



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ:

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στο υποκειμενικό ευ ζην
των παιδιών προσφύγων: μία μελέτη περίπτωσης**

Πέτρος Γεωργοπάλης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μίτση (Δήμητρα) Ακογιούνογλου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, ως μέρος
των απαιτήσεων για την ολοκλήρωση του προπτυχιακού κύκλου σπουδών με Κατεύθυνση Μουσικής
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Μουσικής

Κέρκυρα, Ιούνιος 2022

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

ΤΟΜΕΑΣ:

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

**Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στο υποκειμενικό ευ ζην
των παιδιών προσφύγων: μία μελέτη περίπτωσης**

Πέτρος Γεωργοπάλης

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Ακογιούνογλου Μίτση (Δήμητρα)**
- 2. Διονυσίου Ζωή**
- 3. Ετμεκσόγλου Ιωάννα**

Κέρκυρα, Ιούνιος 2022

Τίτλος: Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στο υποκειμενικό ευ ζην των παιδιών
προσφύγων: μία ποιοτική μελέτη περίπτωσης

© 2022 Πέτρος Γεωργοπάλης

ALL RIGHTS RESERVED

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

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

στην Έλλη Παπαγεωργακοπούλου
σπουδαία φίλη και σκηνογράφο

Ευχαριστίες

Με αφορμή την εκπόνηση της παρούσας μελέτης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα εκείνα τα πρόσωπα που στάθηκαν συνοδοιπόροι στο ταξίδι της συγγραφής. Τον Κώστα Καρδάμη για τις διδαχές αναφορικά με τις αρχές εγκυρότητας της έρευνας και επιστημονικής ακρίβειας, και τις τρεις διδάσκουσες του τομέα παιδαγωγικής και ψυχολογίας της μουσικής για την αгаστή συνεργασία. Ειδικότερα, την Ιωάννα Ετμεκτσόγλου όχι μόνο για τον ακαδημαϊκό επαγγελματισμό που επέδειξε αλλά και για το ανθρώπινο πρόσωπο στις όποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν, και κυρίως την επίκουρο Μίτση Ακογιούνογλου, επιβλέπουσα της μελέτης, συνοδοιπόρο στο ταξίδι της έρευνας, αδιάκοπο καλλιεργητή της μουσικοπαιδαγωγικής μου ταυτότητας και εμπνευστή της ζωής.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω το έμπυχο δυναμικό της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση (Action for migration & development) και ειδικότερα την εκπαιδευτικό Ματούλα Γεωργεδάκη για την πολύτιμη συμβολή της στο πρακτικό μέρος της έρευνας, ενώ το μεγαλύτερο ευχαριστώ ανήκει στα ίδια τα παιδιά πρόσφυγες για τα χαμόγελα που σκόρπισαν και τα μαθήματα που τελικώς εκείνα δίδαξαν. Τέλος, η μελέτη αυτή αφιερώνεται στην μνήμη της φίλης Έλλης Παπαγεωργακοπούλου - σπουδαίας σκηνογράφου του θεάτρου, και σε εκείνα τα πρόσωπα που σημάδεψαν την ζωή μου πλάθοντας έναν μικρό πρίγκιπα με περιέργεια για τους άλλους πλανήτες και αγάπη για τα απλά.

Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στο υποκειμενικό ευ ζην των παιδιών προσφύγων: μία ποιοτική μελέτη περίπτωσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορμάται από τον σύγχρονο και τάχιστα αναπτυσσόμενο κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, εστιάζοντας στο φαινόμενο της μετανάστευσης και ειδικότερα στην ευαίσθητη ομάδα παιδιών προσφύγων μέσα από το μάθημα μουσικής. Το ερευνητικό υλικό δομείται σε δύο μέρη, θεωρητικό και πρακτικό. Μεθοδολογικά χρησιμοποιείται η ποιοτική μέθοδος έρευνας λαμβάνοντας υπόψιν όλες τις παραμέτρους του δείγματος αλλά και των μεταβλητών που το διέπουν όπως χώρος, χρόνος και ηλικιακή ομάδα. Η συλλογή του υλικού γίνεται από φύλλα αξιολόγησης των συμμετεχόντων, ζωγραφικό υλικό των υποκείμενων, ημι-δομημένη συνέντευξη συμμετοχικού παρατηρητή – κριτικού φίλου, ημερολόγιο πεδίου ερευνητή, εβδομαδιαίες αναστοχαστικές συνεντεύξεις συμμετοχικού παρατηρητή - κριτικού φίλου και ομάδα εστίασης των παιδιών μετά το πέρας των συναντήσεων. Σκοπός της έρευνας είναι η εξερεύνηση της δυνατότητας ή μη της μουσικής μέσα από την θετική ψυχολογία να αυξήσει το υποκειμενικό ευ ζην των προσφύγων καθιστώντάς την ως εργαλείο αντιμετώπισης των δυσχερειών της ζωής. Η ερευνητική εφαρμογή διήρκησε από 18 Φλεβάρη έως 15 Απρίλη 2022 σε σταθερές εβδομαδιαίες συναντήσεις. Η διεξαγωγή της έρευνας έγκειται στην αυτόβουλη και σταθερή συμμετοχή των παιδιών, ενώ η ηλικιακή ομάδα που απασχολήθηκε ήταν μεταξύ 7-12 ετών με χώρες καταγωγής: Τυνησία, Αίγυπτο, Πακιστάν. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο κύκλος της μουσικής δύναται να ενισχύσει τις εμπειρίες ροής, εστιάζοντας σε μουσικές δράσεις στο «εδώ και τώρα» με απώτερο σκοπό την αύξηση ψυχικών πόρων και επιπέδων ελπίδας. Καταληκτικά, φαίνεται ότι η ενεργός συμμετοχή στη μουσική στην υπό μελέτη ομάδα προσφύγων λειτουργεί ευεργετικά στην διαμόρφωση των συναισθημάτων, στην έκφραση, στη σχέση με τους άλλους, αλλά και στις προσδοκίες για το μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: θετική ψυχολογία, μουσική στη κοινότητα, πρόσφυγες, μουσική ροή, θετικά συναισθήματα

The role of music lessons in the subjective well-being of refugee children: a qualitative case study

ABSTRACT

The point of departure of the present study is the modern and rapidly evolving field of Positive Psychology, focusing on the phenomenon of migration and in particular on the vulnerable group of refugee children through music lesson. The research material is structured in two parts, theoretical and practical. The qualitative research method is used methodologically, taking into account all the parameters of the sample but also the variables that govern it such as place, time and age group. The material is collected from participant's evaluation sheets, children's drawings, a semi-structured interview of the participatory observer - critical friend, researcher's field diary, weekly reflective participatory observer - critical friend interviews, and a focus group at the end of the implementation. The purpose of the research is to investigate the possibility of music to increase aspects of positive psychology, such as the subjective well-being of refugees by making it a tool for dealing with the difficulties of life. The field research took place from February 18 to April 15, 2022 in weekly meetings. The research was based on the voluntary and steady participation of children, while the age group was between 7-12 years old, origin being: Tunisia, Egypt, Pakistan. The results show that the circle of music can enhance experiences of flow, focusing on musical actions in the "here and now" with the ultimate goal of increasing mental resources and levels of hope. Finally, the presence of music in the study group of refugee children seems to work beneficially in shaping emotions, expression, relationships with others and expectations for the future.

Keywords: positive psychology, community music, refugees, music flow, positive emotions

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ	10
1. Προσφυγικό ζήτημα και παιδιά πρόσφυγες	10
1.2 Η προσφυγική εμπειρία, μια διαδρομή δίχως τέλος.....	12
1.3 Τα παιδιά πρόσφυγες σε αυτή τη διαδρομή	14
1.4 Δράσεις ψυχοκοινωνικής στήριξης στη Ελλάδα.....	16
2. Θετική ψυχολογία, ένας νέος κλάδος.....	17
2.1. Οι διαστάσεις της θετικής ψυχολογίας.....	19
2.2. Η σημασία του ευ ζην, της ελπίδας και της ψυχικής ανθεκτικότητας ως στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσχερειών της ζωής.	21
2.3. Η Θετική Ψυχολογία στους κόλπους της εκπαίδευσης	22
2.4. Μετανάστευση υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας	24
3. Η μουσική σε διάλογο με την κοινότητα και τη θετική ψυχολογία	25
3.1 Η μουσική στην κοινότητα των προσφύγων	26
3.2. Η διδακτική της μουσικής μέσα από το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας	27
3.3. Η μουσική ως ψυχοκοινωνικό εργαλείο στήριξης σε πρόσφυγες	28
3.4. Δράσεις μουσικής στην κοινότητα με ομάδες παιδιών προσφύγων ή αλλιώς καλλιεργώντας μια κοινή γλώσσα.....	29
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	32
4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
4.1 Επιλογή μελέτης.....	32
4.2 Περιγραφή της μελέτης.....	32
4.3 Δειγματοληψία	33
4.4 Συλλογή δεδομένων	34
4.5. Ανάλυση δεδομένων	34
4.6. Διασφάλιση αδειών	36
4.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	36
4.8. Περιορισμοί της έρευνας.....	37
5. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	37
6. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	39
6.1 Μουσικό γίνεσθαι.....	39
6.1.1 Μουσική ομάδα.....	40
6.1.2 Καλλιτεχνική εμπλοκή και έκφραση.....	44
6.1.3 Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού	46

6.2 Ατομικό γίνεσθαι.....	48
6.2.1 Ατομική ταυτότητα	48
6.2.2 Συναισθηματική εμπλοκή και έκφραση	51
6.2.3 Ελπίδα και προσδοκίες για το μέλλον	54
6.3 Συλλογικό γίνεσθαι.....	57
6.3.1 Συλλογική ταυτότητα.....	57
6.3.2 Νοηματοδότηση σχέσεων	60
6.3.3 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	62
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	64
8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	66
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	68
10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	77
Α. Φύλλα αξιολόγησης	77
Β. Εικόνες: Ζωγραφικές αποτυπώσεις από τα μαθήματα	79
Γ. Μουσικό Κρυπτόλεξο.....	85
Δ. Απόσπασμα συνέντευξης συμμετοχικού παρατηρητή – κριτικού φίλου	86

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Προσφυγικό ζήτημα και παιδιά πρόσφυγες

Η ανθρώπινη πορεία ανά τους αιώνες, μέσα από την ιστορία, χαρακτηρίζεται από τις διαρκείς μετακινήσεις. Το ανθρώπινο είδος, είτε από επιλογή είτε από ανάγκη πολλές φορές, μέσα σε αυτό το πέρασμα των χρόνων αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τον τόπο του - χώρο της παιδικής μνήμης - και να εγκατασταθεί σε άλλες χώρες. Μια σημαντική αιτία μετακινήσεων είναι ο εκτοπισμός και η εγκατάλειψη της πρότερης εστίας για λόγους βίας ή απειλών κατά της ζωής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα άλλα έθνη να καλούνται να προσφέρουν καταφύγιο σε εκείνους που βρίσκονται διωγμένοι. Για τον λόγο αυτό το 1950, μετά το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου ιδρύθηκε η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) με απώτερο σκοπό την παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας. Αρχικά εστίασε στα εκατομμύρια Ευρωπαίων που είχαν εκτοπιστεί ή χάσει τα σπίτια τους και εν συνεχεία ως τις μέρες μας, όπως ορίζει το Πρωτόκολλο του 1967, στην προστασία και ευζωία των προσφύγων σε όλο τον κόσμο.

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία (1951) πρόσφυγας ορίζεται κάθε πρόσωπο με δικαιολογημένο φόβο δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων το οποίο αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του της οποίας έχει υπηκοότητα και δεν δύναται εξαιτίας αυτού του φόβου ή/και δεν επιθυμεί να λάβει προστασία από τη χώρα καταγωγής του ή σε περίπτωση που δεν έχει υπηκοότητα αλλά βρίσκεται εξαιτίας άλλων γεγονότων εκτός της χώρας του και δεν δύναται εξαιτίας αυτού του φόβου ή/και δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή. Επιπλέον πέρα από τους λόγους που ορίζονται στη Σύμβαση του 1951, πρόσφυγας ορίζεται και όποιος βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του/της ή συνήθους διαμονής του/της και αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει σ' αυτήν λόγω σοβαρών και αδιάκριτων απειλών κατά της ζωής του, της σωματικής του ακεραιότητας ή της ελευθερίας του που οφείλονται σε γενικευμένη βία ή σε γεγονότα που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2005).

Φτάνοντας σε ασφαλή προορισμό τα πρόσωπα αυτά μπορούν να αιτηθούν άσυλο είτε προσωρινής διαμονής ή και μόνιμης μετεγκατάστασης στη χώρα υποδοχής. Κατά την παραμονή τους στα κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης προσφύγων, ως αιτούντες άσυλο αναμένουν από τους αντίστοιχους οργανισμούς το πόρισμα για το αν πληρούν ή όχι τις προϋποθέσεις της προσφυγικής συνθήκης. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών. Οι πρόσφυγες αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, δεν φεύγουν από επιλογή αλλά από φόβο δίωξης σε αντίθεση με τους μετανάστες οι οποίοι παρόλο που δεν κινδυνεύουν καθώς η χώρα τους αποτελεί ένα ασφαλές έδαφος, φεύγουν από προσωπική τους βούληση για λόγους πολλές φορές οικονομικούς ή οικογενειακούς.

Το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί ένα επίκαιρο φαινόμενο το οποίο κατά το έτος 2015 μέχρι και σήμερα, αναζωπυρώθηκε λαμβάνοντας μεγάλες διαστάσεις στη γηραιά ήπειρο και κατ' επέκταση και στον ελλαδικό χώρο. Σύμφωνα με τα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNCHR Global Trends, 2020), έχουν καταγραφεί μέχρι τα τέλη του 2020 82,4 εκατομμύρια αναγκαστικά εκτοπισμένοι σε όλο τον κόσμο, από τους οποίους το 68% προέρχεται από 5 μόλις χώρες (Συρία, Βενεζουέλα, Αφγανιστάν, Νότιο Σουδάν, Μιανμάρ). Από τις πέντε κυριότερες χώρες υποδοχής, η Γερμανία αποτελεί την πρώτη ευρωπαϊκή χώρα με 1,2 εκατομμύρια πρόσφυγες. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως τα παιδιά αποτελούν το 30% του παγκόσμιου πληθυσμού αλλά το 42% όλων των αναγκαστικά εκτοπισμένων.

Το μεγάλο κύμα προσφυγικών ροών στην Ευρώπη με σκοπό την ευρωπαϊκή προοπτική προκάλεσε και στον ελλαδικό χώρο μεγάλη κινητικότητα, αφού η Ελλάδα αποτελεί σημείο αναφοράς/εισόδου λόγω της γεωγραφικής της θέσης. Είναι ο πρώτος και εγγύτερος ευρωπαϊκός προορισμός – σταθμός για τους πρόσφυγες, μετανάστες και αιτούντες άσυλο της Μέσης Ανατολής. Έτσι λοιπόν, σε σχέση με τους 59,719 πρόσφυγες που ήρθαν δια θαλάσσης στην Ελλάδα το 2019, το 2021 ο αριθμός ανήλθε στους 4,331 πρόσφυγες (UNCHR Greece, Sea Arrivals Dashboard 2021). Οι τρεις κύριες χώρες προέλευσης προσφύγων είναι η Συρία, το Αφγανιστάν, και το Ιράκ και αιτούντων ασύλου το Αφγανιστάν, η Συρία και το Πακιστάν (UNCHR Greece, 2021). Επίσης, τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά στην Ελλάδα είναι 2,279. Το μεγαλύτερο μέρος τους μένει σε δομές φιλοξενίας (1578), ενώ τα υπόλοιπα κυρίως σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης και διαμερίσματα ημιαυτόνομης διαβίωσης (Ε.Κ.Κ.Α., 2022).

Ακόμη, λόγω του πρόσφατου πολέμου στην Ουκρανία παρατηρείται μια αυξανόμενη κινητικότητα προσφύγων στην Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα, 5,8 εκατομμύρια Ουκρανοί έχουν μετακινηθεί σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη (UNCHR, 2022). Στην Ελλάδα, τον Μάιο 2022, φιλοξενούνται 19,275 Ουκρανοί πρόσφυγες (UNCHR Greece, 2022).

1.2 Η προσφυγική εμπειρία, μια διαδρομή δίχως τέλος

Αν και η προσφυγική εμπειρία θα μπορούσε από ιστορικο-πολιτική σκοπιά να φαίνεται κοινή, παρόλα αυτά δεν προϋποθέτει ότι αποτελεί κοινό για όλους βίωμα. Κάθε πρόσφυγας ακολουθεί το δικό του ξεχωριστό μονοπάτι, γι' αυτό θα ήταν ιδιαίτερα επισφαλές να γενικευθούν τα χαρακτηριστικά του (Malkki, 1995). Σύμφωνα με τον Papadopoulos (2002) η πορεία της προσφυγικής εμπειρίας διακρίνεται από τέσσερις φάσεις: της αναμονής (αφορά την περίοδο των επερχόμενων κινδύνων και την προσπάθεια των ατόμων να αναστρέψουν τις αρνητικές συνθήκες), των καταστρεπτικών γεγονότων (όπου περιλαμβάνει την καταστροφή και την μη οικειότητα με το περιβάλλον-σπίτι), της επιβίωσης (όπου ο πρόσφυγας σώζει τη ζωή του μεν αλλά αναζητά τον νέο τόπο) και τέλος της ένταξης (πρόκειται για την νέα αρχή στην χώρα υποδοχής).

Αυτή η διαδρομή δεν αφορά μόνο έναν ρεαλιστικό προορισμό, αλλά εμπεριέχει και μία μεταφορική διάσταση. Στόχος αυτής είναι η εύρεση ψυχολογικής ηρεμίας αφού οι πρόσφυγες βιώνουν μια περίοδο αναταραχής αποχωριζόμενοι το σπίτι τους, τη ζώνη ασφάλειάς τους και όχι μόνο. Ο οικείος χώρος, η θεμελιώδης αίσθηση του σπιτιού, δεν περιορίζεται στο σπίτι καθαυτό, αλλά συμπεριλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που εμπεριέχονται σε αυτόν (Papadopoulos, 2002). Αφορά τον πυρήνα της ταυτότητας η οποία είναι δομημένη ως μωσαϊκό και που απαρτίζεται από το σύνολο πολλών μικρότερων στοιχείων (Papadopoulos, 2002). Η κοινή γλώσσα, η κοινή κουλτούρα και οι συνήθειες είναι κομμάτια του σπιτιού τα οποία οι πρόσφυγες αναγκάζονται να αποχωριστούν και πολύ συχνά τα νοσταλγούν. Η νοσταλγία (homesickness) αναφέρεται στην συνήθως βιωμένη κατάσταση αγωνίας μεταξύ εκείνων που έχουν εγκαταλείψει το σπίτι και βρίσκονται σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον (Van Tilburg et al., 1996). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα άτομα να αισθάνονται ένα ανεξήγητο κενό καθώς διαταράσσεται η «όντο-οικολογική σταθερότητά» τους και εμφανίζεται ο νοσταλγικός αποπροσανατολισμός

(Παπαδόπουλος, 2019: 59)* δηλαδή, μια αίσθηση δυσφορίας, ανησυχίας απώλειας της οικειότητας, εμπιστοσύνης που συνοδεύεται με διάχυτο άγχος.

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου αντανακλάται στο μεγάλο αριθμό ερευνών οι οποίες καταγράφουν έντονες ψυχολογικές διαταραχές που σχετίζονται με το τραύμα των προσφύγων. Το άγχος, η κατάθλιψη, το μετατραυματικό στρες (PTSD) είναι διαταραχές οι οποίες, παρόλο που μπορεί να αντιμετωπιστούν διαφορετικά από άντρες και γυναίκες (Diamond & Oberg, 2019), εν δυνάμει θα μπορούσαν να εμφανιστούν σε όλους τους πρόσφυγες ανεξαρτήτως φύλου, ενώ μελέτες αναφέρουν μεγαλύτερη επιρρέπεια να αναπτυχθούν στους ασυνόδευτους ανήλικες (Schininá & Zanghellini, 2021). Οι λόγοι που ενδέχεται να οδηγήσουν στην εμφάνιση κάποιας διαταραχής ποικίλουν όπως το γεγονός του ξεριζωμού που αποτελεί αναμφίβολα μια τραυματική αλλαγή στη ζωή τους, καθώς και άλλοι παράγοντες όπως οικονομικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί κ.ά. Σε όλα τα στάδια της προσφυγικής διαδρομής μπορεί να κληθούν οι πρόσφυγες να αντιμετωπίσουν αντιξοότητες ή στρεσογόνες καταστάσεις, ενώ υπάρχει η πιθανότητα ενός επανατραυματισμού τους αφού φτάσουν στη χώρα υποδοχής (Mazzetti, 2008). Γι' αυτό και είναι σημαντική η ομαλή προσαρμογή των προσφύγων, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες φιλοξενίας της χώρας υποδοχής, των οργανισμών όπως συνδιαμορφώνονται από τα πρόσωπα (φροντιστές, ιατρικό προσωπικό, ψυχολόγοι κλπ). Η αποτελεσματικότητα της πολιτικής και θεσμικής ικανότητας κάθε χώρας υποδοχής ως προς τις συνθήκες διαβίωσης και προοπτικών ένταξης των προσφύγων συνδέεται στενά με την ψυχική ευημερία τους (Stathopoulou et al., 2019).

Στην Ελλάδα παρατηρήθηκε πως η ζωή σε προσφυγικούς καταυλισμούς επιδείνωσε τα αισθήματα ανασφάλειας και αδυναμίας. Η απουσία αλληλεπιδράσεων με τη γύρω ελληνική κοινωνία οδήγησε σε αισθήματα απομόνωσης (Bjertrup et al., 2018). Ακόμη, παρατηρήθηκε πως η αντιμετώπιση των προσφύγων από το σύνολο της κοινωνίας δεν ήταν, ούτε είναι πάντα η επιθυμητή. Τα αισθήματα ξενοφοβίας και διακρίσεων παραμένουν έκδηλα και φαίνεται ότι έχουν ενταθεί κατά την πρόσφατη περίοδο έξαρσης της πανδημίας COVID-19. Πρόσφατα, πρόσφυγες και μετανάστες στιγματίστηκαν από τις κυβερνητικές αρχές ως πιθανοί φορείς της νόσου, αυξάνοντας τη δημόσια εχθρότητα επιβάλλοντας παρατεταμένες απαγορεύσεις μετακινήσεων για άτομα που διαμένουν σε καταυλισμούς (Kondilis et al., 2021). Επισημάνθηκε όμως σε μελέτη της Διεθνούς Αμνηστίας (2021) ότι οι ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης στους προσφυγικούς

καταυλισμούς εμπόδισαν την εφαρμογή καραντίνας με σεβασμό στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα.

Αν και στην ευρύτερη βιβλιογραφία οι πρόσφυγες αντιμετωπίζονται ως τραυματισμένοι, είναι σημαντικό να τονιστεί πως παρότι ενδέχεται να κουβαλούν ή να αποκτήσουν κάποια διαταραχή λόγω του εκτοπισμού τους, αυτό δεν πρέπει να θεωρείται και δεδομένο. Οι Schininà & Zanghellini (2021) αναφέρουν πως ο προσφυγικός πληθυσμός μοιάζει με τον κανονικό πληθυσμό σε ποσοστά ψυχικών παθήσεων, και ότι αν και πρέπει να τους παρέχεται πρόσβαση σε χώρους φροντίδας υγείας και ψυχικής υγείας, δεν έχουν όλοι ανάγκη αυτών των υπηρεσιών. Ο Papadopoulos (2007) ξεχωρίζει το προσφυγικό τραύμα από το ψυχολογικό τραύμα. Δίνοντας μια άλλη διάσταση του φαινομένου, υποστηρίζει ότι η απλή ύπαρξη ορισμένων καταστροφικών γεγονότων δεν πρέπει να οδηγεί αυτόματα στο συμπέρασμα ότι κάθε άτομο είναι πιθανό να υποστεί ψυχολογικά τραύματα. Ως εκ τούτου κατηγοριοποιεί τις συνέπειες του τραύματος σε αρνητικές, ουδέτερες και θετικές, οι οποίες δημιουργούν το «πλέγμα τραύματος» (trauma grid).

1.3 Τα παιδιά πρόσφυγες σε αυτή τη διαδρομή

Ο αιφνίδιος και αναγκαστικός εκτοπισμός των προσφύγων δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστα τα παιδιά. Οι ανήλικοι πρόσφυγες αποτελούν μια ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα και χρήζουν κατάλληλης μεταχείρισης αφού βρίσκονται περισσότερο εκτεθειμένοι σε φαινόμενα εκμετάλλευσης (Wilson, 2011). Βασικοί άξονες για τους οποίους είναι σημαντικό να μεριμνά η εκάστοτε χώρα υποδοχής αποτελούν η καλή διαβίωση, η κοινωνικοποίηση, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση, και η σχέση τους με την οικογένεια, αν υπάρχει. Η Ελλάδα, από τις αρχές του 2015, έχει δεχτεί ένα εκατομμύριο άτομα εκ των οποίων το 37% είναι παιδιά. Από τα 44.500 παιδιά (πρόσφυγες και μετανάστες) που βρίσκονται σήμερα στην χώρα, πάνω από 4.000 είναι τα ασυνόδευτα (Unicef, 2020).

Η σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων αποτελούν τομείς που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Από τη μία η σωματική τους υγεία οφείλει να είναι κύριο μέλημα των οργανισμών αφού φαίνεται πως βρέφη, νήπια και παιδιά υποφέρουν συχνότερα από λοιμώξεις του αναπνευστικού (Kampouras et al., 2019). Από την άλλη, τα παιδιά, όπως οι ενήλικες, έχουν πολλές πιθανότητες να βιώσουν τραυματικές εμπειρίες, καθώς και συσσωρευμένο άγχος εξαιτίας της αναγκαστικής μετανάστευσης ή και λόγω ενός συνδυασμού στρεσογόνων παραγόντων σχετιζόμενων με την παιδική τους ηλικία και

τις τραυματικές εμπειρίες εκτοπισμού (Bronstein & Montgomery, 2011). Μάλιστα, έρευνες δείχνουν πως οι ασυνόδευτοι ανήλικοι είναι πιο επιρρεπείς στην ανάπτυξη συμπτωμάτων όπως μετα-τραυματικού στρες (Sarkadi et al., 2018) και πιο συγκεκριμένα κατά την περίοδο μετεγκατάστασης στη νέα χώρα υποδοχής (Vervliet et al., 2014). Οι λόγοι ποικίλουν και ανάμεσα σε αυτούς είναι ο εκφοβισμός ή η θυματοποίηση στο σχολείο, η σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, οι οικογενειακές συγκρούσεις ή ενδοοικογενειακή βία, οι μη ασφαλείς γειτονιές ή ο ρατσισμός κ.α. (Miller et al., 2019). Επομένως, η καταπολέμηση και ο περιορισμός τέτοιων φαινομένων στη νέα αρχή τους καθορίζεται άρρηκτα από την ψυχοκοινωνική στήριξη, η οποία μάλιστα είναι ακόμα πιο αναγκαία, δεδομένου ότι οι επιπτώσεις του τραύματος επηρεάζουν και άλλους τομείς, όπως αυτόν της εκπαίδευσής τους. Μελέτη αναφέρει πως παιδιά που έχουν υψηλά επίπεδα τραύματος αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθώς το τραύμα επηρεάζει την υγιή λειτουργία του εγκεφάλου με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν (Diamond & Oberg, 2019).

Οι παρεμβάσεις στο σχολείο και στην κοινότητα δύναται να στοχεύσουν στη μείωση των ψυχολογικών διαταραχών οδηγώντας τα παιδιά στο να ξεπεράσουν πολλές από τις δυσκολίες που σχετίζονται με την αναγκαστική μετανάστευση (Tyter & Fazel, 2014). Το σχολείο μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στους νέους δημιουργώντας ευκαιρίες για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους και χτίζοντας την αυτοπεποίθησή τους (United Nations, 2016). Παρόλα αυτά αν και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι κρίσιμη για την ανάπτυξή τους, αμέτρητα παιδιά στερούνται αυτό το δικαίωμα σε προσφυγικούς καταυλισμούς ή στις πόλεις των χωρών που φιλοξενούνται (Vaghri et al., 2019). Στατιστικές μελέτες δείχνουν πως παιδιά πρόσφυγες έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να μείνουν εκτός σχολείου από άλλα παιδιά, ενώ μόνο το 50% των παιδιών προσφύγων είναι εγγεγραμμένα στο δημοτικό σχολείο και λιγότερο από το 25% των εφήβων προσφύγων είναι εγγεγραμμένοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Unicef, 2018). Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών επιτάθηκε ακόμα πιο πολύ κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 όπου η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών στο σχολείο επηρεάστηκε (UNHCR, 2020) ενώ μεγάλο ποσοστό δεν είχε πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να συνεισφέρει στην ομαλή ένταξη και αποδοχή των παιδιών. Ανασταλτικοί παράγοντες φαίνεται πως μπορεί να είναι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας ή η τεχνολογική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών (Yilmaz & Şensin,

2021) οδηγώντας σε ενδεχόμενα ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό η κατάλληλη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να συνδράμει στην καλύτερη διαχείριση των παιδιών και στη συμπερίληψή τους αφού το μάθημα και το σχολικό περιβάλλον είναι βασικοί πυλώνες κοινωνικοποίησής τους. Ως εκ τούτου, η δημιουργία σταθερών ασφαλών περιβαλλόντων διδασκαλίας - μάθησης είναι απαραίτητη για την επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για παιδιά πρόσφυγες που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες (Diamond & Oberg, 2019).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι και οι γονείς μπορεί να συμβάλλουν καθοριστικά στην ποιότητα ζωής των παιδιών. Οι μεν πρώτοι υποστηρίζουν πως η καλή επικοινωνία σχετικά με τις μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς ενώ κρίνουν πως είναι καλύτερο να μην γίνονται υποθέσεις σχετικά με τις προηγούμενες εμπειρίες του παιδιού. Διακρίνουν πως οι εμπειρίες μάθησης σε ομάδες συνομηλίκων και σε ζευγάρια είναι δυνατόν να αποβούν πολύ αποτελεσματικές και πως με βοήθεια και στήριξη τα παιδιά μπορούν να ανθίσουν (Szente et al., 2006). Οι δε δεύτεροι δύναται να συμβάλλουν καταλυτικά στην ψυχολογική ευημερία και την σχολική απόδοση των παιδιών ενώ αντιθέτως, η έλλειψη ενθάρρυνσης από τους γονείς μπορεί να προκαλέσει απώλεια κινήτρων για μάθηση (Szente et al., 2006). Ακόμη, η σχέση γονέων παιδιών μπορεί να ενταθεί πιο πολύ και να αποκτήσει στοιχείο εξάρτησης επιβαρύνοντας περισσότερο τον ρόλο των παιδιών. Πολλές φορές μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά τείνουν να μαθαίνουν γρηγορότερα την ξένη γλώσσα, με αποτέλεσμα την καλύτερη διάδραση στην καθημερινότητά τους με την κοινωνία. Το προσόν αυτό και η ευχέρεια επικοινωνίας τους, εξαρτά τους γονείς από τα παιδιά με αποτέλεσμα την αντιστροφή των ρόλων, καταλήγοντας στην γονεοποίηση των ανηλίκων (parentification) (Παπαδόπουλος, 2019).

1.4 Δράσεις ψυχοκοινωνικής στήριξης στη Ελλάδα

Η μέριμνα της ψυχικής υγείας μέσω παροχής ψυχοκοινωνικής στήριξης αποτελεί ανάγκη για τη διασφάλιση της ευημερίας των προσφύγων. Η ψυχοκοινωνική φροντίδα αφορά κάθε είδους υποστήριξη που έχει σαν στόχο την προστασία και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευημερίας ή/και την πρόληψη ή τη θεραπεία μίας πιθανής ψυχικής διαταραχής (IASC, 2019: 19). Η υποστήριξη αυτή αφορά γενικότερα τη ζωή των προσφύγων, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω έλλειψης πόρων και πρόσβασης σε

υγειονομικές και κοινωνικές υπηρεσίες (Παπαδόπουλος, 2019). Σημαντικό ρόλο στην καλή ένταξη και διαβίωση των προσφύγων διαδραματίζουν τα ίδια τα πρόσωπα που παρέχουν πρωτοβάθμια περίθαλψη, αφού έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν το αίσθημα ασφάλειας μέσα από τις σχέσεις εμπιστοσύνης που δύνανται να αναπτύξουν με τους πρόσφυγες (Kampouras et al., 2019).

Μελέτες σε διάφορες χώρες δείχνουν πως υπάρχουν πολλοί τρόποι παροχής ψυχοκοινωνικής στήριξης στους πρόσφυγες. Ένας από αυτούς είναι και η συμβολή των τεχνών (θεάτρου, μουσικής κ.α.) ως ένα επιπλέον μέσο στήριξης των προσφύγων με παραδείγματα προγραμμάτων μέσω τέχνης για παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γυναίκες θύματα παράνομης διακίνησης (Schinina, 2004), καθώς και σε Σύριους κατά τη διαμονή τους στην Τουρκία (Schinina et al., 2018).

Στην Ελλάδα, πιθανά λόγω των περιορισμένων πόρων που διαθέτει η χώρα ή και της μειωμένης εμπειρίας διαχείρισης φροντίδας προσφύγων σε επίπεδο ψυχικής υγείας, δημιουργήθηκαν μη κυβερνητικές οργανώσεις με στόχο την κοινωνική και ψυχική προάσπιση των προσφύγων. Είναι σημαντικό να αναφερθούν η «Βαβέλ – Μονάδα ψυχικής υγείας για τους μετανάστες» που έχει στόχο τη δημιουργία ενός οικείου χώρου που δίνεται έμφαση στην εξατομικευμένη προσέγγιση, το «Κέντρο Ημέρας για την Ψυχοκοινωνική Στήριξη Ανήλικων Προσφύγων και Μεταναστών ηλικίας 6-15 ετών της ZEUXIS», «Το χαμόγελο του παιδιού» που επικεντρώνεται στην ιατρική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών, προσφύγων και μεταναστών, καθώς και η «Εταιρία κοινωνικής ψυχιατρικής και ψυχικής υγείας (Ε.Κ.Ψ. & Ψ.Υ.) σε συνεργασία με την International Rescue Committee (IRC)» που στοχεύει στην παροχή συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης, εναλλακτικών θεραπευτικών δράσεων μέσω των τεχνών και δράσεων ευαισθητοποίησης της κοινότητας, παρέχοντας ατομικές και ομαδικές συνεδρίες.

2. Θετική ψυχολογία, ένας νέος κλάδος

Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί το νεότερο, ταχύτατα αναπτυσσόμενο κλάδο της ψυχολογίας με κύριο και βασικό μέλημα την μελέτη, την κατανόηση και την προαγωγή

της ευημερίας¹ (Forgeard et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στα θετικά συναισθήματα, την ποιότητα ζωής, την ψυχολογική ανθεκτικότητα, την αισιοδοξία, τη νοσηματοδότηση, και την ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Γαλανάκης και συν., 2011), ενώ ακόμη εστιάζει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των ανθρώπων και στην αξιοποίηση των ταλέντων τους (Seligman, 2005). Θεμελιωτής και πατέρας της θετικής ψυχολογίας είναι ο Martin Seligman ο οποίος εισήγαγε τον συγκεκριμένο όρο στις 21 Αυγούστου 1999 κατά τη διάρκεια της 107ης συνάντησης της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychological Association, APA) φέρνοντας μία νέα διάσταση στην μέχρι τότε πορεία της σύγχρονης ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Seligman (2011), η ευτυχία είναι δυνατό να επιτευχθεί αν εστιάσει κανείς σε πέντε δομικά στοιχεία: το θετικό συναίσθημα (Positive Emotion), την εμπλοκή (Engagement), τις σχέσεις (Relationships), το νόημα (Meaning) και την επίτευξη (Accomplishment) (PERMA). Ο Seligman επιλέγει να μετατοπίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας από την αρνητική οπτική της ψυχολογίας, δηλαδή ως μέσου που θεραπεύει προβλήματα, σε μια θετική προοπτική του ανθρώπου στρέφοντας το ενδιαφέρον προς την εξερεύνηση του καλού και του θετικού στη ζωή (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ως απόρροια αυτού, όλο και περισσότεροι ερευνητές μελετούν τις δυνατότητες της Θετικής Ψυχολογίας, φέρνοντας στο φως ευρήματα και παρεμβάσεις (στα πεδία της υγείας, της εκπαίδευσης, της εργασίας) που αποσκοπούν στο να αναδείξουν κατά πόσο μπορεί να επιδράσει καταλυτικά και να συνδράμει ουσιαστικά στην ομαλή και εύρυθμη προσπάθεια του ατόμου, να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε διάφορους τομείς και φάσεις της ζωής του. Τέλος, επισημαίνεται πως η Θετική Ψυχολογία δεν υπονοεί ότι η ευρύτερη επιστήμη της ψυχολογίας έχει αρνητικό πρόσημο (Gable & Haidt, 2005) και δεν έρχεται να την αντικαταστήσει αλλά αντιθέτως να την ενισχύσει μέσα από τις θεωρίες και τις εφαρμογές της (Huebner et al., 2009· Leontopoulou & Dimitropoulou, 2017).

Στην Ελλάδα, η Θετική Ψυχολογία έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα ως κλάδος μέσα από το έργο σημαντικών μελετητών που απασχολούνται με την έρευνα και την εφαρμογή της (Pezirkianidis & Stalikas, 2020), αλλά και μέσα από τον αντίστοιχο σύλλογο Ελληνικής Εταιρίας Θετικής Ψυχολογίας (<https://www.positiveemotions.gr>).

¹ Ο όρος μεταφράζεται από το αγγλικό well-being. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο συγκεκριμένος όρος απαντάται με ποικίλες μεταφράσεις υποδηλώνοντας το ίδιο νόημα. Οι πιο συχνές ελληνικές αποδόσεις του όρου είναι ευημερία, ευεξία ή/και ευ ζην.

2.1. Οι διαστάσεις της θετικής ψυχολογίας

Με δεδομένο ότι μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο η ψυχολογία στράφηκε στην αντιμετώπιση της παθογένειας, ο Seligman (1999) επεδίωξε να διευρύνει το πεδίο με την αξιοποίηση των θετικών στοιχείων, κάτι που αποτελούσε και αρχικό στόχο της επιστήμης της ψυχολογίας (Seligman, 1998). Έτσι λοιπόν, η θετική ψυχολογία συγκέντρωσε όρους διάσπαρτους από την ευρύτερη ψυχολογία δημιουργώντας ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο με σκοπό τη μελέτη των θετικών χαρακτηριστικών και συναισθημάτων του ανθρώπου (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

Το συναίσθημα ορίζεται ως μια ώθηση για δράση. Πιο συγκεκριμένα, το αρνητικό είναι μια ώθηση προς μια συγκεκριμένη δράση (π.χ. θυμός-επίθεση, φόβος-φυγή) και επικεντρώνεται στην επιβίωση, ενώ αντίθετα το θετικό συναίσθημα δουλεύει, σαν μια αντιδραστική τάση προς δράση, δηλαδή το θετικό διευρύνει (Fredrickson, 2003). Μέσα από το πρίσμα της θετικότητας (positivity) τα θετικά συναισθήματα, όντας στο επίκεντρο του κλάδου της Θετικής Ψυχολογίας, μελετώνται τόσο σε θεωρητικό πλαίσιο όσο και σε επίπεδο ερευνητικής μεθοδολογίας. Η Fredrickson (2009) καθόρισε δέκα βασικά θετικά συναισθήματα για την καλλιέργεια της θετικότητας: χαρά, ευγνωμοσύνη, γαλήνη, ενδιαφέρον, ελπίδα, υπερηφάνεια, διασκέδαση, έμπνευση, δέος και αγάπη.

Διατυπώθηκε από την ίδια (Fredrickson, 1998) η θεωρία δόμησης και διεύρυνσης που στάθηκε κομβική για τη μελέτη των θετικών συναισθημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η βίωση θετικών συναισθημάτων δύναται να διευρύνει την προσοχή και τη σκέψη των ανθρώπων, να ενισχύσει τα ψυχικά αποθέματα, να λειτουργήσει ως αντίδοτο στα αρνητικά συναισθήματα, να τροφοδοτήσει την ψυχική ανθεκτικότητα και να διατηρήσει μια ατέρμονη ανελίσσόμενη σπείρα προς μεγαλύτερη ευημερία στο μέλλον (Fredrickson, 2004). Από τα αποτελέσματα φάνηκαν ενίσχυση της ευελιξίας, αυτορρύθμιση, δημιουργία και διατήρηση σχέσεων, καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισης, δημιουργικότητα, καθώς και δημιουργία νέων σκέψεων και εύρεσης λύσεων. Τα θετικά συναισθήματα είναι ευεργετικά -χαρακτηριστικό γνώρισμα της ευημερίας- και ενδέχεται να είναι αιτία πολλών επιθυμητών χαρακτηριστικών, όπως της ευτυχίας (Lyubomirski et al., 2005). Τα ευτυχισμένα άτομα είναι επιτυχημένα σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Έτσι, η επιτυχία οδηγεί στην περαιτέρω βίωση επιπλέον θετικών συναισθημάτων και στη μείωση των αρνητικών, καθώς τα θετικά συναισθήματα φαίνεται ότι εξουδετερώνουν την επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson et al., 2000). Η θεωρία της Fredrickson

οδηγεί στο άνοιγμα νέων εμπειριών και στη συνέχεια πάλι σε θετικά συναισθήματα δημιουργώντας ένα ατέρμονο θετικό κύκλο συναισθημάτων που όσοι τα βιώνουν ή τα εκφράζουν παρουσιάζουν αύξηση της αισιοδοξίας και της ηρεμίας, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία, και αίσθημα υποκειμενικής ευτυχίας.

Σύμφωνα με τον Seligman (2002) η αυθεντική ευτυχία διακρίνεται από τρία επίπεδα, και συγκεκριμένα την «καλή ζωή» η οποία περιγράφει το άτομο που βιώνει υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και θετικών συναισθημάτων, «την ευχάριστη ζωή» που βασίζεται στην αναγνώριση και αξιοποίηση των θετικών ικανοτήτων του ατόμου βρισκόμενου σε κατάσταση ροής, και τέλος στη «με νόημα» ζωή στην οποία το άτομο αξιοποιεί τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του για την πραγμάτωση ανώτερων σκοπών πέρα από το προσωπικό επίπεδο.

Μέσα από το «απολαμβάνει» (Bryant & Veroff, 2007) το άτομο επικεντρώνεται στο εδώ και τώρα, ζει τη στιγμή διαστελλοντάς την στο χρόνο, αδιαφορώντας για τις σκέψεις που κάνει, αποδεχόμενο αυτό που νιώθει, χωρίς να το κρίνει, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή βίωση ροής. Η έννοια της ροής (flow) εισάχθηκε για πρώτη φορά από τον Csikszentmihalyi (1990) και αναφέρεται στην αίσθηση του χρόνου που χάνεται όταν το άτομο πράττει ενεργά και απορροφημένα χωρίς να σκέφτεται την επίτευξη του στόχου του.

Είναι γεγονός ότι στην καθημερινότητα, ακόμα και στην παιδική ηλικία, συνήθως η ανατροφοδότηση που δέχεται το άτομο στρέφεται στην αρνητική οπτική και ερμηνεία των όσων συμβαίνουν (π.χ. ο τάδε μαθητής δεν είναι καλός στο τάδε μάθημα). Αντίθετα, η Θετική Ψυχολογία, παρότι αποδέχεται την ύπαρξη των αρνητικών στοιχείων, επιλέγει να δώσει έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά. Είναι οι δυνάμεις και όχι οι αδυναμίες του ατόμου που το έχουν οδηγήσει να επιτύχει μέχρι τώρα στη ζωή του. Αξιοποιώντας χαρακτηριστικά όπως το χιούμορ (Heintz, et al., 2020) δύναται να προαχθεί η ευημερία, ενώ η γενικότερη επικέντρωση στα θετικά χαρακτηριστικά μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη βελτίωση του αισθήματος επάρκειας, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών, στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και στη βελτίωση της αποδοτικότητας της επίδοσης (Peterson & Seligman, 2004).

Τέλος, η θετική ψυχολογία βρίσκει εφαρμογή σε ποικίλους τομείς όπως στην ψυχοθεραπεία, στην υγεία (Ong et al., 2020· Ong et al., 2015), στην εργασία (Galanakis et

al., 2011· Alexiou et al., 2021) έως και στην εκπαίδευση που θα παρουσιαστεί εκτενέστερα παρακάτω.

2.2. Η σημασία του ευ ζην, της ελπίδας και της ψυχικής ανθεκτικότητας ως στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσχερειών της ζωής.

Η ευημερία (well being) αποτελεί βασική επιδίωξη της Θετικής Ψυχολογίας τόσο σε συνολικό επίπεδο όσο και σε προσωπικό. Αφορά τρεις άξονες, και συγκεκριμένα την ψυχολογική ευημερία (θετική ανάπτυξη και θετικές σχέσεις με τους άλλους), την κοινωνική ευημερία (κοινωνική λειτουργία και διαστάσεις της κοινωνικής συνοχής και αποδοχής) και την συναισθηματική ή υποκειμενική ευημερία (Alberts et al., 2021). Η υποκειμενική αίσθηση του ευ ζην (subjective well being) ορίζεται ως η ικανοποίηση από τη ζωή που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και χαμηλά επίπεδα αρνητικών, επικεντρωνόμενη στο πώς και γιατί οι άνθρωποι βιώνουν τη ζωή τους με θετικούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένων τόσο των γνωστικών κρίσεων όσο και των συναισθηματικών αντιδράσεων (Diener, 2009).

Ένα άτομο που βιώνει και καλείται να διαχειριστεί ένα τραυματικό γεγονός μπορεί είτε να υποκύψει στον στρεσογόνο παράγοντα, είτε να προχωρήσει σε μία μετατραυματική ανάπτυξη ή να επιδείξει ανθεκτικότητα (Hefferon & Boniwell, 2019). Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) ορίζεται ως η θετική προσαρμογή του ατόμου σε αντίξοες ή τραυματικές συνθήκες, τις οποίες αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και ανακάμπτει από αυτές (Λακιώτη, 2011). Συνήθως αντανακλάται στην καλή προσαρμογή του ατόμου σε συνθήκες άγχους ή άλλων δυσχερειών ενώ ισχυροποιείται επικουρικά από ποικίλους ψυχοκοινωνικούς πόρους (Λεοντοπούλου, 2011).

Καθοριστικής σημασίας για την ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας και κατ' επέκταση του υποκειμενικού ευ ζην ενός ατόμου, είναι η ελπίδα (hope), στοιχείο που προάγει την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, των θετικών συναισθημάτων, των επιδόσεων, αλλά και της σωματικής υγείας (Peterson, 2000). Ως ελπίδα ορίζεται η αποφασιστικότητα του ατόμου να πετύχει τους στόχους του (Snyder, 1996). Συνδιαμορφώνεται από τη θέληση, η οποία εξαρτάται από την αίσθηση επιτυχούς προσδιορισμού των στόχων του παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος, και από τον τρόπο δράσης σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα των εναλλακτικών δρόμων που ανοίγονται για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων (Peterson & Seligman, 2004). Η σκέψη των εναλλακτικών εφικτών

διαδρομών που κάνει το άτομο για την επίτευξη κάθε στόχου ενισχύει ταυτόχρονα και την αντιληπτική του ικανότητα (Snyder, 2002).

Όπως φαίνεται από έρευνες, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην ενίσχυση της ελπίδας καταγράφουν μια ποικιλία θετικών αποτελεσμάτων, όπως τη μείωση της κατάθλιψης καθώς και άλλων ψυχολογικών προβλημάτων (Leontopoulou, 2020). Παράλληλα, άτομα που διακρίνονται από ελπίδα δείχνουν να ενδιαφέρονται και για τους στόχους άλλων ανθρώπων, πέρα από τους δικούς τους (Lopez et al., 2009). Για ανθρώπους που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, όπως οι πρόσφυγες, οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της ελπίδας μπορεί να αποτελέσουν μέσο όχι μόνο για την διαχείριση δυσκολιών που έχουν υποστεί αλλά και για την πιθανή ενίσχυση της μελλοντικής τους ανάκαμψης, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ανάπτυξης (Umer & Elliot, 2021).

2.3. Η Θετική Ψυχολογία στους κόλπους της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας επιδιώκει να συνδυάσει τις αρχές της στα εκπαιδευτικά πλαίσια με στόχο να προωθήσει τη βέλτιστη ανάπτυξη και άνθηση στο σχολικό περιβάλλον. Ο Seligman (2011) δεν διαχωρίζει τη θετική εκπαίδευση από την παραδοσιακή εκπαίδευση, απλά επισημαίνει τον προσανατολισμό της προς την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ο οποίος διαποτίζεται από προσεγγίσεις που τροφοδοτούν την ευημερία και προάγουν την καλή ψυχική υγεία. Η ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη δημιουργική μάθηση, την καλλιέργεια του ταλέντου και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, δύναται να βρει πρόσφορο έδαφος μέσα από την Θετική Ψυχολογία. Παρόλα αυτά, είναι γεγονός πως οι μελέτες Θετικής Ψυχολογίας σε παιδιά και νέους παραμένουν στα αρχικά στάδια ανάπτυξης (Huebner et al., 2009).

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει αρωγό για την ακαδημαϊκή επιτυχία, να ενισχύσει το αίσθημα της ευημερίας των παιδιών, και να συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση τους με τη δημιουργία θετικών αξιών (Kern et al., 2015). Το σχολικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους, συντελεί στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και προάγει τον χαρακτήρα, αλλά και την ευημερία τους (Peterson, 2006). Σύμφωνα με τους Seligman et al. (2009) η ευημερία θα πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο για τρεις βασικούς λόγους: ως αντίδοτο στην κατάθλιψη, ως όχημα για την αύξηση της ικανοποίησής τους από τη ζωή και ως βοήθημα

για καλύτερη μάθηση και πιο δημιουργική σκέψη. Η κοινωνικό-συναισθηματική ανάγκη των μαθητών που προωθείται από τη μάθηση, την αυτοεκτίμηση, και την ικανοποίηση επιτυγχάνεται μέσα από το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Ghaith, 2003). Σε αυτό το θετικό κλίμα προωθούνται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η αποτελεσματική αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων (coping) που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Κουδινγκέλη, 2011).

Αναμφίβολα καταλυτικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συμβολή μίας θετικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (White, 2021). Καθώς δύνανται να διαμορφώσουν το μέλλον των μαθητών, η συνεχιζόμενη επιμόρφωσή τους κρίνεται σημαντική, ειδικά στην ανάπτυξη μίας θετικής παιδαγωγικής προσέγγισης (O'Brien & Blue, 2018). Φαίνεται ότι η θετική διδασκαλία μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο σε υψηλότερες βαθμολογίες των μαθητών (Suldo et al., 2011) όσο και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους. Είναι όμως ανάγκη να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημά τους περισσότερες εμπειρίες «ροής», καθώς το θετικό αποτέλεσμα διευρύνει τη σκέψη, τονώνει τα παιδιά και κατά συνέπεια ενισχύει το αίσθημα της ελπίδα (Kristjánsson, 2012). Καθοδηγώντας τους μαθητές στη διατύπωση στόχων και στο διαχωρισμό τους σε μεγαλύτερους και μικρότερους, μπορούν να επιφέρουν θετικές προοπτικές καθώς η υψηλότερη ελπιδοφόρα σκέψη του παιδιού φαίνεται ότι συνδέεται θετικά με την αντιληπτή ικανότητα και την αυτοεκτίμησή του. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλό αίσθημα ελπίδας βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους (Lopez et al., 2009).

Είναι πολλές οι διδακτικές παρεμβάσεις και τα μοντέλα που προωθούνται στο χώρο της Θετικής Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τους White et al. (2017) η θετική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως όρος «ομπρέλα» για να περιγράψει επικυρωμένες παρεμβάσεις και προγράμματα της Θετικής Ψυχολογίας που έχουν αντίκτυπο στην ευημερία των μαθητών. Ως εκ τούτου, υπάρχουν πολλές έρευνες που μελετούν υποπεδία της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση όπως, μεταξύ άλλων, τη ροή (Shernoff et al., 2014), τις δυνάμεις του χαρακτήρα στα παιδιά (Park & Peterson, 2009), την ψυχική και ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (Ronen, 2021), και τη μέτρηση του αλτρουισμού (Leontopoulou, 2010). Ακόμη, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται ήδη κάποια διδακτικά μοντέλα θετικής εκπαίδευσης όπως το Geelong Grammar School (GGS) (Norrish et al., 2013), το μοντέλο Seligman PERMA (Kern et al., 2015) και το πρόγραμμα PennRP (Penn Resilience Program). Το τελευταίο φάνηκε ότι αυξάνει την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται

τους καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες (coping), κοινούς κατά την περίοδο της εφηβείας (Seligman et al., 2009).

2.4. Μετανάστευση υπό το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας

Οι πρόσφυγες και μετανάστες αναζητούν τις συνθήκες για μία καλύτερη ζωή αλλά και μία ζωή με νόημα. Ειδικότερα, το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας που διαμορφώνει τη σύγχρονη κοινωνία, ενδιαφέρει τον κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας αφενός επειδή τα άτομα καλούνται να προσαρμοστούν σε νέα περιβάλλοντα και αφετέρου επειδή τα θετικά στοιχεία και οι δυνάμεις του χαρακτήρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις καταβολές τους (Γιωτσίδη, 2011). Παρότι οι χώρες αναζητούν τρόπους για να αφομοιώσουν τους πρόσφυγες στην κοινωνία, εντούτοις λίγα είναι γνωστά για το πώς μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή αυτής της ευάλωτης ομάδας. Σύμφωνα με τους Albers et al. (2021) υπάρχει έλλειψη τόσο θεωρητικού πλαισίου όσο και παρεμβάσεων για την ψυχική υγεία των προσφύγων. Οι πρόσφυγες και μετανάστες, αντιμετωπίζοντας αναπόφευκτα ψυχολογικές δυσκολίες, ενώ αναπτύσσουν τα επίπεδα ανθεκτικότητας, ταυτόχρονα βιώνουν χαμηλότερα (από τα επιθυμητά) επίπεδα ευημερίας. Για να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η ανθεκτικότητα και το υψηλό επίπεδο ψυχολογικής λειτουργίας χρειάζεται προσωπική δύναμη καθώς και συνεχής ψυχοκοινωνική υποστήριξη (UNHCR, 2019).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της μεταναστευτικής διαδικασίας, στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον και στο χώρο του σχολείου, συχνά υποφέρουν από δυσκολίες συγκέντρωσης (Hermansson & Timprka, 1999). Καθώς συχνά γίνονται αποδέκτες ρατσισμού και διακρίσεων, έχουν μεγάλες πιθανότητες να αποτύχουν στο σχολείο με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένες φιλοδοξίες για το μέλλον, αλλά και να εγκαταλείψουν πρώιμα τη σχολική φοίτηση (Stephan & Stephan, 2000). Η θετική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των παιδιών προσφύγων λαμβάνοντας υπόψη το πιθανό τραύμα που έχουν βιώσει.

Είναι κομβικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαχείριση του τραύματος και οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και ενημερωμένος στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων (Frisby, 2009). Μια θετική εκπαίδευση που έχει επίγνωση του τραύματος δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν και να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές (Brunzell, 2021). Ο δάσκαλος, επιδιώκοντας μια

ουσιαστική διδασκαλία με εστίαση στις στρατηγικές ευημερίας, δύναται να αλλάξει τις ισορροπίες της τάξης και αυτό θα πρέπει να είναι η επιδίωξή του, μεριμνώντας για το ευ ζην των παιδιών προσφύγων (Karkouti et al., 2020).

Από μελέτες φαίνεται ότι είναι σημαντικές οι παρεμβάσεις της θετικής ψυχολογίας στην ομάδα των παιδιών προσφύγων. Συγκεκριμένα, μελέτες εστιάζουν στην θετική εκπαίδευση για το τραύμα όπως είναι το μοντέλο TIPE (Brunzell et al., 2019). Αντίστοιχα πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην ευημερία των προσφύγων σε αρκετές χώρες, όπως στην Ελλάδα (σε παιδιά πρόσφυγες στη Λέσβο) (Foka et al., 2021), στη Σερβία UNHCR (2019), στο Ηνωμένο Βασίλειο (Maffia, 2008), και στην Αμερική (Aikawa & Kleyman, 2021). Έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες τόσο σε καταυλισμούς (Pandya, 2018) όσο και στη πολυπολιτισμική τάξη (Leontopoulou & Dimitropoulou, 2017). Μάλιστα η τελευταία συνέβαλλε στην ενίσχυση των θετικών συναισθηματικών εμπειριών, της αισιοδοξίας και του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας των παιδιών μέσα από στοχευμένες δράσεις με τη συμβολή των παραστατικών τεχνών.

3. Η μουσική σε διάλογο με την κοινότητα και τη θετική ψυχολογία

Η ανάπτυξη του κλάδου της ψυχολογίας φαίνεται να έχει δημιουργήσει στενές σχέσεις με τις τέχνες. Η μουσική χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και αποτύπωσης συναισθημάτων (Shafron, 2010)* για το λόγο αυτό δεν θα μπορούσε να απουσιάζει η μελέτη της συναισθηματικής απόκρισης του ανθρώπου στη μουσική από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των γνωστικών αντικειμένων της μουσικολογίας, της ψυχολογίας και των νευροεπιστημών. Πιο συγκεκριμένα διακρίνεται ένα ανερχόμενο ενδιαφέρον σε μελέτες που επιχειρούν τον διάλογο μουσικής και Θετικής Ψυχολογίας, αναδεικνύοντας τις θετικές παρεμβάσεις στους τομείς της μουσικής παιδαγωγικής και μουσικής εκτέλεσης. Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρατηρείται όταν οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται στην κοινότητα με τον διττό στόχο της συναισθηματικής ενδυνάμωσης και μουσικής συμπερίληψης μέσα από ομάδες.

3.1 Η μουσική στην κοινότητα των προσφύγων

Η ανάγκη των ανθρώπων να ανήκουν, να μοιράζονται και να εκφράζονται έχει ως συνέπεια τη δημιουργία διαφόρων περιβαλλόντων συνύπαρξης. Η μουσική αποτελεί μέσο έκφρασης των ανθρώπων, λειτουργεί ως συνεκτικός κρίκος ειδικότερα όταν βρίσκονται σε ομάδες, και αναπόφευκτα έχει οδηγήσει τους μελετητές του φαινομένου στην ανάπτυξη και διαμόρφωση ενός σύγχρονου μουσικού κλάδου, αυτού της «μουσικής στην κοινότητα» ή αλλιώς «Community Music». Αν και υπάρχουν αρκετές ερμηνείες του όρου, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί κάποιος συγκεκριμένος ορισμός, μιας και οι μελετητές δεν συγκλίνουν μόνο σε έναν. Μια ευρύτερη θεώρηση του όρου προτείνει ο Higgins (2012) περιγράφοντας τρεις οπτικές για τη μουσική στην κοινότητα: (1) Μουσική μιας κοινότητας (music of a community), (2) Δημιουργία κοινοτικής μουσικής (communal music making), και (3) Η ενεργή παρέμβαση μεταξύ ενός μουσικού καθοδηγητή ή συντονιστή και των συμμετεχόντων (active intervention between a music leader or facilitator and participants).

Η μουσική στην κοινότητα αποτελεί έναν αναπτυσσόμενο κλάδο τις τελευταίες δεκαετίες (McKay & Higham, 2012). Με τον όρο «κοινότητα» προσδιορίζονται ποικίλα πλαίσια, στα οποία παρέχεται η δυνατότητα σε ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά να συνυπάρχουν όντας «περιορισμένοι» σε κοινούς χώρους όπως νοσοκομεία, φυλακές, οίκους ευγηρίας κ.α. Ακόμη, μπορεί να αφορά χώρους συνάντησης παιδιών σχολικής ηλικίας και νέους, όπου υλοποιούνται προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης «εκτός» των ορίων και των χρονοδιαγραμμάτων των τυπικών σχολικών μουσικών προγραμμάτων (Veblen, 2007). Το αυξημένο ενδιαφέρον ως προς τις λειτουργίες της μουσικής στην κοινότητα οδήγησε στη σύσταση ενός πρόσφατα ιδρυμένου ακαδημαϊκού περιοδικού (2008), του International Journal of Community Music, αλλά και στην δυνατότητα δημιουργίας προγραμμάτων για εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, κατάλληλων να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου τομέα (Broeske-Danielsen, 2013· Agalianou, 2018).

Η μουσική στην κοινότητα έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει προσωπική μεταμόρφωση, συλλογική συνείδηση και κοινωνική αλλαγή (Olson, 2005) και παραδείγματα αυτής υπάρχουν σε όλο τον κόσμο με τη δημιουργία χορωδιών, συγκροτημάτων και ορχηστρών εκτελώντας και ερμηνεύοντας ένα ρεπερτόριο που

καλύπτει μια μεγάλη γκάμα μουσικών ειδών, από σύγχρονα αυτοσχέδια μουσικά είδη (τζαζ) μέχρι παραδοσιακή μουσική (McKay & Higham, 2012). Τέλος, σύμφωνα με τη DeNora (2003), η μουσική στην κοινότητα αναδεικνύει θέματα που φωτίζουν τη σύνδεση της μουσικής με την κοινωνική ύπαρξη και την κοινωνικοποίηση. Με αυτό τον τρόπο επισημαίνεται ο ευρύτερος ρόλος του φαινομένου αυτού που ακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις συνυπάρχοντας με αυτές. Ως εκ τούτου, σήμερα δεν θα μπορούσε να εκλείπει η παρουσία του φαινομένου από τους προσφυγικούς καταυλισμούς και τις δομές φιλοξενίας προσφύγων, αναδεικνύοντας με έναν ακόμη τρόπο τον καθοριστικό ρόλο και τα θετικά αποτελέσματα που δύναται να φέρει στους εμπλεκόμενους.

3.2. Η διδακτική της μουσικής μέσα από το πρίσμα της Θετικής Ψυχολογίας

Η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τις παρεμβάσεις στην κοινότητα σε ένα εύρος επιστημονικών και καλλιτεχνικών χώρων, με αυξημένο να είναι το ενδιαφέρον των μελετητών για τη διδασκαλία της μουσικής τόσο σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης (σχολείο, ωδείο κ.α.), όσο και σε άτυπα (κοινότητα). Η μουσική έχει τη δυνατότητα να διεγείρει συναισθήματα, παράλληλα όμως μέσα από την εκπαιδευτική δράση δίνεται η δυνατότητα να δημιουργεί επίγνωση και επανεκτίμηση αυτών των συναισθημάτων στους εμπλεκόμενους, όχι μόνο μέσα από την μουσική ακρόαση αλλά και μέσα από τη μουσική επιτέλεση, το τραγούδι, το χορό, την κίνηση κ.α., καλλιεργώντας έτσι την συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή την ενίσχυση και απόκτηση δεξιοτήτων που φέρνουν το άτομο σε επαφή με τα συναισθήματά του (Ράπτης, 2020).

Τα μαθήματα μουσικής, και ειδικότερα ο χρόνος που μοιράζονται οι μαθητές με έναν δάσκαλο μουσικής, αποτελούν μια κρίσιμη περίοδο τόσο για την ανάπτυξη όσο και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Εδώ, ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός αφού σύμφωνα με τον Yan (2020) τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν «μολυντικά» (infection) και ως εκ τούτου δύναται να τονωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στη μάθηση της μουσικής μέσω της θετικής διδασκαλίας. Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος των μελετητών για τη σχέση μεταξύ δασκάλου-μαθητή και Θετικής Ψυχολογίας-μουσικής είναι το μοντέλο PIMS (Positive Instruction in Music Studios) που αφορά στη διδασκαλία μουσικής εκτέλεσης. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στο να ενισχύσει τη μάθηση και τη δέσμευση των μαθητών με την μουσική εκτέλεση μέσα από τέσσερα στάδια που

μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα μάθημα μουσικής: θετική προετοιμασία, εντοπισμός δυνατών σημείων, θετική παύση και επαίνους της διαδικασίας (Patston & Waters, 2015), όλα έννοιες και τάσεις της Θετικής Ψυχολογίας.

Κεντρική έννοια για τη Θετική Ψυχολογία αποτελεί η βίωση ροής, της κατάστασης κατά την οποία το άτομο χαρακτηρίζεται από πλήρη απορρόφηση στην εργασία που εκτελεί με απώλεια αυτοσυνείδησης και μετασχηματισμό της αίσθησης του χρόνου (Sinnamon et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα μεταξύ δασκάλων μουσικής και μαθητών διαπιστώθηκε πως όσο περισσότερες εμπειρίες ροής κατέγραφαν οι καθηγητές μουσικής, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συχνότητα τέτοιων εμπειριών μεταξύ των μαθητών τους (Bakker, 2005), ενώ σε άλλη έρευνα μεταξύ συμμετεχόντων επαγγελματιών μουσικών και ερασιτεχνών, οι εμπειρίες ροής ήταν πολύ κοινές μεταξύ των δύο ομάδων (Sinnamon et al., 2012).

Η Θετική Ψυχολογία, είτε στην κοινότητα είτε σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ασχολείται με τη μελέτη των συνθηκών και των διαδικασιών που βοηθάνε ανθρώπους, ομάδες και οργανισμούς να ανθίζουν και να λειτουργούν στο βέλτιστο δυναμικό τους (Gable & Haidt, 2005). Αν και το μεγαλύτερο μέρος των παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στη κοινότητα πραγματοποιούνται σε χώρες του δυτικού κόσμου, δεν είναι γνωστό αν θα μπορούσαν τα αποτελέσματα να γενικευθούν και σε άλλους πληθυσμούς (Σεργιάννη & Κοτσώνη, 2020). Παρόλα αυτά η εφαρμογή θετικών παρεμβάσεων στην κοινότητα παρέχει την δυνατότητα πραγματοποίησης ενός σημαντικότερου στόχου της ψυχολογίας, αυτού της ενίσχυσης και διασφάλισης της ψυχικής υγείας (Σεργιάννη & Κοτσώνη, 2020).

3.3. Η μουσική ως ψυχοκοινωνικό εργαλείο στήριξης σε πρόσφυγες

Οι τέχνες στην καθημερινή ζωή αποτελούν πηγή θετικών εμπειριών για το άτομο. Πέρα από το καλλιτεχνικό και αισθητικό αποτέλεσμα, μπορούν να ενισχύσουν θετικά τον εμπλεκόμενο και να συμβάλουν στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητάς του (Nijs & Nicolaou, 2021). Μέσα από τη σωματική και ψυχική απελευθέρωση, οι τέχνες μπορούν να προσφέρουν χαρούμενες εμπειρίες για το ίδιο το άτομο, αλλά και για τους ανθρώπους με τους οποίους τις μοιράζονται, πολλώ δε μάλλον όταν πρόκειται για πρόσφυγες.

Έρευνες με επίκεντρο τις τέχνες καταγράφουν ενίσχυση της ελπίδας των παιδιών προσφύγων, μέσω της φωτογραφίας (Yohani, 2008) και μείωση του άγχους μέσω των τεχνικών της δραματοποίησης και του θεάτρου (Schininà & Tankink, 2018). Ακόμη έχει φανεί ότι η ευχάριστη μουσική μπορεί να κάνει ηπιότερες τις αντιδράσεις του σώματος μετά το στρες (Shafro, 2010), ενώ φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει παιδιά που εκδηλώνουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες σε εμπόλεμες ζώνες ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους (Osborne, 2012).

Η ανάγκη στήριξης ατόμων που βιώνουν περιόδους ανθρωπιστικής κρίσης έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής στήριξης (MHPSS). Οι εποπτευόμενοι φορείς διερευνούν τόσο τη διαδικασία εφαρμογής προγραμμάτων όσο και τη λήψη τους από τους πληγέντες πληθυσμούς (Bangpan et al., 2017). Πρόκειται για προγράμματα που έχουν σαν στόχο την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και τη «μείωση της κοινωνικής απομόνωσης», μέσω της σύνδεσης και της συνεργασίας με άλλους.

Οι Zapata και Hargreaves (2018) κάνουν λόγο για τον κομβικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι μουσικές δραστηριότητες καθώς έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα το τραγούδι, η ερμηνεία και ο αυτοσχεδιασμός εκτιμήθηκαν ως σημαντικά εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις και για να αναπτύξουν την ανθεκτικότητά τους. Οι Nijs & Nicolaou (2021) μελέτησαν την ανθεκτικότητα μέσα από τη μουσική και την κίνηση σε πρόσφυγες και διαπίστωσαν πως οι δραστηριότητες που βασίζονται στον συνδυασμό μουσικής και κίνησης φαίνεται να έχουν ισχυρές δυνατότητες στο χτίσιμο της ανθεκτικότητας.

3.4. Δράσεις μουσικής στην κοινότητα με ομάδες παιδιών προσφύγων ή αλλιώς καλλιεργώντας μια κοινή γλώσσα

Οι δράσεις μέσα από τις τέχνες δύνανται να συνεισφέρουν στην υποστήριξη της ευημερίας στους πρόσφυγες. Φαίνεται ότι η μουσική αποτελεί ένα μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε χώρους προσωρινής διαβίωσης (Kenny, 2018), ενώ δύναται να συμβάλει στην αποκατάσταση της αίσθησης «κανονικότητας» παρά τις επισφαλείς συνθήκες που επικρατούν (Lenette & Sunderland, 2016). Οι ομαδικές μουσικές δράσεις

μπορούν να αποτελέσουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά πρόσφυγες θα αισθανθούν ασφάλεια, θα συνυπάρξουν και θα χτίσουν την εμπιστοσύνη τους στον εαυτό τους και στους άλλους δημιουργώντας και παίζοντας μουσική.

Η μουσική είναι δυνατόν να δημιουργήσει μια κοινότητα ανθρώπων από φαινομενικά εντελώς διαφορετικές χώρες, υπόβαθρα ή καταστάσεις (Vougioukalou et al., 2019) και να ενισχύσει την αίσθηση της ταυτότητας, της συμμετοχής, του λειτουργικού ανήκειν και της συντροφικότητας, βελτιώνοντας παράλληλα την ποιότητας ζωής εντός των ορίων των προσωρινών χώρων διαβίωσής τους (Kenny, 2018). Ως εκ τούτου δύναται να ενοποιήσει ένα μωσαϊκό εθνικοτήτων προσδίδοντας παράλληλα μια νέα επικουρική ταυτότητα στους εμπλεκόμενους μέσα από την μουσική συνδιαλλαγή και συνύπαρξη.

Πολλές μελέτες σε διάφορες χώρες έχουν επικεντρωθεί τα τελευταία χρόνια στη δράση και στη λειτουργία της μουσικής σε πρόσφυγες. Ενδεικτικά έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες μεταξύ άλλων σε χώρες όπως στην Ιρλανδία (Kenny, 2018), στην Ουαλία (Vougioukalou et al., 2019), στη Σουηδία (de Quadros, & Vu, 2017), στην Αυστραλία (Marsh, 2017), στη Γερμανία (Biffio, 2018), αλλά και στην Ελλάδα (Agalianou, 2018· Ακογιούνογλου, 2019· Ακογιούνογλου & Παϊδα, 2020· Perakaki, 2018), καθώς αποτελεί προορισμό του προσφυγικού πληθυσμού λόγω της γεωγραφικής της θέσης, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ως χώρος μελέτης του φαινομένου.

Οι Yun και Kim (2013) διαπίστωσαν πως οι μουσικές δραστηριότητες βασισμένες στην προσέγγιση του Orff, καλλιεργούν την αυτοέκφραση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Ομοίως και η Agalianou (2018) αναγνώρισε τις αξίες, τις αρχές καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις του Orff-Schulwerk ως σημαντικούς αρωγούς στην κατεύθυνση των διαπολιτισμικών παρεμβάσεων βασισμένων στις κοινοτικές τέχνες. Πιο συγκεκριμένα μίλησε για τη μουσική και το χορό ως δυνάμεις που φέρνουν τους ανθρώπους πιο κοντά καλλιεργώντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα.

Επιπλέον, στοιχεία που λειτουργούν αποτελεσματικά για δράσεις μουσικής σε πρόσφυγες είναι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αλλά και ο κύκλος της μουσικής. Η Vougioukalou et al. (2019) υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ του αυτοσχεδιασμού και των ωφελειών της μουσικής στη κοινότητα ορίζοντας τον ως τη δημιουργία ή την εκτέλεση κάτι αυθόρμητου, χωρίς συγκεκριμένη προετοιμασία. Ενώ, η Ακογιούνογλου (2019) αναδεικνύει τον κύκλο της μουσικής ως «εργαλείο» προσέγγισης και στήριξης παιδιών προσφύγων. Επισημαίνει πως ο κύκλος μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο

ενίσχυσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, προάγοντας τη δημιουργία ομάδων και βοηθώντας στη συνεργασία, στο συντονισμό και στην ομαλή συνύπαρξη παιδιών διαφόρων ηλικιών και εθνοτήτων με βασικούς αρωγούς το τραγούδι, τα αυτοσχέδια κρουστά, τα κρουστά σώματος, τη κίνηση αλλά και τον ίδιο τον μουσικοπαιδαγωγό ως εμπνευστή και συντονιστή της ομάδας. Καθώς αυτός γίνεται συνεργός στο μουσικό γίγνεσθαι, δύναται να συμβάλλει στην δημιουργία συγκεκριμένων δράσεων με στόχο την προαγωγή ενός κλίματος ελεύθερης ατομικής έκφρασης και αμοιβαίου σεβασμού, με απώτερο σκοπό τα παιδιά πρόσφυγες να κατανοήσουν ή να αποκωδικοποιήσουν τα συναισθήματά τους (Ακογιούνογλου & Παΐδα, 2020).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Επιλογή μελέτης

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της εφαρμογής του μαθήματος της μουσικής ως μέσου προσέγγισης και ψυχοκοινωνικής στήριξης παιδιών προσφύγων που διαμένουν προσωρινά στη χώρα μας σε δομή φιλοξενίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιχειρούνται να απαντηθούν είναι: (α) πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά πρόσφυγες τη συμμετοχή τους σε μαθήματα μουσικής και, (β) πώς σχετίζεται η ενασχόλησή τους με τη μουσική με την διαμόρφωση των συναισθημάτων τους.

Η παρούσα εργασία, έχοντας ως αφετηρία τον σύγχρονο και τάχιστα αναπτυσσόμενο κλάδο της θετικής ψυχολογίας, μελετά τη δυνατότητα της μουσικής να βελτιώσει το υποκειμενικό ευ ζην της ευάλωτης ομάδας των παιδιών προσφύγων μέσα από το μάθημα της μουσικής. Η μελέτη εστιάζει στην κατανόηση των υποκειμένων της έρευνας μέσα από την παραγωγή πρωτογενούς υλικού με σκοπό να αναλυθεί και να ερμηνευτεί αναλόγως. Επίσης, εξετάζεται το υλικό που συλλέγεται από τους εμπλεκόμενους, τη συμπεριφορά στο φυσικό τους περιβάλλον καθώς και από τις αλληλεπιδράσεις τους με τον ερευνητή. Η εργασία ακολουθεί σχεδιασμό μελέτης περίπτωσης καθώς επιδιώκεται να διερευνηθεί η εις βάθος και λεπτομερής εξέταση των επιμέρους πτυχών των υποκειμένων αλλά και η ιδιαιτερότητα του φαινομένου. Τέλος, εξετάζεται η εφαρμογή των μαθημάτων μουσικής και τα αποτελέσματα αυτών στη βάση της θετικής ψυχολογίας.

4.2 Περιγραφή της μελέτης

Πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαία μαθήματα μουσικής σε διάστημα δύο μηνών στα οποία, συμμετείχαν 10 παιδιά πρόσφυγες, ηλικίας 7-12 ετών, ανεξαρτήτως φύλου και χώρα καταγωγής. Οι συναντήσεις έλαβαν χώρα στη δομή που λειτουργεί υπό την αιγίδα της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση (Action for migration & development), στην Αθήνα, κατά το διάστημα 18/2/2021 - 15/4/2021. Στις μουσικές συναντήσεις εκτός από τα παιδιά

πρόσφυγες συμμετείχε και η εκπαιδευτικός της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση με τον διττό ρόλο της συμμετοχικής παρατηρήτριας και της κριτικής φίλης.

4.3 Δειγματοληψία

Για την εγκυρότητα των δεδομένων επιλέχθηκαν δύο τρόποι δειγματοληψίας: η δειγματοληψία κριτηρίων (Τσιώλης, 2014) καθώς τα υποκείμενα που συμμετείχαν έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις (π.χ. να είναι πρόσφυγες ή μετανάστες και να εποπτεύονται από κάποια δομή) αλλά και η σκόπιμη δειγματοληψία (Braun & Clarke, 2013) καθώς περιλαμβάνει την επιλογή περιπτώσεων δεδομένων (π.χ. συμμετέχοντες) με βάση το ότι θα είναι σε θέση να παρέχουν «πλούσιες πληροφορίες» και δεδομένα προς ανάλυση. Αυτό διασφαλίζεται από το ηλικιακό εύρος της ομάδας που επιλέχθηκε το οποίο είναι ικανό να εκφράσει λογικές σκέψεις και συναισθήματα αναφορικά με τα μαθήματα που συμμετέχουν.

Η ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση (Action for migration & development) αποτελεί μία από τις κύριες οργανώσεις φιλοξενίας προσφύγων στην Αθήνα στην οποία διαμένουν προσωρινά αρκετά παιδιά πρόσφυγες. Ζητήθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή του δείγματος όπως το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων και η αυτόβουλη συμμετοχή στα μαθήματα μουσικής. Στόχος ήταν η ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και η σε βάθος κατανόηση των εμπειριών του δείγματος καθώς παρέχει μια ποικιλία εθνογραφικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

Το δείγμα συμπεριλάμβανε 4 αγόρια και 6 κορίτσια ηλικίας από 7 έως 12 ετών, και συγκεκριμένα 4 με καταγωγή από την Τυνησία, 4 από το Πακιστάν και 2 παιδιά από την Αίγυπτο (βλ. Πίνακα 1).

ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ
Αναστασία	10	ΑΙΓΥΠΤΟΣ
Βασίλης	9	ΠΑΚΙΣΤΑΝ
Ζαφείρης	12	ΤΥΝΗΣΙΑ
Ζωή	9	ΠΑΚΙΣΤΑΝ
Κορίνα	8	ΠΑΚΙΣΤΑΝ
Μιράντα	10	ΠΑΚΙΣΤΑΝ
Μαρία	7	ΑΙΓΥΠΤΟΣ

Μίλτος	10	ΤΥΝΗΣΙΑ
Στέλλα	10	ΤΥΝΗΣΙΑ
Στέφανος	9	ΤΥΝΗΣΙΑ

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παιδιών

4.4 Συλλογή δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνουν: ημι-δομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση, φύλλα αξιολόγησης των παιδιών, εργασίες των παιδιών (ζωγραφικό υλικό), ημερολόγιο πεδίου ερευνητή, εβδομαδιαίες αναστοχαστικές συνεντεύξεις της συμμετοχικής παρατηρήτριας - κριτικής φίλης, καθώς και ομάδα εστίασης των υποκειμένων μετά το πέρας των συναντήσεων. Αναλυτικότερα, σε κάθε συνάντηση ζητούνταν από τα παιδιά να αποτυπώσουν ζωγραφικά την εμπειρία τους από τα μαθήματα μέσα από ερωτήσεις του ερευνητή. Στην συνέχεια ακολουθούσε αξιολόγηση του μαθήματος από τα παιδιά που συμμετείχαν σε ατομικό, σε συλλογικό και σε σχεσιακό επίπεδο. Μετά το πέρας κάθε μαθήματος ο ερευνητής πραγματοποιούσε σύντομες συζητήσεις με την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία είχε το ρόλο συμμετοχικής παρατηρήτριας - κριτικής φίλης. Σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, ο ερευνητής κρατούσε ημερολόγιο σκέψεων και παρατηρήσεων για το κάθε μάθημα. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις, ακολούθησε ομάδα εστίασης με τη συμμετοχή των παιδιών και στη συνέχεια μία εις βάθος ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό.

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Για να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος επιλέχθηκε η ερμηνευτική θεματική ανάλυση ακολουθώντας επαγωγική διαδικασία και χρησιμοποιήθηκαν τα έξι στάδια ανάλυσης που προτείνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015: 117-120): α) εξοικείωση με τα δεδομένα, β) κωδικοποίηση (αρχική και οριζόντια), γ) αναζήτηση θεμάτων, δ) επανεξέταση θεμάτων, ε) ορισμός και ονομασία θεμάτων και, στ) έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα το σύνολο του υλικού που συλλέχθηκε ψηφιοποιήθηκε και

μεταγράφηκε σε υπολογιστικά φύλλα (excel). Αφού διαβάστηκαν τα δεδομένα αρκετές φορές έγινε η αρχική οριζόντια κωδικοποίηση, δηλαδή σύμφωνα με κάθε φράση που είχε ειπωθεί και με νοηματικό προσανατολισμό. Στη συνέχεια οι κωδικοί (n=72) οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες οι οποίες ακολούθως ελέγχθηκαν σε αντιπαραβολή με τις ευρύτερες έννοιες της θετικής ψυχολογίας. Στο ακόλουθο παράδειγμα παρουσιάζεται ένα σύντομο απόσπασμα της ανάλυσης σε υπολογιστικά φύλλα, από την κωδικοποίηση έως και την ονοματοθεσία των θεματικών κατηγοριών (βλ. Πίνακας 2), ενώ η ανάλυση των δεδομένων συνεχίστηκε και σε περαιτέρω επίπεδο (βλ. Εικόνα 1) :

Πίνακας 2. Παράδειγμα θεματικής ανάλυσης δείγματος δεδομένων

Εικόνα 1. Δείγμα του πίνακα θεματικής ανάλυσης, για περαιτέρω εις βάθος ανάλυση, ταυτοποίηση θεματικών και κατηγοριοποίηση των δεδομένων

4.6. Διασφάλιση αδειών

Τα παιδιά πρόσφυγες που συμμετείχαν στη μελέτη βρίσκονται στην Ελλάδα προσωρινά και παρακολουθούν δράσεις που γίνονται υπό την αιγίδα της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση. Αρχικά εστάλη αίτημα από τον ερευνητή/φοιτητή στην υπεύθυνη διεξαγωγής διπλωματικών ερευνών της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση -Action for migration & development, το οποίο έγινε αποδεκτό πρώτα προφορικά και κατόπιν εγγράφως. Από τον ερευνητή λήφθηκαν όλα τα απαραίτητα μέτρα και δόθηκαν οι αντίστοιχες ενημερώσεις πριν την έναρξη των μαθημάτων ώστε να διασφαλιστεί πως τα μαθήματα μουσικής, τα οποία θα συμμετείχαν τα παιδιά και η παρακολούθηση αυτών, δεν ενέχουν κανέναν κίνδυνο για την ασφάλειά τους. Ακόμη, διαφυλάχθηκε η ανωνυμία των υποκειμένων για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων μέσα από ψευδωνυμοποίηση. Επίσης, πριν την έναρξη των μαθημάτων ζητήθηκε η έγγραφη πληροφορημένη συγκατάθεση του υπεύθυνου των παιδιών αλλά και προφορική συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών για την εθελοντική συμμετοχή τους παρουσία της υπεύθυνης της δομής φιλοξενίας. Στην συνέχεια, κατόπιν έγκρισης της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση δόθηκαν όλα τα απαραίτητα έγγραφα στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (ΕΗΔΕ) του Ιονίου Πανεπιστημίου, από την οποία κατά τη 2η Συνεδρίαση του έτους 2022 δόθηκε έγκριση για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης με ημερομηνία 03/03/2022 και αριθμό πρωτοκόλλου 484/03-03-2022.

4.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση δεδομένων μέσα από τους προαναφερόμενους πολλαπλούς τρόπους συλλογής δεδομένων. Στόχος ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα (validity), η αξιοπιστία-φερεγγυότητα (credibility), και η εμπιστευσιμότητα (trustworthiness) (Ισαρη & Πουρκός, 2015) της μελέτης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ακολουθήθηκε η χρήση ψευδωνύμου για κάθε παιδί σε όλη τη μελέτη. Δικαίωμα πρόσβασης στα δεδομένα είχε μόνο ο ερευνητής/φοιτητής και η επιβλέπουσα καθηγήτρια της μελέτης. Η θεματική ανάλυση ελέγχθηκε και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Όλα τα αρχεία μεταφέρθηκαν και αποθηκεύτηκαν ηλεκτρονικά σε εξωτερικό σκληρό δίσκο, τα οποία μετά την επιτυχή περάτωση της διπλωματικής θα διαγραφούν.

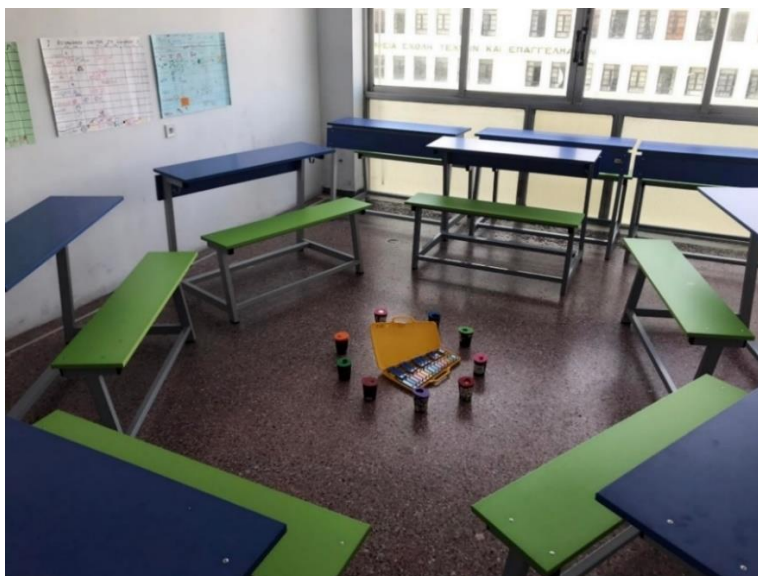
4.8. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι αφορά μια μόνο δομή που φιλοξενεί παιδιά πρόσφυγες, και μία ομάδα δέκα παιδιών με συγκεκριμένο πολιτισμικό, ηλικιακό και μαθησιακό προφίλ. Τα παιδιά που συμμετείχαν παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο οπότε το μεγαλύτερο μέρος τους έχει ήδη εγκλιματιστεί με τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Ακόμη, λόγω της πανδημίας COVID-19 και των υγειονομικών πρωτοκόλλων, όλοι οι συμμετέχοντες φορούσαν μάσκα, κάτι που πιθανόν να περιορίσει την μουσική έκφραση. Επιπροσθέτως, τα μαθήματα έλαβαν χώρο σε αίθουσα της δομής μη σχεδιασμένη για μουσικές δραστηριότητες κάτι που απαιτούσε την διαμόρφωση του υπάρχοντα χώρου πριν τα μαθήματα αλλά και τον περιορισμό των ομαδικών μουσικών δράσεων που έχρηζαν έντονης κίνησης στον χώρο. Τέλος, ένας επιπλέον περιορισμός ήταν τα ελληνικά, μια γλώσσα που τα παιδιά μαθαίνουν και την οποία δεν κατέχουν ακόμη στο μεγαλύτερο ποσοστό της.

5. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η εφαρμογή των μαθημάτων μουσικής υλοποιήθηκε με στόχο την πραγματοποίηση ενός κύκλου συναντήσεων βασισμένων στη μουσική πράξη μέσα από το πρίσμα της θετικής ψυχολογίας. Πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο δέκα συναντήσεις και επιδιώχθηκε η σταθερή και εβδομαδιαία παρουσία των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, τα παιδιά που εκδήλωσαν ενδιαφέρον και έλαβαν μέρος στα μαθήματα, παρευρίσκονταν οικειοθελώς σε προκαθορισμένη μέρα και ώρα (Παρασκευές, 17:00-18:00) στην αίθουσα της δομής.

Ο χώρος αναδιαμορφώνονταν νωρίτερα από το μάθημα ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα ο στόχος ήταν η μουσική σε κύκλο. Η διάταξη σε κύκλο επιλέχθηκε καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν καλύτερα στο κυκλικό σχήμα αφού υπάρχει πλήρης οπτική επαφή με τους άλλους και ταυτόχρονα ισότητα μεταξύ των συμμετεχόντων μιας και δεν υπάρχει πρώτος και τελευταίος. Για το λόγο αυτό, όπως φαίνεται στην φωτογραφία, όλα τα θρανία-καρέκλες μετατοπίζονταν σχηματίζοντας το επιδιωκόμενο σχήμα (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Διάταξη του χώρου

Δέκα παιδιά παρακολουθούσαν τα μαθήματα ανελλιπώς με ελάχιστες απουσίες σε κάποιες συναντήσεις. Το φαινόμενο της απουσίας, θα μπορούσε εν μέρει να θεωρηθεί «σύνηθες γεγονός» καθώς τα παιδιά πρόσφυγες πολλές φορές αδυνατούν να δουν τα μαθήματα σαν δέσμευση, μιας και η καθημερινότητά τους είναι τέτοια που διάφοροι λόγοι συντελούν στο να αποσπαστούν και εν τέλει να μην παρευρεθούν. Ακόμη, για να εξασφαλιστεί η παρουσία των συμμετεχόντων σε δύο από τις προγραμματισμένες συναντήσεις που συνέπιπταν με αργίες, επιλέχθηκε να μεταφερθεί η διεξαγωγή τους σε άλλη ημέρα και ώρα που συμφωνήθηκε.

Τα μαθήματα ήταν δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η μουσική ροή. Πιο συγκεκριμένα, είχαν σαν εναρκτήρια βάση ένα αυτοσχέδιο τραγούδι καλωσορίσματος και στην συνέχεια μέσα από τον κύκλο εντάσσονταν δράσεις ρυθμού, ποιητών (διάθεσης), εντάσεων, κίνησης, εκτέλεσης κρουστών ή γιουκαλίου. Τα κρουστά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ντέφι, ταμπουρίνο, κουδουνάκια, τρίγωνο, ξύστρα, δύο αβγά, καστάνιες, μαράκες και ξυλάκια ενώ αγοράστηκαν και δέκα πέννες με σκοπό την εκτέλεση στο γιουκαλίλι ατομικά, ακολουθώντας τους κανόνες υγειονομικής προστασίας του Υπουργείου Υγείας λόγω της COVID-19.

Κάποια μαθήματα αφιερώθηκαν στην αναγνώριση συναισθημάτων μέσα από φωτογραφίες και την αντίστοιχη μουσική αποτύπωσή τους στο μεταλλόφωνο από το κάθε παιδί ξεχωριστά, ενώ κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δράσης οι υπόλοιποι μαθητές δημιουργούσαν αυτοσχέδια ηχοτοπία με τη φωνή, το σώμα ή τα κρουστά, υποστηρίζοντας ηχητικά το παιδί που έπαιζε μεταλλόφωνο. Ακόμη, εκτός από τα κρουστά που διατέθηκαν,

επιδιώχθηκε και η κατασκευή αυτοσχέδιων κρουστών, ενώ σημαντικό ρόλο στα μαθήματα κατείχε το τραγούδι. Στο σύνολο των μαθημάτων τα τραγούδια που επιλέχθηκαν ήταν αφρικάνικα, χωρίς όμως να παραληφθεί η αυτόβουλη επιλογή απόδοσης τραγουδιών από την χώρα καταγωγής των παιδιών, ενώ στο ένατο μάθημα διδάχθηκε και ένα ελληνικό, προσαρμοσμένο και ορμώμενο από τα μαθήματα μουσικής στον κύκλο.

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων κάθε μαθήματος ακολουθούσε ζωγραφική αποτύπωση των εμπειριών του κάθε παιδιού από το μάθημα. Στα δύο τελευταία μαθήματα ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το περίγραμμα της πατούσας τους πάνω σε χαρτί του μέτρου, τραγουδώντας ένα τραγούδι της επιθυμίας τους (προαιρετικά) και μέσα στην πατούσα να αποτυπώσουν την πιο δυνατή τους εμπειρία από το σύνολο των μαθημάτων. Στο αμέσως επόμενο και τελευταίο μάθημα, ζητήθηκε να ζωγραφίσουν έξω από την πατούσα τους με τη οδηγία πώς φαντάζονται το μέλλον τους.

Στο τέλος των μαθημάτων ακολουθούσε η αξιολόγηση των συναντήσεων από τους συμμετέχοντες. Για την αξιολόγηση δημιουργήθηκαν πίνακες σε χαρτόνι που είχαν κολληθεί στον τοίχο, με τα ονόματα των παιδιών σε ξεχωριστές γραμμές και χώρο για το κάθε ένα, σε τέτοιο ύψος ώστε να έχουν εύκολη πρόσβαση ανά πάσα στιγμή (βλ. Παράρτημα Α).

6. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Από την θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψαν στοιχεία που αποτυπώνονται σε τρεις ευρύτερους άξονες: το μουσικό γίνεσθαι, το ατομικό γίνεσθαι και το συλλογικό γίνεσθαι.

6.1 Μουσικό γίνεσθαι

Από την ανάλυση αναδύθηκαν τάσεις που αφορούν στη μουσική ομάδα, στην καλλιτεχνική εμπλοκή και έκφραση των παιδιών, αλλά και στον ρόλο του μουσικοπαιδαγωγού. Οι συγκεκριμένες θεματικές αυτού του πρώτου άξονα έχουν ως κοινή αφετηρία την εμπλοκή των συμμετεχόντων με τον κόσμο της μουσικής.

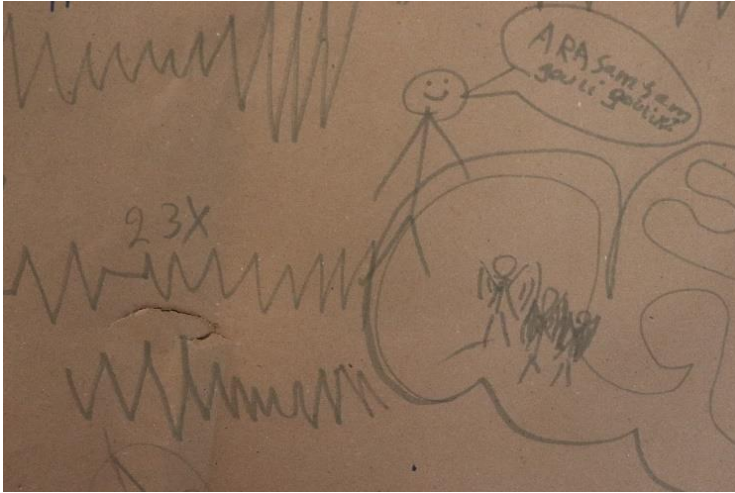
6.1.1 Μουσική ομάδα

Κατά την ανάλυση αναδύθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη σημασία του ρυθμού, τη μουσική ροή, τη μουσική δημιουργία, την εκτέλεση και τον αυτοσχεδιασμό. Οι δραστηριότητες βασισμένες στο ρυθμό φαίνεται ότι τράβηξαν ιδιαίτερος την προσοχή των συμμετεχόντων. Τους δόθηκε η δυνατότητα να διευρύνουν την μουσική τους αντίληψη και να καλλιεργήσουν την ετοιμότητά τους. Η σημασία του ρυθμού, παρατηρήθηκε αρκετές φορές και από την εκπαιδευτικό της τάξης. Επισημάνθηκε στις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού βελτίωση των παιδιών εξελικτικά και κατά την πορεία των μαθημάτων. Χαρακτηριστικά ανέφερε, «συνολικά εγώ βλέπω ότι βελτιώνεται και εξελίσσεται και είναι πάρα πολύ ενθαρρυντικό», και πρόσθεσε, αναδεικνύοντας το ενσώματο βίωμα της ρυθμικής συνύπαρξης, «παρότι δεν πιάσανε τέλεια το ρυθμό υπήρχε μια βάση, δεν χτύπαγε ο καθένας μόνος του, δεν ήταν στο κόσμο του, ήταν σαν να υπήρχε συνειρμικά ακόμα το τραγούδι στο μυαλό τους και χτυπούσαν το ρυθμό». Εμφανής στα μαθήματα ήταν και η αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών στο μουσικό περιβάλλον, επισημαίνοντας πως «άρχισαν να πιάουν ρυθμό από μόνοι τους» αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την καλλιέργεια μη λεκτικής μουσικής επικοινωνίας και του ρυθμικού συντονισμού της ομάδας.

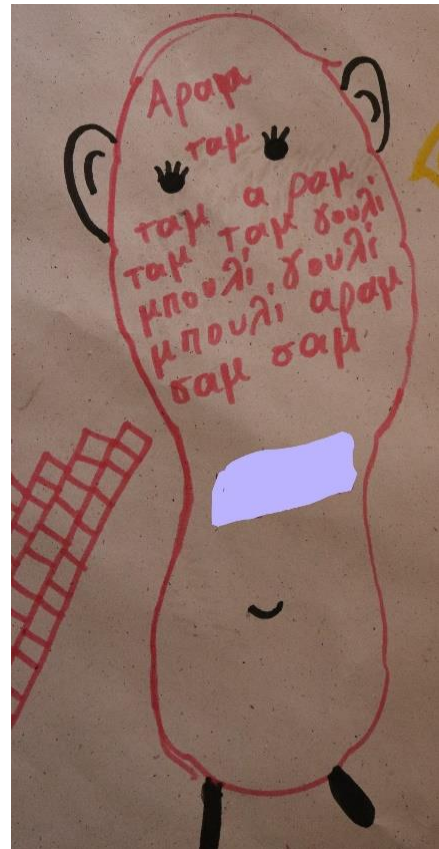
Μέσα από το ρυθμό φάνηκε να αναπτύσσεται η μουσική αντίληψη όπως η αναγνώριση κλιμακώσεων του ήχου, η καλλιέργεια του μουσικού αυτιού και η ενεργή συμμετοχή στο μουσικό γίνεσθαι με πειραματισμούς ήχων και ρυθμών. «Χτυπάγανε τα όργανα στα θρανία» λέει η εκπαιδευτικός, ενώ έχοντας διάθεση η ομάδα να πάρει τον έλεγχο της μουσικής δράσης αναφέρει «είχαν ανάγκη να αλλάξουν το ρυθμό να κάνουν κάτι διαφορετικό». Αυτή η έντονη ρυθμική συμμετοχή της ομάδας φαίνεται ότι ενίσχυσε στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς εντοπίστηκε επιμονή και αναδύθηκε στην ανάλυση η προσπάθεια των παιδιών που δεν τα παρατούν. «Δεν σταμάτησαν να παίζουν, το προσπαθούσαν, εκεί» τόνισε η εκπαιδευτικός, και, αναφερόμενη στη μικρότερη μαθήτριά της τάξης συμπλήρωσε «θεωρώ πολύ θετικό το ότι η Μαρία προσπαθούσε» περιγράφοντας την προσπάθεια της να ανταποκριθεί στα ρυθμικά μοτίβα του μαθήματος.

Ακόμη, ορατή έγινε η μουσική ροή στις συναντήσεις αναδεικνύοντας την ύπαρξη του «απολαμβάνει» και της ενεργοποίησης των παιδιών στο «εδώ και τώρα». Τα παιδιά ανέφεραν την εκμάθηση του τραγουδιού «Αραμ σαμ σαμ» ως μάθημα που πέρασε πολύ γρήγορα ο χρόνος, κάτι που φάνηκε όχι μόνο από τα λεγόμενά τους αλλά και από το

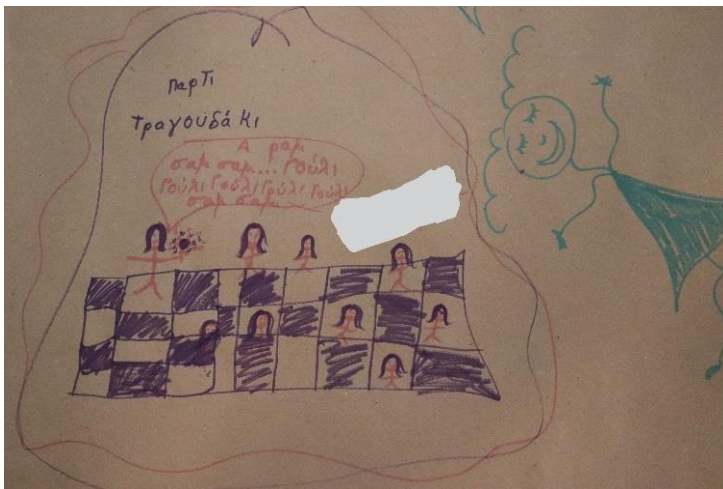
ζωγραφικό τους αποτύπωμα στη πρώτη διδασκαλία του τραγουδιού (βλ. Εικόνα 3 και 4) και στο τελευταίο μάθημα (ομάδα εστίασης) (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 3. «Γραφική παρτιτούρα Aram sam sam»,
Ζαφείρης, 5^ο μάθημα



Εικόνα 4. «Τραγούδι Aram sam sam»,
Μιράντα, 10^ο μάθημα



Εικόνα 5. «Τραγούδι Aram sam sam», Στέλλα, 5^ο μάθημα

Από την άλλη η εκπαιδευτικός επισήμανε την κατασκευή κρουστών ως μάθημα που «ήταν πολύ αφοσιωμένα όταν δημιουργούσαν και ανυπομονούσαν για το αποτέλεσμα. Είχε απόλυτη ησυχία στην τάξη και ένιωθα ότι επικρατούσε η τέχνη στην ατμόσφαιρα», «ήταν προσηλωμένα στο στόχο τους», αναδεικνύοντας μία παράμετρο της εμπειρίας ροής (βλ. Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Αυτοσχέδια κρουστά από την ομάδα, 6^ο μάθημα

Η βίωση της ροής και η απορρόφηση μέσα από την δράση πολλές φορές φάνηκε να οδηγεί στην κινησιολογική έκφραση ή στην φωνητική απόδοση με ατομική πρωτοβουλία. «Σε κάποια φάση η Κορίνα είχε σηκωθεί και χόρευε κανονικά» ή σε «κάποια στιγμή ο Μίλτος άρχισε να τραγουδάει, του βγήκε δηλαδή από το ρυθμό πήρε έναυσμα και ξεκίνησε». Από τα παραπάνω διαφαίνεται η δυναμική του συνδυασμού τραγουδιού, ρυθμού και κίνησης στο δέσιμο της ομάδας και στην εμπλοκή όλων στο μουσικό δρώμενο.

Η ύπαρξη στο «εδώ και τώρα» ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Η εμπλοκή των παιδιών και η ενεργή παρακολούθηση της δράσης έφερε την καθολική συμμετοχή στη ομάδα μέσα από τον ατομικό αυτοσχεδιασμό, αλλά και τις ατομικές προτάσεις καθώς «πρότειναν το δικό τους ρυθμό και τις δικές του συλλαβές» (ημι-δομημένη συνέντευξη, συμμετοχική παρατηρήτρια). Ο ομαδικός ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός μέσα από εικόνες που έφεραν συναισθήματα και η αποτύπωση αυτών φαίνεται πως κατάφερε να ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και την ατομική μουσική ευαισθησία τους. Με έκπληξη η εκπαιδευτικός επισήμανε ότι «ταίριαζαν πολύ οι μελωδίες που έδιναν με τις εικόνες», «δεν πίστευα ότι θα μπορούσαν να αποτυπώσουν το συναίσθημα που είχαν στο μυαλό τους. Να όμως που μας διέγνευσαν», «η Μαρία έβγαξε ένα πολύ ωραίο ρυθμό στο μεταλλόφωνο, φαινόταν ότι όντως είχε νιώσει το συναίσθημα και προσπαθούσε να το αποδώσει».

Η καλλιέργεια της υπομονής και της περιέργειας αλλά και η βίωση θετικών συναισθημάτων υπήρξε ένα ακόμη στοιχείο. Τα μουσικά όργανα λειτούργησαν ως ερέθισμα της περιέργειας και της ενεργής εμπλοκής στη μουσική δράση ενώ ενεργοποίησαν τα παιδιά τραβώντας τους την προσοχή και τη θετική διάθεση (βλ. Εικόνα 7). «Φάνηκαν πολύ ενθουσιασμένα», «είχαν περιέργεια να τα ανταλλάξουν», «περιέργεια να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν με τα κρουστά και τον ήχο που παράγουν», «περιμέναν υπομονετικά μέχρι να περάσει το όργανο από όλους στον κύκλο και να έρθει στο χέρι τους» είναι μερικές από τις επισημάνσεις της εκπαιδευτικού.

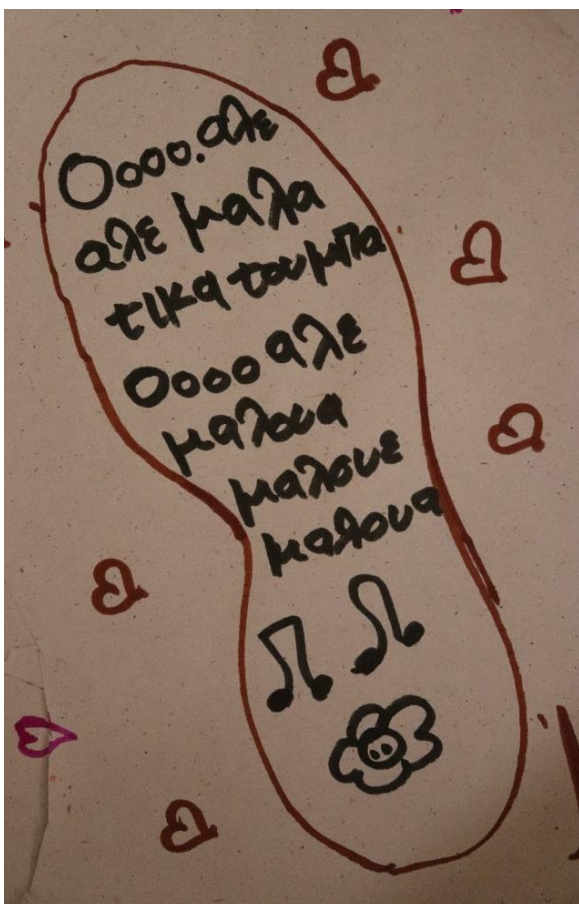


Εικόνα 7. «Επαφή με τα κρουστά όργανα. Τρίγωνο», Στέλιος, 4^ο μάθημα

Τέλος, η ανάλυση έδειξε ότι στις μουσικές συναντήσεις επιτεύχθηκαν γνωσιολογικοί και μουσικοί στόχοι. Ο Μίλτος αναφέρει «τώρα ξέρω τα όργανα και πώς ακούγονται» και, η εκπαιδευτικός τονίζει ότι «ήξεραν στο επόμενο μάθημα από πού να πιάσουν τα αυτοσχέδια κρουστά προκειμένου να παράγουν σωστότερο ήχο». Παράλληλα εξασκήθηκαν η μουσική αντίληψη και η μνήμη των παιδιών μέσω της εκμάθησης τραγουδιών. Είναι αξιοσημείωτο πως από την διδασκαλία πέντε τραγουδιών (τέσσερα αφρικανικά και ένα ελληνικό) στην επανάληψη του τελευταίου μαθήματος θυμόντουσαν

το σύνολο των τραγουδιών. Η εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά με το τελευταίο μάθημα «τραγουδούσανε τα τραγούδια που έχουμε μάθει τόσο καιρό πριν και τραγουδούσανε κανονικά».

Τα τραγούδια χωρών της αφρικανικής ηπείρου φάνηκε ότι προσέλκυσαν ιδιαιτέρως το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων της έρευνας ενδυναμώνοντας τη σχέση τους με τη μουσική και διευρύνοντας παράλληλα τους μουσικούς τους ορίζοντες. Ενδεικτικά η Μιράντα αναφέρει «τόρα η μουσική είναι σε 'ισπανικά' και μου άρεσε, τα τραγούδια ήταν διαφορετικά και σε διαφορετικές γλώσσες και ήταν καλό».



Εικόνα 8. «Αποτύπωση τραγουδιού "O a lay a lay"», Ζωή, 10^ο μάθημα

6.1.2 Καλλιτεχνική εμπλοκή και έκφραση

Αν η ενδυνάμωση της σχέσης με τις τέχνες μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά ποικιλοτρόπως, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι και αυτονόητο. Η περίπτωση του Στέφανου αποτελεί πρόκληση για τον ίδιο αφού μετά το πρώτο μάθημα δήλωσε πως δεν ήθελε να ξαναέρθει, όμως απρόσμενα εμφανίστηκε

στο τρίτο μάθημα συμμετέχοντας αρχικά διστακτικά και στην πορεία αποκτώντας μια ιδιαίτερη επαφή με την ομάδα και την εκτέλεση κρουστών, με αποτέλεσμα να μη λείπει από κανένα άλλο μάθημα. Η εκπαιδευτικός αναφερόμενη στην αναπτυσσόμενη σχέση του Στέφανου με τη μουσική λέει για το τρίτο μάθημα πως «μόλις άρχισε να πιάνει τα κρουστά και να έρχεται σε επαφή με το ρυθμό μέσα από αυτά εκεί του έγινε το κλικ», «μου έκανε πολύ εντύπωση ο Στέφανος, ξαφνικά ένιωσα ότι κάτι αλλάζει σε σχέση με εκείνον και τη μουσική», ενώ ο ίδιος μιλώντας για τη σχέση του με τη μουσική στο τέλος των μαθημάτων αναφέρει πως «με τα μαθήματα εδώ μου αρέσει πιο πολύ η μουσική».

Η καλλιτεχνική εμπλοκή και έκφραση αναδύθηκε και μέσα από το φωνητικό τραγούδι όπως στην περίπτωση της Μαρίας κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής. Η Μαρία επέλεξε να σίγομουρμουρήσει ένα ελληνικό τραγούδι που με ιδιαίτερη επιδεξιότητα άρχισε να το παραλλάσει βάζοντας λέξεις και φράσεις από την γλώσσα καταγωγής της δίνοντάς του μια άλλη διάσταση. Ιδιαίτερως ενταγμένη στη στιγμή και απορροφημένη (βίωση ροής) τραγουδούσε ζωγραφίζοντας την πατούσα της χωρίς ντροπή και δισταγμό. Η εκπαιδευτικός εντοπίζοντας αυτή τη στιγμή λέει «η Μαρία ξεκίνησε ένα τραγούδι το οποίο το έκανε πολύ δικό της, έβαζε δικά της λόγια. Ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί πήρε ένα ελληνικό τραγουδάκι και έβαζε δικά της. Δεν σταμάταγε κιόλας».

Επιπροσθέτως, η μουσική εμπλοκή δύναται να ενισχύσει τους μαθητές με νέες πληροφορίες οδηγώντας στην περαιτέρω ενασχόλησή τους και έξω από το πλαίσιο του μαθήματος. Εμφανής εξέλιξη στην εμπλοκή και στις μουσικές απαιτήσεις είναι όταν η Στέλλα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το γιουκαλίλι και ζητά στο τέλος του μαθήματος πληροφορίες για το πώς μπορεί να αποκτήσει γιουκαλίλι. Μάλιστα η επαφή της με το όργανο αποτυπώνεται και ζωγραφικά (βλ. Εικόνα 9).



Εικόνα 9. «Χαμόγελο και εκτέλεση γιουκαλίλι», Στέλλα, 6^ο μάθημα

Η ενσωμάτωση του χορού και της κίνησης στη μουσική δράση με χορογραφία ή αυθορμήτως δύναται να ενισχύσει το αίσθημα της απόλαυσης. Η Κορίνα σχετικά με το τί της αρέσει να κάνει στη ζωή της λέει «μου αρέσει ο χορός γιατί είμαι πολύ καλή» δηλώνοντας έτσι όχι μόνο την επαφή της μέσα από το χορό, αλλά και τη σημασία της αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούν ίσως τον πιο σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την επιτυχία των μαθητών (Slavin, 2007). Ακόμη, η Μιράντα μιλά για τη σχολική καλλιτεχνική έκφραση και την εμπειρία της με το θέατρο «έκανα θέατρο και αυτό θα με βοηθήσει διότι θέλω να γίνω ηθοποιός στο μέλλον» (βλ. Εικόνα 10).



Εικόνα 10. «Όνειρα για το μέλλον. Ηθοποιός» Μιράντα, 10^ο μάθημα

6.1.3 Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού

Με αφετηρία την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στόχος του μουσικοπαιδαγωγού είναι η δημιουργία ενός κλίματος εξοικείωσης που θα ήταν ευκατίο να διέπει τα μαθήματα από νωρίς ώστε να δοθεί χώρος στη μουσική δημιουργία. Αυτό φαίνεται ότι έγινε μέσα από ποικίλους τρόπους. Η εκπαιδευτικός αναφερόμενη στο πρώτο μάθημα ανέφερε ότι «στην αρχή ήταν διστακτικά στην πορεία ρωτούσαν πότε θα ξαναέρθεις για μάθημα» ενώ στο τέταρτο μάθημα εντοπίζει πως «τα παιδιά σε νιώθουν

πολύ πιο κοντά τους πλέον» αναδεικνύοντας έτσι την εξοικείωση και την εδραίωση της σχέσης του μουσικοπαιδαγωγού με την ομάδα, ενώ σε επόμενη συνάντηση συμπλήρωσε πως «απολάμβαναν την παρέα σου», κάνοντας λόγο για την αξιοποίηση επικοινωνιακών αρετών μέσα στο μάθημα όπως του χιούμορ και της θεατρικότητας, στοιχείων που ενεργοποιούν τα θετικά συναισθήματα και το «απολαμβάνειν».

Από την ανάλυση φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός κατάφερε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά ένιωθαν άνετα να εκφραστούν, δίνοντας χώρο στο να ακουστεί η φωνή καθενός υπενθυμίζοντας τους κοινά αποδεκτούς κανόνες μέσα σε ένα αίσθημα διάχυτης ελευθερίας. Αξιοσημείωτο είναι πως η εκπαιδευτικός της τάξης έκανε λόγο για πρωτοφανή πειθαρχία των παιδιών στο μάθημα, κάτι που επισήμανε ότι δεν συμβαίνει σε άλλα μαθήματα.

Η εξερεύνηση της μουσικής ταυτότητας και ο χώρος έκφρασης και αυτοσχεδιασμού που δόθηκε στα παιδιά επισημάνθηκε από την εκπαιδευτικό ότι «ήταν ωραίο από πλευράς σου που δεν έβαζες όριο σε αυτό, που τα άφηνες να δοκιμάσουν, να φωνάζουν, να χτυπηθούν». Ακόμα και στην περίπτωση που τα πράγματα δεν πήγαν όπως είχαν σχεδιαστεί. Παρόλα αυτά, η αποδοχή και αξιοποίηση της όποιας επικοινωνιακής δυσκολίας των παιδιών μέσα από τα μάτια του μουσικοπαιδαγωγού καθ' όλη την πορεία των μαθημάτων δύναται να αμβλύνει τα εμπόδια δίνοντας έδαφος στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή. Για το λόγο αυτό στο δεύτερο μάθημα το χιούμορ στάθηκε αρωγός, πηγή χαράς και ενεργοποίησης στο «εδώ και τώρα» αξιοποιώντας την ίδια δραστηριότητα για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και εντάσσοντας στη ρυθμική δράση στοιχεία που έφεραν τα ίδια τα παιδιά, όπως το χρώμα μπλούζας που φοράνε ή το σχέδιο που απεικόνιζε η μάσκα τους, υποδηλώνοντας έτσι την ισότητα όλων αλλά και την μοναδικότητα του κάθε παιδιού. Η συγκεκριμένη δράση φάνηκε να ενεργοποιεί πολύ τα παιδιά αφού είχαν περιέργεια να δουν ποιο στοιχείο τους θα επιλεχθεί καθώς «γελούσαν και φαινότουσαν ιδιαίτερος να το απολαμβάνουν».

Μέσα από τα μαθήματα φάνηκε η επιδίωξη ελέγχου του μαθήματος από τον μουσικοπαιδαγωγό και ταυτόχρονα η παροχή πρόσφορου εδάφους για δημιουργία και εξερεύνηση. Η εκπαιδευτικός αναφερόμενη στις δραστηριότητες ποιότητων (δυνατά-σιγά) επισημαίνει πως «αντιλαμβάνονται ότι εδώ πρέπει να σταματήσω να τραγουδάω δυνατά, κρατάνε αυτή την πειθαρχία για να σε ακούσουν», ενώ αναφερόμενη στο Μίλτο και την παροχή πρωτοβουλιών και θετικής επικρότησης από τον μουσικοπαιδαγωγό λέει «ενεργοποιήθηκε πάρα πολύ όταν του λες να δώσει το ρυθμό». Ακόμη, η εκπαιδευτικός

αναφερόμενη στις πετυχημένες προτάσεις μαθητή λέει πως «έκανε ένα βήμα παρακάτω που του το έδωσες εσύ, δηλαδή τον ενέπνευσες, δεν του το έδωσες έτοιμο για να το πάρει», αναδεικνύοντας έτσι την συμβολή της θεωρίας κοινωνικής μάθησης του Bandura και την σπουδαιότητα της μάθησης μέσω της παρατήρησης και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Επιπλέον στοιχεία για τα οποία μερίμνησε ο μουσικοπαιδαγωγός ήταν η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και η καλή στοχευμένη προετοιμασία των μαθημάτων λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του έμψυχου υλικού. Θετικά αξιολογήθηκε από την εκπαιδευτικό η δομή των μαθημάτων και η πορεία αυτών. Η εκπαιδευτικός μιλώντας για τον ρόλο του μουσικοπαιδαγωγού μέσα από τα μαθήματα αναγνωρίζει δύο άξονες, την αγάπη για τα παιδιά και την αγάπη για αυτό που κάνει λέγοντας πως «αυτός ο συνδυασμός ήταν ο πιο χρήσιμος και λειτουργικός για όλους».

6.2 Ατομικό γίγνεσθαι

Στον συγκεκριμένο άξονα περιλαμβάνονται τρεις θεματικές: ατομική ταυτότητα, συναισθηματική εμπλοκή και έκφραση, ελπίδα - προσδοκίες για το μέλλον. Ο άξονας (ατομικό γίγνεσθαι) παρέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αναγνώριση της ατομικής ταυτότητας, στην καλλιέργεια και ενδυνάμωση αυτής, στη συναισθηματική εμπλοκή των ατόμων με τους άλλους, αλλά και στη θέση της ατομικής ταυτότητας στο παρόν και το μέλλον.

6.2.1 Ατομική ταυτότητα

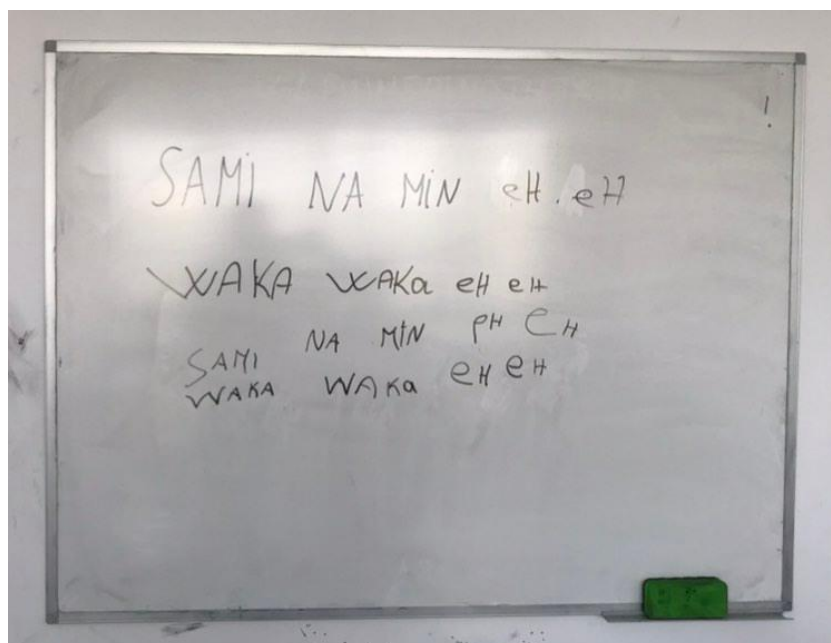
Η ενίσχυση της ατομικής ταυτότητας και η ανάδειξή της ως αυθύπαρκτο στοιχείο μέσα στην συλλογική ταυτότητα αποτελεί κομβικό μέρος της έρευνας. Βασικό ρόλο σε αυτό συντελεί η οπτική των παιδιών για τον κόσμο που τα περιβάλλει αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό.

Οι συναντήσεις άλλοτε έπλασαν στοιχεία του χαρακτήρα και άλλες φορές έγιναν πεδίο για ανακάλυψη και ενδυνάμωση αυτών. Από την ανάλυση εντοπίστηκε σε μεγάλο βαθμό η χρήση τους ρήματος «προσπαθώ» κυρίως στις συνεντεύξεις των παιδιών αλλά και επικουρικά στις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού, φέρνοντας στο φως την ψυχική

ανθεκτικότητα ως σημαντικό στοιχείο της ατομικής ταυτότητας. Οι τρόποι έκφρασης της ανθεκτικότητας παρουσιάζονται, είτε ως επιμονή, ο Ζαφείρης λέει «νομίζω πως πρέπει να προσπαθώ συνεχώς και να μη σταματάω», είτε ως πίστη στον εαυτό όπως ο Βασίλης ενδεικτικά αναφέρει «εγώ όταν έχω κάποιο πρόβλημα προσπαθώ να το λύσω μόνος μου». Η πίστη στον εαυτό πολλές φορές οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων, η Μιράντα λέει αναφερόμενη σε διαπληκτισμό με φίλη της «τσακωθήκαμε και το έλυσα μόνη μου, πήγα και της μίλησα».

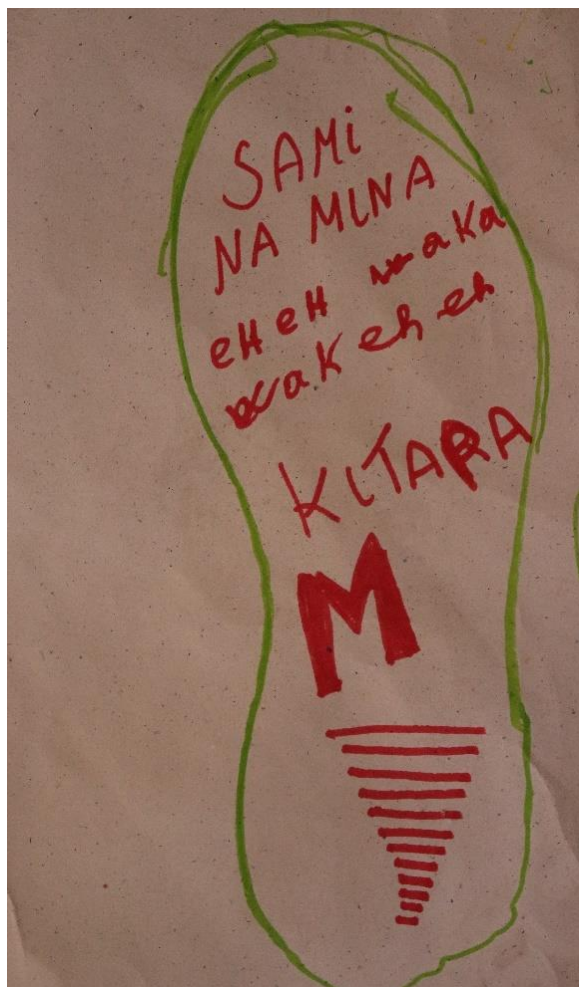
Τα παιδιά, μέσα από το κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργήθηκε ανέδειξαν ατομικά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Εξέφρασαν άλλες φορές θετικά ή ουδέτερα συναισθήματά για τον εαυτό τους και άλλες αρνητικά. Η Μιράντα αναφέρει «είμαι χαρούμενο παιδί» ή «δυνατό στοιχείο μου είναι ότι είμαι ήσυχη», από την άλλη ο Μίλτος θεωρεί προτέρημα του «όταν με ενοχλούν τα άλλα παιδιά κάνω πως δεν γίνεται» παραμερίζοντας έτσι την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων. Ακόμη, ο Μίλτος αναδεικνύει το στοιχείο του χιούμορ και μιλώντας για τι θα κάνει στο μέλλον του λέει «θα φωνάζω ότι τελείωσε το σχολείο!». Στον αντίποδα αυτών ο Ζαφείρης αναφορικά με το πώς θα περιέγραφε τον εαυτό του λέει «χάλια» δίνοντας μία εικόνα απογοήτευσης από τον εαυτό του.

Ατομικά χαρακτηριστικά φάνηκε να καλλιεργούνται μέσα από την εμπλοκή με τη μουσική δράση. Η περίπτωση του Μίλτου είναι ενδεικτική της μεταστροφής της ατομικής του ταυτότητας. Όντας διστακτικός αρχικά και ιδιαιτέρως περιπαικτικός με τις συναντήσεις στη πορεία των μαθημάτων μοιάζει να μεταμορφώνεται. Στο πρώτο μάθημα παρουσίασε άγχος και αδυναμία συγκέντρωσης, η εκπαιδευτικός περιγράφει «ήταν πάρα πολύ ανήσυχος και αναστάτωνε λίγο την τάξη». Η δυσκολία προσαρμογής του στο νέο περιβάλλον ήταν έκδηλη στην εξερεύνηση των ορίων και της θέσης του μέσα από την ομάδα. Η εκπαιδευτικός επισήμανε πως αυτό γίνεται για «να τραβήξουν την προσοχή, για να μας δοκιμάσουν». Στην πορεία των μαθημάτων, μέσα από την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και της παροχής πρωτοβουλιών, μοιάζει να υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη με τον ίδιο να «πειθαρχείται, ήταν πολύ ενθουσιασμένος και σοβαρός», ενώ τα μαθήματα γίνονται μέσο ενίσχυσης του λόγου και της προσωπικότητάς του καθώς «είχε πολύ ενέργεια μέσα του και βρήκε ένα τρόπο να την εκφράζει μέσω της μουσικής». Μάλιστα στο πέμπτο μάθημα, ευρισκόμενος σε πρωτοφανή ροή προτείνει ένα δικό του κομμάτι. Το τραγουδά και στην πορεία του προτείνεται να το γράψει στον πίνακα ώστε να τραγουδηθεί από όλους (βλ. Εικόνα 11).



Εικόνα 11. «Πρόταση για τραγούδι στην ομάδα», Μίλτος, 5^ο Μάθημα

Η ομάδα παρακινήθηκε με μεγάλη ορμή οδηγούμενη πέρα από την τραγουδιστική απόδοση, σε ρυθμική εκτέλεση των κρουστών και σε κινησιολογική ομαδική έκφραση μέσα από εμφανή βίωση θετικών συναισθημάτων «αρχίζαμε όλοι λίγο πολύ να χορεύουμε ταυτόχρονα» περιγράφει η εκπαιδευτικός. Τα μαθήματα για τον Μίλτο είχαν μια θετική εξελικτική πορεία, καλλιεργώντας ατομικές δεξιότητες (μουσικές και μη) και πρωτοβουλίες. Ο μουσικοπαιδαγωγός ενίσχυσε τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του Μίλτου δίνοντας χώρο στην εξέλιξη μέσα από τα μαθήματα αποτελώντας πρότυπο για μάθηση μέσω παρατήρησης. «Του έδωσε αυτοπεποίθηση όταν του έδωσες το γιουκαλίλι, χάρηκε πάρα πολύ, ένιωσε ότι τον εμπιστεύτηκες» ανέφερε η εκπαιδευτικός, ενώ η μεταστροφή του επισημάνθηκε και στην τελική συνέντευξη: «οι προτάσεις του ήταν νομίζω τρομερά του the point. Πρότεινε δικό του τραγούδι, πρότεινε έναν ήχο με τη γλώσσα του που δεν το έχουμε συνηθίσει». Ακόμη, ενδεικτική είναι η άποψη του Μίλτου μιλώντας για τη σχέση του με τη μουσική στη λήξη των μαθημάτων, επισημαίνει πως «πριν δεν την ήθελα αλλά τώρα ναι», ενώ στην τελευταία ζωγραφιά για την πιο δυνατή του μνήμη γράφει το κομμάτι που παρουσίασε (βλ. Εικόνα 12).



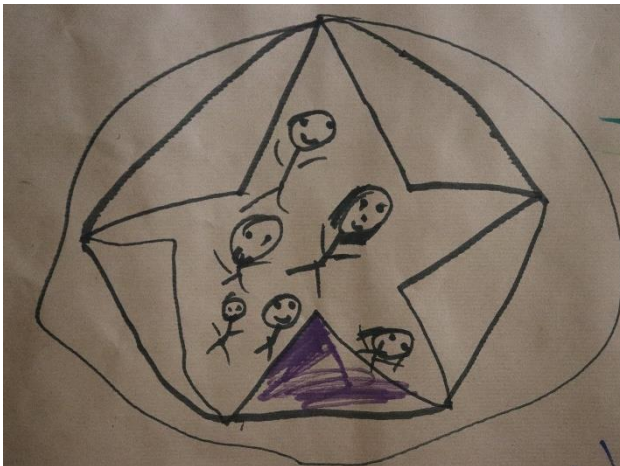
Εικόνα 12. «Αποτύπωση τραγουδιού ως η πιο δυνατή του εμπειρία από το μάθημά» Μιλτος, 10^ο Μάθημα

6.2.2 Συναισθηματική εμπλοκή και έκφραση

Ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών αποτελεί σημαντική παράμετρο στην διαχείριση της καθημερινότητας, στην αντίληψή τους για τη ζωή και τον κόσμο. Στην περίπτωση των προσφύγων είναι ουσιώδες να μην αγνοείται το παρελθόν που φέρουν και που ενδεχομένως να έχει συντελέσει στις συναισθηματικές τους αποκρίσεις μέσα στα μαθήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το υποκειμενικό τους αίσθημα για τη ζωή για το οποίο εκφράζονται λιτά και μονολεκτικά. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε η γκάμα των συναισθημάτων και η ποικιλία των εντυπώσεων που έχουν. Οι αποκρίσεις οργανώθηκαν σε τρία πεδία αναφορικά με τις απαντήσεις τους, χαρακτηρίζοντας το αίσθημα για ζωή τους θετικό «τέλεια, χαρά», αρνητικό «μπούλινγκ» και ουδέτερο «εντάξει, καλά».

Ακόμη, σε παρομοίωση σχετικά με το χρώμα που θα έδιναν στη ζωή τους κάποια από αυτά επέλεξαν το λευκό, το ανοιχτό πράσινο, το μπλε κ.ά. ενώ τρία από τα παιδιά διάλεξαν το μαύρο. Η επιλογή του μαύρου χρώματος θα μπορούσε να συνδεθεί με μια ποικιλία ερμηνειών. Στην προκειμένη περίπτωση επειδή τα τρία παιδιά έχουν την ίδια χώρα καταγωγής (Τυνησία), η υποκειμενική ερμηνευτική τους απόδοση για τη ζωή μπορεί να σχετιστεί με την ιστορία και την ενίσχυση της ταυτότητας τους μέσα από τη κουλτούρα τους ή το χρώμα του δέρματός τους, χωρίς να αποκλείονται άλλες εκδοχές. Είναι ενδεικτικό άλλωστε πως η επιλογή της μαύρης σημαίας και του μαύρου χρώματος από το Ισλάμ κατέχει μια μακρά πορεία στην ιστορία, από την εποχή ίδρυσης του (Athamina,1989). Στην παρούσα μελέτη το μαύρο χρώμα μάλιστα επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί και ζωγραφικά, ενώ ένας από τους τρεις το χρησιμοποίησε κατά κόρον σε όλη την πορεία των μαθημάτων (βλ. Εικόνα 13,14,15).

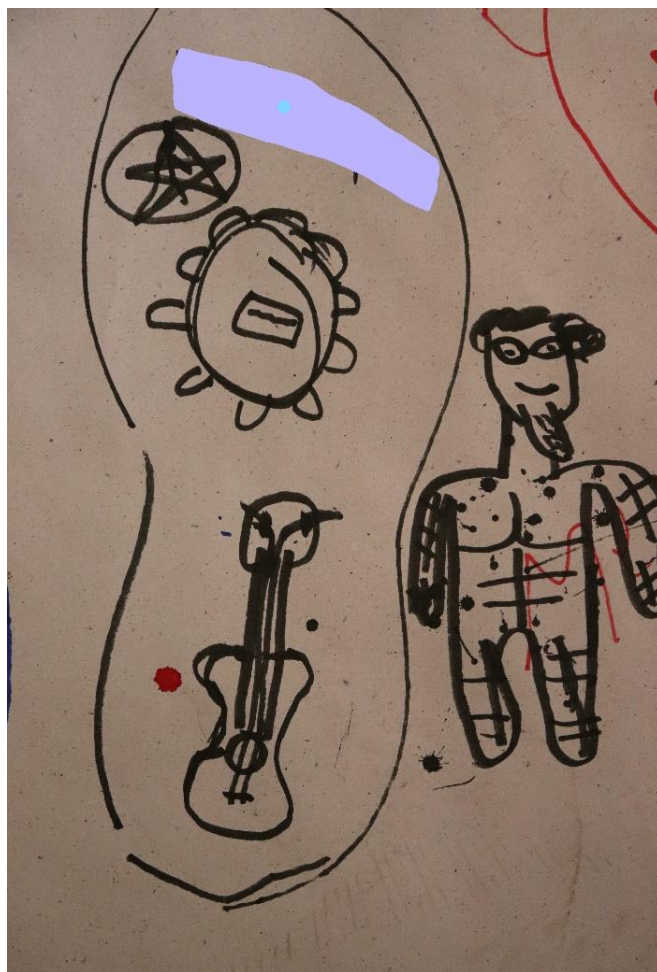
ΜΑΥΡΟ ΧΡΩΜΑ – ζωγραφικές αποτυπώσεις από τον ίδιο μαθητή



Εικόνα 13. «Αποτύπωση συνάντησης», 1^ο μάθημα



Εικόνα 14. «Αξιολόγηση», 5ο μάθημα



Εικόνα 15. «Η πιο δυνατή εμπειρία από τα μαθήματα», 10^ο μάθημα

Η συναισθηματική αποτύπωση των παιδιών φαίνεται ότι καθρεφτίζεται στα λόγια τους για τη σχέση τους με τη μουσική. Τα περισσότερα από τα παιδιά κάνουν χρήση θετικών λέξεων, σχετίζοντας τη μουσική συνάντηση με την βίωση θετικών συναισθημάτων. Ενδεικτικά λέξεις που χρησιμοποίησαν είναι: χαρά, χαρούμενη, χαρά στη ζωή. Από την άλλη, ο Βασίλης λέει «εντάξει» (ουδέτερη αποτύπωση) ενώ ο Μίλτος χρησιμοποιεί το επίθετο «θυμωμένος», εξηγώντας πως το συναίσθημα αυτό προκύπτει «επειδή οι μέρες περνάνε και σε κάποια μαθήματα δεν μπόρεσα να έρθω», δείχνοντας μετανιωμένος και υποδηλώνοντας τη θετική επενέργεια των μαθημάτων στη ζωή του.

Η εκπαιδευτικός στις συνεντεύξεις της για τα συναισθήματα που ανέπτυξαν τα παιδιά μέσα από τα μαθήματα ανέφερε ότι «ήταν χαρούμενα», «ενθουσιασμένα», «τρισευτυχισμένα» αποτυπώνοντας με αυτό τον τρόπο την ευεργετική παρουσία των συναντήσεων στη ζωή τους και την βίωση θετικών εμπειριών μέσα από τη μουσική συνύπαρξη. Ενδεικτικά είναι ακόμη τα λόγια της αναφορικά με τα δικά της συναισθήματα

μέσα από τα μαθήματα νιώθοντας «ανεμελιά, αυθορμητισμό, ελευθέρια: έγινα και εγώ παιδί».

6.2.3 Ελπίδα και προσδοκίες για το μέλλον



Εικόνα 16. «Ελπίδα και μέλλον. Δύο άτομα πάνω σε καράβι με προορισμό το Ουράνιο τόξο», Μιράντα, 7^ο μάθημα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκαναν λόγο είτε για μικρότερους στόχους είτε για μεγαλύτερους, τοποθετώντας τις σκέψεις τους άλλοτε στο βραχυπρόθεσμο μέλλον και άλλοτε στο μακροπρόθεσμο. Κεντρικό ρόλο στους στόχους τους φαίνεται ότι παίζει το σχολείο μιας και αποτελεί μέσο επίτευξης, θεώρηση που μπορεί να προέρχεται από τους ίδιους, από το περιβάλλον τους ή και από την κοινωνία. Χαρακτηριστικά η Μιράντα ανέφερε, «εγώ θέλω όταν μεγαλώσω να έχω μια καλή ζωή, γι' αυτό πρέπει να διαβάσω πάρα πολύ για να πετύχω» και μαζί της συμφώνησαν τα περισσότερα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, ο Ζαφείρης αναφέρθηκε στη συνεισφορά στις οικογενειακές δουλειές ως μέσο ωρίμανσης και επίτευξης ευζωίας, λέγοντας πως «εγώ βοηθούσα τη μαμά μου στις δουλειές στο σπίτι και νομίζω ότι αυτό θα με βοηθήσει να ζώ καλά». Ενώ ο Μίλτος κάνει εμφανή τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και ελπίδας λέγοντας πως «θα προσπαθήσω να έχω μια δουλειά στο μέλλον, που να είναι καλή για να βοηθά στη ζωή μου».

Οι προσδοκίες των παιδιών εξαρτώνται κυρίως από τους ίδιους ενώ άλλες φορές γίνεται λόγος και σε εξωγενείς παράγοντες. Πολλές φορές μέσα από τις προσδοκίες για το μέλλον εξάγονται με αρκετή ασφάλεια πληροφορίες για το πώς βιώνουν το παρόν. Πιο συγκεκριμένα ο Μίλτος φαίνεται να προσδοκά την αλλαγή της τρέχουσας σχολικής τους κατάστασης, λέει «θα ήθελα να αλλάξω το σχολείο, να αλλάξω τους δασκάλους» ελπίζοντας σε ένα καλύτερο περιβάλλον πιο φιλόξενο και δεκτικό. Ενώ η Στέλλα αναφέρει «θα ήθελα να είχα λεφτά και να τα δώσω σε ανθρώπους που δεν έχουν» αναδεικνύοντας αισθήματα αλτρουισμού και αλληλεγγύης.

Τα παιδιά μιλώντας για το μέλλον μεταφέρουν αισιόδοξα συναισθήματα ακόμα και όταν αυτά σχετίζονταν με απλές επιθυμίες «νιώθω χαρούμενος γιατί έρχονται διακοπές και περιμένω να βγάλουμε τις μάσκες», ή πιο σύνθετες, όπως βίωση συναισθημάτων και προσδιορισμό της ατομικής ταυτότητας μέσα από τις τέχνες «θα είμαι χαρούμενη, θα χορεύω θα παίζω μουσική» λέει η Στέλλα. Η τέχνη γίνεται διέξοδος για το παρόν και καταλαμβάνει σημαντικό χώρο στη ζωή των παιδιών για το μέλλον. Η Στέλλα ανέφερε πως θα ήθελε να γίνει χορεύτρια (βλ. Εικόνα 17), ο Βασίλης μουσικός (βλ. Εικόνα 18), η Μιράντα ηθοποιός (βλ. Εικόνα 10). Η εκπαιδευτικός αναφερόμενη στα μαθήματα είπε πως «στάθηκαν μια καλή αφορμή για να εκφραστούν και εν δυνάμει να ασχοληθούν και πιο ουσιαστικά με τη μουσική». Η εμπλοκή τους με τις τέχνες αναφορικά με τις προοπτικές τους εντοπίστηκε και μέσα από τις ζωγραφιές τους στο τελευταίο μάθημα όταν τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν το μέλλον τους (βλ. Εικόνα 19).



Εικόνα 17. «Όνειρα για το μέλλον., χορεύτρια πάνω σε πουέντ», Στέλλα, 10^ο μάθημα



Εικόνα 18. «Όνειρα για το μέλλον. Ο μουσικός», Βασίλης, 10^ο μάθημα



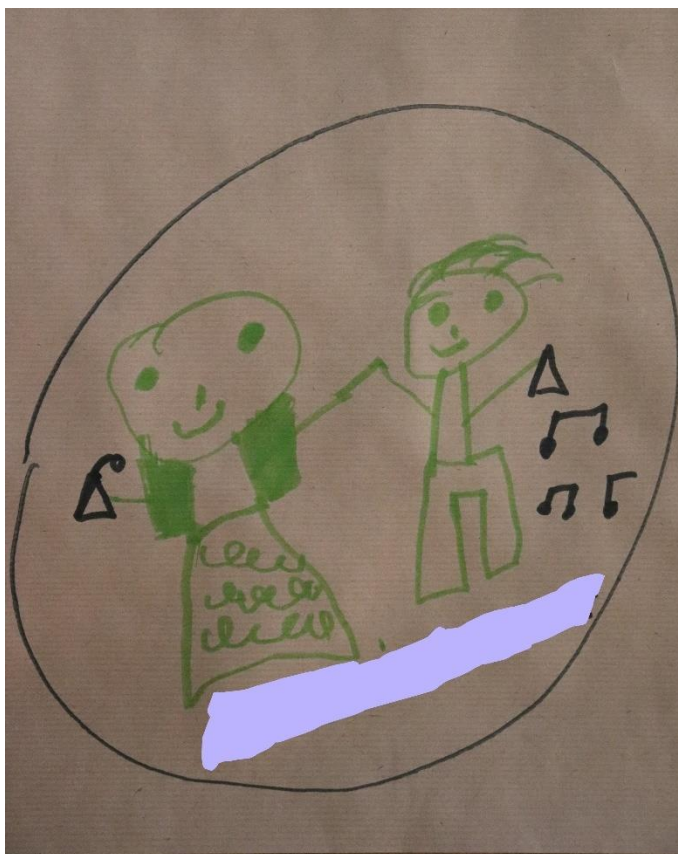
Εικόνα 19. «Το μέλλον μέσα από τη Μουσική», Αναστασία, Μάθημα 10ο

6.3 Συλλογικό γίνεσθαι

Ο άξονας του συλλογικού γίνεσθαι συμπεριλαμβάνει τις θεματικές: συλλογική ταυτότητα, νοηματοδότηση των σχέσεων και λεκτική - μη λεκτική επικοινωνία. Μέσα από αυτές αναδεικνύονται εκείνα τα στοιχεία των παιδιών που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση με τους άλλους σε επίπεδο εντός και εκτός μουσικής συνάντησης, τις σχέσεις που δημιουργούν καθώς και την επικοινωνιακή τους δεινότητα.

6.3.1 Συλλογική ταυτότητα

Η μουσική στον κύκλο μέσα από την αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει ελκυστική. Η συλλογική ταυτότητα δύναται να αναπτυχθεί μέσα από τον κύκλο της μουσικής οδηγώντας στην δημιουργία ομάδας μέσα από την βίωση θετικών συναισθημάτων και εμπειριών. Οι δραστηριότητες του μαθήματος παρείχαν εκείνο το έδαφος ώστε τα παιδιά να δράσουν όλοι μαζί και ο ένας για τον άλλο. Η ενδυνάμωση των σχέσεων αποτέλεσε σημαντική επιδίωξη των μαθημάτων και φάνηκε να αναγνωρίστηκε. Η Μιράντα μέσα από τα λόγια της, αναφερόμενη στα χρήσιμα που αποκόμισε από τα μαθήματα, είπε «ότι είμαστε όλοι μαζί και πρέπει να είμαστε όλοι μαζί», καθιστώντας ισχυρή τη δύναμη της ομάδας στην καθημερινότητά της με επιτακτική ανάγκη να έχει διάρκεια και στο μέλλον. Παράλληλα η Κορίνα επέλεξε σε ζωγραφιά να αποτυπώσει εκτός από εκείνη, τον Βασίλη που κρατιούνται χέρι-χέρι και παίζουν μουσική (βλ. Εικόνα 20), αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τις θετικές σχέσεις και την ομαδικότητα-συνεργατικότητα που επιχειρούν τα μαθήματα.

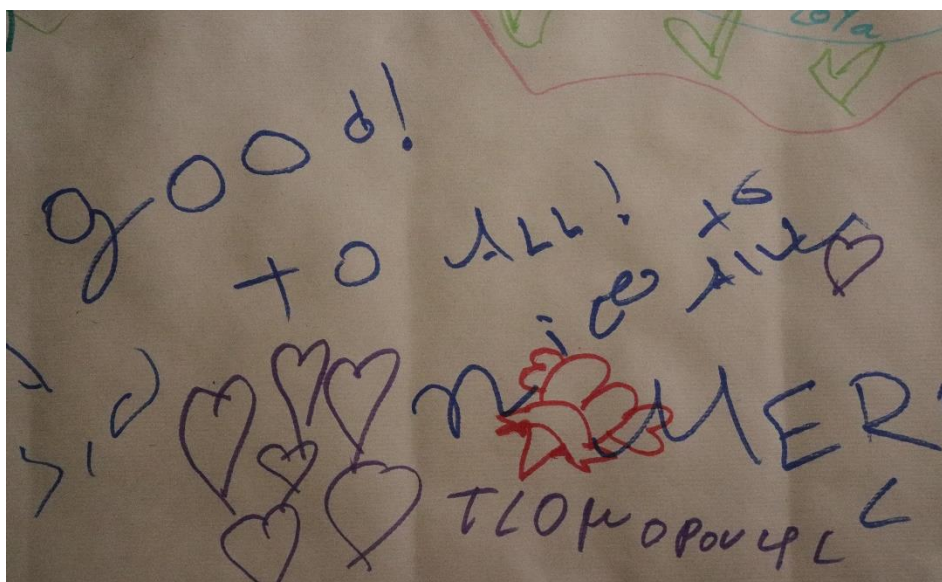


Εικόνα 20. «Η Κορίνα και Βασίλης παίζουν μουσική χέρι-χέρι» Κορίνα, 3^ο μάθημα

Η συνύπαρξη στις συναντήσεις δημιούργησε αισθήματα προσμονής. Η προσμονή των μαθημάτων έφερε στο φως τη βίωση θετικών εμπειριών και συναισθημάτων του συνόλου με διάθεση να βιώσουν ξανά κι άλλα θετικά συναισθήματα. Ενδεικτικά είναι τα λόγια της εκπαιδευτικού: «ρώταγαν αν σήμερα θα κάνουν μουσική, ρωτούσαν αν ήρθε ο κύριος. Ήταν ενθουσιασμένα» αναδεικνύοντας θετικά συναισθήματα για το μάθημα και τον μουσικοπαιδαγωγό. Αναφερόμενη στην περίπτωση του Στέλιου λέει «ανυπομονούσε να έρθει η Παρασκευή» ή στην αλλαγή της διεξαγωγής του μαθήματος επισημαίνει «το θυμόντουσαν, όταν τους το επιβεβαίωσα όλα χαιρόντουσαν», «η Μαρία έγραφε στο τετράδιο και τον πίνακα νότες πριν να έρθει η ώρα της μουσικής».

Η καλλιέργεια της συλλογικής ταυτότητας φαίνεται να παρατηρείται όταν το άτομο εστιάζει λιγότερο στον εαυτό του δίνοντας χώρο στο σύνολο. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της Μιράντας. Σαν παιδί φάνηκε να διακατέχεται από αισθήματα αγάπης και αποδοχής όλων (βλ. Εικόνα 21) «είμαι φίλη με όλα τα παιδιά, δεν με νοιάζει πως είναι», η οποία μέσα από το κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και καλλιέργειας της μοναδικότητας που επιδιώκεται στα μαθήματα, ετοίμασε αυτοβούλως ένα κρυπτόλεξο μουσικών οργάνων

(βλ. Παράρτημα Γ), με στόχο να το μοιραστεί με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μέσα στο μάθημα. Το σύνολο των παιδιών το δέχτηκε με μεγάλη χαρά ενώ φωτοτυπήθηκε για να διαμοιραστεί σε όλους ως εξωκοινωνική ενασχόληση με σκοπό την απόκτηση περαιτέρω γνωσιολογικών στόχων αναφορικά με τη μουσική.

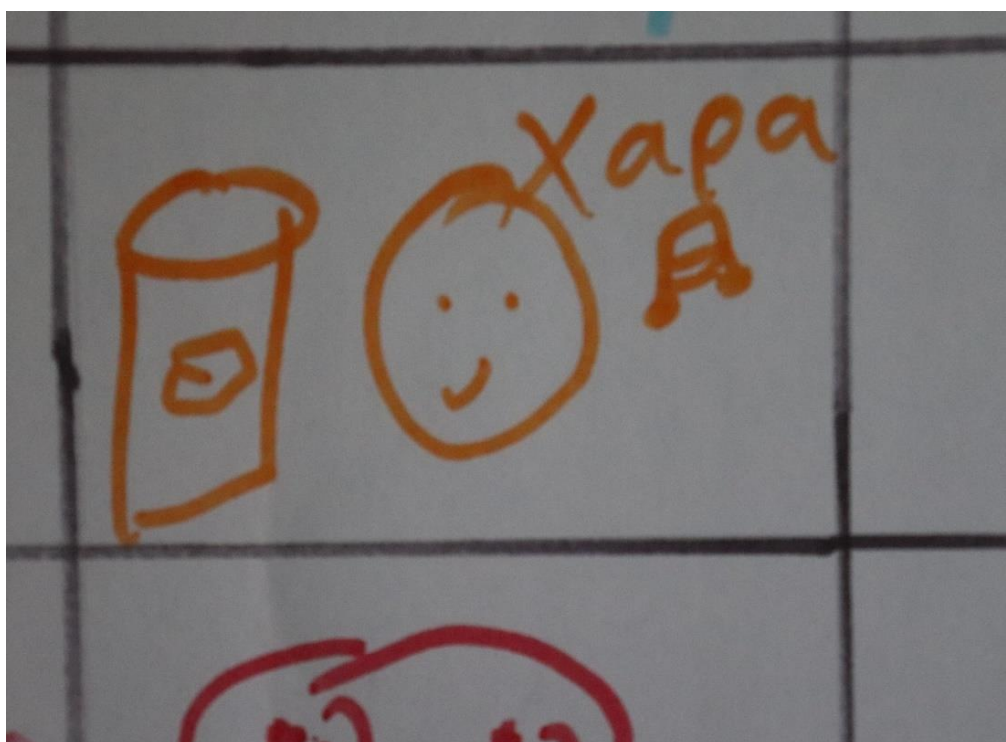


Εικόνα 21. «Good to all. Θετικά συναισθήματα για τους άλλους» Μιράντα, 9^ο μάθημα

Κομβικής σημασίας αρετή που αναδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων είναι και η καλλιέργεια αξιών, όπως της ομαδικότητας και του σεβασμού. Στις δραστηριότητες ατομικού αυτοσχεδιασμού και ηχοτοπίου από την υπόλοιπη ομάδα, φαίνεται όλοι να συμπράττουν για την ενίσχυση του ενός. Η εκπαιδευτικός επισήμανε ότι «αυτό ήταν πολύ ομαδικό», με έναν τρόπο σεβόταν ο ένας το άλλον» ή στον αυτοσχεδιασμό της Μαρίας ανέφερε «υπήρχε απόλυτη ησυχία εκείνη τη στιγμή, έφτιαχναν μια βάση για τον έναν που παίζει μεταλλόφωνο. Το θεωρώ μια μεγάλη επιτυχία γιατί είναι δύσκολο να το εντοπίσεις». Η ομαδικότητα γίνεται χαρακτηριστικό γνώρισμα της συλλογικής ταυτότητας που καλλιέργησαν τα παιδιά άλλα και η ίδια η εκπαιδευτικός, η οποία πολλές φορές σε συνεντεύξεις της κάνει χρήση του α' πληθυντικού προσώπου «χαίρομαι που στήσαμε κάτι όμορφο για τα παιδιά».

Τέλος, οι μουσικές συναντήσεις ανέδειξαν και άλλες αρετές της συλλογικής ταυτότητας, όπως αυτή του αλτρουισμού. Τα παιδιά στη δραστηριότητα κατασκευής κρουστών εκτός από το ότι ήταν προσηλωμένα στο στόχο, βοηθούσαν πολύ ο ένας τον

άλλον έχοντας καθοδηγό και βοηθό τον μουσικοπαιδαγωγό στην εκτέλεση της κατασκευής, στοιχείο που φανερώνει υποβοηθούμενη μάθηση στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Vygotsky). Μάλιστα η Στέλλα κατασκεύασε κρουστό και για την εκπαιδευτικό που εκείνη την ώρα ήταν απασχολημένη και αδυνατούσε να φτιάξει το δικό της. Η βίωση θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια κατασκευής κρουστών ανέδειξε τη γενναιοδωρία και δημιουργικότητα μεταξύ των συμμετεχόντων ενώ η θετική εμπειρία αποτυπώνεται και στην αξιολόγηση του μαθήματος (βλ. Εικόνα 22).



Εικόνα 22. «Αξιολόγηση μετά το τέλος του μαθήματος αυτοσχέδιων κρουστών», Ζωή, 6^ο μάθημα

6.3.2 Νοηματοδότηση σχέσεων

Το σχολείο, οι συνομήλικοι, η οικογένεια, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούν, φάνηκε ότι επιδρούν στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων μέσα στο μουσικό μάθημα και έξω από αυτό. Αυτές οι συνθήκες αφορούν στην αλληλεπίδραση αυτών των συστημάτων στο παιδί και στην ανάπτυξή του (βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner).

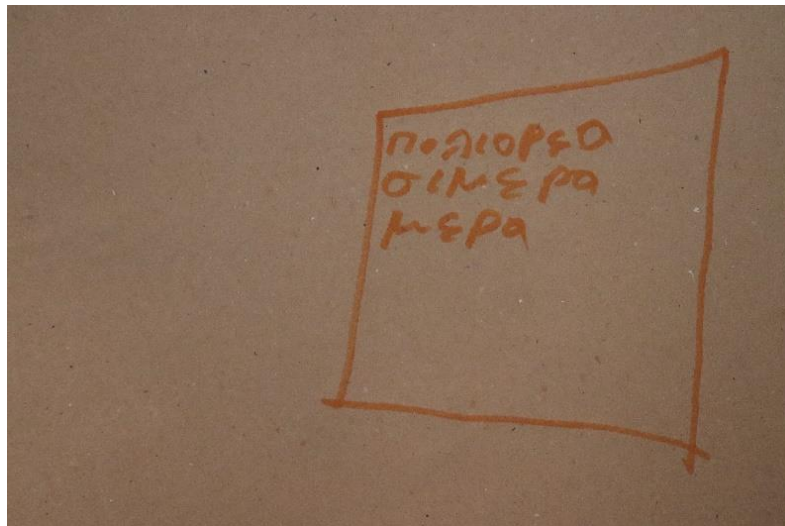
Το σχολείο κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών αφού εκεί αφιερώνουν πολλές ώρες της καθημερινότητάς τους. Τα παιδιά αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον εξέφρασαν τόσο θετικά συναισθήματα όσο και αρνητικά. Από τη μία, η Αναστασία ανέφερε «μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο» τονίζοντας την σημασία του σχολείου στη ζωή της (ικανοποίηση από τη ζωή). Από την άλλη, η άποψη του Μίλτου ήταν διαφορετική: «θα ήθελα να αλλάξω τους δασκάλους γιατί είναι δύσκολοι» και του Ζαφείρη που είπε «θα ήθελα να αλλάξω το σχολείο, να αλλάξω το πώς είναι το σχολείο» κάνοντας έκδηλη τη αδυναμία αισθήματος σχολικής συμπερίληψης, τη δυσαρέσκεια και των δύο για τις σχέσεις που έχουν με το σχολικό τους περιβάλλον και τους ανθρώπους που το απαρτίζουν.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των φιλικών σχέσεων. Παρότι οι φίλοι μπορούν να γίνουν σημαντικοί συνοδοιπόροι στη ζωή των παιδιών πολλές φορές αυτό δεν είναι εφικτό. Οι απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνα μοιάζουν να είναι μοιρασμένες, καθιστώντας τους φίλους άλλοτε στήριγμα και άλλοτε προσδοκία για αλλαγή. Πιο συγκριμένα η Μιράντα, αναφερόμενη στο σχολικό περιβάλλον, ανέφερε πως «θα ήθελα να αλλάξω τάξη σε συμμαθητή μου επειδή με βρίζει» κάνοντας εμφανή τα σημάδια του σχολικού εκφοβισμού ή «εγώ νομίζω ότι όλα τα παιδιά κάνουν σαν εγώ να μην υπάρχω» εντείνοντας με αυτό των τρόπο τις αρνητικές σχέσεις που βιώνει στο σχολείο, σε αντίθεση με τις μουσικές συναντήσεις που διευκρινίζει πως «ήρθα εδώ γιατί έχω μια φίλη που μπορεί να με βοηθήσει» αναδεικνύοντας τον ρόλο που παίζουν οι θετικές σχέσεις στην ευημερία των συμμετεχόντων. Ακόμη, η δυσκολία επικοινωνίας στη εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολείο ήταν παρούσα μέσα από τα λόγια του Ζαφείρη «θέλω να κάνω παρέα με κάποια παιδιά αλλά δεν καταλαβαίνω το χαρακτήρα τους δεν μπορώ, δεν μπορούν», ενώ ο Στέφανος κράτησε μια πιο μετριοπαθή στάση για τη σχέση του με τους άλλους «δεν τους νιώθω όλους φίλους μου».

Επιπροσθέτως η οικογένεια στέκεται αρωγός στη ζωή των παιδιών προσφύγων. Για πολλούς ο ρόλος της μητέρας συμβάλει θετικά και ανακουφιστικά στις όποιες δυσκολίες τους. Ο Στέφανος την αναφέρει ως στήριγμα για επίλυση προβλημάτων ενώ αντίθετα ο Ζαφείρης υπερτονίζει το ρόλο που κατέχουν οι θετικές φιλικές σχέσεις έναντι των οικογενειακών «μαζί με τους φίλους μοιράζομαι πολλά δύσκολα πράγματα. Τις περισσότερες φορές με την οικογένεια δεν μπορώ να μιλήσω», φέρνοντας στο φως πως το οικογενειακό περιβάλλον δεν αποτελεί πάντα χώρο εμπιστοσύνης και ελευθερίας έκφρασης. Είναι ο ίδιος μαθητής που μέσα στα μαθήματα μουσικής επέδειξε ιδιαίτερη έκφραση και δημιουργικότητα με τις προτάσεις του.

6.3.3 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Μέσα από το σύνολο των μαθημάτων αναπτύχθηκε η οικειότητα των συμμετεχόντων με την ομάδα, πράγμα που οδήγησε άλλες φορές σε άμεση λεκτική επικοινωνία σκέψεων και συναισθημάτων, ενώ άλλες φορές έγινε μέσω των εργαλείων που προσφέρει το ίδιο το μάθημα όπως μουσική, ζωγραφική (βλ. Εικόνα 23, 24)



Εικόνα 23. «Θετική αποτύπωση. Λεκτική - μη λεκτική επικοινωνία», Μαρία, 3^ο μάθημα



Εικόνα 24. «Θετική αξιολόγηση μαθήματος» Βασίλης, 2^ο μάθημα

Η καλλιέργεια ομαδικότητας και ασφάλειας στις οποίες στόχευαν τα μαθήματα οδήγησαν σε άμεση συναισθηματική έκφραση των παιδιών κάτι που εντόπισε και η εκπαιδευτικός: «τα παιδιά ήθελαν να μοιραστούν μαζί σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όχι μόνο για τη μουσική αλλά γενικότερα για τη ζωή τους». Στο τελευταίο μάθημα, τα παιδιά εξέφρασαν σκέψεις τους όπως η Αναστασία «είσαι καλός δάσκαλος, προσπαθήσατε να μάθουμε τη μουσική, κάνατε ό,τι μπορούσατε». Παρόλα αυτά και η μη λεκτική επικοινωνία ήταν ενδεικτική όταν στην τελευταία συνάντηση επιδίωξαν να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους μέσω της αγκαλιάς με κύριο εκφραστή το Στέλιο, ενώ η εκπαιδευτικός μιλώντας για τη Στέλλα είπε «παραλίγο να βάλει τα κλάματα». Αφήνοντας την εντύπωση πως το σύνολο της ομάδας θα επιθυμούσε να συνεχιστούν τα μαθήματα η Αναστασία προσθέτει «θέλω να είμαστε πάλι μαζί και να χορεύουμε και να παίζουμε μουσική».

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καταληκτικά και σύμφωνα με τα παραπάνω παρατηρείται πως τα επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας επηρεάζονται τόσο από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα (ατομικό γίνεσθαι), όσο και από εξωτερικούς όπως η κοινωνία (συλλογικό γίνεσθαι) ή η εκπαίδευση (μουσικό γίνεσθαι).

Τα παιδιά φάνηκε να αντιλαμβάνονται το μάθημα μουσικής με θετικό πρόσημο καθιστώντας το τραγούδι, τα μουσικά όργανα, τα αυτοσχέδια κρουστά, την κίνηση, ένα υποστηρικτικό δίκτυο και μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, βάζοντας σε λειτουργία αυτό που η Διονυσίου (2016) ονομάζει «μουσικό γεγονός» δημιουργώντας νέες εμπειρίες, δίνοντας νόημα στο τραγούδι, στην κίνηση, τη γλωσσική έκφραση, και την επαφή των παιδιών με κάθε πολιτισμό. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη τη έρευνα των de Quadros και Vu (2017) φαίνεται ότι τα δυτικοευρωπαϊκά τραγούδια έχουν χαρακτηριστεί ως πολιτισμικά απομακρυσμένα. Παρόλο που θεωρούνται ευπρόσδεκτα ως επιλογή από τους πρόσφυγες, υπάρχουν μελέτες στις οποίες χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται τραγούδια από χώρες της Αφρικής (Akoyunoglou, 2017· Vougioukalou et al., 2019). Στην παρούσα μελέτη τα αφρικανικά κομμάτια φάνηκε να λειτουργούν θετικά για τα παιδιά με βίωση θετικών συναισθημάτων και ενίσχυσης της μνήμη τους.

Οι συμμετέχοντες σε υποκειμενικό επίπεδο κατάφεραν να αναπτύξουν την μουσική τους ταυτότητα βρίσκοντας χώρο μέσα στη συλλογική, πιστοποιώντας τα λόγια του Kenny (2018) πως η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως το πιο αποτελεσματικό μέσο προσδιορισμού, διαπραγμάτευσης, πρόκλησης και προβολής ταυτότητας όσο περίπλοκη κι αν είναι. Λειτουργώντας αμφίδρομα οι δύο ταυτότητες (ατομική - συλλογική) ώθησαν τα παιδιά να καλλιεργήσουν αρετές της θετικής ψυχολογίας (Seligman, 2005) όπως περιέργεια, σεβασμό, ευγνωμοσύνη, χιούμορ, όλα στοιχεία που τους δίνουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν με τη σειρά τους στην θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους αναπτύσσοντας στοιχεία όπως αλτρουισμός, συνεργατικότητα. Ακόμη, η προσμονή των μαθητών για τις συναντήσεις φανέρωσε τα θετικά συναισθήματά τους οδηγώντας σε αυτό που ονομάζει η Fredrickson (2004), ατέρμονη ανελυσόμενη σπείρα θετικών συναισθημάτων που επιφέρουν κι άλλα θετικά συναισθήματα μέσα από την αποτελεσματικότητα των υποκειμένων, οδηγώντας εν τέλει στην ψυχική ανθεκτικότητα.

Παρά τις δυσκολίες προσαρμογής στην αρχή των συναντήσεων, τα παιδιά φάνηκε στην πορεία να καλλιεργούν θετικές υποστηρικτικές σχέσεις και αξίες όπως η ομαδικότητα και η εμπιστοσύνη, χαρακτηριστικά του κύκλου της μουσικής, καταφέροντας να εκφραστούν μουσικά μέσα στο μάθημα και λεκτικά έξω από αυτό. Μέσα από τη μουσική τα παιδιά πρόσφυγες έδειξαν να ελευθερώνονται εκφράζοντας σκέψεις και προβληματισμούς. Αυτό δεν σημαίνει ότι βρήκαν λύσεις, αλλά αναφορικά με τη σύντομη διάρκεια της έρευνας, χαρακτηρίζεται κέρδος η λειτουργία της μουσικής να φέρει τα άτομα αντιμέτωπα με την πραγματικότητά τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι επικεντρώθηκαν στο παρόν με αύξηση των εμπειριών ροής μέσα από τις δραστηριότητες ρυθμού και αυτοσχεδιασμού, αυξάνοντας κατά συνέπεια την ψυχική τους ανθεκτικότητα και επιβεβαιώνοντας αυτό που η Vougioukalou et al. (2019) αναφέρει πως ο συνδυασμός δομημένης μουσικής δραστηριότητας και αυτοσχεδιασμού μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της ευημερίας και στη δημιουργία ενός χώρου για διαπολιτισμικό διάλογο. Οι μουσικές συναντήσεις φαίνεται ότι συνέβαλαν στο χτίσιμο πόρων και ψυχικών αποθεμάτων, καθιστώντας τα μαθήματα χώρο ασφάλειας και βίωσης θετικών εμπειριών ως αντίδοτο στα αρνητικά (Fredrickson, 2004), όπως την σχολική τους καθημερινότητα, η οποία παρουσιάζεται (από μέρος των παιδιών) ως περιβάλλον βίωσης ανεπιθύμητων εμπειριών που χρήζει αλλαγών.

Ακόμη, η μουσική στον κύκλο φάνηκε να λειτουργεί ευεργετικά στην ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών μέσα από τον μουσικό αυτοσχεδιασμό καθώς και στην αναγνώριση αυτών, επιβεβαιώνοντας αυτό που επισημαίνει ο Ράπτης (2020), πως η μουσική δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε το παιδί να μιλά για τα συναισθήματά του, δηλαδή να επιχειρεί να τα αναγνωρίζει και να τα κατονομάζει. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως τα θετικά συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Μπορούν να αποτελέσουν ένα πεδίο διάδρασης μεταξύ συμμετεχόντων και μουσικοπαιδαγωγού, μέσα στο μάθημα και έξω από αυτό. Ο ρόλος του τελευταίου δύναται να συμβάλλει καταλυτικά, μέσα από την αναστοχαστική σκέψη. Εφευρίσκοντας κάθε φορά νέους τρόπους και μέσα ενισχύεται η προώθηση βίωσης θετικών εμπειριών και καλλιέργειας αξιών, όπως ισότητας και αποδοχής, μέσα από την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας αναδεικνύοντας αυτό που αποκαλεί η Οικονομίδου-Σταύρου (2019) ως ικανότητα του μουσικοπαιδαγωγού να είναι «ηγέτης-υπηρέτης» για τους μαθητές.

Τέλος, η παρούσα έρευνα με εστίαση στην ευημερία και στη βίωση του «εδώ και τώρα» μπόρεσε να αναδείξει κέρδη για το μέλλον των συμμετεχόντων και τη

νοηματοδότηση της ζωής. Σημαντικό χώρο φαίνεται να κατέχει η ελπίδα στη ζωή των παιδιών, αφού όχι μόνο θέτουν μικρούς μουσικούς στόχους αλλά οραματίζονται και μεγάλους, όπως την επαγγελματική τους προοπτική μέσα στις τέχνες και την μουσική, δικαιολογώντας αυτό που η Leontopoulou (2020) αναφέρει πως η ελπίδα βρίσκεται στον πυρήνα της ανθρώπινης ψυχής και έχει μια μοναδική δύναμη που ωθεί τα άτομα σε δράση οδηγώντας στο να επιτύχουν όλα όσα εκτιμούν.

Καταληκτικά, συμπεραίνεται πως η μουσική μπορεί να γίνει ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο της θετικής ψυχολογίας στην κοινότητα, ενισχύοντας και αναδεικνύοντας σημαντικές παραμέτρους όπως ψυχική ανθεκτικότητα, αίσθημα ελπίδας αλλά και το υποκειμενικό ευ ζην.

8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η συμβολή των μελετητών σε περαιτέρω έρευνες μέσω παρεμβάσεων δύναται να παράσχει πλούσιες πληροφορίες αναφορικά με το ευ ζην και τη μουσική στην κοινότητα των προσφύγων. Ο χρονικός και ο χωρικός περιορισμός της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των όσων έχουν αναδυθεί από την εφαρμογή και την ανάλυση. Δυνητικά θα μπορούσαν να εξεταστούν τα αποτελέσματα των μαθημάτων αν αυτά λάμβαναν χώρα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, δίνοντας με αυτό τον τρόπο ακόμα περισσότερη προσοχή στα ίδια τα υποκείμενα μέσα από θετικές δράσεις εστιασμένες στις ατομικές τους δεξιότητες, διεγείροντας πιθανώς περισσότερα θετικά συναισθήματα, τονώνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα τους και αναπτύσσοντας περαιτέρω την ατομική μουσική τους ταυτότητα μέσα από τη συλλογική συνύπαρξη.

Οι μουσικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας στην κοινότητα των προσφύγων είναι δυνατόν να βρουν πρόσφορο έδαφος σε δράσεις εστιασμένες στο «εδώ και τώρα». Οι μελλοντικοί μελετητές μουσικοπαιδαγωγοί δύνανται να εξερευνήσουν συγκεκριμένα εργαλεία μουσικής που ωθούν στη βίωση θετικών συναισθημάτων και μέσα από ένα ασκησιολόγιο «θετικής μουσικής διδασκαλίας» να ερευνήσουν τις δυνατότητες και τις εφαρμογές του, όχι μόνο στην κοινότητα αλλά και μέσα στα τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης που βρίσκονται πρόσφυγες, όπως το σχολείο. Με αυτό τον τρόπο θα δοθεί η δυνατότητα να εξεταστεί η αξιοπιστία μουσικών εργαλείων αναγνωρίζοντας ομοιότητες

και διαφορές στα ίδια υποκείμενα μέσα από τη «θετική μουσική διδασκαλία» στην κοινότητα και στην τυπική εκπαίδευση.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακογιούνoglou, Μ. & Παΐδα, Σ. (2020). Προσεγγίζοντας τα παιδιά πρόσφυγες σε δομές εκπαίδευσης ακολουθώντας τις αρχές παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών. Στο Ο. Παχή (επιμ.), «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες», *Πρακτικά, 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο*, Κέρκυρα (208-219).
- Ακογιούνoglou, Μ. (2019). Ο «κύκλος της μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί, Πρακτικά, 8ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε. (94-101).
- Akoyunoglou, M. (2017). Exploring open one-off music therapy groups with refugee children as psycho-social support. Προφορική εισήγηση στο διαδικτυακό Διεθνές Συνέδριο Μουσικοθεραπείας, OCMT 2016, 3 & 4 Φεβρουαρίου 2017.
- Agalianou, O. (2018). Working in refugee accommodation centers: Orff-Schulwerk as means of social cohesion. *Orff-Schulwerk Heute* 99, 43-46.
- Aikawa, M., & Kleymann, K. (2021). Immigration, coping, and well-being: Implications for communities' roles in promoting the well-being of immigrants and refugees. *Journal of prevention & intervention in the community*, 49(1), 81–92. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1633066>
- Albers, T., Ariccio, S., Weiss, L. A., Dessi, F., & Bonaiuto, M. (2021). The Role of Place Attachment in Promoting Refugees' Well-Being and Resettlement: A Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11021. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111021>
- Alexiou, E., Kotsoni, A., & Stalikas, A. (2021). The Effectiveness of an Online Positive Psychology Intervention among Healthcare Professionals with Depression, Anxiety or Stress Symptoms and Burnout. *Psychology*, 12, 392-408. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.123025>
- ‘Athamina, K. (1989). The Black Banners and the Socio-Political Significance of Flags and Slogans in Medieval Islam. *Arabica*, 36(3), 307–326. <http://www.jstor.org/stable/4057220>
- Bakker, A.B. (2005). Flow among Music Teachers and Their Students: The Crossover of Peak Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bangpan, M., Dickson, K., Felix, L. and Chiumento, A. (2017). *The impact of mental health and psychosocial support interventions on people affected by humanitarian emergencies: A systematic review*. Humanitarian Evidence Programme. Oxfam GB. <http://doi.org/10.21201/2017.8937>
- Biffio, G.A. (2018). Music Education without Borders – a Common Language for Residents and Refugees. *Israel Studies in Musicology Online*, 15(2). Materials of the First International Conference on Music Education in the Community “Traditions, Challenges and Innovations,” Tel-Aviv – Jerusalem, May 14-17, 2017.
- Bjertrup, P. J., Bouhenia, M., Mayaud, P., Perrin, C., Ben Farhat, J., & Blanchet, K. (2018). A life in waiting: Refugees' mental health and narratives of social suffering after European Union border closures in March 2016. *Social science & medicine* (1982), 215, 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.040>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE
- Broeske-Danielsen, B.A. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304-316, <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>

- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 14(1), 44–56. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0081-0>
- Brunzell, T. (2021). Trauma-Aware Practice and Positive Education. Kern, ML (Ed.). Wehmeyer, ML (Ed.). *The Palgrave Handbook of Positive Education*, (1), pp.205-223. Springer International Publishing.
- Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model. *School Mental Health*, 11(3), pp. 600-614. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκας, Α., Σεργιάννη, Χ.. (2011). Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσικίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 21-43). Τόπος.
- Γιωτσίδη, Β. (2011). Η θετική ψυχολογία από διαπολιτισμική σκοπιά. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσικίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 243-288). Τόπος
- Galanakis, M., Galanopoulou, F., & Stalikis, A. (2011). Do positive emotions help us cope with occupational stress?. *Europe's Journal of Psychology*, 7(2), 221-240. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i2.127>
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row
- Διεθνής Αμνηστία (2021). *Ετήσια έκθεση διεθνούς αμνηστίας – Ελλάδα*. Ανακτημένο από <https://www.amnesty.gr/news/ektheseis/article/24316/etisia-ekthesi-diethnoys-amnistias-ellada> Ημερομηνία προσπέλασης: 25/05/2022
- Διονυσίου, Ζ. (2016). Βασικές έννοιες της προφορικότητας στην παραδοσιακή ή λαϊκή μουσική: Παραδοσιακή μουσική και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης* (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 176-185). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165-177. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005369>
- de Quadros, A., & Vu, K. T. (2017). “At Home, Song, and Fika—Portraits of Swedish Choral Initiatives Amidst the Refugee Crisis.” *International Journal of Inclusive Education* 21 (11): 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350319>
- Diamond, M., & Oberg, C. (2019). Gender-Related Challenges in Educational Interventions with Syrian Refugee Parents of Trauma-Affected Children in Turkey. *Children (Basel, Switzerland)*, 6(10), 110. <https://doi.org/10.3390/children610011>
- Diener E. (2009) Subjective Well-Being. In: Diener E. (eds) *The Science of Well-Being. Social Indicators Research Series*, vol 37. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α.). 2022. *Επικαιροποιημένη κατάσταση ασυνόδευτων ανήλικων στην Ελλάδα – 1 Μάρτιου 2022*. Ανακτημένο από: http://ekka.org.gr/images/%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91_2022/GR_EKKA_Dashboard_20220301.pdf Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- Foka, S., Hadfield, K., Pluess, M., & Mareschal, I. (2021). Promoting well-being in refugee children: An exploratory controlled trial of a positive psychology intervention delivered in Greek refugee camps. *Development and Psychopathology*, 33(1), 87-95. <https://doi.org/10.1017/S0954579419001585>

- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15>
- Fredrickson B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of general psychology: journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology Is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good. *American Scientist*, 91, 330-335. <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>
- Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Crown Publishers/Random House.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and emotion*, 24(4), 237–258. <https://doi.org/10.1023/a:1010796329158>
- Frisby, C. (2009). Positive psychology, culture, and schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 447–461). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Ghaith, G., (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2019). *Θετική Ψυχολογία: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Λεοντοπούλου, Σ. (επίμ). Gutenberg.
- Heintz, S., Ruch, W., Aykan, S., Brdar, I., Brzozowska, D., Carretero-Dios, H., Chen,... Wong, P. S. O. (2020). Benevolent and corrective humor, life satisfaction, and broad humor dimensions: Extending the nomological network of the BenCor across 25 countries. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 21(7), 2473–2492. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00185-9>
- Hermansson, A.-C., & Timpka, T. (1999). ‘How Do You Feel?’: A Self-Rating Scale for Measuring Well-Being in Refugees. *Transcultural Psychiatry*, 36(3), 317–328. <https://doi.org/10.1177/136346159903600306>
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3–8). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2019). *Κατευθυντήριες Οδηγίες της IASC για την Ψυχική Υγεία και την Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης*. Geneva, Switzerland. Ανακτημένο από https://babeldc.gr/wp-content/uploads/2019/01/IASC_Guidelines_GR.pdf
- Κουδινγκέλη, Φ. (2011). Θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 243-288). Τόπος.

- Kampouras, A., Tzikos, G., Partsanakis, E., Roukas, K., Tsiamitros, S., Deligeorgakis, D., Chorafa, E., Schoina, M., & Iosifidis, E. (2019). Child Morbidity and Disease Burden in Refugee Camps in Mainland Greece. *Children (Basel, Switzerland)*, 6(3), 46. <https://doi.org/10.3390/children6030046>
- Karkouti, I.M., Wolsey, D.T, Toprak, M. (2020). Restoring Hope for Syrian Refugees: Social Support Students Need to Excel at School. *International migration*, 58(4), 21-36. <https://doi.org/10.1111/imig.12642>
- Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211–225. <https://doi.org/10.1177/1321103X18794197>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kondilis, E., Papamichail, D., McCann, S., Carruthers, E., Veizis, A., Orcutt, M., & Hargreaves, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on refugees and asylum seekers in Greece: A retrospective analysis of national surveillance data from 2020. *EClinicalMedicine*, 37, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.100958>
- Kristjánsson, K. (2012) Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?, *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>
- Λακιώτη Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ.117-140). Τόπος
- Λεοντοπούλου, Σ. (2011). Στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσχερειών της ζωής κατά τη διαμόρφωση της παιδικής και νεανικής ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ.141-162). Τόπος
- Lenette, C., & Sunderland, N. (2016). “Will there be music for us?” Mapping the health and well-being potential of participatory music practice with asylum seekers and refugees across contexts of conflict and refuge. *Arts & Health: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 8(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/17533015.2014.961943>
- Leontopoulou, S. (2010). An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology*, 1, 377-385. <https://doi.org/10.4236/psych.2010.15047>
- Leontopoulou, S. (2020). Hope Interventions for the Promotion of Well-Being Throughout the Life Cycle. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ανακτήθηκε 6 Φεβ. 2022, από <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-765>
- Leontopoulou, S., & Dimitropoulou, C. (2017). A Positive Psychological Intervention to Promote Well-Being in a Multicultural School Setting in Greece. *The European Journal of Counselling Psychology*, 6(1), 113–137. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v6i1.141>
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 37–50). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Maffia, C. (2008), "Well-Being for Refugees and Asylum Seekers through Holistic Practice", *Journal of Integrated Care*, 16(1), pp. 31-37. <https://doi.org/10.1108/14769018200800006>
- Malkki, L. H. (1995). Refugees and exile: From “refugee studies” to the national order of things. *Annual review of anthropology*, 24(1), 495-523.
- Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*. 19, 60–73. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525>

- Mazzetti, M. (2008). Trauma and Migration: A Transactional Analytic Approach toward Refugees and Torture Victims. *Transactional Analysis Journal*, 38(4), 285–302. <https://doi.org/10.1177/036215370803800404>
- McKay, G., & Higham, B. (2012). Connected communities - community music: History and current practice, its constructions of “Community”, digital turns and future soundings an Arts and Humanities Research Council research review. *International Journal of Community Music*, 5(1) pp. 91–103. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.1.91_1
- Miller, K. K., Brown, C. R., Shramko, M., & Svetaz, M. V. (2019). Applying Trauma-Informed Practices to the Care of Refugee and Immigrant Youth: 10 Clinical Pearls. *Children (Basel, Switzerland)*, 6(8), 94. <https://doi.org/10.3390/children6080094>
- Nijs, L., & Nicolaou, G. (2021). Flourishing in Resonance: Joint Resilience Building Through Music and Motion. *Frontiers in Psychology*, 12 (666702). 1-10 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666702>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Οικονομίδου-Σταύρου, Ν. (2019). «Ο ιδανικός εκπαιδευτικός Μουσικής: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση» Στο Α. Στάμου (επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική* (σσ. 277-300). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).
- O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620>
- Olson, K. (2005). Music for community education and emancipatory learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2005, 55-64.
- Ong, A. D., Thoemmes, F., Ratner, K., Ghezzi-Kopel, K., & Reid, M. C. (2020). Positive affect and chronic pain: a preregistered systematic review and meta-analysis. *Pain*, 161(6), 1140–1149. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001828>
- Ong, A. D., Zautra, A. J., & Reid, M. C. (2015). Chronic pain and the adaptive significance of positive emotions. *American Psychologist*, 70(3), 283–284. <https://doi.org/10.1037/a0038816>
- Osborne N. (2012). Neuroscience and "real world" practice: music as a therapeutic resource for children in zones of conflict. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 69–76. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06473.x>
- Παπαδόπουλος Ρ.Κ. (Επιμ.) *Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης - Συνεργική προσέγγιση*. Έκδοση του Κέντρου Ημέρας Βαβέλ (Συν-ειρμός ΑμΚΕ Κοιν. Αλληλεγγύης) και του Centre for Trauma, Asylum and Refugees (University of Essex). Αθήνα, 2019.
- Pandya S. P. (2018). Spirituality for Mental Health and Well-Being of Adult Refugees in Europe. *Journal of immigrant and minority health*, 20(6), 1396–1403. <https://doi.org/10.1007/s10903-018-0717-6>
- Papadopoulos, R. K. (2002). *Refugees, home and trauma* στο R.K. Papadopoulos (Επ.). *Therapeutic care for refugees: No place like home* (pp. 9-39). Karnac.
- Papadopoulos, R.K. (2007) Refugees, Trauma and Adversity-Activated Development. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 9 (3), September, 301-312.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65–76). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Patston, T., & Waters, L. (2015). Positive Instruction in Music Studios: Introducing a New Model for Teaching Studio Music in Schools Based upon Positive Psychology. *Psychology of well-being*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0036-9>

- Perakaki, E. (2018). "Music harms you": A refugee student narrates his music learning journey. In B. Merrick & M. L. Bowe (eds). *Proceedings of the 33rd International Seminar of the ISME Commission on MISTEC*, 55-65.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press
- Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2020). Introduction - Latest developments in Positive Psychology: The case of Greece. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 01-19. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25328
- Ράπτης, Θ. (2020). Αντίληψη συναισθημάτων στη μουσική και πρόκληση συναισθημάτων μέσω της μουσικής: ενισχύοντας τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού στο Νηπιαγωγείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 18, 24-37.
- Ronen T. (2021) The Role of Coping Skills for Developing Resilience Among Children and Adolescents. In: Kern M.L., Wehmeyer M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_14
- Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Τόπος.
- Σεργιάννη Χ., & Κοτσώνη Κ. (2020). Θετικές παρεμβάσεις στην κοινότητα. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη, Ε. Καρακασίδου. *Κατακτώντας την ευημερία. Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές, βιομαθητικές ασκήσεις* (σελ.473-496). Τόπος
- Sarkadi, A., Ådahl, K., Stenvall, E., Ssegonja, R., Batti, H., Gavra, P., Fängström, K., & Salari, R. (2018). Teaching Recovery Techniques: evaluation of a group intervention for unaccompanied refugee minors with symptoms of PTSD in Sweden. *European child & adolescent psychiatry*, 27(4), 467–479. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1093-9>
- Schinina, G. (2004). 'In Between': *Working with Survivors of Trafficking in Transit Situations*. Psychosocial support to groups of victims of human trafficking in transit situations. Psychosocial Notebook, Vol.4. International Organization for Migration (IOM).
- Schininà, G., Zanghellini, T.E. (2021). Internal and International Migration and its Impact on the Mental Health of Migrants. In: Moussaoui D., Bhugra D., Tribe R., Ventriglio A. (επιμ.) *Mental Health, Mental Illness and Migration. Mental Health and Illness Worldwide*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2366-8_3
- Schininà, G., & Tankink, M. (2018). Introduction to Special Section on: psychosocial support, conflict transformation and creative approaches in response to the needs of Syrian refugees in Turkey. *Intervention*, 16(2), 161-163. http://doi.org/10.4103/INTV.INTV_36_18
- Shafron, G.R. (2010). The Science and Psychology Behind Music and Emotion. *The journal of Young Investigators*, 20(5). 1-22.
- Seligman, M. E. P. (1998). Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission. *APA Monitor*, 29 (2).
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559–562.
- Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfilment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <http://www.jstor.org/stable/27784563>

- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 211–226). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow Among Musicians: Measuring Peak Experiences of Student Performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6–25. <https://doi.org/10.1177/0022429411434931>
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη* (μετ. Εκκεκάνη, Ε.). Μεταίχμιο.
- Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and hope again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1, 3–16.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Stathopoulou, T., Avrami, L., Kostaki, A., Cavounidis, J., & Eikemo, T. A. (2019). Safety, Health and Trauma among Newly Arrived Refugees in Greece. *Journal of Refugee Studies*, 32 (Special_Issue_1), i22–i35. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez034>
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23–45). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Szente, J., Hoot, J.L., & Taylor, D. (2006). Responding to the Special Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 15-20.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloS one*, 9(2), e89359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
- Umer, M., Elliot, D.L. (2021). Being Hopeful: Exploring the Dynamics of Post-traumatic Growth and Hope in Refugees. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 953–975. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez002>
- UNHCR (2019). *Psychological Well-being of Refugees and Asylum Seekers in Serbia - 2019 Research Report*. Ανακτημένο από <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/72247>. Ημερομηνία προσπέλασης: 01/02/2021
- UNHCR (2020). *Global Trends. Forced Displacement in 2020*. Geneva: UNHCR. Ανακτημένο από <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/> Ημερομηνία προσπέλασης: 25/05/2022
- UNHCR Greece (2022). *Ukraine situation, Greece Update #1 – Απρίλιος 2022*. Ανακτημένο από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/92005> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- UNHCR (2022). *Ukraine Situation: Refugees from Ukraine across Europe – Μάιος 2022*. Ανακτημένο από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/92005> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- UNHCR Greece (2021). *Greece Sea arrivals Dashboard - Δεκέμβρης 2021*. Ανακτημένο από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/90834> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- UNHCR Greece (2021). *Greece bi-annual Factsheet – Σεπτέμβρης 2021*. Ανακτημένο από: <https://data.unhcr.org/en/documents/download/88966> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022

- UNHCR (2020). *Refugees and the impact of Covid-19*. Ανακτημένο από: <https://www.unhcr.org/events/campaigns/5fc1262e4/refugees-and-the-impact-of-covid-19.html> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- Unicef (2020). *Country Office Annual Report 2020 - Greece*. Ανακτημένο από: <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Greece> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- Unicef (2018). *Children on the move. Key facts & figures*. Ανακτημένο από: <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2018/02/Data-brief-children-on-the-move-key-facts-and-figures-1.pdf> Ημερομηνία προσπέλασης: 29/05/2022
- United Nations (2016). *Department of Economic and Social Affairs. Youth Issue Briefs: Youth and Migration*. Ανακτημένο από: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-migration.pdf> Ημερομηνία προσπέλασης: 20/05/2022
- Vaghri, Z., Tessier, Z., & Whalen, C. (2019). Refugee and Asylum-Seeking Children: Interrupted Child Development and Unfulfilled Child Rights. *Children*, 6(11), 120. <https://doi.org/10.3390/children6110120>
- Van Tilburg, M., Vingerhoets, A., & Van Heck, G. (1996). Homesickness: A review of the literature. *Psychological Medicine*, 26(5), 899-912. <https://doi.org/10.1017/S0033291700035248>
- Veblen, K., (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21(17). https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1
- Vervliet, M., Meyer Demott, M. A., Jakobsen, M., Broekaert, E., Heir, T., & Derluyn, I. (2014). The mental health of unaccompanied refugee minors on arrival in the host country. *Scandinavian journal of psychology*, 55(1), 33–37. <https://doi.org/10.1111/sjop.12094>
- Vougioukalou, S., Dow R., Bradshaw L., Pallant T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533-548, <https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075>
- White, M. A. (2021). "Positive Professional practice: a strength-based reflective practice teaching model," in, eds. (Cham: Palgrave Macmillan). p. 165–204.
- White, M. A., Slempe, G. R., & Murray, A. S. (Eds.). (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Springer Nature.
- Wilson, Anne P., "Trafficking Risks for Refugees" (2011). Third Annual Interdisciplinary Conference on Human Trafficking, 2011. 4. <https://digitalcommons.unl.edu/humtraffconf3/4> UN Department of Economic and Social Affairs. Youth Issue Briefs: Youth and Migration. 2016. Διαθέσιμο στο: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-migration.pdf> ημερομηνία προσπέλασης: 25/05/2022
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ (2005). Εισαγωγή στη Διεθνή Προστασία. Προστατεύοντας τους πρόσφυγες εντολής Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Εγχειρίδιο αυτοδιδασκαλίας
- Yohani, S.C. (2008). Creating an Ecology of Hope: Arts-based Interventions with Refugee Children. *Child & Adolescent Social Work Journal*., 25(4), 309–323. <https://doi.org/10.1007/s10560-008-0129-x>
- Yan, Y. (2020). Application of positive psychology in classroom teaching of vocal music. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(1), 353-359 <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.48>
- Yilmaz, D. & Şensin, C. (2021). Schooling contexts of refugees at primary schools in two hotspots: Comparison of Italy and Turkey. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye De Ve Dunyada Gocmen Egitimi*, 1163-1186. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960452>
- Yun, Y. B., & Kim, J. E. (2013). The effects of the Orff Approach on self-expression, self-efficacy, and social skills of children in low-income families in South Korea. *Child welfare*, 92(4), 123–158.

Zapata, G. P. & Hargreaves, D.J. (2018). The effects of musical activities on the self-esteem of displaced children in Colombia. *Psychology of Music*, 46(4), 540-550. First published online: July-17-2017. <https://doi.org/10.1177/0305735617716756>

10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A. Φύλλα αξιολόγησης

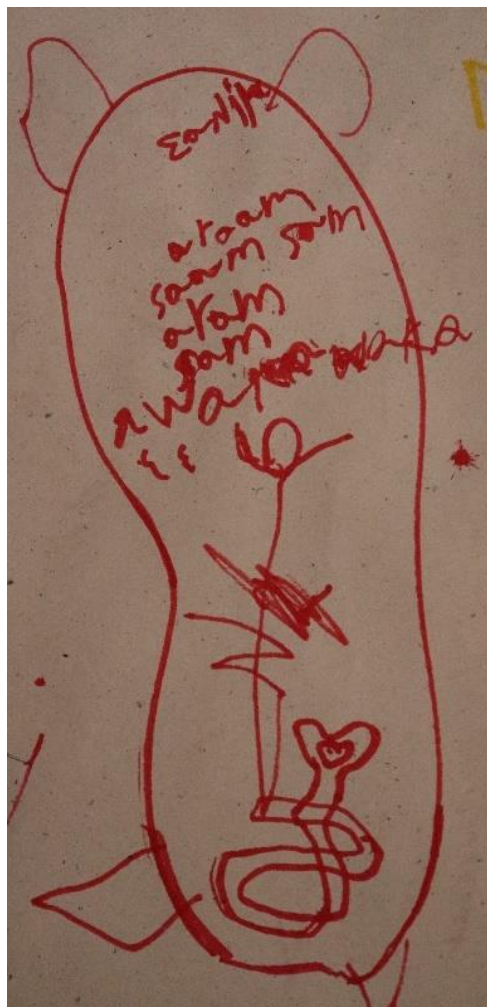
[illegible]

Εικόνα 25. Αξιολόγηση μαθήματος

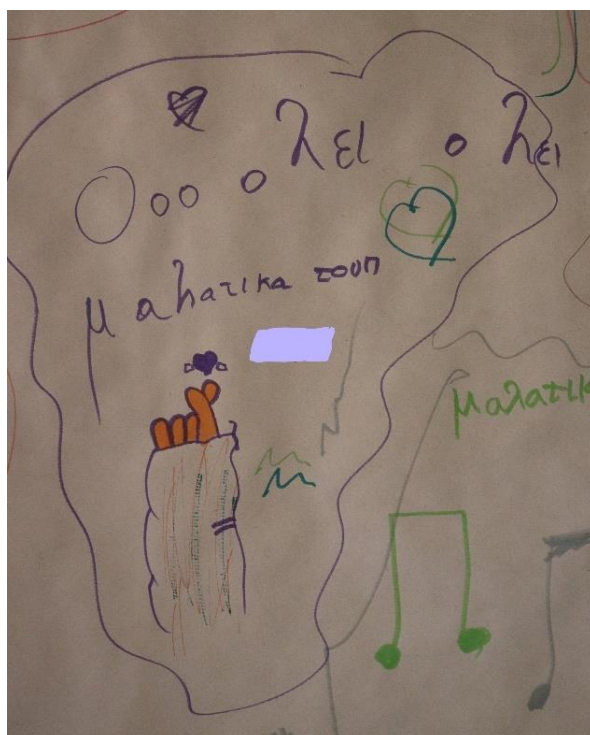
ΑΙΣΘΑΝΘΗΚΑ ΟΤΙ ΚΑΝΑΝΤΕ ΣΡΑΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗ ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ									
23/2	3/4	12/5	18/5	23/5	4/4	6/4	15/2		
Καλα	Καλα	Χαπα	Χαπα		Χαπα		5/5		
30.20	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
9	5	1000/5	1000/5	10000		100%			
12	100/5	Χαπα				1000	Χαπα		
1000	1000	1000	1000	1000		5/5	100%		
1000	100%	5/5	Χαπα	5/5		5/5			
4/5	5/5	5/5	5/5	5/5		5/5	5/5	5/5	5/5
2/5	3/5	10/5	10/5	10/5		10/5			
35/5	35/5	35/5	35/5	35/5		35/5			

Εικόνα 26. Αισθάνθηκα ότι κάναμε ωραία μουσική

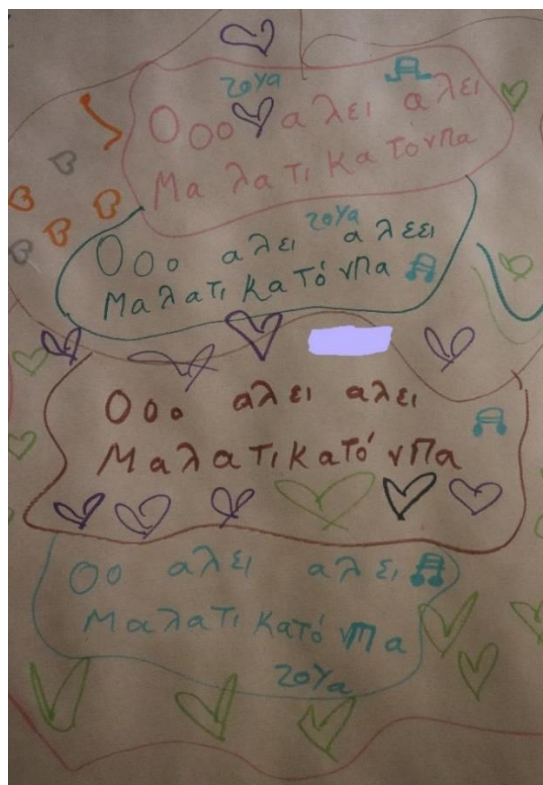
Β. Εικόνες: Ζωγραφικές αποτυπώσεις από τα μαθήματα



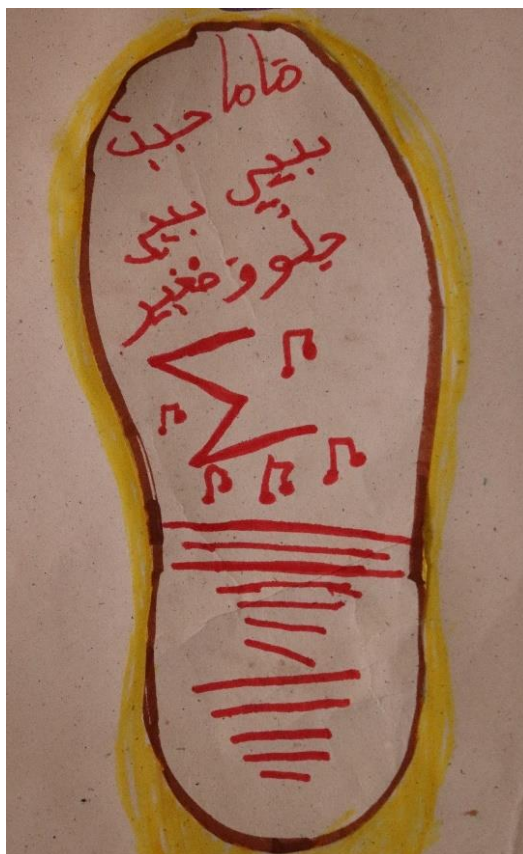
Εικόνα 29. «Aram sam sam», Βασίλης, 10^ο μάθημα



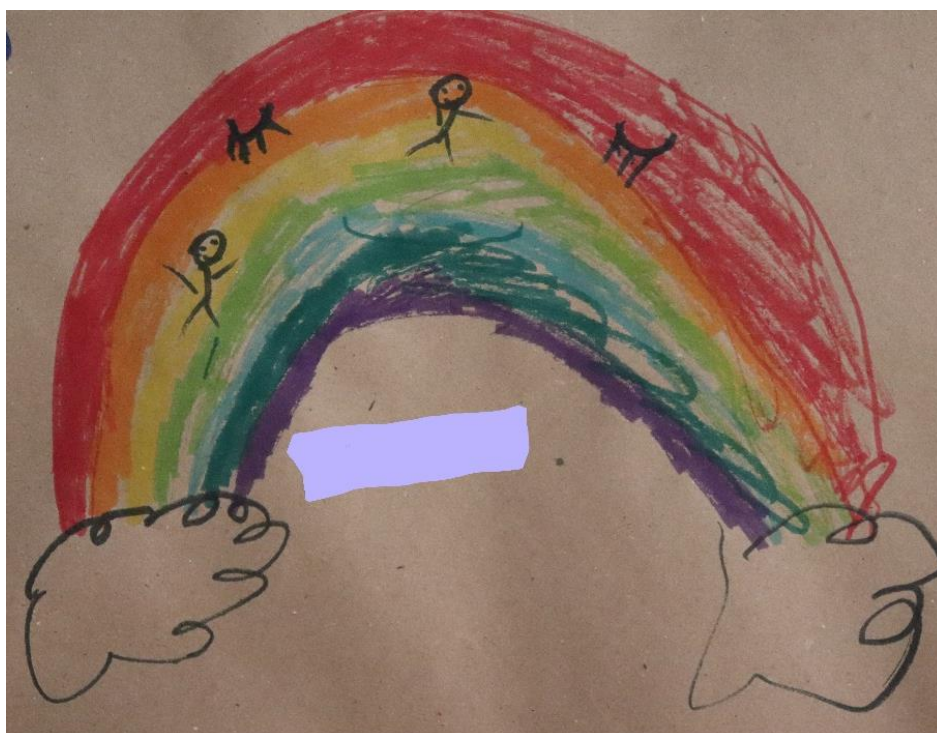
Εικόνα 30. «Αποτύπωση τραγουδιού "Ο a lay a lay"» Αναστασία, 1^ο μάθημα



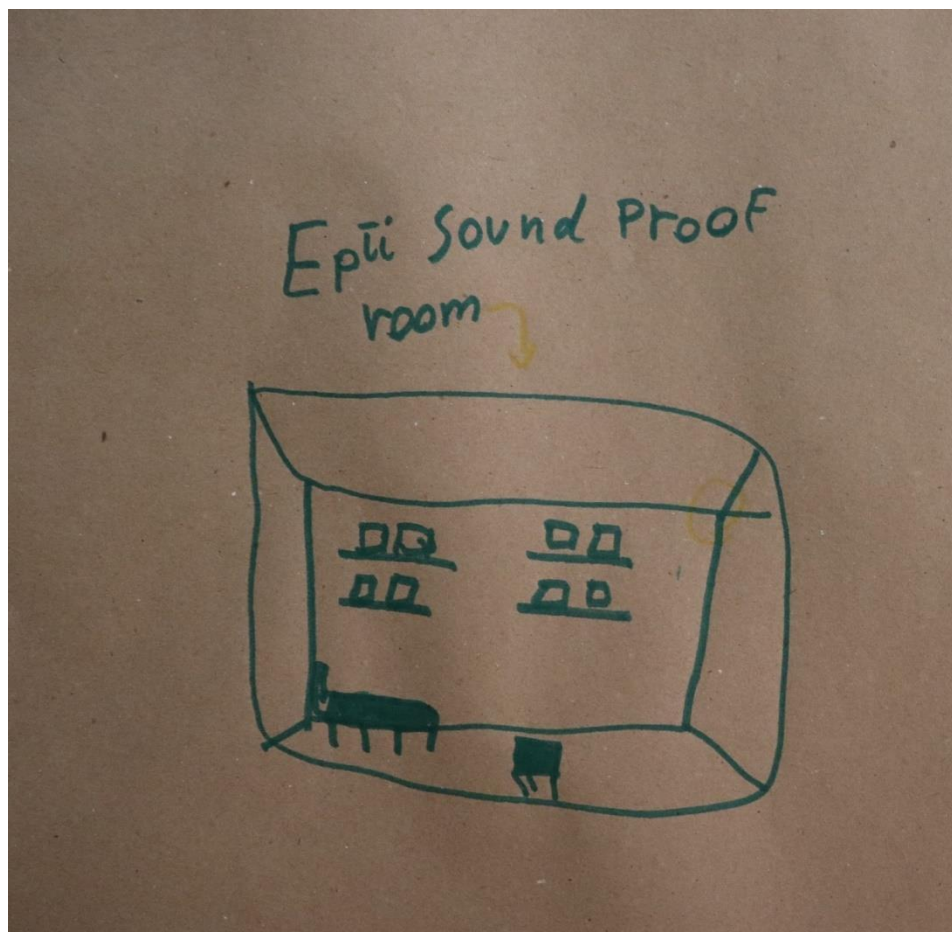
Εικόνα 31. «Αποτύπωση τραγουδιού "Ο a lay a lay"», Μιράντα, 1^ο μάθημα



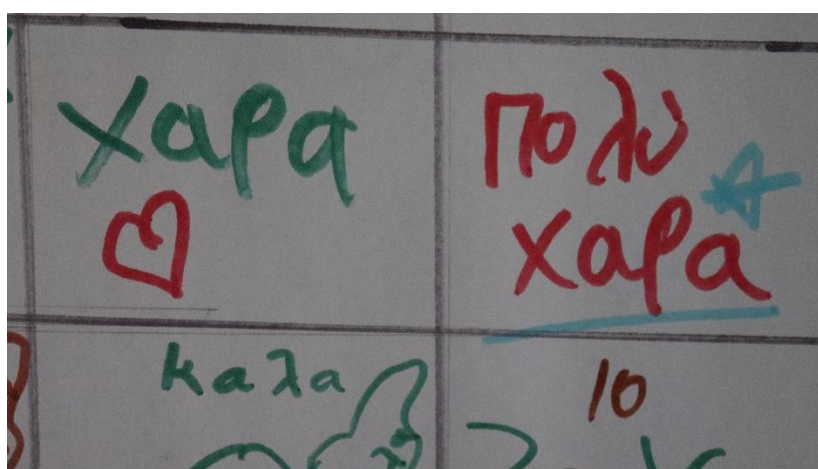
Εικόνα 32. «Θετική αποτύπωση για τη μουσική», Στέφανος, 10^ο μάθημα



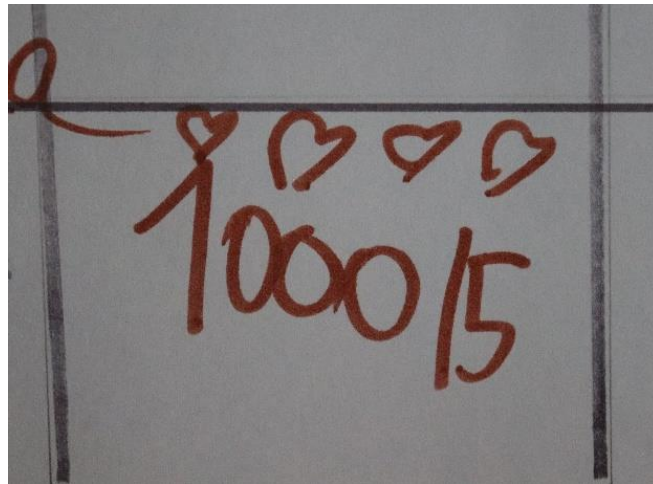
Εικόνα 33. «Θετική αποτύπωση μαθήματος», Κατερίνα, 9^ο μάθημα



Εικόνα 34. «Απεικόνιση της μουσικής παύσης ως σιωπής», Στέφανος, 3^ο μαθημα



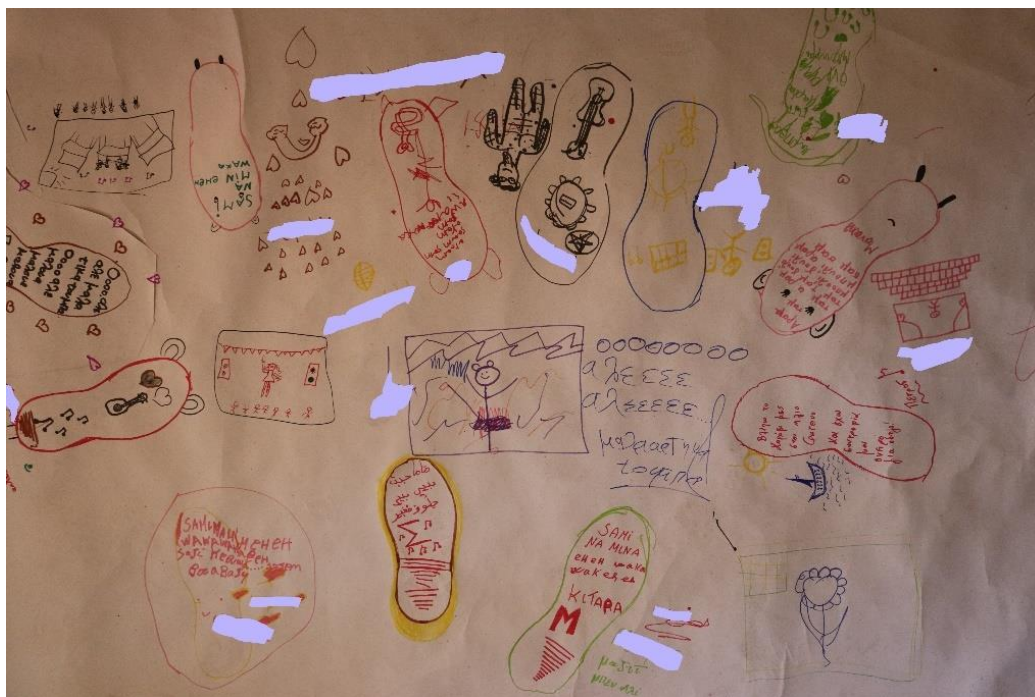
Εικόνα 35. Αξιολόγηση μαθήματος



Εικόνα 36. Αξιολόγηση μαθήματος

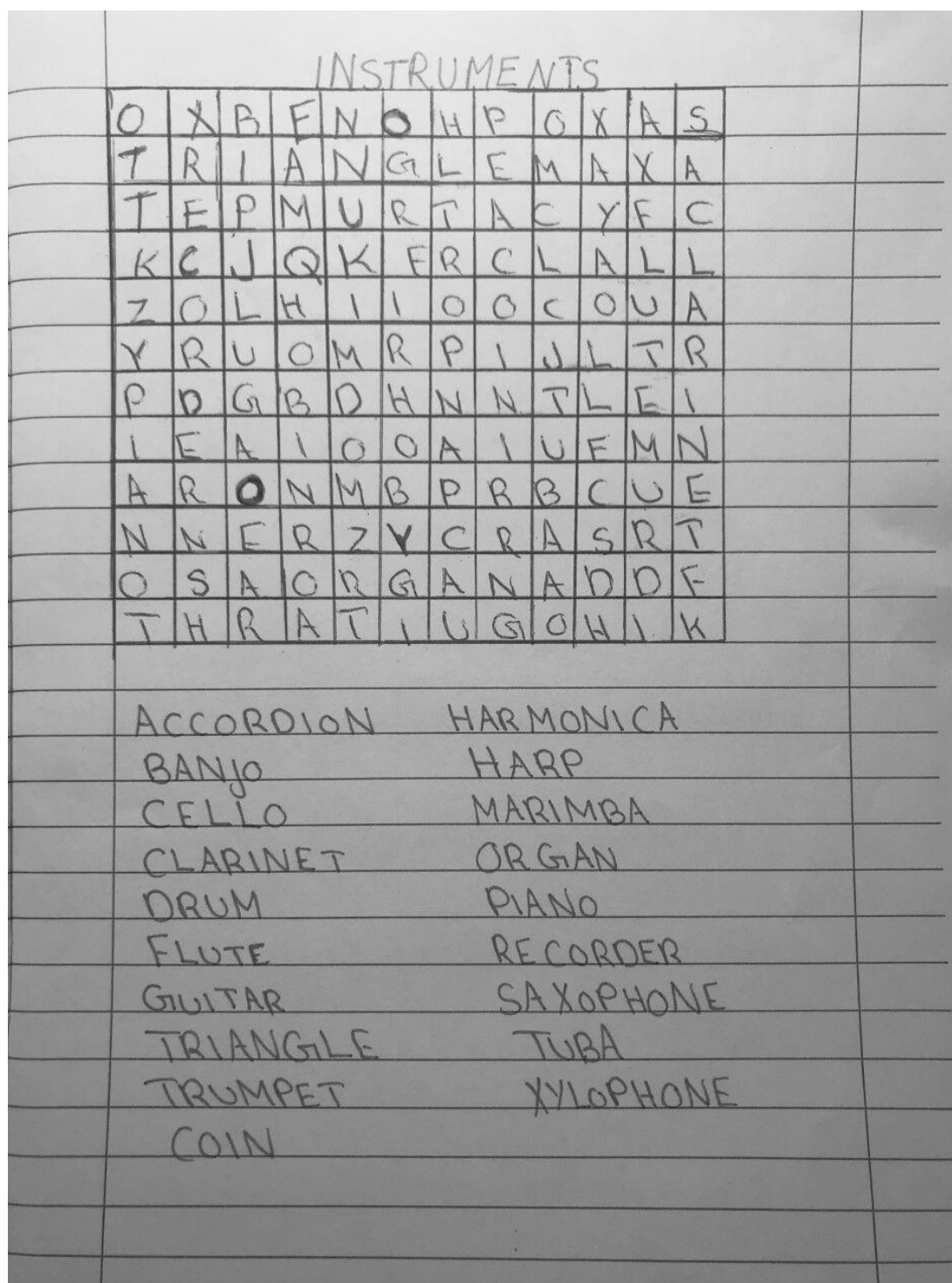
Καλα 100	😊 χαρα	😊 χαρα
😊	100%	100%
900/10 😊	9,44/11	10/11

Εικόνα 37. Αξιολόγηση μαθήματος



Εικόνα 38. Ζωγραφική αποτύπωση του τελευταίου μαθήματος. Το παρόν και το μέλλον

Γ. Μουσικό Κρυπτόλεξο



Εικόνα 39. Κρυπτόλεξο μουσικών οργάνων, Μιράντα, 8^ο μάθημα

Δ. Απόσπασμα συνέντευξης συμμετοχικού παρατηρητή – κριτικού φίλου

8. Τι διαφορετικό είδες στην ομάδα μουσικής από τα άλλα μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά ως προς τη συμπεριφορά, τη συμμετοχή τους, την επικοινωνία τους και τη μεταξύ τους διάδραση;

Αρχικά τα παιδιά επικοινωνούσαν μουσικά! Αυτό δε συμβαίνει σε κανένα άλλο μάθημα. Όταν κάποιος χαμήλωνε ή δυνάμωνε την ένταση του οργάνου του, οι υπόλοιποι τον ακολουθούσαν. Επίσης μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι χτίσατε μεταξύ σας αυτή τη σχέση. Δεν ήταν έτοιμη. Τα παιδιά στην αρχή ήταν διστακτικά και δεν είχαν έντονη την επιθυμία να έρθει η Παρασκευή. Στην πορεία με ρωτούσαν από τη Δευτέρα πότε θα ξανάρθεις. Μεμονωμένα συγκεκριμένες περιπτώσεις το έκαναν πιο εμφανές. Στην αρχή ήταν πιο αντιδραστικά και στην πορεία προσπαθούσαν να είναι πιο ήρεμα για να κερδίσουν κάτι από το μάθημα. Για εμένα αυτό είναι πιο σημαντικό απ' όλα...