ανάμεσα τους. Στις αποκριές αντίστοιχα, επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στη μουσική τους δημιουργία παρά στα τραγούδια που γνώριζαν. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν κινήσεις για την ανάπτυξη του ρυθμού και μνημόνευσης των στίχων (π.χ. παλαμάκια, γόνατα, χρήση κρουστών οργάνων με βηματισμό) στο νέο αυτοσχεδιασμένο τους τραγούδι “ Η Έλσα και ο ιππότης”. Τέλος, στις εβδομάδες που μεσολάβησαν μετά το Πάσχα, οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν ένα τραγούδι που να αφορά το αγαπημένο τους πρόσωπο και έπειτα θα παρουσιάζονταν στην τελική τους εκδήλωση. Το τραγούδι αποτελούνταν από τρεις στροφές σε ρυθμό 7/8 και υπήρχε συνοδεία από όργανα. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι είχαν εξοικειωθεί με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ υπήρχε ελάχιστη παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Φαίνεται λοιπόν, ότι το τραγούδι αποτελεί μια ομαδική δημιουργία που χρειάζεται την αμέριστη συνεργασία και ομαδικότητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σε συνδυασμό με δραστηριότητες εξοικείωσης και δημιουργίας ρυθμών και στίχων, ενώ ταυτόχρονα ο αυτοσχεδιασμός εξασφαλίζει τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις ευχάριστες εμπειρίες τους.

Το αυτοσχέδιο τραγούδι υπάρχει αισθητά στη προσχολική ηλικία και εκφράζεται συχνά μέσω της μίμησης με χαρακτηριστικά όπως τα διαφορετικά τονικά ύψη και ίδιες φράσεις με λιγότερη εναλλαγή ρυθμού (Σίμου, 2013). Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, οι μιμήσεις στίχων μπορούν να πληθαίνουν και η μελωδία τους να είναι πιο δυσδιάκριτη όσο και ο ρυθμός τους. Συγκεκριμένα, σε ηλικίες 2 και 3 ετών υπάρχουν τύποι τραγουδιών με εμφανή χαρακτηριστικά όπως οι «*ελεύθερες φωνήσεις*» οι οποίες συναντιούνται συχνά όταν ο μαθητής βρίσκεται μόνος του και τραγουδά μελωδίες οι οποίες είναι ακαθόριστες. Επίσης, άλλοι τύποι τραγουδιών είναι οι «*εμμελείς απαγγελίες*», δηλαδή σύντομες φράσεις που επαναλαμβάνονται, «*οι επεξεργασίες γνωστών τραγουδιών*», τμήματα από γνώριμα τραγούδια, «*οι φωνήσεις συνοδευόμενες από κίνηση*» δηλαδή επιφωνήματα με τη σωματική κίνηση ή με τη χρήση συνοδευτικού υλικού (π.χ. μαντήλια, στεφάνια), τα «*παιχνιδοτραγούδα*» («έγινε αναφορά και πιο πάνω), και οι φωνήσεις που μιμούνται πραγματικούς ήχους και αναφέρονται σε χαρακτήρες από παραμύθια ή ιστορίες. Εν’ ολίγοις, στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν τη τάση να εισάγουν τα γνωστά και οικεία τραγούδια σε νέα τραγούδια, δημιουργώντας μια λίστα πολλών τραγουδιών που χαρακτηρίζουν με αυτό τον τρόπο το αυθόρμητο τραγούδι. Στα οικεία τραγούδια υπάρχει μια τονικά προσδιορισμένη φόρμα ενώ στο αυθόρμητο τραγούδι είναι λιγότερο προσδιορισμένη. Μέχρι την ηλικία των 6 ετών η αίσθηση της τονικότητας είναι περίπλοκη, καθώς στην ηλικία αυτή ξεκινούν και τραγουδούν πιο αισθητά τονικά. Στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά συνοδεύουν τον ρυθμό με πιο έκδηλο τρόπο και τραγουδούν πιο μελωδικά, ώστε να μπορούν να

εκφράσουν τα συναισθήματα τους (π.χ. χαρά - με μείζονες κλίμακες και λύπη-με ορισμένες μελωδικές και ρυθμικές εκτάσεις) και να ακούσουν καλύτερα τη τονικότητα του τραγουδιού. Το αυτοσχεδιαστικό και το αυθόρμητο τραγούδι έχει παρατηρηθεί ότι μειώνονται στην ηλικία των πέντε και έξι ετών και ίσως αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές αρχίζουν και αντιλαμβάνονται τη μελωδία του κομματιού και παρατηρούν τα λάθη στην ακρόαση τους κατά συνέπεια να μην γίνονται τόσο αυθόρμητοι σε αυτόν τον χώρο της μουσικής (Σίμου, 2013).

3.2 Τραγούδια άλλων πολιτισμών

Ένας από τους λόγους της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης είναι η επαφή των παιδιών με τα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η χρήση τραγουδιών άλλων πολιτισμών βοηθά στην αντίληψη και στην αποδοχή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παραδοσιακά τραγούδια έχουν ως σκοπό την άμεση επαφή των παιδιών με τον τόπο είτε του δικού τους πολιτισμού είτε άλλων, και συμβάλλει σημαντικά στη κοινωνική ένταξη και στη συμπερίληψη των μαθητών διαφορετικής καταγωγής (Σταύρου, 2009). Τα δημοτικά τραγούδια αντικατοπτρίζουν στοιχεία της ιστορίας του πολιτισμού που τα κατασκεύασε, καθώς και τα ήθη και έθιμα του τόπου. Επίσης, διασφαλίζει την συσχέτιση και προσθήκη των παιδικών τραγουδιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με χορευτικούς ρυθμούς και θεωρούνται σημείο αναφοράς για τον πολιτισμό τους. Τα πολιτισμικά τραγούδια στην εκπαίδευση μπορούν να διδάξουν δεξιότητες και γνώσεις και να αφομοιώσουν εμπειρίες από διάφορους τόπους. Όπως ένα παιδί είναι κάτοχος της μητρικής του γλώσσας έτσι και στη μουσική μπορεί να αναγνωρίσει τα τραγούδια του πολιτισμού του. Είναι δυνατό, να αξιοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας για την εκμάθηση εννοιών και ρυθμικών μοτίβων και να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επικοινωνίας και συνύπαρξης μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ο ρυθμός και η μελωδία ενός παραδοσιακού τραγουδιού συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό και η χρήση τους στην εκπαίδευση μουσικής θεωρείται ως μια από τις πιο βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο Σταύρου (2009), αναφέρει διάφορα χαρακτηριστικά για την επιλογή ενός παραδοσιακού τραγουδιού που μπορεί να ανατρέξει ένας εκπαιδευτικός. Ένα από αυτά είναι ότι οι στίχοι του τραγουδιού είναι καλό να είναι λιτοί και κατανοητοί, να υπάρχουν συχνές επαναλήψεις, και τέλος, η αφήγηση του να εξάπτει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών καθώς και να αναπαριστά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής κληρονομιάς. Επίσης, η μελωδία είναι καλό να έχει ροή και να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών ως προς την έκταση και τις ικανότητες τους. Τέλος, τα μέτρα στην αρχή είναι καλό να είναι απλά (2/4, 3/4, 4/4) και αργότερα να γίνουν πιο σύνθετα (5/8, 6/8, 7/8,).

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα ποιοτικού σχεδιασμού και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που διακινήθηκε ευρέως μέσω διαδικτύου. Η περιγραφική ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του προγράμματος Excel. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει αν διδάσκονται τραγούδια άλλων πολιτισμών στο νηπιαγωγείο, να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες των νηπιαγωγών στη διδασκαλία των τραγουδιών αυτών, καθώς και να αποτυπώσει τις απόψεις τους για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στις τάξεις τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η μελέτη είναι τα εξής:

- (1) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση;
- (2) Ποια είναι τα οφέλη αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους;

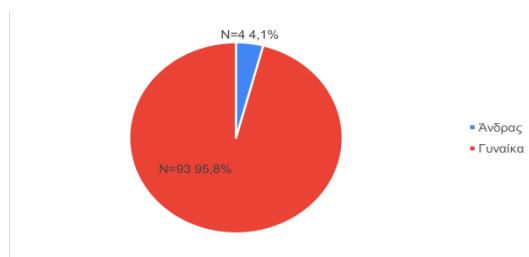
Για να απαντηθούν περαιτέρω τα ερευνητικά ερωτήματα, διεξήχθη θεματική ανάλυση (Ισαρη & Πουρκός, 2015) στις απαντήσεις που έδωσαν στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές κατηγορίες: (α) η ταυτότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (β) η αποδοχή του «άλλου», (γ) μία δημοκρατική προσέγγιση, (δ) ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο, (ε) ένα περιβάλλον ενίσχυσης δεξιοτήτων (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών) και (στ) η ανάγκη κατάρτισης των νηπιαγωγών.

Αποτελέσματα

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 97 νηπιαγωγοί που ζουν και εργάζονται σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Ακολουθήθηκε τυχαία δειγματοληψία αλλά με κάποιο περιορισμό ως προς αυτό, καθώς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στα οποία προωθήθηκε έχουν συγκεκριμένα μέλη, άρα δεν το έλαβαν όλοι/όλες οι νηπιαγωγοί της χώρας. Αρχικά περιγράφονται τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη μελέτη, για να σκιαγραφηθεί η γενικότερη εικόνα του δείγματος.

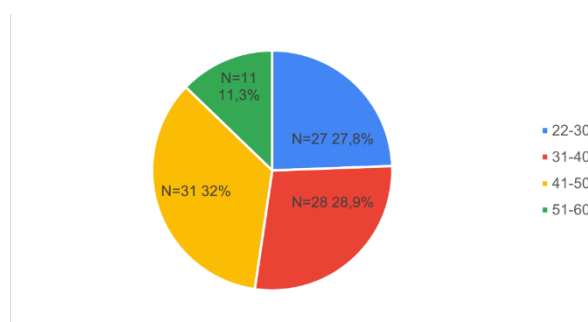
Δημογραφικά στοιχεία

Από τους ενενήντα επτά (97) συμμετέχοντες, οι τέσσερις (4,1%, N=4) ήταν άνδρες και οι ενενήντα τρεις (95,8%, N=93) γυναίκες (βλ. Γράφημα 1).



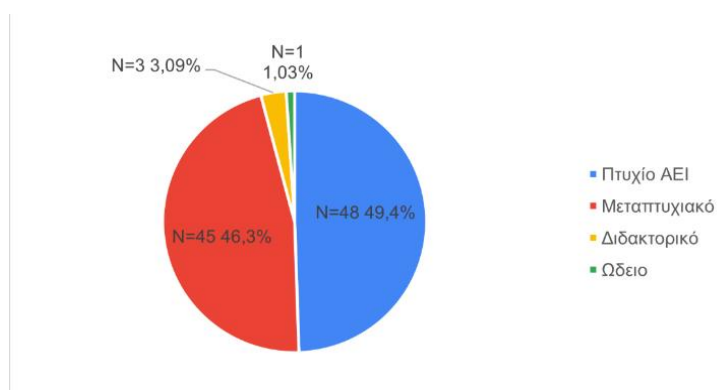
Γράφημα 1 - Φύλο

Η ηλικία τους κυμαίνεται από 22 έως 60 ετών, όπου το 27,8% (N=27) των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων αφορά ηλικίες 22-30, ένα 28,9% (N=28) του συνόλου αφορά ηλικίες 31-40, το 32% (N=31), το οποίο είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, αφορά ηλικίες 41-50 ετών και τέλος το 11,3% (N=11) μεταξύ 51-60. Βλέπουμε λοιπόν, ότι από τους 97 συμμετέχοντες το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες και σε ηλικίες 41-50 ετών (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2 - Ηλικία

Όσον αφορά τις σπουδές τους, οι μισοί έχουν πτυχίο, ένα περίπου 46% έχει μεταπτυχιακό, τρεις έχουν διδακτορικό και ένας είναι απόφοιτος ωδείου. (βλ. Γράφημα 3).

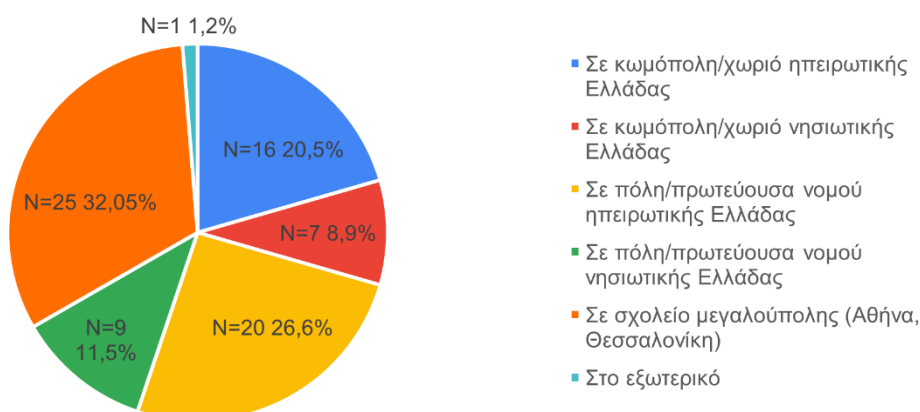


Γράφημα 3 - Σπουδές

Η τάξη

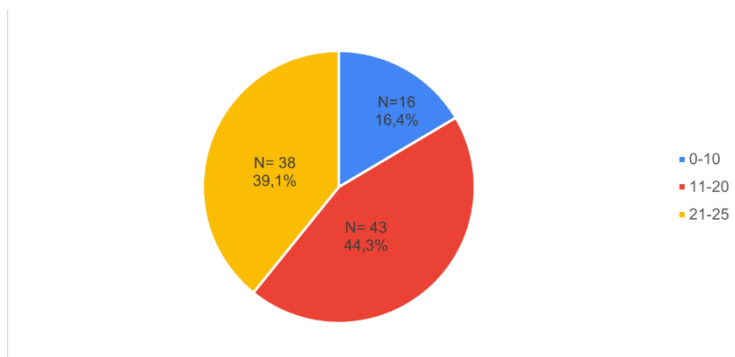
Σχετικά με τον τόπο εργασίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 32,05% (N=25) εκπαιδευτικών εργάζεται σε σχολείο μεγαλούπολης (Αθήνα -

Θεσσαλονίκη), το 26,6% (N=20) σε πόλη/πρωτεύουσα νομού ηπειρωτικής Ελλάδας και το 20,05% (N=16) σε κωμόπολη/χωριό ηπειρωτικής Ελλάδας (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4- Τόπος εργασίας

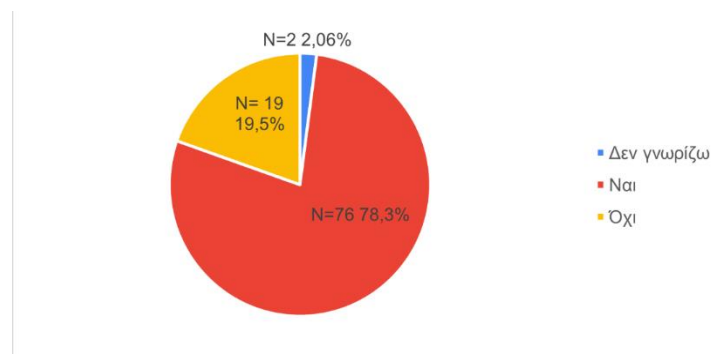
Παρακάτω, οι συμμετέχοντες καλέστηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν πόσα παιδιά έχουν στη τάξη τους φέτος, αν υπάρχουν στη τάξη τους παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, και πόσα από αυτά έχουν καταγωγή 1ής και 2ης γενιάς. Αρχικά, ο αριθμός των παιδιών στη τάξη τους κινήθηκε από 0-25. Το μεγαλύτερο ποσοστό (44,3% - N=43) είχε 11-20 παιδιά στη τάξη, το 39,1% (N=38) είχε 21-25, και το 16,4% (N=16) είχε 0-10 (βλ. Γράφημα 5).



Γράφημα 5 – Αριθμός παιδιών στην τάξη τη φετινή χρονιά

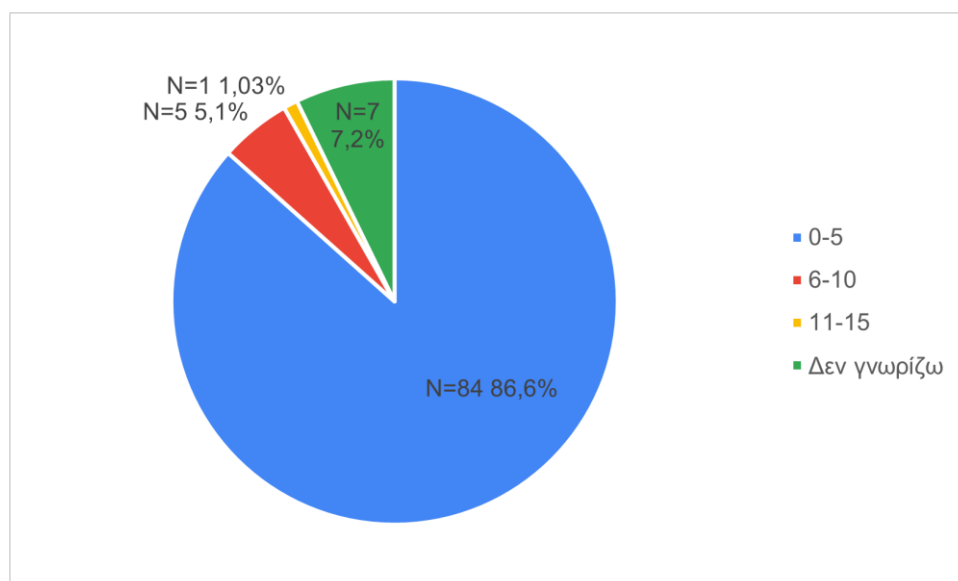
Επιπρόσθετα, σχετικά με το πόσα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής είχαν στην τάξη τους στο νηπιαγωγείο φέτος οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι περισσότεροι έχουν, ένα 19,79% δεν έχουν, αλλά και 2 από τους ερωτηθέντες φαίνεται ότι «δεν γνωρίζουν» αν έχουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλη την αύξηση του αριθμού των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής τα νεότερα χρόνια στις σχολικές αίθουσες της χώρας, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί να μην γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Όπως φάνηκε και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του πρώτου μέρους, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την καταγωγή των μαθητών τους, καθώς

αφορά ένα μέσο επικοινωνίας και ένταξής τους στις σχολικές τάξεις του νηπιαγωγείου (βλ. Γράφημα 6).



Γράφημα 6- Φοίτηση παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στην τάξη φέτος

Ακολουθώντας, ως προς το πόσα παιδιά από αυτά έχουν καταγωγή από άλλες χώρες και είναι 1ης ή/και 2ης γενιάς, οι περισσότεροι απάντησαν πως έχουν από μηδέν έως πέντε (0-5) μαθητές ενώ ένα ποσοστό 7,2% (N=7) δήλωσε πως «δεν γνωρίζει». Όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, σε μικρότερα ποσοστά ήταν με έξι έως δέκα (5,1%, N=5) και με έντεκα έως δέκα - πέντε (1,03%, N=1) (11-15) (βλ. Γράφημα 7).

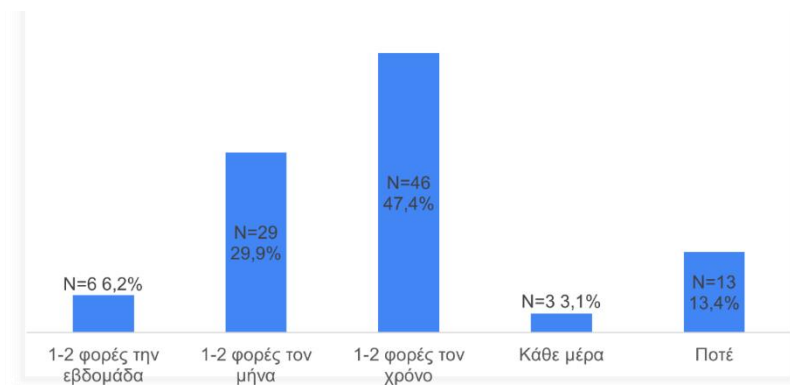


Γράφημα 7 - Αριθμός παιδιών με καταγωγή από άλλες χώρες (1ης ή/και 2ης γενιάς)

Η χρήση των πολυπολιτισμικών τραγουδιών

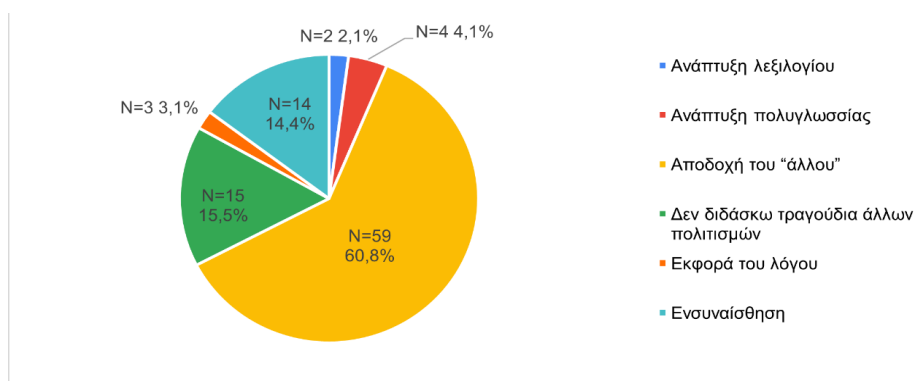
Από την ανάλυση των απαντήσεων φάνηκε ότι άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τραγούδια άλλων πολιτισμών, ενώ άλλοι δεν τα εντάσσουν. Συγκεκριμένα, σε ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα διδασκαλίας αυτών των τραγουδιών, προέκυψε ότι περίπου οι μισοί (47,4% , N=46) τα διδάσκουν μόνο 1-2 φορές τον χρόνο, το 29,9% (N=29) 1-2 φορές τον μήνα, το 6,2% (N=6) 1-2 φορές την εβδομάδα, μόνο το

3,1% (N=3) καθημερινά και τέλος ένα σημαντικό ποσοστό, το 13,4% (N=13) απάντησαν ότι δεν διδάσκουν ποτέ (βλ. Γράφημα 8).



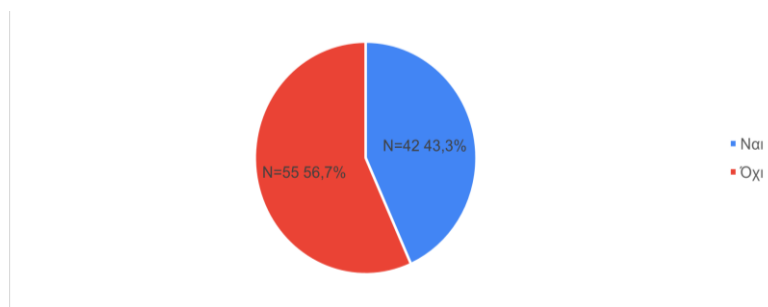
Γράφημα 8 – Συχνότητα διδασκαλίας τραγουδιών άλλων πολιτισμών

Όσον αφορά στα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση των πολυπολιτισμικών τραγουδιών στο μάθημά τους, η «αποδοχή του 'άλλου'» φάνηκε να αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα καθώς το 60,8% (N=59) απάντησαν θετικά. Ένα 14,4% (N=14) των συμμετεχόντων έχουν παρατηρήσει ότι τα τραγούδια βοηθούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών τους. Όμως, υπήρξε και η άποψη του 15,5% (N=15) ότι δεν διδάσκουν τραγούδια άλλων πολιτισμών (βλ. Γράφημα 9).



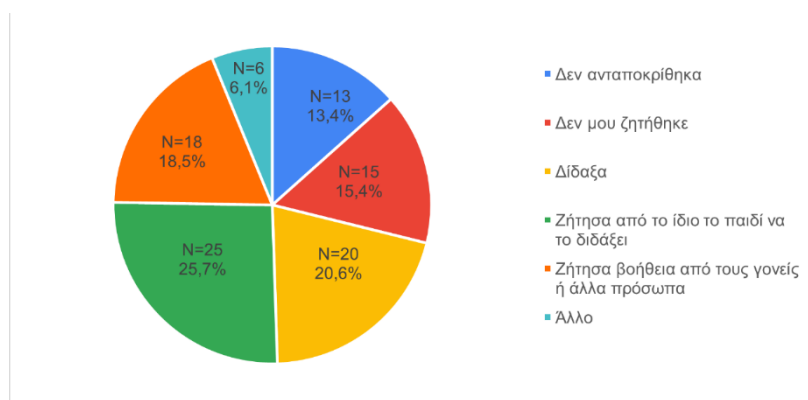
Γράφημα 9 – Οφέλη των μαθητών από τη χρήση τραγουδιών άλλων πολιτισμών

Στο ερώτημα αν τους έχουν ζητήσει οι μαθητές τους να διδάξουν τραγούδια από τον δικό τους πολιτισμό, άλλοι απάντησαν θετικά (56,7%, N=55) και άλλοι αρνητικά (43,3%, N=42). Αυτό το δίπολο πιθανόν να οφείλεται στο ότι είτε μπορεί να μην υπάρχουν παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στη τάξη των εκπαιδευτικών, είτε οι μαθητές να μην έχουν αισθανθεί οικεία ή να υπάρχει κάποια άλλη δυσκολία, αφού σχεδόν ο ένας στους δύο απάντησε «όχι» (βλ. Γράφημα 10).



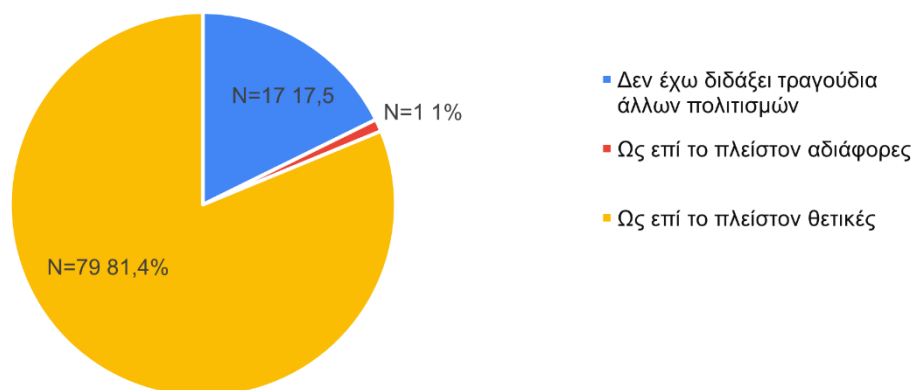
Γράφημα 10 – Σας έχουν ζητήσει οι μαθητές να διδάξετε τραγούδια από τον δικό τους πολιτισμό;

Όσον αφορά στη διαχείριση των εκπαιδευτικών το 25,7% (N=25) των νηπιαγωγών ζήτησαν από τον ίδιο το μαθητή να διδάξει το τραγούδι, το 20,6% (N=20) το δίδαξαν οι ίδιοι. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών επέλεξαν μία «Άλλη» απάντηση. Αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μαθητές από άλλες χώρες (N=22 συμμετέχοντες) που απάντησαν πώς «δεν ζητήθηκε» (N=13) (βλ. Γράφημα 11).



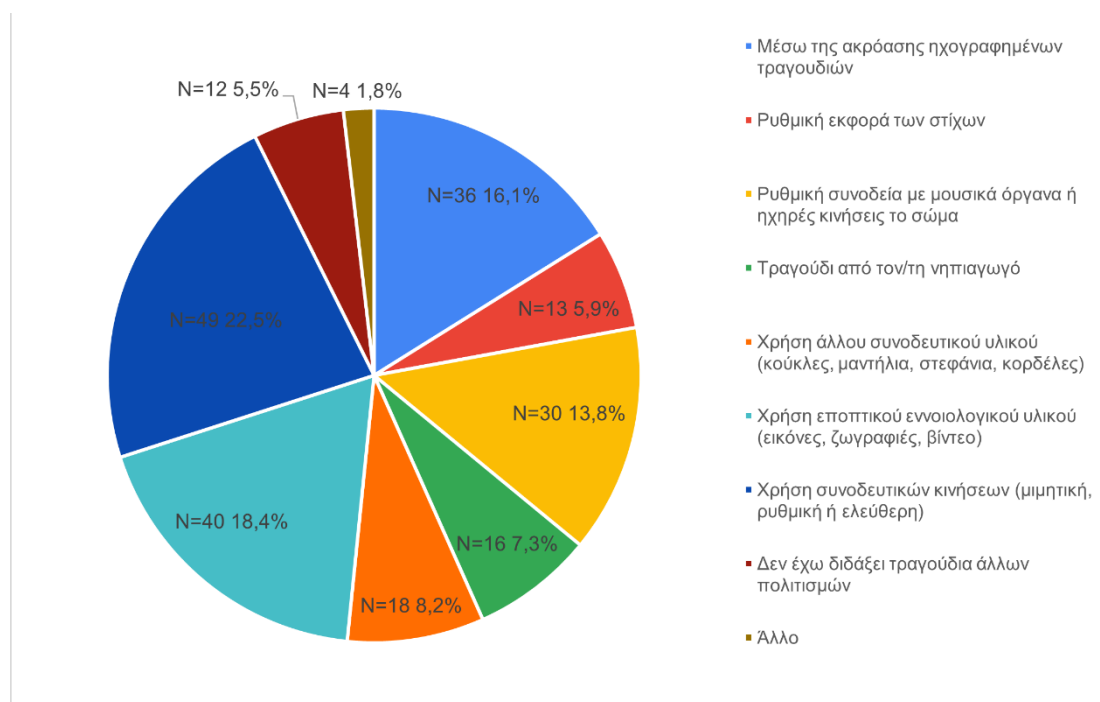
Γράφημα 11- Τρόποι διαχείρισης της ένταξης ή μη τραγουδιών

Οι αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία τραγουδιών από τον πολιτισμό τους ήταν περισσότερο θετικές (N=79 81,4%) παρά αδιάφορες (N=1 1%), ενώ υπήρξαν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, όπως ανέφεραν, δεν έχουν διδάξει τέτοιου είδους τραγούδια (N=17 17,5%) (βλ. Γράφημα 12).



Γράφημα 12 – Οι αντιδράσεις των παιδιών στη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών

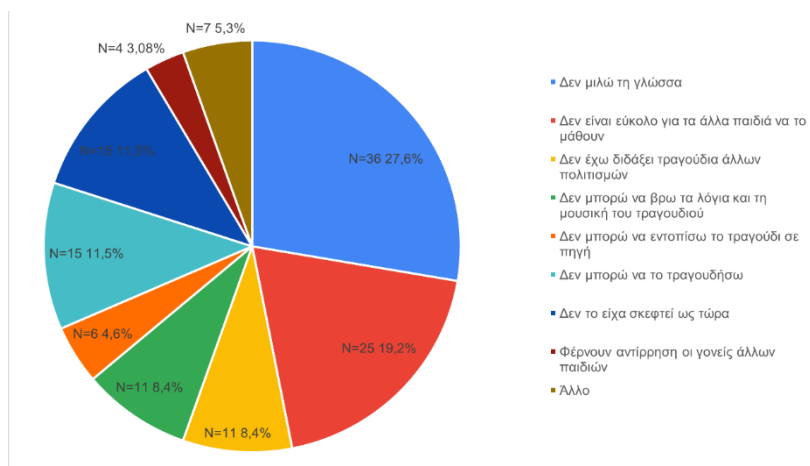
Πέρα από τις αντιδράσεις των μαθητών, εξετάστηκε επίσης και ο τρόπος διδασκαλίας των τραγουδιών άλλων πολιτισμών. Από το σύνολο των συμμετεχόντων το 22,5% (N=49) χρησιμοποιεί πιο συχνά τη χρήση συνοδευτικών κινήσεων (μιμητική, ρυθμική ή ελεύθερη), ενώ το 18,4% (N=40) τη χρήση εποπτικού υλικού (δηλαδή εικόνες, ζωγραφιές, βίντεο). Ακόμα από το σύνολο, το 16,1% (N=36) διδάσκει μέσω της ακρόασης ηχογραφημένων τραγουδιών, αλλά και με τη ρυθμική συνοδεία με μουσικά όργανα ή ηχηρές κινήσεις του σώματος (N=30 13,8%). Η χρήση άλλου συνοδευτικού υλικού (με κούκλες, μαντήλια, στεφάνια, κορδέλες) είναι ένας ακόμα τρόπος διδασκαλίας για το 8,2% (N=18) ή ακόμα και με τραγούδι του/της ίδιου/ίδιας νηπιαγωγού (N=16 7,3%) ή και με τη ρυθμική εκφορά των στίχων (N=13 5,9%). Παρατηρείται ότι ένα μικρό ποσοστό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν έχει διδάξει τραγούδια άλλων πολιτισμών (N=12 5,5%) (βλ. Γράφημα 13). Τέσσερις νηπιαγωγοί (1,8%) παράθεσαν άλλους τρόπους, όπως τη διδασκαλία της «μουσικοκινητική του Orff» ή ότι «Είναι μια προσέγγιση που δίνει έναν τρόπο να "διδαχτούν" τραγούδια από όλες τις χώρες μέσα από την μουσική, την κίνηση και το λόγο και στην φιλοσοφία του υπάρχει πολύ έντονο το στοιχείο της μουσικής παράδοσης των λαών».



Γράφημα 13 – Τρόποι διδασκαλίας τραγουδιών άλλων πολιτισμών

Δυσκολίες στη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών

Ως προς τις δυσκολίες που τυχόν συναντούν στο να διδάξουν τραγούδια άλλων πολιτισμών, φαίνεται ότι περίπου ο ένας στους τέσσερις συναντά δυσκολία στο να μιλήσει τη γλώσσα των τραγουδιών που θα ήθελε να διδάξει (N=36 27,6%). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν δύσκολο και για τους ίδιους τους μαθητές να μάθουν και να κατανοήσουν το τραγούδι που θέλουν να διδάξουν (N=25 19,2%) όταν αυτό είναι σε γλώσσα που δεν γνωρίζουν. Σε αυτές τις δυσκολίες, προστίθεται και η αδυναμία τους να εντοπίσουν το τραγούδι που αναζητούν σε κάποια διαδικτυακή πηγή (N=6 4,6%). Πολλές φορές δεν μπορούν να τραγουδήσουν τραγούδια άλλων χωρών, και ο λόγος ίσως αφορά τις διαφορετικές μελωδίες ή αρμονίες του κάθε πολιτισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας αριθμός νηπιαγωγών δεν διδάσκουν τραγούδια άλλων πολιτισμών (N=11, 8,4%) και οι λόγοι μπορεί να ποικίλουν, είτε επειδή δεν έχουν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στην ομάδα τους και θεώρησαν πως δεν υπάρχει λόγος διδασκαλίας, είτε ακόμα επειδή απλώς δεν το είχαν σκεφτεί ως τώρα (N=15, 11,5%).

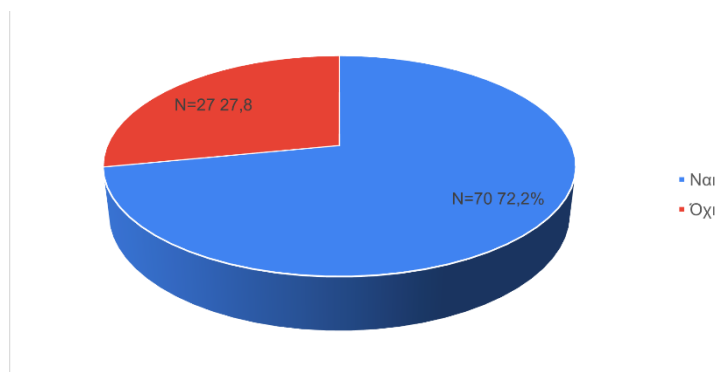


Γράφημα 14 – Δυσκολίες στη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών

Η συνεργασία και η καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα είναι μείζονος σημασίας και κάτι που ο/η νηπιαγωγός αποζητά, διότι μια μη λειτουργική σχέση μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη διδασκαλία του. Στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται ότι κάποιοι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να διδάσκουν τραγούδια άλλων πολιτισμών καθώς φέρνουν αντίρρηση οι γονείς άλλων παιδιών (N=4 3,08%) (βλ. Γράφημα 14). Ανάμεσα στις δυσκολίες που αναφέρθηκαν που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών είναι ότι «.....χρειάζεται όμως κόπος από τον εκπαιδευτικό για να μάθει ο μαθητής ξενόγλωσσα τραγούδια» ή ότι «χρειάζεται πολύ καλή μελέτη του υλικού όταν πρόκειται να ενταχθεί στην τάξη ένα τραγούδι για παράδειγμα με το οποίο εγώ ως εκπαιδευτικός δεν είμαι εξοικειωμένη.....».

Τα οφέλη της διδασκαλίας τραγουδιών άλλων πολιτισμών

Πέρα από τις δυσκολίες που επισημάνθηκαν, φαίνεται ότι είναι σημαντικά και τα οφέλη που διακρίνουν οι νηπιαγωγοί στη χρήση πολυπολιτισμικών τραγουδιών στο μάθημά τους, ξεκινώντας από την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα. Από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι τρεις στους τέσσερις νηπιαγωγούς (72,2%, N=70) απάντησαν ότι είχαν στην σχολική τάξη μαθητές που δεν γνώριζαν ελληνικά, ενώ το 27,8% (N=27) απάντησαν αρνητικά (βλ. Γράφημα 15).

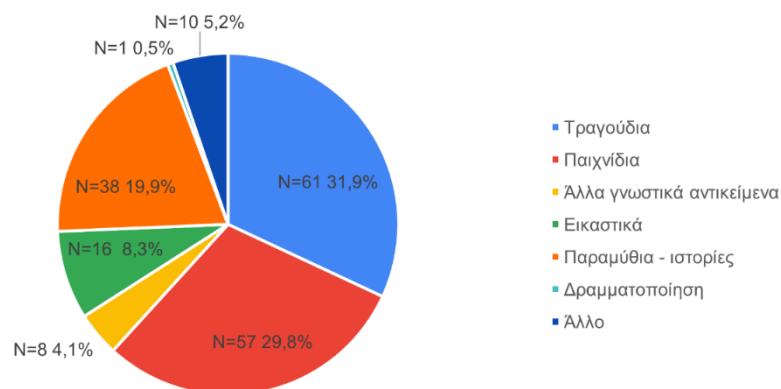


Γράφημα 15 – Αριθμός μαθητών που δεν γνώριζαν να μιλούν ελληνικά όταν ήρθαν στο νηπιαγωγείο

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν περισσότερη από μία επιλογή απάντησης.

Επιχειρώντας να εμβαθύνουμε στο ζήτημα ως προς τους αποδοτικούς τρόπους εκμάθησης των ελληνικών στο μάθημά τους και στο πώς αξιολογούν τη χρήση του τραγουδιού, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών εστίασαν σε έξι κατηγορίες. Φαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι ο ένας στους τρεις (31,9%, N=61) χρησιμοποιεί τα τραγούδια ως πρώτη του επιλογή, ενώ ένα 29,8% (N=57) προτιμάει τη χρήση των παιχνιδιών. Οι υπόλοιποι τρόποι, που κατέταξαν στη συνέχεια οι συμμετέχοντες, είναι τα παραμύθια - ιστορίες (N=38, 19,9%), τα εικαστικά (N=16, 8,3%) και άλλα γνωστικά αντικείμενα (N=8, 4,1%) (βλ. Γράφημα 16).

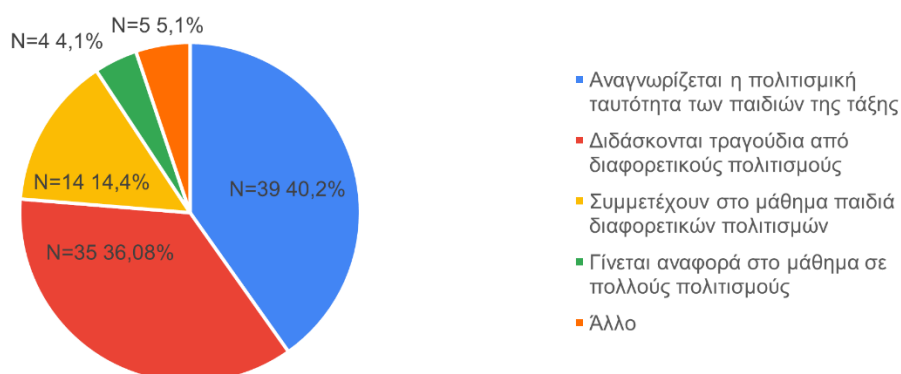
Υπήρξε όμως και ένας αριθμός ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η συνεργασία είναι αυτά που βοηθούν περισσότερο στην εξοικείωση της ελληνικής γλώσσας. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοηθά «*Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά*», αλλά και η «*Παρέα με συνομηλίκους*». Αξίζει να σημειωθεί πως ένας αριθμός νηπιαγωγών δεν είχαν παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στην τάξη τους φέτος, με αποτέλεσμα να μην επιλέξουν να απαντήσουν τη συγκεκριμένη ερώτηση. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό απάντησε ότι κάποιες φορές τα ίδια τα παιδιά «*Δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά*», ή ότι απλώς «*Δεν έτυχε*».



Γράφημα 16 – Τρόποι εκμάθησης των ελληνικών στην τάξη του νηπιαγωγείου

Απόψεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ένα μεγάλο ποσοστό (40,2%, N=39) απάντησε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στην αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των παιδιών της τάξης (N=39 - 40,2%). Το 36,08% (N=35) πιστεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η διδασκαλία τραγουδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, ένα 14,4% (N=14) πως σημαίνει ότι συμμετέχουν στο μάθημα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών και τέσσερις (4,1%) ότι γίνεται αναφορά στο μάθημα σε πολλούς πολιτισμούς. Οι πέντε από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν σε άλλες απόψεις επισημαίνοντας ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι όταν παρουσιάζουν «...μουσική και τραγούδια του δικού τους αλλά και άλλων πολιτισμών, μαθαίνοντας ή αναζητώντας πληροφορίες σχετικά με την προέλευση τους και γνωρίζουν την μουσική που συνοδεύει την πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μέλους» της τάξης αλλά και όταν ένας μαθητής «παρουσιάζει τη μουσική και τον τόπο του». (Βλ. Γράφημα 17)



Γράφημα 17- Η ταυτότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Κατηγορίες θεματικής ανάλυσης

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, στο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ώστε να καταγραφεί η άποψή τους ως προς τη διαφοροποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την εκμάθηση τραγουδιών άλλων πολιτισμών αλλά και για να δώσουν περισσότερες πληροφορίες ως προς τα οφέλη της διαπολιτισμικής διδακτικής προσέγγισης. Για την ανάλυση των απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της θεματικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015) από όπου προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές κατηγορίες: (α) η ταυτότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (β) η αποδοχή του «άλλου», (γ) μία δημοκρατική προσέγγιση, (δ) ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο, (ε) ένα περιβάλλον ενίσχυσης δεξιοτήτων (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών) και (στ) ανάγκη κατάρτισης των νηπιαγωγών.

Αναζητώντας τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από την ανάλυση φάνηκε ότι προσδίδουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τη δυνατότητα να ενισχύει την ευαισθητοποίηση ανάμεσα στους μαθητές, να προάγει την κοινωνική συνοχή και να λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες των μαθητών για μια εκπαίδευση που να παρέχει ίσες ευκαιρίες. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν, «η διαπολιτισμική είναι βαθύτερη και πηγαίνει ένα βήμα πιο μακριά την μουσική και την (διαπολιτισμική) παιδεία» καθώς δεν αποτελεί μια απλή θεματική διδασκαλία αλλά «αφορά μια πιο συνολική προσέγγιση στάση της μουσικής αλλά και της παιδαγωγικής διαδικασίας που έχει διάρκεια και εκτίεται σε όλο το διδακτικό έτος» όπως είπε μια άλλη συμμετέχουσα και μία τρίτη συμπλήρωσε ότι «είναι ολοκληρωμένο πρόγραμμα με στόχους». Όσον αφορά τους στόχους που θέτονται για τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, βοηθά στο να εξωτερικεύσουν τη μουσικότητα και τις μουσικές εμπειρίες τους καθώς αναπτύσσουν μια μουσική επικοινωνία/αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τις απόψεις των συμμετεχόντων, «μιλάμε για ένα πλαίσιο της ενταξιακής - διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο στοχεύει σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο», και υπάρχει η ελευθερία έκφρασης μεταξύ τους. Μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι «Περνάμε όμορφα με τα παιδιά σε ανοιχτό πλαίσιο αναζήτησης και αποδοχής», καθώς έχουν ενσωματώσει στη διδασκαλία τους ένα ενταξιακό και συμπεριληπτικό σχολείο με αποτέλεσμα να αποκαλύπτουν πως «η χαρά της ανακάλυψης ότι η μουσική δεν έχει σύνορα» ανέφερε χαρακτηριστικά μια νηπιαγωγός. Ακολουθώντας, η διδασκαλία μουσικής άλλων πολιτισμών όπως φαίνεται, αφορά κυρίως μια θεματική διδασκαλία που έχει ως στόχο την εκμάθηση των μουσικών χαρακτηριστικών ανά πολιτισμό, όπως είπε και μια νηπιαγωγός ότι «η

διαπολιτισμικότητα διαπραγματεύεται ως σύνολο και όχι αποσπασματικά τους μουσικούς πολιτισμούς των λαών». Επιπλέον, ένα στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι και η γνωριμία του συνόλου της τάξης με άλλους πολιτισμούς, γνωρίζοντας με αυτό το τρόπο την πολιτισμική ετερότητα, και ενισχύοντας την αποδοχή της. Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων, παρατήρησαν πως «γνωρίζουμε την κουλτούρα άλλων πολιτισμών» εμβαθύνοντας στα ιδιαίτερα ακούσματα κάθε χώρας με ξεκάθαρο όφελος για τους ίδιους. Αυτό δείχνει, ότι καθώς ανακαλύπτουν νέα ακούσματα και πολιτισμούς στην τάξη τους, προάγουν την κοινωνική συνοχή και τις αντιρατσιστικές συμπεριφορές. Μέσα από την «αποδοχή όλων των παιδιών στην ομάδα, χρησιμοποιώντας νέα ακούσματα τόσο σε όργανα όσο σε γλώσσα, δημιουργώντας επαφή με εξ ολοκλήρου έναν πολιτισμό μέσω της μουσικής» καθώς και με την «ένταξη των μαθητών από άλλες χώρες, ενδυνάμωση της ομάδας, τη διασκέδαση, την εξοικείωση με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, την ενδυνάμωση της ελευθερίας, της διαφορετικότητας, της μοναδικότητας» παρέχουν στους μαθητές τους ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον συμπερίληψης.

Στα παρακάτω λόγια συνοψίζονται τα οφέλη, οι τρόποι και οι απολαβές τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές τάξεις του νηπιαγωγείου:

«Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με στοιχεία μουσικής διαφορετικών πολιτισμών. Ο μαθητής αλληλεπιδρά με το διαφορετικό, σέβεται τη πολιτιστική ταυτότητα του συνανθρώπου. Είναι ένας από τους πιο ευχάριστους και δελεαστικούς τρόπους να προσεγγίσουμε τα παιδιά, να τα προβληματίσουμε, να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους ώστε να μάθουν καινούρια πράγματα για άλλους πολιτισμούς (πιθανόν και κάποιων συμμαθητών τους), κι έτσι να κατανοήσουν καλύτερα την διαφορετικότητα σε πολλές εκφάνσεις που μπορεί να υπάρχει και να είναι περισσότερο ανοιχτά με ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Επίσης θεωρώ πως αυξάνεται η αλληλεπίδρασή τους με παιδιά από άλλες χώρες και αναπτύσσονται σχέσεις σεβασμού, αναγνώρισης και εμπιστοσύνης».

«Η Διαπολιτισμική Μουσική Αγωγή, ως βασική μαθησιακή διαδικασία, προσφέρεται για να εξετάσει την πολιτισμική και μουσική πολυμορφία υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης, τα προσφερόμενα μουσικά παράγωγα μέσα από μία ευρεία ποικιλία μουσικών πολιτισμών, τις αρχές της εκπαιδευτικής και ανθρώπινης διαχείρισης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αλλά και με δυνατότητες ή και προοπτικές αμφισβήτησης παγιωμένων θέσεων και αντιλήψεων. Χρησιμοποιεί ως παιδαγωγικό εργαλείο τον διάλογο, την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και μουσικών πληροφοριών ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και τις μουσικές κουλτούρες που συνυπάρχουν στις τοπικές και παγκόσμιες κοινωνίες. Πρόκειται για μία καλλιτεχνική προσέγγιση θεματικών ενοτήτων, η οποία έχει ως αρχή της να ευαισθητοποιεί και να μυεί τον/την εκπαιδευτικό/παιδαγωγό/καλλιτέχνη/ πολιτιστικό οργανωτή να

εκτιμά τον πλούτο και την ομορφιά της μουσικής γλώσσας και πληροφορίας, των χαρακτηριστικών που περιγράφουν μια εθνικότητα ή εθνότητα, αναγνωρίζοντάς τις ως ισότιμες με τη δική του/της.»

Η αποδοχή του «άλλου»

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί σημαντική την αποδοχή του «άλλου». Ο ένας στους τέσσερις ερωτηθέντες δήλωσε ότι η αποδοχή του «άλλου» αποτελεί το σημαντικό όφελος της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Μια νηπιαγωγός ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «κατά την εξοικείωση με διαφορετικά μουσικά ακούσματα τα παιδιά αποδέχονται τους άλλους πιο εύκολα», δείχνοντας ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση εξοικειώνει τους μαθητές με τους μη γηγενείς, αμβλύνοντας απόψεις «διαφορετικότητας». Μια συμμετέχουσα σημείωσε ότι «...σημαντικές παράμετροι για την ένταξη στην καθημερινότητα και στη σχολική ζωή των παιδιών προσφυγικού/μεταναστευτικού προφίλ, αποτελούν η αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων, η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση. Η μουσική θεωρείται ένας από τους πιο διαδεδομένους τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης». Αυτό φανερώνει τη σημασία της μουσικής ως ένα μέσο που προάγει την ενσυναίσθηση, κάτι που ανέφερε και μια άλλη συμμετέχουσα ως προς την «αποδοχή και ενσυναίσθηση του άλλου», δείχνοντας ότι κατανοούν τη «διαφορετικότητα» και τη σέβονται. Η απάντηση της νηπιαγωγού, δείχνει άμεσα τη συμβολή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. «Η ελευθερία έκφρασης αποδοχής και έκφρασης όλων των παιδιών της τάξης» προτάθηκε ως ένα ακόμα όφελος της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, προσφέροντας με αυτό το τρόπο στους μαθητές την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την ευρύτερη αποδοχή τους στην τάξη.

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και θεωρείται ως μια από τις πιο σημαντικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ειδικότερα στη σημερινή εποχή, την οποία μπορεί κανείς να ονομάσει και ως εποχή της «παγκοσμιοποίησης». Η πολιτισμική πολυμορφία που υπάρχει ανάμεσα στις τάξεις είναι ουσιώδες να οδηγεί στο σεβασμό και στην αποδοχή των μη γηγενών μαθητών, και να ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και της αλληλοϋποστήριξης όλων των μελών της ομάδας. Μια συμμετέχουσα σημείωσε ότι

είχε σημαντικό αντίκτυπο σε εμένα, σαν άνθρωπο αλλά και σαν εκπαιδευτικό, διότι από τη μία ήρθα η ίδια σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και διεύρυνα τις γνώσεις μου και από την άλλη επιτεύχθηκε ένα καλύτερο κλίμα μέσα στην τάξη καθώς οι μαθητές μου γνώρισαν καλύτερα το διαφορετικό και το αποδέχτηκαν.

Φαίνεται ότι η εμπειρία και η συνύπαρξη με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου βοηθούν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των γηγενών μαθητών. Ενδιαφέρον έδειξαν και οι απαντήσεις νηπιαγωγών στις οποίες επισήμαναν ότι «πέρα από το γεγονός ότι διδάσκεις στα παιδιά, κάτι καινούργιο, κάτι διαφορετικό μέσα από τον τεράστιο κόσμο της μουσικής, περνάς και ως άνθρωπος την έννοια της διαφορετικότητας, του σεβασμού προς τους άλλους, κλπ.» διακρίνοντας έτσι, τη μοναδικότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στο να προάγει την αμοιβαία κατανόηση απέναντι στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Από τις απαντήσεις τους ξεκάθαρη ήταν συμβολή της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στην αποδοχή της «διαφορετικότητας». Σχολιάζοντας τα κοινά σημεία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας τραγουδιών άλλων πολιτισμών, μια νηπιαγωγός ανέφερε: «προσωπικά θεωρώ ότι είναι μια ταυτόσημη έννοια αφού συμπεριλαμβάνουν και οι δύο τις γνώσεις για μουσική άλλων πολιτισμών σεβασμό και αποδοχή στη διαφορετικότητα και καταγωγή του άλλου». Εδώ διακρίνεται μια ελλιπής κατανόηση της έννοιας, αν και έχει ως χαρακτηριστικό την αποδοχή και την ενσυναίσθηση. Χαρακτηριστική επίσης η φράση μίας άλλης εκπαιδευτικού που ανέφερε ότι «στην πρώτη δε διδάσκεις απλά μουσική, προσεγγίζεις το πολιτισμό του άλλου, τον αποδέχεσαι και τον αναγνωρίζεις ως ισότιμο με το δικό σου» δείχνοντας ξεκάθαρα, πως στόχος της είναι μια διδασκαλία για όλους χωρίς αποκλεισμούς.

Μια δημοκρατική προσέγγιση

Κατά τα τελευταία χρόνια, παρατηρούνται αντιδράσεις απέναντι στον ρατσισμό και προσπάθειες ανάδειξης της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν με ευκολία τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να προωθεί τις αντιρατσιστικές συμπεριφορές και να προάγει την ισότητα και τον σεβασμό απέναντι στη ταυτότητα των ανθρώπων διαφορετικής καταγωγής. Συγκεκριμένα, μια νηπιαγωγός αναφέρει ότι «Ο μαθητής αλληλεπιδρά με το διαφορετικό, σέβεται τη πολιτιστική ταυτότητα του συνάνθρωπου» και μια άλλη συμμετέχουσα είπε πως «είναι ένα μάθημα που θα έπρεπε να διδάσκεται σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα για να αποφεύγονται οι κοινωνικές κατακραυγές και ο ρατσισμός» διακρίνοντας με αυτό το τρόπο τη σημαντικότητα των αντιρατσιστικών μηνυμάτων και τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Άλλοι στις τοποθετήσεις τους ανέδειξαν την ισότητα ανάμεσα στους μαθητές, εμφανίζοντας τους στόχους που θέτουν στη διδασκαλία τους, όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά «να μπορέσω να κάνω κατανοητή την έννοια της ισότητας στα παιδιά» και «την βαθύτερη κατανόηση των άλλων πολιτισμών και το σεβασμό προς αυτούς». Καθώς εισέρχονται στη χώρα υποδοχής μαθητές διαφορετικής καταγωγής, είναι σημαντικό

η εκπαιδευτική κοινότητα, να τους παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και αποδοχής αλλά και αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Κεσσίδου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί διέκριναν πως ωφελεί να δίνονται «ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, ... να γινόμαστε μαζί με τα παιδιά πολίτες του κόσμου», τεκμηριώνοντας τη δημοκρατία την οποία διακρίνουν στη προσέγγιση αυτή. Ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων (N=5, 5,1%) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση έχει ως στόχο την άρση των στερεοτύπων που μπορεί να εμφανίζονται στις τάξεις, την απαλοιφή του αισθήματος επιθετικότητας ως προς τα ήθη και τα έθιμα ενός ανθρώπου που αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό του, αλλά και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής ανάμεσα στους μαθητές. Χαρακτηριστικά μία από τις συμμετέχουσες αναφέρθηκε στην

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

δείχνοντας την άμεση σχέση της κοινωνικής ανισότητας που επικρατεί στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ξεκάθαρη άποψη κατέθεσε επίσης μια συμμετέχουσα που τόνισε ότι «Η διαπολιτισμική μουσική εξυπηρετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιδιώκει να άρει στερεότυπα και να φέρει κοντά μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, έτσι ώστε να προάγει τις αρχές της ειρηνικής συμβίωσης, του σεβασμού της ετερότητας και της αποδοχής» ενώ μια άλλη πρόσθεσε ότι «μέσω της διαπολιτισμικής μουσικής διδασκαλίας μπορούν να αναπτυχθούν άνθρωποι με αντιρατσιστική συνείδηση».

Ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο

Ένας τρόπος εξάλειψης των στερεοτύπων στην εκπαίδευση αποτελεί η συμπερίληψη. Μάλιστα, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δύναται να είναι ωφέλιμη και χρήσιμη, καθώς τα άτομα απομακρύνονται από τον αποκλεισμό και την απομόνωση, εντάσσονται στο σύνολο και βιώνουν ένα ευρύτερο αίσθημα του ανήκειν. Μια συμμετέχουσα ανέφερε πως «Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ίσως περιλαμβάνει μουσική των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών παιδιών που βρίσκονται στην τάξη, όπου τα παιδιά τα ίδια ή οι γονείς τους παρουσιάζουν μουσικά ακούσματα της χώρας τους» επιδεικνύοντας φανερά το συμπεριληπτικό στοιχείο. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η διαπολιτισμική προσέγγιση της μουσικής έχει στόχο την συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς λαμβάνουν

υπόψιν τις μαθησιακές ανάγκες τους και αναπτύσσουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης ανάμεσα τους. Όπως αναφέρθηκε, «είναι εκείνη η μουσική εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις μουσικές «ρίζες» όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους καταγωγή ή την πολιτισμική τους προέλευση», και «εντάσσει τη μουσική του πολιτισμού των μαθητών από διαφορετική πολιτισμική κληρονομιά». Ταυτόχρονα αναφέρθηκε ότι «η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία που έχει ως στόχο ένα ενταξιακό σχολείο». Ένα μέσο για να προωθηθεί η συμπερίληψη και η ισότιμη ένταξη των μαθητών, όπως φάνηκε από την ανάλυση, είναι η μουσική, καθώς μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες, δημιουργείται η αίσθηση της ομάδας, χτίζεται ένα περιβάλλον οικείο που παρέχει ελευθερία έκφρασης σε όλους και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Αρκετοί συμμετέχοντες (N=18, 18,5%) έθιξαν τα θετικά της συμμετοχικής εκπαίδευσης και του σχεδιασμού προγράμματος που καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα, αποτυπώθηκε ότι η «καλύτερη προσαρμογή μαθητών, η δημιουργία κλίματος αποδοχής, μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, επικράτηση και μοίρασμα θετικών συναισθημάτων» και ότι «...αντιλήφθηκα πόσο μεγάλη σημασία έχει να νιώθουν τα παιδιά στην τάξη ένα με το σύνολο. Εισέπραξα χαμόγελα και λαμπερά μάτια παιδιών που ένιωθαν «διαφορετικά». Αυτό δείχνει πως σε μια τάξη που μπορεί να νιώσει ως ομάδα, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης για όλους. Επίσης, μέσα από τη συμπερίληψη των μαθητών αναγνωρίζεται η πολιτισμική τους ταυτότητα και ενισχύεται η συμμετοχή τους στο μάθημα. Όπως έχουν αναφέρει χαρακτηριστικά «χαίρονται πολύ τα αλλόγλωσσα παιδιά με τα δικά τους τραγούδια» και «είναι μεγάλη η χαρά, ο ενθουσιασμός και η θετική ενέργεια που λαμβάνεις από τα παιδιά, όταν ακούσουν τραγούδι από τη χώρα τους». Τέλος, παρατίθεται η άποψη ενός νηπιαγωγού, η οποία διακρίνει την αξία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση λέγοντας ότι

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

Ένα περιβάλλον ενίσχυσης δεξιοτήτων

Ένα σημαντικό μέρος συμμετεχόντων αναφέρθηκε εκτενώς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, χαρακτηρίζοντας την είτε ως διαφορά είτε ως όφελος της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι ένα 26,8% (N=26) εκτιμά πως η διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών έχει ως στόχο την ενδυνάμωση και ενίσχυση είτε κοινωνικών, είτε μαθησιακών δεξιοτήτων. Η «καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων μέσα από την ακρόαση, τη μίμηση, τον παραλληλισμό, τη σύγκριση, την αφομοίωση» αφορά κυρίως τη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μάλιστα, θεωρείται πως στο δεύτερο κομμάτι «απλά διδάσκουν τραγούδια άλλων πολιτισμών» μέσα στα οποία δημιουργούν μουσικές δεξιότητες που χωρίζονται στα τρία πεδία στοχοθεσίας, το γνωστικό, το ψυχοκινητικό και το κοινωνικό/συναισθηματικό. Όπως έχει αναφερθεί και στην υφιστάμενη βιβλιογραφία, η διδασκαλία της μουσικής γίνεται με πολλαπλούς τρόπους και έχει διάφορους στόχους. Μια συμμετέχουσα λοιπόν, ορίζει τη διαφορά της διδασκαλίας τραγουδιών άλλων πολιτισμών ως τη «..διδασκαλία μουσικής άλλων πολιτισμών [η οποία] περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση της μουσικής και των μουσικών οργάνων», ενώ μια άλλη αναφέρει ότι «δεν στοχεύει στην παιδεία, αλλά στην γνώση των μουσικών πολιτισμών. Μπορεί να είναι και μια απλή παρουσίαση των διαφόρων ειδών μουσικής, που υπάρχουν με βάση τους πολιτισμούς και τις κουλτούρες ανά τον κόσμο, ως μια εγκυκλοπαιδική γνώση».

Φαίνεται από τις απαντήσεις τους πως η διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών αφορά την έγκυρη γνώση για τα μουσικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών και ωφελεί την ανάπτυξη της ακρόασης, χωρίς όμως απαραίτητα να συνδέει το κομμάτι της ένταξης και συμπερίληψης των μη γηγενών μαθητών. Το ανωτέρω προκύπτει και από μια άλλη νηπιαγωγό η οποία αναφέρει ότι «η μουσική άλλων πολιτισμών είναι πιο οριοθετημένη, περιορίζεται στο γνωστικό αντικείμενο, στην παράδοση και τη δημιουργία της μουσικής ως προϊόν συγκεκριμένης κουλτούρας, πολιτισμού και ιστορίας». Επιπλέον, και στις δύο προτάσεις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων, έχουν ορίσει πως η διαφορά μεταξύ τους μπορεί να έγκειται και στον χρόνο αφιέρωσης της διδασκαλίας και στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, μια νηπιαγωγός τις ξεχωρίζει λέγοντας ότι

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση φέρνει σε επαφή τα παιδιά με ακούσματα από άλλες χώρες, ξένα μουσικά όργανα, ξένα ήθη και έθιμα σχετικά με τη μουσική ή το χορό παράλληλα με την εγχώρια μουσική. Δεν πρόκειται για τόσο συστηματική διδασκαλία και θα μπορούσε και ο καθένας να το κάνει χωρίς να είναι γνώστης εις βάθος

Δείχνοντας με αυτό το τρόπο πως η διδασκαλία μουσικής άλλων πολιτισμών μπορεί να έχει μαθησιακό όφελος και για τους μαθητές αλλά και για τους

εκπαιδευτικούς, καθώς «Εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας μικροί μεγάλοι κ γίνεται αποδοχή του διαφορετικού».

Ένα άλλο στοιχείο της θεματικής ενότητας πέρα από τις γενικές δεξιότητες, είναι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και θετικών συναισθημάτων ανάμεσα στους μαθητές. Θεωρείται από τις πιο συχνές απαντήσεις των συμμετεχόντων δηλαδή, η «ανάπτυξη του λεξιλογίου» ως όφελος (N=28, 28,8%) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσθέτοντας ότι είναι ένα περιβάλλον «χαράς, ψυχαγωγίας, εκμάθησης λέξεων/φράσεων» ή ότι «οριοθετείται ως ένα μέσο που αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών, η αποδοχή του άλλου, [και] η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων». Τα μαθησιακά οφέλη επομένως, είναι ένα αποτέλεσμα της παιδαγωγικής προσέγγισης μέσα από την οποία υπάρχει ελευθερία έκφρασης συναισθημάτων, δημιουργώντας έτσι ένα ευχάριστο περιβάλλον στο οποίο υφίσταται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών. Οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν τα ανωτέρω, λέγοντας πως υπάρχει «μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, επικράτηση και μοίρασμα θετικών συναισθημάτων» ενώ παράλληλα «αναπτύσσει τη μουσική τους αντίληψη (μελωδία, ρυθμός, ακρόαση, προσοχή) εμπλουτίζοντας το υλικό του μαθήματος».

Τέλος, φαίνεται πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου τραβά το ενδιαφέρον των μαθητών και βοηθά στην ομαλότερη αποδοχή και ένταξη τους στην εκπαίδευση, καθώς επίσης προσφέρει και στα υπόλοιπα παιδιά, ένα όφελος δημιουργίας και διεπιστημονικής προσέγγισης, ιδιαίτερα σε γλωσσικό επίπεδο, καθώς αναπτύσσει τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Όπως πρόσθεσε μια νηπιαγωγός, η «μουσική παιδεία, εμπλουτισμό γνώσεων, συνδυασμό γνώσεων γεωγραφίας και μουσικής, αίσθημα χαράς και ικανοποίησης από τις αντιδράσεις των παιδιών» και «...τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν γλώσσα άλλων χωρών και βοηθά ιδιαίτερα τα δίγλωσσα παιδιά να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους».

Ανάγκη κατάρτισης των νηπιαγωγών

Ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών εξέφρασε με ευκολία την κατανόηση αλλά και τις απόψεις τους ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όμως δεν ήταν λίγες οι νηπιαγωγοί που δήλωσαν άγνοια. Ένα 16,5% (N=16) φαίνεται ότι ταυτίζει την διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση με την διδασκαλία μουσικής άλλων πολιτισμών. «Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποια ουσιαστική διαφορά» ανέφερε μία συμμετέχουσα, και μία άλλη πρόσθεσε «πιστεύω ότι είναι το ίδιο». Αυτό δείχνει είτε μία άγνοια ως προς την φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε ελλιπή κατανόηση. Χαρακτηριστικά, μία νηπιαγωγός σημείωσε ότι «δεν έχω ασχοληθεί με την διαπολιτισμική μουσική διδασκαλία ούτε ως εκπαιδευτικός ούτε ως εκπαιδευόμενη», δηλώνοντας την έλλειψη κατάρτισης που φαίνεται να αισθάνεται.

Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις, φάνηκε ότι ένα μικρό ποσοστό (N=2 - 2,06%) διαχωρίζει τις δύο έννοιες ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Μια νηπιαγωγός, αναφέρει τη διαφορά αυτών των δύο προτάσεων ως μια «συστηματική διαδικασία που προϋποθέτει καλή γνώση της μουσικής άλλων πολιτισμών» ενώ μια άλλη υποστήριξε ότι «δεν πρόκειται για τόσο συστηματική διδασκαλία και θα μπορούσε ο καθένας να το κάνει χωρίς να είναι γνώστης εις βάθος». Παρατηρείται, πως ο διαχωρισμός αυτών των δύο απόψεων έγκειται στο χρόνο και στις γνώσεις που έχει ή αφιερώνει ο/η νηπιαγωγός. Μία εκπαιδευτικός, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η διδασκαλία μουσικής άλλων πολιτισμών, αφορά ένα «θεωρητικό, γνωστικό περιεχόμενο» και «απαιτεί περισσότερες μουσικές δεξιότητες και είναι πιο εξειδικευμένη».

Συμπεράσματα – αναστοχασμοί

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας και επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφική έρευνα, η κατανόηση της “διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” φαίνεται να είναι ουσιώδης για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της στις σχολικές αίθουσες. Η ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα ξεκίνησε σε παλαιότερα έτη, ειδικότερα κατά τις περιόδους που η χώρα υποδέχθηκε μεταναστευτικούς πληθυσμούς, όταν δημιουργήθηκε η ανάγκη προγραμμάτων που αφορούν στη συμπερίληψη τους στο εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα (Montecinos, 1993). Πιο συγκεκριμένα, στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, η οποία αντιπροσωπεύεται από μεθοδολογία, γνώση και στόχους (Bentley, 2012), παρατηρήθηκε άγνοια ή σύγχυση από τους συμμετέχοντες όσον αφορά στον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Άλλοι ταυτίζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αναγνώριση της ταυτότητας των μαθητών (N=39 40,2%) και άλλοι με τη διδασκαλία τραγουδιών άλλων πολιτισμών (N=35 36,08%).

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, φαίνεται ότι αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που προάγει ένα κλίμα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Μάμας, 2014· Διονυσίου, 2017) στην οποία ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες (N=28, 28,8%, βλ. περιβάλλον ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων), η ενσυναίσθηση ανάμεσά τους, ενώ αναγνωρίζεται και η ταυτότητα των μαθητών. Ωστόσο σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι καλό ο/η εκπαιδευτικός να έχει αποδεχθεί τη πολυπολιτισμικότητα και τα κοινωνικά στερεότυπα/προκαταλήψεις.

Για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να είναι έτοιμοι διδακτικά να την εφαρμόσουν. Όμως, παρατηρήθηκε πως οι νηπιαγωγοί είτε δεν είχαν την ανάλογη γνώση, είτε δεν ήξεραν πώς να την διαχειριστούν, όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφία (Cain, 2015). Κάτι ανάλογο φάνηκε και από την ανάλυση καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών απάντησαν πως διδάσκουν σπάνια ή ποτέ ή μια – δυο φορές τον χρόνο τραγούδια

άλλων πολιτισμών (N=74 - 76,3%). Επίσης, αποτυπώθηκε μια συγκεχυμένη κατανόηση ως προς την έννοια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Αυτό πιθανόν να δείχνει πως αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι ή καταρτισμένοι για την εφαρμογή μίας διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Κρίνεται ουσιώδες να γνωρίζουν πώς να προσεγγίζουν οι νηπιαγωγοί μία διαπολιτισμική μουσική διδασκαλία, καθώς με αυτό τον τρόπο οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής θα μπορέσουν να ενταχθούν ισότιμα στη τάξη, ενώ παράλληλα μπορεί να μειωθούν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Είναι σημαντικό, όπως φάνηκε από την ανάλυση, η σημασία της εξειδικευμένης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι καλό να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης κατά τη διάρκεια των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για να μπορεί ο/η νηπιαγωγός να γνωρίσει και να εξοικειωθεί με την διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να την χρησιμοποιεί στην τάξη, αλλά και να έχει τη πλήρη εκπαιδευτική εικόνα της για να την εφαρμόζει πιο συχνά.

Στις δυσκολίες των εκπαιδευτικών καταγράφηκε και η αδυναμία να διδάξουν τραγούδια άλλων πολιτισμών διότι είτε δεν μιλούν τη γλώσσα, είτε δεν μπορούν να το εντοπίσουν, ή να βρουν τα λόγια, τους στίχους και τη μουσική του κομματιού. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικές δομές του Υπουργείου Παιδείας να παρέχουν ποικίλες πηγές ενημέρωσης με μουσικό υλικό και πληροφορίες που να βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει διαπολιτισμική διδασκαλία.

Φαίνεται επίσης πως οι γονείς των νηπίων μπορεί να παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην ισότιμη ή μη ένταξη των μη γηγενών παιδιών στην ομάδα της τάξης. Όπως ανέφερε και ο Davis (2009), η αλληλεπίδραση και η άριστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι ουσιώδης, καθώς ενισχύει την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Προκύπτει λοιπόν, ότι οι μαθητές μίας πολυπολιτισμικής ομάδας, μπορούν είτε να μοιραστούν εμπειρίες και αναμνήσεις ενισχύοντας ένα κλίμα ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών, είτε να συμμετάσχουν σε βιωματικές δραστηριότητες που θα τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ανάπτυξη ενός οικείου και συμπεριληπτικού κλίματος. Ειδικότερα, η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επηρεάσει και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, όπως προέκυψε από μερίδα νηπιαγωγών που αναφέρθηκαν σε γονείς οι οποίοι έφερναν αντίρρηση ως προς μία διαπολιτισμική προσέγγιση και ένταξη των μη γηγενών παιδιών. Συμπερασματικά, φαίνεται πως η αλληλοϋποστήριξη και η άψογη συνεργασία μεταξύ των γονιών, αποτελεί σημαντικό κρίκο τόσο στην ενσωμάτωση των παιδιών διαφορετικής καταγωγής, όσο και στη συμπερίληψη τους μέσα στο μάθημα. Η δυνατότητα να μπορεί ένας μαθητής να μοιραστεί με τους συμμαθητές του ιστορίες και αναμνήσεις από τον τόπο του ενισχύει δεσμούς αλλά και ενδυναμώνει τους

υπόλοιπους μαθητές ως προς το βαθμό ενσυναίσθησης και αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας.

Η χρήση δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής φαίνεται ότι αποσκοπεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, την έκφραση των συναισθημάτων και την απόκτηση μουσικών εμπειριών στο νηπιαγωγείο. Μέσα από τις δραστηριότητες κίνησης, εκτέλεσης και ακρόασης, ο μαθητής αποκτά κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Σέργη, 2003). Όπως φάνηκε από την ανάλυση, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στη ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων που παρέχει η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και η διδασκαλία μουσικής άλλων πολιτισμών. Συγκεκριμένα, μέσα από την εκμάθηση τραγουδιών ο μαθητής αναπτύσσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τη φωνή του ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τις συνοδευτικές – μιμητικές κινήσεις στη διδασκαλία τραγουδιών (N=49 – 22,5%), καθώς λειτουργούν ως ένα μέσο επικοινωνίας, στις οποίες ο μαθητής εμψυχώνεται για να εκφραστεί ελεύθερα, να ενταχθεί στο σύνολο της τάξης (Σέργη, 2003) και να εμβαθύνει τη φαντασία του (Θεοχαρίδου & Λεπτοκαρίδου, 2009). Ωστόσο, φάνηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η εμφανής προτίμηση στα ηχογραφημένα τραγούδια ή στη χρήση εννοιολογικού υλικού (βλ. Γράφημα 13). Από τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει ως δυσκολία στη διδασκαλία τους την έλλειψη της βιωματικής μάθησης. Για παράδειγμα, μέσω των ηχογραφημένων τραγουδιών οι μαθητές δεν δημιουργούν μουσικά και δεν αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους, ενώ δεν διακρίνεται ούτε ο αυτοσχεδιασμός για να εκφραστούν ελεύθερα και να εμβαθύνουν στο τραγούδι δημιουργικά. Μέσα από τη ρυθμική συνοδεία, οι μαθητές λειτουργούν πιο βιωματικά στη δραστηριότητα, αναπτύσσεται έτσι και η συνεργασία μεταξύ τους. Προτείνεται λοιπόν, στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν πιο συχνά τη βιωματική μάθηση, καθώς μέσα από αυτή εκπληρώνονται στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην οποία ο μαθητής μπορεί να ενταχθεί στο σύνολο, να συνεργάζεται και να κοινωνικοποιείται, να εκφράζεται δημιουργικά και να αναπτύσσει περισσότερες δεξιότητες είτε μουσικές είτε κοινωνικές.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η συνοδεία των μουσικών οργάνων παράλληλα με το τραγούδι, λειτουργεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και της καλύτερης απομνημόνευσής τους ειδικότερα σε αυτά που περιέχουν περίπλοκους στίχους (Sarrazin, 2016). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες δεν επιλέγουν τόσο συχνά τη συνοδεία οργάνων στη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, στους μαθητές προσχολικής ηλικίας, ενισχύονται οι ακουστικές τους αισθήσεις (π.χ. αίσθηση ρυθμού) και μαθαίνουν παράλληλα τις μουσικές έννοιες. Παρόλο που η βιβλιογραφία με τα αποτελέσματα δεν συμπίπτουν στην συχνότητα επιλογής των

συνοδευτικών οργάνων στη διδασκαλία, αυτό δεν σημαίνει ότι το ποσοστό αυτό δεν φανερώνει τη σημασία των μουσικών οργάνων για την ενίσχυση όλων όσων αναφέρθηκαν όπως αναφέρει και η Cerniglia (2013). Επιπλέον, καθώς μια τάξη μπορεί να συμπεριλαμβάνει παιδιά διαφορετικής καταγωγής, όπως φαίνεται και από την ανάλυση δεδομένων, πολλά από αυτά δεν γνωρίζουν ελληνικά με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Συμπερασματικά, η συνοδεία των μουσικών οργάνων σε συνδυασμό με το τραγούδι βοηθά και στην εκμάθηση στίχων περίπλοκων ή άγνωστων λέξεων.

Εστιάζοντας στα οφέλη της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, δεν ήταν λίγοι αυτοί που ανέφεραν την «ανάπτυξη λεξιλογίου», που συνδέεται άμεσα με το τραγούδι αλλά και παρατηρήσεις για τη βελτίωση των μαθητών, καθώς κατά τη διδασκαλία του αφομοιώνουν τους στίχους και μαθαίνουν νέες φράσεις και λέξεις, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφία (Davis, 2009). Στις δυσκολίες των νηπιαγωγών για τη χρήση πολυπολιτισμικών τραγουδιών ωστόσο, καταγράφηκε το ότι δεν μιλούν τη γλώσσα. Είναι ενδιαφέρον ότι το τραγούδι το τραγούδι ενισχύει το κομμάτι της ένταξης για μαθητές διαφορετικών πολιτισμών στις σχολικές αίθουσες (Σέρρη, 2003).

Συνοψίζοντας, από την έρευνα ξεχώρισε ως σημαντικότερο στοιχείο η «αποδοχή του 'άλλου'» και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας σύμφωνα με τους ερωτηθέντες. Η μουσική λοιπόν, κρίνεται ως ένας παράγοντας που ενισχύει τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την κοινωνικοποίηση, την ένταξη και άλλα. Ένας μαθητής, ο οποίος έρχεται στη χώρα υποδοχής στον εικοστό πρώτο αιώνα, είναι δύσκολο να ενταχθεί και να αισθανθεί ως μέρος της χώρας (απαλείφοντας κάθε αίσθημα ξενοφοβίας). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, φάνηκε πως βοηθά σε αυτό, ειδικότερα μέσω των πλουραλιστικών μοντέλων εκπαίδευσης (Κεσσίδου, 2008). Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική διδασκαλία ενισχύει την ενσυναίσθηση, ενώ αποδέχεται τον πολιτισμό και τη μητρική γλώσσα του κάθε ατόμου που εισέρχεται στην τάξη. Σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών η αναγνώριση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας κάθε παιδιού είναι ένα σημαντικό όφελος. Το μάθημα της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, παρέχει το περιβάλλον για να αισθανθεί κάθε παιδί οικεία, προσφέρει ποικίλα μαθησιακά οφέλη, και παροτρύνει τους νηπιαγωγούς να απομακρύνουν τυχόν ρατσιστικές σκέψεις ώστε να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας η οποία θα αποδέχεται όλους τους ανθρώπους, με την απώτερη σκέψη πως «η χώρα δεν έχει σύνορα».

Εν κατακλείδι, παρόλο που το δείγμα της εργασίας είναι μικρό με βάση τον περιορισμένο αριθμό των νηπιαγωγών που συμμετείχαν και φυσικά δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ικανά να διαμορφώσουν μια πρώτη άποψη περί της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και τα οφέλη της. Τα ευρήματα της μελέτης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και

ως βάση για περαιτέρω έρευνα, να παρέχουν περισσότερες πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα αλλά και να βοηθήσουν σε μία περαιτέρω κατανόηση της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bentley, D.F. (2012). Rights are the Words for Being Fair: Multicultural Practice in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 40, 195–202. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0492-7>
- Cain, M. (2015). Musics of 'The Other': Creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education. *British Journal of Music Education*, 32, pp 71-86. <http://10.1017/S0265051714000394>
- Cerniglia, E. (2013). Preschool Through Kindergarten: Musical Play in Early Childhood Classrooms: Taking It One Step Further. *YC Young Children*, 68(5), 68-73. <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.68.5.68>
- Davis, B. M. (2009). *How to teach students who dont look like you: Culturally relevant teaching strategies* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a Music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 Years of Age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16-25. <http://doi.org/10.1080/1740898010060103>
- Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδιотράγουδα. *Μουσικοπαιδαγωγικά*. 16, 49-68.
- Dionyssiou, Z.(2017) A Framework for Promoting Intercultural Music Teaching and Learning in Early Childhood Education. Στο P. Anselmi, Z. Dionyssiou, L.A. Epelde, I. Etmektsoglou, P.S. Hughes, A. Pieridou Skoutella, A. *Early Childhood Music Education in the Mediterranean: Raising children's musicality, evaluating music learning and raising teachers' preparation* (pp. 117-129). Erasmus+ K2: "Early Childhood Music Education in the Mediterranean", Nicosia: Cyprus Centre for the Research and Study of Music (C.C.R.S.M.).
- Gayle-Evans, G. (2004). It Is Never Too Soon: A Study of Kindergarten Teachers' Implementation of Multicultural Education in Florida's Classrooms. *The Professional Educator*, 27(1-2), 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728471.pdf>
- Θεοχαρίδου, Ε, & Λεπτοκαρίδου, Ε. (2009). Η επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Στο Ζ. Διονυσίου, Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Husband, T. (2019). Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms. *Urban Education*, 54(8), 1058–1084. <https://doi.org/10.1177/0042085918805145>
- 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: 80*

Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 23-25 Νοεμβρίου 2018: Πρακτικά (σσ. 166-177). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.

- Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Λιθογραφία, 21-36.
- Κοκκίδου, Μ. (2009). Σχεδιασμός και ανάπτυξη ημερήσιου μαθήματος της μουσικής. Στο Ζ. Διονυσίου, Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε
- Κολιάδη – Τηλιακού. Α & Ζάχαρη. Α (2020). Το αυτοσχέδιο τραγούδι παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από το C. Orff-Shulwerk: Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*. 18, 38-54.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;. Στο Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώνοντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Montecinos, C. (1994). Teachers of Color and Multiculturalism. *Equity & Excellence in Education*, 27(3), 34-42. <https://doi.org/10.1080/1066568940270306>
- Mcrae, A., & Ellis, J. B. (2012). Early Childhood Perceptions of Diversity: A Case of Addressing Multicultural Education in the Classroom. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.3001>
- Vold, E. B. (1992). Children's Play: A Resource for Multicultural Education. Στο M.R. Jalongo (Ed.), *Multicultural education in early childhood classrooms* (52-67). NEA Professional Library.
- Παπαναγιώτου, Ξ. & Γανώση, Μ. (2003). Η μουσική στο αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείων: Μια πιλοτική έρευνα συχνότητας παρουσίας και επιλογής δραστηριοτήτων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 109-122. <https://doi.org/10.12681/icw.18096>
- Pavlidou, E.A., & Chatzigeorgiadou, S.V. (2012). The effectiveness of a pilot intervention program of Physical Education in Multicultural Preschool Education. *Journal Of Educational Research*. 53-66.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Ramsey, P.(1982).Multicultural Education in Early Childhood. *Young Children*, 37(2), 13-24. <http://www.jstor.org/stable/42643731>
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Sarrazin, N. (2016). Music in Early Childhood Development. *Music and the Child*. Open SUNY Textbooks.
- Σέργη, Λ. (2003). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Gutenberg.
- Σίμου, Ε. (2013). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο τραγούδι στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Ξ. Παπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής*. Ε.Ε.Μ.Ε. Σταύρου, Γ. (2009). Διδακτικές προσεγγίσεις παραδοσιακών τραγουδιών. Στο Ζ. Διονυσίου, Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική*

Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού μεθοδολογίας και εφαρμογών.
Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

Σταύρου, Γ. (2009). Διδακτικές προσεγγίσεις παραδοσιακών τραγουδιών. Στο Ζ. Διονυσίου, Σ. Αγγελίδου (Επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.