ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΑΝΟΧΡΗΣΤΟΥ ΜΑΡΙΕΛΕΝΑ

Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική:
Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου

ΤΟΜΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΑΘΗΝΑ 2012

Στις κόρες μου, Αγγελική και Ηλέκτρα

ΣΥΝΟΨΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΤΟΜΟΣ Α΄

Πρόλογος
Εισαγωγή

ΜΕΡΟΣ Α΄
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας
1.1. Κοινωνιολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης και η συμβολή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
1.2. Κοινωνιολογική προσέγγιση στα μεταναστευτικά εκπαιδευτικά μοντέλα
1.3. Θεωρίες κοινωνικής αναγνώρισης
1.4. Εξουσιαστικές θέσεις στην εκπαίδευση. Η διαμόρφωση της ταυτότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
1.5. Σχολικές επιδόσεις αλλοδαπών και μειονοτικών μαθητών σε δημόσιο σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης
1.6. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία
1.7. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
1.8. Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση και Διδακτική

ΜΕΡΟΣ Β΄
Έρευνα: Πρόταση διδακτικής παρέμβασης με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό στη βάση μιας μελέτης περίπτωσης
2.1. Μεθοδολογία και τρόπος διεξαγωγής της έρευνας
2.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας
2.3. Σύνοψη των διαπιστώσεων της έρευνας

ΜΕΡΟΣ Γ΄
Σύνοψη των διαπιστώσεων της έρευνας
3.1. Γενικές διαπιστώσεις βασισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα – Σύνδεση θεωρητικού μέρους και έρευνας
3.2. Γενικά συμπεράσματα – Περιορισμοί - Προτάσεις

Επίλογος

Βιβλιογραφία

ΤΟΜΟΣ Β΄

Παράρτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ
ΤΟΜΟΣ Α΄

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....14
(ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ)

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως επιστημονικός κλάδος.....19
1.2. Κοινωνιολογικές θεωρίες
1.2.1. Σύγχρονοι ντυρκεμιανοί David Hargreaves.....20
1.2.2. R. Berstein και I. Davis…….....…..22
1.3. Ερμηνευτική κοινωνιολογική προσέγγιση (μικρο-ερμηνευτική).....23
1.4. Η «νέα» κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.....26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

2. Μοντέλα μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής
2.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης.....28
2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....29
2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....30
2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....31
2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο
2.5.1. Μοντέλα πολυπολιτισμικής κοινωνίας.....32
2.5.2. Πολιτισμικός οικουμενισμός.....33
2.5.3. Πολιτισμικός σχετικισμός.....34
2.5.4. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και σχετικισμού.....35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ

3.1. Κοινοτισμός, Η «πολιτική της διαφοράς». Οι θέσεις του Taylor.....36
3.2. Κοινοτισμός, Αναγνώριση ως πολιτική απονομής μειονοτικών δικαιωμάτων. Οι θέσεις του Kymlicka.....37

3.3. Κριτική στον κοινοτισμό. Οι θέσεις του Habermas στην «Ηθική του Διαλόγου»...
3.4. Επικοινωνία και αναγνώριση. Οι θέσεις του Honneth.....39
3.5. Εφαρμογή θεωριών κοινωνικής αναγνώρισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
3.5.1. Ενσυναίσθηση..... 40
3.5.2. Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους.....41
3.5.3. Ανοχή αντιφάσεων.....42
3.5.4. Επικοινωνιακή ικανότητα.....42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

4.1. Σχέσεις εξουσίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο 44
4.2. Η έννοια της ταυτότητας.....46
4.2.1. Η εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα.....48
4.2.2. Ο ρόλος του ελληνικού σχολείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας.....48
4.2.3. Ταυτότητα και ενδυνάμωση. Οι θέσεις του Cummins.....49
4.3. Η σημασία του «κριτικού αλφαβητισμού».....52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.1. Ορισμός σχολικής επίδοσης.....53
5.2. Γενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα
5.2.1. Η εκπαιδευτική πολιτική.....55
5.2.2. Η επίδραση του σχολείου.....58
5.3. Κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις……...…59
5.4. Ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις.....61
5.5. Ο ρόλος του curriculum ως παράγοντα επίδρασης στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.....62
5.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παράγοντα επίδρασης στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.....64
5.7. Η αξιολόγηση των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά.....65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

6.1. Ορισμός της κοινωνικής ψυχολογίας, η έννοια του πολιτισμού, η συμβολή του Hofstede στον ορισμό του πολιτισμού.....68
6.1.1. Αξίες που διέπουν τους πολιτισμούς.....70

6.1.2. Η συμπεριφορά ως αποτέλεσμα του πολιτισμού.....70
6.1.3. Η έννοια της κουλτούρας. Πεποιθήσεις σχετικά με τη διαδικασία επιπολιτισμοποίησης.....72
6.2. Μετανάστευση: Η οπτική των ανθρώπων που ανήκουν σε μη κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες
6.2.1. Η επαφή με το νέο περιβάλλον.....74
6.2.2. Πολυπολιτισμικές αξίες και ο εαυτός υπό απειλή σε πολιτισμικά ανομοιογενή περιβάλλοντα.....75
6.2.3. Νέοι πολιτισμικοί προσανατολισμοί και επαναξιολόγηση του εαυτού.....77
6.3. Μετανάστευση: Η οπτική των ανθρώπων που ανήκουν στις κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες
6.3.1. Ομάδα- ενδοομάδα- εξωομάδα.....79
6.3.2. Στερεοτυπικές αντιλήψεις- Προκαταλήψεις-Ρατσισμός από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας…….....…81
6.3.3. Στάσεις- συμπεριφορές.....84
6.3.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις κατά τον Moscovici…….....86
6.3.5. Η δια/του λόγου ψυχολογία.....87
6.4. Συνύπαρξη σε πολιτισμικά ανομοιογενείς κοινωνίες
6.4.1. Η συνάντηση με τους άλλους.....88
6.4.2. Η επικοινωνία-ρήξη της επικοινωνίας.....89
6.4.3. Διαπολιτισμική προσαρμογή- Επιπολιτισμός.....90
6.4.4. Μειώνοντας την προκατάληψη- Η ένταξη των ατόμων σε υπερκείμενες ομάδες.....92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εννοιολογικές προσεγγίσεις
7.1.1. «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα» στον ευρωπαϊκό χώρο……...….94
7.1.2. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Διαπολιτισμική Αγωγή.....95
7.1.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....96
7.1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η αντιπαράθεση της στη μονοπολιτισμική εκπαίδευση.....98
7.2. Αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμική εκπαίδευση
7.2.1. Η παρουσία του «ξένου» στην διαπολιτισμική εκπαιδευτική Διαδικασία……..…99
7.2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα στο πολυπολιτισμικό σχολείο.....99
7.2.3. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ως βιωματική διαδικασία.....101
7.3. Ριζοσπαστική κριτική στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
7.3.1. Ριζοσπαστικές τάσεις στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα…….…..…..102
7.3.2. Η απάντηση στις ριζοσπαστικές τάσεις στην εκπαίδευση.....103

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

8.1. Η μουσική εκπαίδευση με γνώμονα τη Δυτικοευρωπαϊκή μουσική
8.1.1. Κριτική στα χαρακτηριστικά της Δυτικοευρωπαϊκής μουσικής……106
8.1.2. Μουσική εκπαίδευση σε δημόσιο σχολείο Β/θμιας.....108
8.2. Βασικές αρχές για την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλότητας στη μουσική εκπαίδευση.....110
8.3. Πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Ένας προβληματικός όρος – Οι θέσεις του Elliot για την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση……..…111
8.4. Η μουσική εκπαίδευση με γνώμονα τις παραδοσιακές μουσικές άλλων χωρών
8.4.1. Ιδιαιτερότητες των παραδοσιακών μουσικών.....114
8.4.2. Μουσική εκπαίδευση βασισμένη σε πολυπολιτισμκά πρότυπα.....119
8.4.3. Γεφυρώνοντας τις μουσικές έννοιες μέσω της πολυπολιτισμικής μουσικής……..…123
8.4.4. Προβληματισμοί για το περιεχόμενο του προγράμματος.....124
8.5. Προτάσεις διδασκαλίας- διδακτικής της πολυπολιτισμικής μουσικής
8.5.1. Διδασκαλία του μαθήματος της πολυπολιτισμικής μουσικής.....124
8.5.2. Η έννοια του φολκλόρ και της παράδοσης στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία.....126
8.5.3. Αυθεντικότητα: ένας προβληματικός όρος.....128
8.5.4. Προτάσεις διδακτικής στο μάθημα της πολυπολιτισμικής μουσικής.....129
8.5.5. «Οι μαθητές ως "καταναλωτές" της μουσικής ή ως "καλλιτέχνες";»……132
8.6. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών μουσικής να διδάξουν σύμφωνα με τα πολυπολιτισμικά πρότυπα – Προτάσεις παρέμβασης.....133
8.7. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....137
8.7.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....139
8.7.1.1. Γενικές αρχές.....139
8.7.1.2. Ειδικοί σκοποί.....142
8.7.1.3. Αξιολόγηση.....144
8.8. Επισκόπηση της έρευνας στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.....145
8.8.1. Σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής και έρευνα.....145
8.8.2. Στάσεις μαθητών και έρευνα πάνω στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση..146
8.8.3. Μουσικές προτιμήσεις και έρευνα.....147
8.9. Τάσεις στην έρευνα για την πολυπολιτισμική μουσική και τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση……...…149

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΡΕΥΝΑ
ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΗ ΒΑΣΗ ΜΙΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας……..…….153
9.1.1 Ερευνητικό πρόβλημα και ερευνητικά ερωτήματα……154
9.2. Μεθοδολογία της έρευνας – συνοπτική περιγραφή του σχεδίου/πλαισίου έρευνας……..….…..156
9.2.1. Η ταυτότητα της έρευνας – τρόπος και αιτιολογία της επιλογής των μαθητών…..……..…….160
9.3. Μέσα συλλογής δεδομένων……..…….…..190
9.3.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων…….…….192
9.4. Κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων……..…197

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

10.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου από την πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση……..……..…….……199
10.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου από την ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση……..……..…….……206
10.3. Αποτελέσματα συνέντευξης από την πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση……..……..…….……211
10.4. Αποτελέσματα συνέντευξης από την ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση……..……..…….……216
10.5. Αποτελέσματα παρατήρησης των μαθητών μέσα στην τάξη πριν και μετά την παρέμβαση……..……..…….……219
10.6. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου από την πειραματική ομάδα μετά από κάθε παρεμβατκή διδασκαλία……..……..…230
10.7. Αποτελέματα από τη βαθμολογία που αφορά την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της μουσικής, πριν και μετά την παρέμβαση…….…..…235

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11
ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

11.1. Γενικές διαπιστώσεις βασισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα…….236
Σύνδεση θεωρητικού μέρους-έρευνας
11.2. Γενικά συμπεράσματα-Περιορισμοί-Προτάσεις…….……..…262

Επίλογος……264
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ……265

ΠΙΝΑΚΕΣ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Πειραματική ομάδα

1. Πίνακας-Γράφημα (Φύλο μαθητή/τριας)……162
2. Πίνακας-Γράφημα (Ηλικία σε έτη)……163
3. Πίνακας-Γράφημα (Χώρα γέννησης)……163
4. Πίνακας-Γράφημα (Έτος εγκατάστασης στην Ελλάδα)……164
5. Πίνακας-Γράφημα (Εθνικότητα πατέρα) ……164
6. Πίνακας-Γράφημα (Εθνικότητα μητέρας) ……165
7. Πίνακας-Γράφημα (Εθνικότητα μαθητή/τριας) ……166
8. Πίνακας-Γράφημα (Γραμματικές γνώσεις πατέρα) ……167
9. Πίνακας-Γράφημα (Γραμματικές γνώσεις μητέρας) ……168
10. Πίνακας-Γράφημα (Εργασία πατέρα) ……169
11. Πίνακας-Γράφημα (Εργασία μητέρας) ……170
12. Πίνακας-Γράφημα (Βαθμός απολυτηρίου Δημοτικού σχολείου) ……170
13. Πίνακας-Γράφημα (Γνώση ξένων γλωσσών) ……171
14. Πίνακας-Γράφημα (Προσδιορισμός των ξένων γλωσσών) ……171
15. Πίνακας-Γράφημα (Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι)……172
16. Πίνακας-Γράφημα (Εκμάθηση μουσικού οργάνου) ……172
17. Πίνακας-Γράφημα (Προσδιορισμός του μουσικού οργάνου)……173
18. Πίνακας-Γράφημα (Επιθυμία εκμάθησης μουσικού οργάνου) ……173
19. Πίνακας-Γράφημα (Συμμετοχή σε μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα) ……174
20. Πίνακας-Γράφημα (Συμμετοχή σε χορωδία εκτός σχολείου) ……174
21. Πίνακας-Γράφημα (Ακρόαση παραδοσιακής μουσικής στο σπίτι) ……175

Ομάδα ελέγχου

22. Πίνακας-Γράφημα (Φύλο μαθητή/τριας)……177
23. Πίνακας-Γράφημα (Ηλικία σε έτη)……177
24. Πίνακας-Γράφημα (Χώρα γέννησης)……178
25. Πίνακας-Γράφημα (Έτος εγκατάστασης στην Ελλάδα) ……178
26. Πίνακας-Γράφημα (Εθνικότητα πατέρα) ……179
27. Πίνακας-Γράφημα (Εθνικότητα μητέρας) ……179
28. Πίνακας-Γράφημα (Εθνικότητα μαθητή/τριας) ……180
29. Πίνακας-Γράφημα (Γραμματικές γνώσεις πατέρα) ……181
30. Πίνακας-Γράφημα (Γραμματικές γνώσεις μητέρας) ……182
31. Πίνακας-Γράφημα (Εργασία πατέρα) ……183
32. Πίνακας-Γράφημα (Εργασία μητέρας) ……184
33. Πίνακας-Γράφημα (Βαθμός απολυτηρίου Δημοτικού σχολείου)……184
34. Πίνακας-Γράφημα (Γνώση ξένων γλωσσών) ……185

35. Πίνακας-Γράφημα (Προσδιορισμός των ξένων γλωσσών) ……..….….…185
36. Πίνακας-Γράφημα (Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι)……..……...…….186
37. Πίνακας-Γράφημα (Εκμάθηση μουσικού οργάνου) ……..……...…..186
38. Πίνακας-Γράφημα (Προσδιορισμός του μουσικού οργάνου) …….....….187
39. Πίνακας-Γράφημα (Επιθυμία εκμάθησης μουσικού οργάνου) …….....….187
40. Πίνακας-Γράφημα (Συμμετοχή σε μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα)……..….188
41. Πίνακας-Γράφημα (Συμμετοχή σε χορωδία εκτός σχολείου) …….....188
42. Πίνακας-Γράφημα (Ακρόαση παραδοσιακής μουσικής στο σπίτι)…...……...189

ΤΟΜΟΣ Β΄
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Π.1. Έντυπο έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας
Π.2. Έντυπο γονικής άδειας
Π.3. Παρεμβατική διδασκαλία - μολδαβικός πολιτισμός
Π.4. Παρεμβατική διδασκαλία – αφρικανικός πολιτισμός
Π.5. Παρεμβατική διδασκαλία – βουλγαρικός πολιτισμός
Π.6. Παρεμβατική διδασκαλία – αλβανικός πολιτισμός
Π.7. Παρεμβατική διδασκαλία – ελληνικός πολιτισμός
Π.8. Παρεμβατική διδασκαλία – πολωνικός πολιτισμός
Π.9. Παρατήρηση στην πειραματική ομάδα
Π.10. Παρατήρηση στην ομάδα ελέγχου
Π.11. Ερωτηματολόγιο
Π.12. Ερωτηματολόγιο ανά παρέμβαση
Π.13. Συνέντευξη
Π.14. Κλείδα παρατήρησης
Π.15. Αποτελέσματα έρευνας
Π.16. Συγκριτικοί Πίνακες-Γραφήματα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Περισσότερα από είκοσι χρόνια έχουν περάσει από τότε που η Ελλάδα έγινε, για πρώτη φορά στη σύγχρονη ιστορία της, τόπος υποδοχής μεταναστών. Επίσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και η φιλελευθεροποίηση των ρυθμίσεων σε ό,τι αφορά τις μεταναστεύσεις επέτρεψαν σε εκατοντάδες χιλιάδες ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να μετεγκατασταθούν με δική τους απόφαση στην Ελλάδα.

Σήμερα εν μέσω οικονομικής κρίσης πολλοί είναι οι Έλληνες που μεταναστεύουν αναζητώντας καινούριες ευκαιρίες και προοπτική στο εξωτερικό. Μαζί με αυτούς όμως φαίνεται πως φεύγουν και αρκετοί αλλοδαποί που είχαν ενταχθεί επιτυχώς στον ελληνικό κοινωνικό ιστό, αφήνοντας έτσι τη θέση τους σε λαθρομετανάστες και νέες μεταναστευτικές ροές διαφορετικής κουλτούρας, θρησκείας και ικανότητας κοινωνικής ένταξης. Η ταυτότητα των νόμιμων και μη μεταναστών αλλάζει δυναμικά τα τελευταία χρόνια και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από την οικονομική κρίση, τη μεταναστευτική πολιτική της χώρας, την πολιτική ασύλου και τις διαδικασίες απόκτησης ιθαγένειας.

Σύμφωνα με διασταυρωμένα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής του Υπουργείου Εσωτερικών, οι νόμιμοι μετανάστες σήμερα στη χώρα μας ανέρχονται στους 621.178 (τελευταία καταμέτρηση Σεπτεμβρίου 2011). Από αυτούς οι 478.166 διαθέτουν άδειες παραμονής σε ισχύ, ενώ οι 143.012 απλές βεβαιώσεις. Σε αυτούς προστίθενται 162.587 νόμιμοι μετανάστες οι οποίοι είναι κάτοχοι του Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενούς, 4.312 ομογενείς από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και 8.500 ομογενείς από άλλες χώρες, κάτοχοι αδειών παραμονής και δελτίου ταυτότητας αλλοδαπού, εγγράφων που έχουν εκδοθεί από αστυνομικές υπηρεσίες. Σύνολο δηλαδή περίπου 800.000 νόμιμοι μετανάστες βρίσκονται στη χώρα μας.

Και ενώ τα τελευταία τρία χρόνια η σχετική νομοθεσία δεν έχει αλλάξει, η συγκριτική εξέταση των πρωτογενών στοιχείων του υπουργείου Εσωτερικών υποδεικνύουν μια νέου τύπου εκκολαπτόμενη μετανάστευση στην Ελλάδα. Ως πρώτη διαπίστωση και ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης εμφανίζεται μια γενικότερη πτωτική τάση των σχετικών αδειών παραμονής, που μάλιστα συμβαδίζει χρονικά με την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης, με τοπικά μέγιστα κυρίως το 2009. Σύμφωνα με τις συναρμόδιες υπηρεσίες, το φαινόμενο αυτό οφείλεται «στην αδυναμία ικανοποίησης των προϋποθέσεων, ειδικά του απαιτούμενου αριθμού ενσήμων, αλλά και στην οικονομική κρίση». Με άλλα λόγια, η Ελλάδα αποτελεί ακόμα ελκυστικό προορισμό για τους μετανάστες.

Σταδιακά όμως νέες χώρες προέλευσης νόμιμης μετανάστευσης εμφανίζονται στο προσκήνιο. Με μήνα μέτρησης το Σεπτέμβριο του 2011, οι χώρες προέλευσης για τις οποίες έχουν εκδοθεί οι περισσότερες άδειες σε ισχύ είναι κατά σειρά η Αλβανία, η Ουκρανία, το Πακιστάν, η Γεωργία και η Αίγυπτος. Ακολουθούν η Ρωσία, η Ινδία και η Μολδαβία. Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι ενώ η Αλβανία συνεχίζει να αποτελεί τον κύριο κορμό της νόμιμης μεταναστευτικής ανθρωπογεωγραφίας, με αυξημένους

αριθμούς εμφανίζονται χώρες όπως το Πακιστάν, η Αίγυπτος, η Ινδία, οι Φιλιππίνες και το Μπαγκλαντές.

Σημαντικό στοιχείο της ανθρωπογεωγραφίας της «νέας μετανάστευσης» στη χώρα μας είναι και το γεγονός ότι από το 2003 μέχρι το 2011 παρουσιάζεται αύξηση της τάξης του 68% για τους νόμιμους μετανάστες από την Αίγυπτο, 42,5% από την Αλβανία, 72,6% από την Ινδία, καθώς και το εκπληκτικό 200,8% από την Τουρκία. Οι αριθμοί εκπλήσσουν, όχι τόσο επειδή καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα μετατρέπεται με γοργούς ρυθμούς σε πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά κυρίως επειδή μια τέτοια κοσμογονική αλλαγή δεν συνοδεύεται από τη δημιουργία δομών ένταξης των νέων πληθυσμών.

Τα σχολεία πλέον δέχονται μαθητές από όλες τις εθνικότητες και καλούνται να αντιμετωπίσουν νέα προβλήματα -τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά- που προκύπτουν από τη συνύπαρξη μαθητών με έντονη τη διαφορετικότητα.

Έτσι είναι απαραίτητη μια διαφορετική εκτίμηση της μέχρι τώρα εκπαίδευσης με περισσότερο πολυπολιτισμικό και λιγότερο εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση υποβιβασμό του πολιτισμού της χώρας μας, αλλά ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών προκειμένου να επιτευχθεί αρμονική συνύπαρξη των μαθητών και δημιουργία ατόμων με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και δημοκρατικών διαδικασιών.

Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας πρόκειται να εστιάσουμε στο μάθημα της μουσικής, ώστε μέσα από τη διδασκαλία του στις πολυπολιτισμικές τάξεις να πετύχουμε τα παραπάνω. Η διδασκαλία μιας δυτικότροπης μουσικής ή της πολυπολιτισμικής μουσικής με δυτικότροπες μεθόδους δεν σέβεται τα ιδιαίτερα στοιχεία της κάθε κουλτούρας. Σ' αυτή την περίπτωση οι αλλοδαποί μαθητές αισθάνονται αποκομμένοι από τις ρίζες τους και, σε συνδυασμό με την γενικότερη ίσως αρνητική αντιμετώπιση από τους ντόπιους μαθητές λόγω διαφοράς στην κοινωνική, οικονομική τάξη, στην εμφάνιση και στις συνήθειες, αποκομίζουν την απόρριψη. Είναι πολύ σημαντικό ακόμη να τονίσουμε ότι βρισκόμενοι στην εφηβική τους ηλικία αναζητούν την ταυτότητά τους και όλα τα παραπάνω είναι επιβαρυντικά στοιχεία στο να μπορέσουν να αυτοπροσδιοριστούν.

Η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή προσπαθεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής στο πολυπολιτισμικό σχολείο Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η διδασκαλία αυτή αποσκοπεί στην συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών στο σχολείο μέσω της γνωριμίας τους με την παραδοσιακή μουσική των χωρών προέλευσης των μαθητών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Αρχικά την κα. Χρυσοστόμου Σμαράγδα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του ΤΜΣ (Τμήματος Μουσικών Σπουδών) του ΕΚΠΑ και επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, για την πολύτιμη και ουσιαστική καθοδήγησή της καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης τον κ. Κάβουρα Παύλο, καθηγητή του ιδίου τμήματος για τις σημαντικές υποδείξεις του κυρίως στην ανθρωπολογική προσέγγιση της έρευνας και την κα. Παπαπαύλου Μαρία, επίκουρη καθηγήτρια του ΤΜΣ, για τις καίριες επισημάνσεις της στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής.

Θα ήθελα στη συνέχεια να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής που παρά τις υποχρεώσεις τους δέχτηκαν να εξετάσουν τη διατριβή: τον κ. Μαλιάρα Νικόλαο, πρόεδρο του τμήματος Μουσικών Σπουδών, την κα. Νόβα-Καλτσούνη Χριστίνα, καθηγήτρια Κοινωνιολογίας στον τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος ΦΠΨ, την κα. Ανδρούσου Αλεξάνδρα, επίκουρη καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ και τον κ. Τσάφο Βασίλειο, λέκτορα του ιδίου τμήματος, για τις πολύτιμες συμβουλές του στο κλείσιμο αυτής της εργασίας.

Στην κ. Τριανταφυλλάκη Αγγελική, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια (ΤΜΣ-ΕΚΠΑ) οφείλω την καθοδήγηση σε θέματα ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Την ευχαριστώ πολύ, γιατί η έρευνα είναι ποιοτική και τα ποσοτικά στοιχεία που χρησιμοποίησα βοηθούν απλά στην καλύτερη ανάγνωση των ποιοτικών δεδομένων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης τη διεύθυνση του 46ου Γυμνάσιου Αθηνών, την κα. Τσέλιου Βασιλική και την κα. Βλαντή Ουρανία, για τις σημαντικές διευκολύνσεις σε επίπεδο προγραμματισμού κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της έρευνας αυτής.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους ανθρώπους που βοήθησαν στη υλοποίηση των παρεμβατικών διδασκαλιών: τον καθηγητή μουσικής από την Αλβανία κ. Ζεχίρι Ούλι, το διακεκριμένο συνθέτη πολωνικής καταγωγής κ. Φυλακτό Νίκο, την καθηγήτρια χορού στο Πολωνικό σχολείο στην Αθήνα, κα. Αδαμίδου Τζίνα, τον καθηγητή παραδοσιακής μουσικής στο Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης, κ. Γενναίο Γιώργο, το μουσικό και καλλιτέχνη με καταγωγή από το Κονγκό, κ. Πάκα Πάκα Πάτρικ, τη μουσικοσυνθέτιδα από τη Βουλγαρία, κα. Πιρόνκοβα-Γερμανάκου Βίντα, το μουσικό, εκτελεστή καβάλ από τη Βουλγαρία, Παναγιώτοφ Παναγιώτη, τους Μολδαβούς εκτελεστές νάι και κιθάρας, κ. G. Placinta και κ. N. Tirsina, και την κα. Κωστοπούλου Πετρονέλα-Λουμινίτσα, Γεν. Γραμματέα του Ελληνο-Μολδαβικού συνδέσμου «Ορφεύ». Ως γηγενείς μουσικοί και φορείς της κουλτούρας της κάθε χώρας έδωσαν το πολιτισμικό στίγμα αυτής και τα ιδιαίτερα στοιχεία μουσικής διδασκαλίας που μας καθοδήγησαν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των παρεμβατικών διαδασκαλίων.

Ακόμα ευχαριστώ τον κ. Παπαπέτρου Σάββα για τη βοήθειά του στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Η κα. Μαρκέα Γεωργία, σχολική σύμβουλος Β/θμιας Εκπαίδευσης, ήταν το πρόσωπο που με ώθησε να ξεκινήσω αυτή την εργασία και η κα. Γκίνη Τερέζα, ψυχολόγος, με βοήθησε ουσιαστικά να ξεπεράσω κάποιες πρακτικές δυσκολίες στο ξεκίνημά μου. Τις ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύζυγό μου, φιλόλογο Καΐρη Αλέξανδρο, για τη φιλολογική επιμέλεια των κειμένων και τη γενικότερη υποστήριξή του προκειμένου να καταφέρω να πραγματοποιήσω τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή.

Δανοχρήστου Μαριελένα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πραγματοποίηση αυτής της εργασίας είχε ως έναυσμα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποίησα, με τη βοήθεια συναδέλφων, τη σχολική χρονιά 2002-2003, με θέμα τη μελέτη και την παρουσίαση παραδοσιακών τραγουδιών, χορών και λογοτεχνικών κειμένων και ποιημάτων από την Ελλάδα και τις άλλες χώρες προέλευσης των μαθητών του σχολείου, του 46^{ου} Γυμνασίου Αθηνών, στο οποίο διατηρώ την οργανική μου θέση ως καθηγήτρια μουσικής. Η εμπλοκή μαθητών πολλών διαφορετικών εθνικοτήτων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μου έδωσε την ευκαιρία να διαπιστώσω ότι η γνωριμία και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, όπως η μουσική και ο χορός, η λογοτεχνία και η ποίηση, δημιούργησε κλίμα αλληλοσεβασμού των μαθητών. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς στην οποία οι μαθητές παρουσίασαν τραγούδια και λογοτεχνικά κείμενα από τη χώρα τους με παράλληλη μετάφραση στα ελληνικά και χόρεψαν τους παραδοσιακούς χορούς των χωρών προέλευσης των συμμαθητών τους.

Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας ήταν πολύ θετικά ως προς το βαθμό ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων.

Ακολούθησαν και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα με αντίστοιχα θέματα, με συνεργασία του σχολείου και του ΑΠΘ (τομέας Παιδαγωγικής, ΕΠΕΑΕΚ, ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών), με επιστημονική υπεύθυνη του έργου την κα. Παπαναούμ Ζωή, καθηγήτρια του ΑΠΘ, και με αντικείμενο τη μουσική, που μου κέντρισαν το ενδιαφέρον να διερευνήσω την οπτική των μαθητών για τους συμμαθητές τους άλλων εθνικοτήτων, μέσω της γνωριμίας της κουλτούρας τους και ειδικότερα της παραδοσιακής μουσικής τους.

Φυσικά δεν θα πρέπει να παραλείψω να αναφέρω ότι προς αυτή την κατεύθυνση με ώθησε και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούσε και συνεχίζει να ακολουθεί η διευθύντρια του σχολείου, προκειμένου να εξασφαλίσει ότι οι πρακτικές που υιοθετούνται στα σχολικά πλαίσια συνυπολογίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών.

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω δημιουργήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής τα οποία επικεντρώθηκαν στη διαφοροποίηση των στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους με τη γνωριμία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσής τους και στην πιθανή αύξηση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, αν η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου, σύμφωνη με τις διαπολιτισμικές αρχές, θα ήταν ικανή να δημιουργήσει σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών τους, να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να συμβάλλει στην απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών και να οδηγήσει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεών τους.

Φυσικά, σκοπός όλων αυτών που αναφέραμε ήταν το να αναζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να τοποθετηθούν κοινωνικά στο πολυπολιτισμικό σχολείο και να αναζητήσουν την ταυτότητά τους.

Ξεκινώντας αυτή την εργασία και τοποθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα κινείτο, προσέγγισα τους τομείς της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης. Στράφηκα προς αυτές τις κατευθύνσεις λόγω της διπλής ειδικότητάς μου, ως εκπαιδευτικού μουσικής και κοινωνιολόγου.

Στον πρώτο άξονα του θεωρητικού μέρους (κεφ. 1-5), την **κοινωνιολογία της εκπαίδευσης**, μελέτησα:

α) Την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, με τη βοήθεια κοινωνιολογικών θεωριών, τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαμορφώνονται στην εκπαίδευση καθώς και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υιοθέτησα την μικρο-ερμηνευτική κοινωνιολογική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η καθημερινή δραστηριότητα των εμπλεκομένων, στην περίπτωσή μας μαθητών μεταξύ τους και καθηγητών – μαθητών, δεν είναι πάντα προκαθορισμένη, αφήνει περιθώρια ελευθερίας δράσης και συμπεριφοράς και συνίσταται στη διαντίδραση των μαθητών μεταξύ τους. Στη συνέχεια στηρίχτηκα στη θεωρία της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και ως τέτοια οφείλει να αντανακλά την πολιτισμική διαφοροποίηση και όχι να εκπροσωπεί την κυρίαρχη κουλτούρα. Στόχος των παραπάνω ήταν η ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον ενός σχολείου όπου επικρατούν σχέσεις αλληλοσεβασμού και όχι εξουσιαστικές. Η εφαρμογή των θεωριών «κοινωνικής αναγνώρισης» στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είχε σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης, της κριτικής ικανότητας, της ανοχής σε συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

β) Τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών και μειονοτικών μαθητών ως αποτέλεσμα της ελλειπούς κοινωνικοποίησής τους και της δυσκολίας τους να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους στο σχολείο. Αναζήτησα τους παράγοντες (κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ψυχολογικούς) που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα καθώς επίσης το ρόλο του curriculum και το ρόλο του εκπαιδευτικού ως παράγοντες επίδρασης στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο στο οποίο στήριξα τη διατριβή μου και αντανακλά τα παραπάνω ήταν το διαπολιτισμικό μοντέλο. Εξέτασα επίσης και τα μοντέλα μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν και συνεχίζουν να εφαρμόζονται σε ορισμένες χώρες, προκειμένου να διαφανούν τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται σε σχέση με το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Στο δεύτερο άξονα του θεωρητικού μέρους (κεφ. 6) μελέτησα μέσω της **διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας** τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους ως αποτέλεσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και διαφορετικών αξιών που διέπουν τους πολιτισμούς τους. Ακόμα την επαναξιολόγηση του εαυτού τους στο

ανομοιογενές περιβάλλον του σχολείου και τις δυνατότητες συνύπαρξης και προσαρμογής σε ένα τέτοιο περιβάλλον μέσω της διαδικασίας επιπολιτισμού.
Τέλος, στον τρίτο άξονα (κεφ. 7,8) ασχολήθηκα με τη **διαπολιτισμική εκπαίδευση** ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μαθητών-καθηγητών και μαθητών μεταξύ τους. Διασαφηνίστηκαν οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και τοποθετήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι στη μονοπολιτισμική. Τονίστηκε η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και η σημασία του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Ειδικότερα, η **διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση** και διδακτική που έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε το τελευταίο κεφάλαιο (κεφ.8) του θεωρητικού μέρους της εργασίας.
Αφού διασαφηνίστηκε ο «προβληματικός» όρος «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» και τονίστηκε η αναγκαιότητα της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλότητας, προσεγγίστηκαν οι ιδιαιτερότητες των διαφόρων μουσικών πολιτισμών σε αντιπαράθεση με τα δυτικοευρωπαϊκά μουσικά πρότυπα.
Στο επίκεντρο αυτού του κεφαλαίου βρέθηκαν οι τρόποι διδασκαλίας - διδακτικής της μουσικής οι σύμφωνοι με διαπολιτισμικές αρχές, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις έννοιες του φολκλόρ, της παράδοσης και της αυθεντικότητας της μουσικής. Επίσης δόθηκε μεγάλη σημασία στις προτάσεις - παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ελλάδα για το μάθημα της μουσικής.
Οι προτάσεις για μια τέτοιου είδους διδασκαλία έρχονται δυστυχώς αντιμέτωπες με την αδυναμία των εκπαιδευτικών μουσικής να διδάξουν το μάθημα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, λόγω της ευρωκεντρικής τους παιδείας, με αποτέλεσμα την πιθανή αποτυχία στην επίτευξη διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών.
Κλείνοντας ανέτρεξα σε συναφείς με το θέμα της διατριβής έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες και επηρέασαν καθοριστικά τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.
Το θέμα της διατριβής θα μπορούσε οπωσδήποτε να εξεταστεί και από την πλευρά της επιστήμης της ανθρωπολογίας. Τις τελευταίες δεκαετίες οι παιδαγωγικές επιστήμες συνδυάζονται με την κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία. Στην Ελλάδα όμως δεν υπάρχει διεπιστημονική βιβλιογραφία ανθρωπολογίας και παιδαγωγικών επιστημών.
Ακριβώς επειδή δεν είμαι ανθρωπολόγος, ενεργοποίησα ορισμένα μόνο σημεία της **πολιτισμικής ανθρωπολογίας** ικανά να διαφωτίσουν την εργασία: λόγω του ότι ο «πολιτισμός» αποτελεί βασικό στοιχείο του θέματος της διατριβής και αποτελεί επίσης το γνωστικό αντικείμενο της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, χρησιμοποίησα τις έννοιες του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας» ως μια διαδιακασία (process), παρά ως ένα διαμορφωμένο-στατικό περιεχόμενο που μαθαίνουν οι αποδέκτες του στην πορεία της κοινωνικοποίησής τους (Γκέφου-Μαδιανού, 1998). Αυτή η αντιμετώπιση του πολιτισμού και της κουλτούρας ως δυναμικό φαινόμενο το οποίο διαμορφώνεται καθημερινά από τους φορείς της, υιοθετείται από τα νεώτερα ρεύματα στο χώρο της ανθρωπολογίας (Layton, 1997, στο Παπαπαύλου, 2005).

Επίσης η μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτισμού στην έρευνά μου έχει και ανθρωπολογικό χαρακτήρα. Χρησιμοποίησα το ελληνικό στοιχείο σε σχέση με άλλα, μη ελληνικά στοιχεία, χωρίς εθνικό–εθνικιστικό ιδεολογικό χρωματισμό.
Επιλεκτικά και όπου ήταν δυνατόν συνδέθηκε η ανθρωπολογική προσέγγιση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα με απασχόλησε το περιεχόμενο του πολιτισμικού νοήματος που μεταφέρεται στο σχολείο και δεν είναι πάντα ορατό, το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα. Το σχολείο από αυτή την άποψη αποτέλεσε αντικείμενο ανθρωπολογικής μελέτης όχι μόνο των ορατών δομών αλλά και των σιωπηρών δράσεων και της κρυφής δυναμικής (Πηγιάκη, 1988, στο Παπαπαύλου, 2005). Επίσης το ίδιο αντιμετωπίστηκε και ως πεδίο πολιτισμικών συγκρούσεων, κάτι το οποίο υιοθετούν οι εθνογραφίες του σχολείου. Πρόκειται για συγκρούσεις που προέρχονται από αμοιβαίες παρανοήσεις πολιτισμικού περιεχομένου (Wilcox, 1982, στο Παπαπαύλου, 2005). Τα παραπάνω ήταν ορατά κατά τη διάρκεια της έρευνας, στην παρατήρηση μέσα στην τάξη.
Η ανθρωπολογία επίσης διεύρυνε σημαντικά τους μεθοδολογικούς μου ορίζοντες με την επιτόπια εθνογραφική έρευνα. Ιδιαίτερη σημασία είχε η σχετικά μεγάλης διάρκειας (ένα σχολικό έτος) παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στην τάξη. Από τα παραπάνω επηρεάστηκα και προσάρμοσα την ανθρωπολογική μεθοδολογία κατά το δυνατό στη διατριβή. Ωστόσο, οφείλω να τονίσω ότι η μεθοδολογία της έρευνας όσο και της αξιοποίησης των ανθρωπολογικών πηγών δεν είναι εθνογραφική, όσον αφορά τη βιβλιογραφία, αλλά και τη φιλοσοφία διαχείρισης εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως πολιτισμικής πραγματικότητας.
Η επιρροή όλων αυτών που αφορούν την επιστήμη της ανθρωπολογίας και η σύνδεσή τους με τις επιστήμες στις οποίες στηρίχτηκα περισσότερο (κοινωνιολογία, ψυχολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση) έδωσαν τη μεθοδολογία της έρευνας και τη συγγραφή της παρούσας διατριβής.
Το δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας (κεφ. 9), το ερευνητικό, στο οποίο εκθέτονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η μεθοδολογία της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων, εξετάζει πιο συγκεκριμένα το αν η γνωριμία με τη μουσική παράδοση των χωρών προέλευσης των μαθητών οδηγεί σε στάσεις και συμπεριφορές αυτών προς την κατεύθυνση του αλληλοσεβασμού και της εκτίμησης για τους συμμαθητές τους, καθώς επίσης το αν καταφέρνουν να αυξήσουν τη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της μουσικής, μαθαίνοντας για μουσικούς πολιτισμούς διαφορετικούς από το δικό τους.
Στην έρευνα συμμετείχαν δύο σχολικά τμήματα με μεγάλη ποικιλία εθνικοτήτων, ως πειραματική και ομάδα ελέγχου αντίστοιχα. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ η πειραματική ομάδα δέχθηκε παρεμβατικές διδασκαλίες που αφορούσαν τους μουσικούς πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μαθητών (ελληνικός, πολωνικός, βουλγαρικός, μολδαβικός, αφρικανικός, αλβανικός) κατά το β΄τρίμηνο. (Οι παρεμβατικές διδασκαλίες διάρκειας δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών για κάθε μουσικό πολιτισμό αναφέρονται λεπτομερώς στο παράρτημα). Πριν και μετά την παρέμβαση οι μαθητές, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, απάντησαν σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Μετά από κάθε παρεμβατική διδασκαλία οι μαθητές της πειραματικής

ομάδας απάντησαν σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο προκειμένου να καταγραφούν σε αυτό οι άμεσες εντυπώσεις τους. Καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011 πραγματοποιήθηκε παρατήρηση από εμένα, ως ερευνήτρια, μέσα στην τάξη και στις δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου). Μετά από κάθε μάθημα πραγματοποιόταν καταγραφή των στοιχείων της παρατήρησης σε φύλλο (κλείδα παρατήρησης) που αφορούσε αποκλειστικά κάθε μαθητή, καθώς επίσης καταγραφή γενικών σχολίων που παρουσίαζαν το κλίμα της τάξης. Οι παραπάνω καταγραφές πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία εμού και της καθηγήτριας μουσικής της τάξης. Υπήρξε ταύτιση απόψεων και συμφωνία στην καταγραφή. Επομένως τα εργαλεία που χρησιμοποίησα στην έρευνα ήταν και ποιοτικά και ποσοτικά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν σαφείς διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες που δικαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους κινήθηκαν προς την κατεύθυνση του αλληλοσεβασμού, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού, μειώνοντας τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και πετυχαίνοντας διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη. Παράλληλα αυξήθηκε η θετική αντίληψη των μαθητών της πειραματικής ομάδας για τον εαυτό τους, αυξάνοντας ταυτόχρονα τη σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής.

Στο κεφάλαιο 10 εκθέτω τα αποτελέσματα της έρευνας αναλυτικά και τέλος στο κεφάλαιο 11 εξάγονται τα γενικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγω συνδυάζοντας τα αποτελέσματα με τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο επιστημονικός κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης συμβάλλει μέσω ορισμένων θεωριών του, παλαιότερων αλλά και σύγχρονων, στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο κινηθήκαμε για να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας.
Στη συνέχεια θα δούμε πιο αναλυτικά αυτές τις θεωρίες και τη σχέση τους με την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας μας και ειδικότερα του σχολείου. Στην εργασία μας υιοθετήσαμε τις αρχές της μικρο-ερμηνευτικής κοινωνιολογίας, που δίνει βαρύτητα στην καθημερινή δραστηριότητα των μαθητών στην τάξη και αφήνει περιθώρια ελευθερίας δράσης και συμπεριφοράς στους συμμετέχοντες, καθηγητές και μαθητές. Επίσης βασιστήκαμε στη θεωρία της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, που πραγματεύεται τη γνώση και την πρόσληψη αυτής ως κοινωνικές κατασκευές.
Με άξονα τις παραπάνω θεωρίες, για ένα σχολείο με μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων προτείνουμε το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο αυτοί σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές των συμμαθητών τους και ανακαλύπτουν τα κοινά στοιχεία που είναι πιθανό να υπάρχουν.

1.1. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως επιστημονικός κλάδος

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εμφανίζεται ως ξεχωριστός κλάδος και τομέας έρευνας στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Βέβαια, ορισμένοι κλασικοί κοινωνιολόγοι του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ού} αιώνα είχαν ασχοληθεί κι αυτοί με τη μελέτη της εκπαίδευσης, όπως π.χ. ο Emile Durkheim (1858-1917). Τότε, κατά πρώτον τους απασχολούσε το πρόβλημα της κοινωνικής τάξης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και κατά δεύτερον η φονξιοναλιστική θεωρία που συσχέτιζε την εκπαίδευση με την οικονομία, την κοινωνική κινητικότητα και την πολιτική τάξη πραγμάτων, ενώ συγχρόνως εφαρμοζόταν και για να μελετηθεί η οργάνωση του σχολείου και, μέσω της θεωρίας των ρόλων, η διάδραση δασκάλου-μαθητή (Blackledge & Hunt, 1995). Επίσης η μαρξιστική θεωρία συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομία και είτε θεωρεί ότι αυτή ενισχύει τη συντήρηση των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, είτε αντιστέκεται στις απαιτήσεις του καπιταλιστικού συστήματος. Ακόμα η βεμπεριανή κοινωνιολογία συνδυάζει το μικρο- με το μακρο- επίπεδο θεώρησης της εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι όσα συμβαίνουν στο σχολείο συσχετίζονται με τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες.

Αργότερα οι κοινωνιολόγοι στράφηκαν και σε νέες θεωρίες. Έτσι, έχουμε την ερμηνευτική κοινωνιολογία που αφοσιώθηκε σε μελέτες κοινωνικών διεργασιών σε μικρο-επίπεδο και τη «νέα» κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που αντιμετώπιζε τη γνώση ως κοινωνικό κατασκεύασμα (Young, 1971).
Η μεγάλη συμβολή αυτής ήταν η αναζήτηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Έτσι, στράφηκε η προσοχή στις αιτίες που προκαλούσαν το άνισο αποτέλεσμα στο έργο του σχολείου παρά την ιδεολογία των «ίσων ευκαιριών». Άλλωστε θεωρήθηκε δεδομένο ότι μεταξύ των κοινωνικών τάξεων υπάρχει μεγάλη απόσταση σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά ζητήματα. «Το στοιχείο αυτό δεν αμφισβητήθηκε ακόμα και όταν η ίδια η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (ως *Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*) από τη δεκαετία του 1980 έστρεψε το ερευνητικό της ενδιαφέρον στο εσωτερικό του σχολείου (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 217).
Το αίτημα λοιπόν για «ίσες ευκαιρίες» στην εκπαίδευση παραμένει επίκαιρο αφού παρά τις προσπάθειες για εξάλειψη των ανισοτήτων, παρατηρούμε και σήμερα ότι τα παιδιά μεταναστών και γενικότερα μειονοτήτων παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους (κεφ. 5).
Σημαντικά στοιχεία που εξηγούν αυτές τις ανισότητες και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους που προωθούν τη δική μας θεώρηση συναντάμε στο έργο των D. Hargreaves, R. Berstein και I. Davies.
Έτσι, θα δούμε τη ντυρκεμιανική στάση του Hargreaves στο «Η πρόκληση για το Ενιαίο Σχολείο» (Hargreaves, 1982), καθώς επίσης τη σχέση του με την ερμηνευτική κοινωνιολογία στο «Διαπροσωπικές σχέσεις και εκπαίδευση» (Hargreaves, 1975). Επίσης θα σταθούμε στη θεώρηση των Berstein και Davies για τη διαχείριση της γνώσης ως στοιχείο επίλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, με δεδομένο ότι η γνώση αποτελεί «κοινωνική κατασκευή».
Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε πτυχές ορισμένων κοινωνιολογικών θεωριών που αναφέραμε παραπάνω για την εκπαίδευση, που διαφωτίζουν τα ερωτήματα της έρευνάς μας.

1.2. Κοινωνιολογικές θεωρίες

1.2.1. Σύγχρονοι ντυρκεμιανοί - David Hargreaves

Ένας από τους σύγχρονους ντυρκεμιανούς που προσέφεραν μια νέα οπτική είναι ο David Hargreaves. Στο βιβλίο του *The Challenge for the Comprehensive School* (*Η πρόκληση για το Ενιαίο Σχολείο*) θεωρεί ότι η εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε απειλή κατά της αξιοπρέπειας των μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Hargreaves, 1982). Πρωταρχικός στόχος λοιπόν της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η προαγωγή της αξιοπρέπειας. Αυτή, όπως μας λέει, εμπεριέχει ένα ισχυρό κοινωνικό ή συλλογικό (corporate) στοιχείο: «πρέπει να διασώσουμε την έννοια της αξιοπρέπειας από την ατομιστική της διάσταση» (ό.π.: 100). Γιατί ο Hargreaves πιστεύει πως «για να αποκτήσει αξιοπρέπεια ένας άνθρωπος πρέπει να

κερδίσει μια αίσθηση επάρκειας, την αίσθηση ότι συνεισφέρει και ότι χαίρει εκτίμησης στις ομάδες στις οποίες ανήκει» (ό.π.: 100). Και όσον αφορά την εκπαίδευση θεωρεί ότι «σε γενικές γραμμές είναι υπερβολικά ατομιστική» (Hargreaves, 1980: 189). Πιστεύει ότι έχει αναπτυχθεί μια κουλτούρα ατομισμού στο πλαίσιο της οποίας «οι κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης έχουν χάσει την αξία τους» (ό.π.: 187).

Ο «ατομισμός» στην εκπαίδευση κατά τον Hargreaves επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ή των δυνατοτήτων του ατόμου. Ακόμα και σήμερα οι στόχοι των εκπαιδευτικών είναι η ατομική ανάπτυξη, η εξέλιξη του κάθε μαθητή.

Κάτι τέτοιο δεν θεωρεί ο ίδιος ότι είναι αρνητικό. «Το σφάλμα εντοπίζεται στην αποκήρυξη της φροντίδας για τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης» (Hargreaves, 1982: 93).

Προβάλλει μια σημαντική διάσταση του θέματος, συμφωνώντας με τον Durkheim ότι: «χρειαζόμαστε συλλογικές εμπειρίες που θα εξασφαλίσουν τον απόλυτο έλεγχο πάνω στην ατομική συμπεριφορά. Για να μπορούν οι άνθρωποι να δρουν ηθικά και να έχουν αίσθηση αξιοπρέπειας, πρέπει να βιώνουν την εμπειρία της ομαδικής αλληλεγγύης. Ό,τι αποτελεί πηγή αλληλεγγύης είναι ηθικό, η ηθική συνίσταται στο να είμαστε αλληλέγγυοι σε μια ομάδα» (ό.π.: 192). Και συμπληρώνει ότι:

> όλοι ανήκουμε σε πολλές ομάδες – οικογενειακές, επαγγελματικές, πολιτικά κόμματα, θρησκευτικές ομάδες, ομάδες ψυχαγωγίας, εθνοτικές και εθνικές ομάδες. Ο θεσμός του σχολείου όμως είναι αυτός που παρέχει σε όλα τα μέλη του, από πολύ νωρίς, τη διαρκή δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ομαδική ζωή, καθώς και την πλήρη κοινωνικοποίηση μέσω των συλλογικών εμπειριών (ό.π.: 192).

Στόχος κατά τον Hargreaves είναι «να επιλύσουμε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες ομάδες που συνθέτουν την κοινωνία». Γι' αυτό απαιτεί «την ύπαρξη αλληλέγγυων κοινοτήτων, αποτελούμενη από ανθρώπους με αξιοπρέπεια και πίστη στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα» (ό.π.: 183). Το σχολείο, παίζοντας σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση, πρέπει να «εισαγάγει ένα αναλυτικό πρόγραμμα με επίκεντρο την κοινότητα, οργανωμένο με βάση τις σπουδές που αφορούν την κοινότητα (community studies) και τις εκφραστικές τέχνες» (expressive arts) (ό.π.: 128). Η μόρφωση επομένως των ατόμων στοχεύει στην χρησιμότητά τους στην κοινότητα[1]. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι το σημερινό σχολείο αποτελούμενο από μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων έχει ανάγκη ενός αναλυτικού προγράμματος βασισμένου στην ιδέα της κοινωνικοποίησης των μαθητών μέσω συλλογικών εμπειριών. Συλλογικές εμπειρίες που θα έχουν τη

[1] «Ο όρος κοινότητα φέρνει αμέσως στο νου τη γειτονιά (local residential community), αν και πολλοί τον χρησιμοποιούν αναφερόμενοι σε μια μονάδα τόσο μικρή όσο ένας δρόμος ή τόσο μεγάλη όσο ένα έθνος ή μια ήπειρος» (Hargreaves, 1982: 135). Κατά τη γνώμη των Blackledge και Hunt η βασική σημασία του όρου «κοινότητα» στο έργο του Hargreaves στηρίζεται στη αντίληψή του για το χαρακτήρα των παραδοσιακών εργατικών κοινοτήτων. Αυτές οι κοινότητες, πιστεύει, παρείχαν στο άτομο κάποια μέσα για να αμυνθεί απέναντι στα προβλήματα του εγωισμού και της ανομίας. Γεννούσαν στα μέλη τους το αίσθημα ότι ανήκαν κάπου, ότι είχαν ρίζες και σαφή ταυτότητα. Υπήρχε ένα αίσθημα «αλληλεγγυότητας» (solidariness) με τη ομάδα, και από αυτό το αίσθημα προέκυπταν κάποιοι κανόνες συμπεριφοράς» (Blackledge & Hunt, 1995: 60)

δυνατότητα να επιλύσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετική εθνική προέλευση.
Μια άλλη ενδιαφέρουσα πτυχή στο έργο του Hargreaves η οποία είναι σημαντική στη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων και όχι μόνο, είναι η θέση του ότι «η καλλιέργεια της νοητικής ικανότητας δε θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Hargreaves, 1982: 174). Γιατί «μια εκπαίδευση βασισμένη στο γνωστικό-νοητικό αναλυτικό πρόγραμμα του «κλασικού» σχολείου (grammar school) έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι η πιο κατάλληλη» (ό.π.: 147). Χρειαζόμαστε δηλαδή ένα αναλυτικό πρόγραμμα «πιο πλήρες και ισορροπημένο» (ό.π.: 161). Θα πρέπει να είναι επικεντρωμένο γύρω από τις «κοινοτικές σπουδές» (community studies) και τις εκφραστικές τέχνες» και να ασχολείται με τους εξής τύπους ικανοτήτων: «αισθητικών-καλλιτεχνικών», «συγκινησιακών-συναισθηματικών», «σωματικών-χειρωνακτικών» και «προσωπικών-κοινωνικών». Οι γνωστικές-νοητικές δεξιότητες φυσικά δεν απορρίπτονται «μια και παίζουν σημαντικό ρόλο σε τόσο πολλές κοινότητες» (ό.π.: 135). Όμως θα πρέπει να αναγνωριστεί από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ότι αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεν είναι πάντα οι σημαντικότερες.

1.2.2. B. Bernstein και I. Davies

Εκτός από τον D. Hargreaves και άλλοι σύγχρονοι ντυρκεμιανοί όπως ο Bernstein, ασχολήθηκαν με το θέμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιεί κι αυτός σαν βασικό γνώμονα την «τάξη πραγμάτων» ή κοινωνική τάξη (social order) που προκειμένου να επιτευχθεί ειδικά σε μια πλουραλιστική κοινωνία χρειάζεται ένα κοινό σχέδιο επίλυσης των προβλημάτων το οποίο προϋποθέτει ταξινόμηση και περιχάραξη της εκπαιδευτικής γνώσης (Bernstein, 1977).
Μια άλλη πολύ ενδιαφέρουσα πιστεύουμε άποψη για τη γνώση μας δίνουν οι Berger και Luckmann. Στο βιβλίο τους *The Social Construction of Reality* (*Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα κατασκεύασμα των δραστηριοτήτων του ανθρώπου και ότι η κοινωνία είναι ανθρώπινο προϊόν. Η πραγματικότητα αυτή αντικειμενοποιείται, βρισκόμαστε αντιμέτωποι μ’ αυτήν και και δεν μπορούμε να την αναιρέσουμε, μπορούμε όμως να την αλλάξουμε. Γίνεται μέρος της συνείδησης του ανθρώπου μέσω της κοινωνικοποίησής του όταν αποκτά την ταυτότητά του. Η γνώση με λίγα λόγια σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας.
Ο I. Davies στηριζόμενος στις ιδέες των Berger και Luckmann ασχολήθηκε κατ’ επέκταση με τη διαχείριση της γνώσης. Ο Davies λέει ότι ο όρος «διαχείριση της γνώσης» έχει τρεις σημασίες:

> αναφέρεται στις κοινωνικές δομές και διαδικασίες που παράγουν τη γνώση-ως-επιστήμη, αναφέρεται επίσης στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ελέγχουν την επιστήμη-γνώση που μεταδίδεται και τις κοσμοεικόνες όσων

> μετέχουν στους θεσμούς. Και τέλος αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα και οι κοινότητες διαχειρίζονται τις εντάσεις που προκύπτουν από τη σύγκρουση ανάμεσα στη δική τους κοσμοεικόνα και τις επιστημονικές-θεσμικές αντιλήψεις για τη γνώση (Davies, 1971: 130).

Η πρώτη πλευρά της διαχείρισης της γνώσης κατά τον Davies, μας ωθεί να ανακαλύψουμε την προέλευση των «εθνικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών» (ό.π.: 131) που διαμορφώνουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι αλήθεια, ότι οι εθνικές διαφορές είναι αυτές που καθορίζουν την επιλογή της γνώσης για την εκπαίδευση σε γενικές γραμμές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα που δομεί τη γνώση επιλέγει μέσω ατόμων που κατέχουν την εξουσία, εντός και εκτός της εκπαίδευσης, το είδος της γνώσης που θα παρέχεται. Έτσι, αν αναζητήσουμε τα εθνικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας χώρας, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε το είδος του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων.

Είναι γεγονός ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει και σήμερα. Οι απόψεις του Davies είναι αρκετά επίκαιρες γιατί και στην εποχή μας το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόρροια της διάδρασης ομάδων που κατέχουν εξουσία μέσα κι έξω από την εκπαίδευση, απλά πιστεύουμε στην πιο αισιόδοξη εκδοχή κατά την οποία το άτομο μπορεί σε μεγαλύτερο βαθμό να παίξει το ρόλο του στην αλλαγή του συστήματος (μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση), προς το συμφέρον όλων ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες.

1.3. Ερμηνευτική κοινωνιολογική προσέγγιση (μικρο-ερμηνευτική)

Παλαιότερα κάποιες κοινωνιολογικές θεωρήσεις προσπάθησαν να ερμηνεύσουν θέματα της εκπαίδευσης εντάσσοντάς την στην ευρύτερη κοινωνία. Πίστευαν ότι οι καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο καθορίζονται από παράγοντες όπως: η κοινωνία (ντυρκεμιανοί κοινωνιολόγοι), οι ανάγκες της κοινωνίας (φονξιοναλιστές) και η οικονομία (μαρξιστές).

Οι προσεγγίσεις αυτές εξετάζουν την εκπαίδευση μακρο-κοινωνιολογικά εφόσον θεωρούν τους ανθρώπους προϊόντα κοινωνικοποίησης και αγνοούν την δημιουργικότητα και την ελευθερία τους [2].

Σύμφωνα με τη μικρο- κοινωνιολογική προσέγγιση την οποία υιοθετούμε και στη δική μας έρευνα, τη μεγαλύτερη σημασία για το εκπαιδευτικό σύστημα έχει η

---

[2] Ο Martyn Hammersley μας καθιστά σαφείς τις διαφορές μεταξύ μικρο- και μακρο- προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα μας λέει ότι στην κοινωνιολογική έρευνα πρέπει να θεωρούμε δεδομένο τον ντετερμινισμό κατά τη μακρο-θεώρηση και την ελεύθερη βούληση κατά την μικρο-θεώρηση, την αφαίρεση από τις λεπτομέρειες των κοινωνικών φαινομένων στην πρώτη περίπτωση και την καταγραφή της διαδικασίας της κοινωνικής ζωής με όλες τις λεπτομέρειες και την πολυπλοκότητά της στη δεύτερη περίπτωση. Επίσης υποστηρίζει ότι οι κοινωνιολόγοι παράγουν επιστημονικές θεωρίες που καταγράφουν τι συμβαίνει «πραγματικά» κατά τη μακρο-προσέγγιση ενώ στηρίζονται στις ερμηνείες των συμμετεχόντων κατά τη μικρο-προσέγγιση. Τέλος τα κοινωνικά γεγονότα κατά τον Hammersley μπορούν να ερμηνευτούν καλύτερα ως προϊόντα της δομής της εθνικής κοινωνίας κατά τη μακρο-προσέγγιση ενώ κατά τη μικρο-προσέγγιση τα κοινωνικά γεγονότα ερμηνεύονται βάσει των χαρακτηριστικών μικρών οργανώσεων και ομάδων ή και των χαρακτηριστικών μεμονωμένων ατόμων (Hammersley, 1984)

καθημερινή δραστηριότητα των συμμετεχόντων σ' αυτό. Στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών και των δασκάλων. Αυτή η δραστηριότητα δεν είναι επιβεβλημένη πάντα και αφήνει περιθώρια ελευθερίας δράσης και συμπεριφοράς. Η καθημερινή δραστηριότητα συνίσταται στη διαντίδραση των μαθητών μεταξύ τους.
Η διαντίδραση των μαθητών είναι η διαδικασία κατά την οποία αυτοί «δεν δίνουν μόνο νόημα στις δικές τους πράξεις αλλά δίνουν νόημα και στις πράξεις των άλλων». Με άλλα λόγια:

> ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων με τους οποίους συναλλάσσονται... Πολλές σημαντικές παρατηρήσεις προκύπτουν αν αναγνωρίσουμε ότι ο καθένας ερμηνεύει τη δραστηριότητα των άλλων. Πρώτον, η μετέπειτα συμπεριφορά μας εξαρτάται από τις ερμηνείες μας, δεύτερον, και το πιο σημαντικό, η ερμηνεία που θα δώσουμε στη συμπεριφορά του άλλου εξαρτάται από «όσα ήδη ξέρουμε» γι' αυτόν... Υπάρχουν «τυποποιήσεις» ανθρώπων τις οποίες χρησιμοποιούμε όταν ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά τους... Κατά την ερμηνεία της συμπεριφοράς κάνουμε κατηγοριοποιήσεις δραστηριοτήτων χρησιμοποιώντας μια σειρά από προϋπάρχουσες αντιλήψεις. Οι αντιλήψεις αυτές προκύπτουν από τον κοινό νου, δεν εξετάζονται, αλλά θεωρούνται δεδομένες. Ωστόσο, για να κατανοήσουμε πλήρως πώς ένας άνθρωπος καταλήγει να συμπεριφέρεται μ' έναν ορισμένο τρόπο πρέπει να ερμηνεύσουμε αυτές τις «κοινώς αποδεκτές» αντιλήψεις που χρησιμοποιούνται (Blackledge & Hunt, 1995: 311-312).

Η ερμηνευτική κοινωνιολογία μέσα από μια συνεχή διαδικασία «διαπραγμάτευσης» των νοημάτων μας κάνει σαφές ότι τα υποκείμενα καταλήγουν να διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες των πράξεών τους Εξετάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα μικρο-ερμηνευτικά θα λέγαμε ότι εδώ ενδιαφερόμαστε για το τι γίνεται σε καθημερινό επίπεδο, μέσα στη σχολική τάξη και πώς αυτές οι σχέσεις και διαδράσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων επηρεάζουν το κλίμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους ίδιους ως άτομα.
Η καθημερινή επαφή στην τάξη κρύβει ένα μεγάλο πλούτο καταστάσεων τις οποίες διαμορφώνουν τα άτομα και μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται και αυτά. Κύριοι πρωταγωνιστές οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο μυαλό και των δύο γίνονται διεργασίες καθώς επεξεργάζονται τα νοήματα κατά τη διάρκεια της επαφής τους. Ο Peter Woods παρατηρεί εύστοχα:

> Ποτέ βέβαια δεν θα μπορέσουμε να μπούμε στο μυαλό ενός άλλου για να δούμε πώς ακριβώς λειτουργεί... η αλήθεια είναι πως είναι συχνά δύσκολο να αναλύσουμε ακόμα και τις δικές μας σκέψεις και πράξεις. Όμως η στενή παρακολούθηση και οι φιλικές συνεντεύξεις για μια μακρά περίοδο και κάτω από πολλές και διάφορες συνθήκες μπορούν να μας κάνουν να πλησιάσουμε σε μια κατανόηση αυτής της ερμηνευτικής εργασίας, αυτής της σύνθεσης νοημάτων που βρίσκονται στο κέντρο της κοινωνικής ζωής (Woods, 1983: 17).

Στο πολυπολιτισμικό σχολείο η ερμηνευτική αυτή διαδικασία έχει τεράστιο ενδιαφέρον λόγω της ποικιλότητας των αντιλήψεων των μαθητών. Μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας μπορέσαμε να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε τις συμπεριφορές των μαθητών. Με βάση αυτή την κατανόηση προχωρήσαμε σε προτάσεις για αλλαγές

στην συμπεριφορά τους όπου αυτή δεν προωθούσε την ομαλή κοινωνική ζωή στο σχολείο. Φυσικά ο εντοπισμός από εμάς τους παρατηρητές των στερεοτυπικών αντιλήψεων ορισμένων μαθητών για άλλους διαφορετικής εθνικότητας και η προσπάθεια απαλλαγής τους από αυτές τις αντιλήψεις έπαιξε σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Μια σπουδαία φάση κατά την οποία όλα τα παραπάνω διαμορφώνονται, δηλαδή ο τρόπος σκέψης και οι συμπεριφορές των μαθητών, είναι η διαντίδραση που λαμβάνει χώρα ανάμεσά τους.

Κατά τη φάση της διαντίδρασης με τους άλλους (συμμαθητές) είναι πολύ βασικό να υπολογίσουμε ότι ο καθένας αντιδρά και απέναντι στον εαυτό του και στους άλλους, όπως οι άλλοι αντιδρούν απέναντι σ' αυτόν. Παραθέτουμε τα λόγια του David Hargreaves ο οποίος μας δίνει ένα παράδειγμα της μικρο-ερμηνευτικής προσέγγισης στο βιβλίο του *Interpersonal Relations and Education* (Διαπροσωπικές Σχέσεις και Εκπαίδευση): «ο εαυτός ενός ανθρώπου αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σ' αυτόν τον άνθρωπο και αυτός κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν... ο εαυτός έχει μια σημαντική αντανακλαστική ιδιότητα (reflexive quality): είναι συγχρόνως υποκείμενο και αντικείμενο» (Hargreaves, 1975: 5). Οι διαντιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στις καθημερινές επαφές είναι μια δυναμική κατάσταση διαρκώς εξελισσόμενη, της οποίας η ποιότητα παίζει μεγάλο ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητας του καθένα, καθώς επίσης και στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Φυσικά, δεν είναι εφικτή πάντα η συναίνεση· θα λέγαμε ότι τις περισσότερες φορές συμβαίνει το αντίθετο. Εκεί ξεκινά η φάση της διαπραγμάτευσης, «όπου μαθητές και δάσκαλοι κάνουν αμοιβαίες παραχωρήσεις και όπου σε άλλους τομείς ο δάσκαλος αποσύρει ή μειώνει τις απαιτήσεις του από τους μαθητές με αντάλλαγμα τη συμμόρφωση των μαθητών σε άλλες απαιτήσεις του δασκάλου» (ό.π.: 133).

Οι οπαδοί της διαντίδρασης έχουν κατηγορηθεί αρχικά γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι διαντιδράσεις, καθώς επίσης έχουν κατηγορηθεί και από τους μαρξιστές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα νοήματα δεν δημιουργούνται αυθόρμητα σε συνθήκες διαντίδρασης αλλά σε μεγάλο βαθμό είναι προϊόν ταξικών σχέσεων (Haralambos & Held, 1980).

Όλα τα παραπάνω είναι πολύτιμα στοιχεία για τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των καθηγητών-μαθητών στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Οι διαντιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εδώ έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα απ' αυτές σ' ένα ενιαίο σχολείο. Το παιχνίδι παίζεται στην αντίληψη που αποκτά ο αλλοδαπός μαθητής για τον εαυτό του (ταυτότητα) μέσω των αντιδράσεων των άλλων σ' αυτόν, και στις αντιδράσεις αυτού στους άλλους. Αυτό που συμβαίνει καθημερινά στο σχολείο, όχι απαραίτητα μόνο στην τάξη, είναι το δυνατό σημείο της μικρο-ερμηνευτικής προσέγγισης. Αν το παιχνίδι παιχτεί σωστά και τα νοήματα είναι κατανοητά και διαμορφώσιμα όπου χρειάζεται με σκοπό τη συναίνεση, τότε θα έχουμε επικοδομητικές και γόνιμες σχέσεις ανάμεσα σε κοινωνικοποιημένα άτομα.

1.4. Η «νέα» κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Η «νέα» κοινωνιολογία ενδιαφέρεται για το «περιεχόμενο» της εκπαίδευσης και όχι για τη «δομή», την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εντοπίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή στην εκπαιδευτική γνώση που προσφέρει το σχολείο.

Κατά την άποψη αυτής της θεωρίας, η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, μια «κοινωνική επινόηση». Ο Young υποστηρίζει ότι οι μορφές γνώσης «δεν είναι παρά κοινωνικο-ιστορικές κατασκευές μιας δεδομένης εποχής» (Young, 1971: 23). Κατ' αυτόν τον τρόπο η πρόσληψη της γνώσης, αυτό που καθορίζει την ευφυΐα, την ικανότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία του κάθε μαθητή, είναι κοινωνική κατασκευή.

Οι «προβληματικοί μαθητές» είναι προβληματικοί λόγω των κριτηρίων με τα οποία γίνεται η διαφοροποίηση μας λέει ο Esland (Esland, 1971: 77). Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι αν άλλαζαν τα κριτήρια της ικανότητας και της ευφυΐας πολλοί αποτυχημένοι μαθητές θα μπορούσαν να ήταν επιτυχημένοι. Σύμφωνα με τον Esland το μέσο παιδί της εργατικής τάξης σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο, όχι κατώτερο, από το αντίστοιχο παιδί της μεσαίας τάξης.

Επιπλέον, όπως μας τονίζει η N. Keddie στο άρθρο της "Classroom Knowledge", το παιδί έχει λιγότερες δυνατότητες κριτικής της γνώσης, την αποδέχεται άκριτα όπως την παρουσιάζει ο δάσκαλός του, με συνέπεια να γίνεται λιγότερο αυτόνομο. Σημαντικό ρόλο συνεχίζει παίζουν οι «ιεραρχικές κατηγορίες της ικανότητας και της γνώσης» που διαθέτουν και διατηρούν οι δάσκαλοι (Keddie, 1971:156). Με λίγα λόγια οι δάσκαλοι είναι αυτοί που δημιουργούν αποτυχημένους μαθητές[3].

Ένας σημαντικός ισχυρισμός της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι ότι η εκπαιδευτική γνώση δεν είναι μόνο κοινωνικά κατασκευασμένη αλλά εξυπηρετεί και ορισμένα συμφέροντα. Μπορεί επίσης να βοηθά τις κυρίαρχες ομάδες της κοινωνίας να νομιμοποιούν τη θέση τους[4].

Η εκπαιδευτική γνώση όμως που χρειάζεται στους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων ενός πολυπολιτισμικού σχολείου μας την υπαγορεύει ο Tawney.

Όπως μας λέει «η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την ευτυχία του κάθε ανθρώπου. Μια «ανθρωπιστική (humane) εκπαίδευση καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να αναπτύξουν τις ιδιότητες που είναι τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους» (Tawmey, 1964: 72). Με λίγα λόγια οι μαθητές «χρειάζονται μια εκπαιδευτική γνώση που να παρέχει τα μέσα που είναι απαραίτητα για να γίνουν

---

[3] Η Keddie στηρίχτηκε στη θεωρία του χαρακτηρισμού της απόκλισης που διατύπωσε ο Howard Becker, κατά την οποία «οι κοινωνικές ομάδες δημιουργούν την απόκλιση κατασκευάζοντας τους κανόνες η παράβαση των οποίων συνιστά την απόκλιση και εφαρμόζοντας αυτούς τους κανόνες σε συγκεκριμένους ανθρώπους και χαρακτηρίζοντάς τους ως περιθωριακούς... ο αποκλίνων είναι κάποιος στον οποίο έχει αποδοθεί επιτυχώς αυτός ο χαρακτηρισμός» (Becker, 1963: 9)

[4] Στην ιστορία αυτό το έχουμε συναντήσει αρκετές φορές. Ένα καλό παράδειγμα είναι η κλασική οικονομική θεωρία του Smith που κατά τα πρώτα στάδια της Βιομηχανικής Επανάστασης χρησιμοποιήθηκε ως γνώση από την ανερχόμενη αστική τάξη για να υποστηρίξει ένα οικονομικό σύστημα (βασισμένο στο laissez faire). Στο χώρο της εκπαίδευσης συναντάμε το ίδιο με τις μορφές γνώσης που απαρτίζουν τα αναλυτικά προγράμματα και προωθούν συγκεκριμένες επιστήμες που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα (Blackledge & Hunt, 1995: 396).

κατανοητά τα καθημερινά προβλήματα και να βρεθούν λύσεις... μια ανθρωπιστική εκπαίδευση τόσο χάριν της προσωπικής τους ευτυχίας, όσο και για να μπορέσουν να επηρεάσουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν» (ό.π.: 92). Μια τέτοια γνώση είναι απαραίτητη για ένα σχολείο που θα δίνει επιπλέον δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Είναι γεγονός ότι ο αλλοδαπός μαθητής σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο από τον μαθητή που εκπροσωπεί την κυρίαρχη κουλτούρα, σε καμία περίπτωση όμως κατώτερο. Διαπιστώνεται εδώ η πολιτισμική διαφοροποίηση και όχι η πολιτισμική ανεπάρκεια με ζητούμενο την καλλιέργεια των ικανοτήτων όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το πού προέρχονται. Οπωσδήποτε θα πρέπει να υπάρχει μια ευελιξία στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης από τους καθηγητές οι οποίοι θα λειτουργήσουν με κριτική διάθεση απέναντι σ' αυτήν, έτσι ώστε να καταφέρουν οι μαθητές να διαμορφώσουν την ταυτότητα και προσωπικότητά τους και να γίνουν περισσότερο αυτόνομοι.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι μαθητές τελικά χρειάζονται ένα μοντέλο εκπαίδευσης ικανό να αναδείξει τις πολιτισμικές τους διαφορές προς όφελος όλων των μαθητών. Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζοντας μεταναστευτικά εκπαιδευτικά μοντέλα, που εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες και σε προηγούμενες δεκαετίες, το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο είναι αυτό που βρίσκεται προς την κατεύθυνση της ανάδειξης των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη και τα κοινά στοιχεία κανόνων και αξιών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

2. Μοντέλα μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η οργάνωση των σχέσεων των αλλοδαπών και ντόπιων, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να μπορέσουν να λειτουργήσουν δημιουργικά στη βάση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών τους.
Στις χώρες υποδοχής μεταναστών εφαρμόστηκαν και συνεχίζουν να εφαρμόζονται μια σειρά μοντέλων εκπαίδευσης που βασίζονται σε θεωρητικές θέσεις και στόχους.
Συστηματική ανάλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων συναντάμε από τη δεκαετία του ΄60, αλλά από τα τέλη της δεκαετίας του ’80 το επιστημονικό ενδιαφέρον τοποθετείται στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο μετανάστης ερχόμενος σε επαφή με τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς.
Οι κατεξοχήν προσεγγίσεις που άσκησαν μεγάλη επιρροή στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών μετανάστευσης είναι οι εξής: η *αφομοιωτική*, η *ενσωματωτική*, η *πολυπολιτισμική*, η *αντιρατσιστική* και η *διαπολιτισμική*. Οι παράγοντες όμως που τις δημιούργησαν έχουν άμεση σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι αυτών των χωρών.
Σύμφωνα με τον Banks, ο οποίος μελέτησε τις παιδαγωγικές θεωρήσεις στις ΗΠΑ, αυτές βασίζονται σε κοινωνιολογικές θεωρίες, αντιθετικές σε ορισμένες περιπτώσεις. Οι ιδεολογίες στις οποίες στηρίζονται είναι η αφομοιωτική που απαξιώνει τον πολιτισμό των μειονοτήτων και απαιτεί την ολοκληρωτική ενσωμάτωση στον κυρίαρχο πολιτισμό, η πολυεθνοτική (multiethnic) που αποδέχεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μειονοτήτων αλλά ο τελικός στόχος της είναι η αφομοίωση και, τέλος, η ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού στην οποία κυριαρχούν οι θέσεις περί διαφορετικότητας και ισότητας των πολιτισμών (Banks, 1981).

2.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης

Αυτό το μοντέλο αποτελούσε τον κανόνα της εκπαιδευτικής πολιτικής τη δεκαετία του ’60. Είναι απαραίτητη η ομογενοποίηση, και η επικράτηση των «ανώτερων» πολιτισμών, σύμφωνα με τις διακηρύξεις του. Στην περίοδο της δεκαετίας του ’60 παρατηρούμε μια έντονη τάση αυτής της πολιτικής η οποία επεδίωκε να απαντήσει στα «προβλήματα» που έθετε η μετανάστευση (Μάρκου, Μουρελάτου, Πολίτου & Γκόβαρης, 1998).
Η αφομοίωση λοιπόν είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι πολιτισμοί των μεταναστών συγχωνεύονται, ενσωματώνονται από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Επομένως οι μετανάστες και τα παιδιά τους οφείλουν να κοινωνικοποιηθούν εκ νέου προκειμένου να είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στα νέα γι’ αυτούς δεδομένα.
Η θεωρία στην οποία στηρίχτηκε η αφομοιωτική πολιτική ήταν ο *Δομολειτουργισμός*.

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο του Δομολειτουργισμού (Parsons) στηρίζεται στις θέσεις του εξελικτικού οικουμενισμού κατά τον οποίο όλες οι κοινωνίες θα ενσωματωθούν σ' ένα ενιαίο οικουμενικό κοινωνικό σύστημα. Οι διαφορές, όσον αφορά την κοινωνικο-οικονομική πρόοδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο, μεταξύ χωρών αποστολής και αποδοχής μεταναστών είναι δεδομένες. Άρα, τίθεται θέμα ελλείμματος από μέρους των μεταναστών. Το σχολείο, ως κοινωνικός φορέας, είναι υποχρεωμένο να προσφέρει κοινωνικοποίηση των παιδιών των μεταναστών σε πολιτισμικές αξίες που είναι αντίστοιχες των προσδοκιών των νέων κοινωνικών τους ρόλων. Η μη προσαρμογή οδηγεί στον αποκλεισμό (Parsons, 1971).
Προκειμένου να αντισταθμιστεί το «πολιτισμικό έλλειμμα», χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές εκείνες τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997: 220). Έτσι, μετατοπίζεται η ευθύνη που θα έπρεπε να έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στους ίδιους τους μετανάστες πιο συγκεκριμένα στις μειωμένες προσωπικές τους ικανότητες και στη δυσκολία προσαρμογής τους.
Το αποτέλεσμα αυτού του πολιτισμικού αποκλεισμού είναι, σε περίπτωση μη προσαρμογής, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία. Αυτά σε συνδυασμό με τη χαμένη ταυτότητα του παιδιού οδηγούν σε ολοκληρωτική απόρριψη της προσωπικότητάς του.

2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η έννοια της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών προέρχεται όπως και αυτή της αφομοίωσης, από τη θεωρία του Δομολειτουργισμού. Με λίγα λόγια προωθώντας την πολιτική της ενσωμάτωσης επιτυγχάνεται ο στόχος της διαφύλαξης του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής μεταναστών. Αυτός ο στόχος αποτελεί το κοινό σημείο με την πολιτική της αφομοίωσης.
Αρχικά η ενσωμάτωση σήμαινε μια καινούρια ιδεολογία πολυεθνοτική η οποία συμπεριλάμβανε όλους τους πολιτισμούς, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αποκτούν δεξιότητες και να μπορούν να συμμετέχουν και στον ιδιαίτερο πολιτισμό τους και στον πολιτισμό της κυρίαρχης ιδεολογίας. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι:

> η ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας υπαγορεύτηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια, διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνοτικών/μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας (Μάρκου, 1997: 224).

Βέβαια, αναγνωρίζονται οι διαφορές, αλλά μέσα σε κάποια όρια προκειμένου να μην διαταραχθούν οι κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες και επίσης να επέλθει στο μέλλον αφομοίωση.
Η διαφορά από την αφομοιωτική προσέγγιση είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων με σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες τόσο για το καλό του πολιτισμού τους όσο και για το δικό τους καλό. Το σημείο όμως που θέλει

ιδιαίτερη προσοχή είναι ότι η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών αφορά μόνο τα στοιχεία εκείνα των ιδιαίτερων πολιτισμών που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη ιδεολογία και τις πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής.

2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης «που θα είναι πλουραλιστικό[5] στον προσανατολισμό του και θα αγκαλιάζει αποτελεσματικά μια πολυεθνική προοπτική» (Modgil, 1997: 15) εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του ’60.
Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι εδώ ένα μοντέλο εκπαίδευσης μόνο, αλλά μια «ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα» (Banks, 1997: 345). Είναι σημαντικό λοιπόν για τους ξένους μαθητές να αποκτήσουν μια ισχυρή ταυτότητα, βλέποντας να αναγνωρίζονται τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, και στη συνέχεια να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Βέβαια, όπως τονίζει ο Parekh, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει απαραίτητα να σχετίζεται με την ύπαρξη «ξένων» παιδιών στο σχολείο, αλλά να εξυπηρετεί τις γενικότερες ανάγκες των πλουραλιστικών κοινωνιών (Parekh, 1997: 60). Με λίγα λόγια ο Parekh ισχυρίζεται ότι η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι η αιτία της αποδοχής της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει να προσφέρει στους μαθητές γνώση και εμπειρίες ακόμα και στην περίπτωση που οι αλλοδαποί μαθητές απουσίαζαν από την τάξη. Μάλιστα όπως υποστηρίζει:

> η περίπτωσή της θα ήταν τότε ακόμη ισχυρότερη, γιατί, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα στερούνταν τη φυσική παρουσία ανθρώπων διαφορετικών πολιτσμικών ριζών και αντιλήψεων, θα έπρεπε να κάνει μια ειδική προσπάθεια για να αφυπνίσει το λευκό μαθητή (το μαθητή της κυρίαρχης ιδεολογίας), σχετικά με την πολυμορφία και την πολλαπλότητα του κόσμου (ό.π.: 60).

Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου «θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της» (Μάρκου, 1997: 227-228).
Από αυτούς που άσκησαν κριτική στο συγκεκριμένο μοντέλο αξίζει να σημειώσουμε τη ριζοσπαστική, που υποστηρίζει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο αδυνατεί να επέμβει στο επίπεδο των πραγματικών αιτίων που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η θεσμοθέτηση του μοντέλου αυτού δεν αποτελεί

[5] Ο Kallen, ο θεμελιωτής της ιδεολογίας του πλουραλισμού, διατύπωσε τη θέση του ότι οι Η.Π.Α. έπρεπε να εξελιχθούν ως «commonwealth of national cultures» με το να υποστηρίξουν τη συνεργασία των ευρωπαϊκών πολιτισμών (Schweitzer, 1994: 44). Στο άρθρο του «Democracy versus the melting pot» ισχυρίζεται ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι, σε αντίθεση με την αφομοιωτική πολιτική, αντίστοιχος των δημοκρατικών αρχών της Αμερικάνικης Ιδέας (American Idea) (Kallen, 1970: 52-53).

εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου (Mullard, 1982).
Επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα στο μοντέλο αυτό είναι η χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού. Ο πολιτισμός των μεταναστών ουσιαστικά ορίζεται ως διαδικασία αναπαραγωγής της πολτισμικής κληρονομιάς και όχι ως διαδικασία μετεξέλιξης ή ακόμα και απόρριψης αυτής της κληρονομιάς στις νέες κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής (Schweitzer, 1994).
Η συζήτηση για το πολυπολιτισμικό μοντέλο όμως, δεν εξαντλείται στο πεδίο συγκρούσεων των επιστημόνων, αλλά τελικά εμπλέκεται το νομικό και πολιτικό πλαίσιο που θέτει η κάθε χώρα για την εφαρμογή των πολυπολιτισμικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, αντικατοπτρίζοντας την ιστορική πορεία του μεταναστευτικού ρεύματος.

2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία. Η εξέλιξή του σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του ’70 και του ’80, καθώς και με την κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001).
Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης παρατηρούν ότι μέσα στα πλαίσια του πολυπολιτισμού εμφανίζεται μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής διαφοροποίησης που έχει τις απαρχές της στην κοινωνική ανισότητα. Η σημαντικότερη θεωρητική της διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση βρίσκεται στον ορισμό του ρατσισμού. Ουσιαστικά είναι συνδεδεμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι’ αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Η λύση στο πρόβλημα δεν μπορεί να είναι η διαφώτιση, αλλά οι ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές (ό.π.: 66). Ο Mullard ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Mullard, 1991).
Το ότι οι μετανάστες αποκλείονται συστηματικά από τα κοινωνικά αγαθά και την πολιτική εξουσία δημιουργεί την απαίτηση της αναδιάρθρωσης των κοινωνικών δομών προκειμένου να μπορούμε να μιλάμε για αντιρατσιστική προοπτική. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει ακριβώς στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και αυριανών πολιτών, ώστε να λειτουργούν χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Άλλωστε, οι διαδικασίες στιγματισμού και διαχωρισμού είναι ικανές να καταστήσουν αντικείμενα ρατσιστικού λόγου άτομα που κάποια δεδομένη στιγμή δεν υπήρξαν ως τέτοια, όπως κορίτσια, άτομα με ειδικές ανάγκες, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή οτιδήποτε άλλο.
Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έγινε αντικείμενο κριτικής περίπου στα μέσα της δεκαετίας του ’80.
Ο Hall υπογραμμίζει ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση βρέθηκε κοντά στο πεδίο της αποικιοκρατικής «λογικής» -η «Δύση» και ο «υπόλοιπος κόσμος»- επειδή κατάφερε

να δημιουργήσει ένα κλίμα πόλωσης μεταξύ «ντόπιων» και «μεταναστών» (Hall, 1994).
Αυτό το σημείο του απόλυτου διαχωρισμού μεταξύ «ντόπιων» και «μεταναστών» σαν να λέμε μεταξύ «θυτών» και «θυμάτων», χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Είναι ένας απόλυτος διαχωρισμός παρόμοιος με την απολυτότητα που χαρακτηρίζει το ρατσισμό. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ανισότητες, συγκρούσεις και διαφορές υφίστανται και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των ντόπιων. Ο ρατσισμός δεν μπορεί να αναλυθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο ή την εθνότητα (Παπάς, 1998).

2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

2.5.1. Μοντέλα πολυπολιτισμικής κοινωνίας

Προκειμένου να μιλήσουμε για το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θα πρέπει να δούμε πρώτα τους τύπους των πολυπολιτισμικών κοινωνιών στους οποίους είναι δυνατόν να στηριχθεί. Σύμφωνα λοιπόν με την καθηγήτρια Georgi διακρίνουμε 1. τον *εθνοτικό* πολυπολιτισμό: η πολυπολιτισμική κοινωνία περιγράφεται σαν σύνολο διαφορετικών πολιτισμών οι οποίοι απλά συνυπάρχουν χωρίς να διατηρούν μεταξύ τους σχέσεις. Η διακήρυξη περί ισότητας των πολιτισμών είναι απλά μια διαφοροποίηση και διαχωρισμός τους, αφού αντιμετωπίζονται ως κλειστές και στατικές ενότητες, 2. τον *φιλελεύθερο* πολυπολιτισμό: ο οποίος ασχολείται κυρίως με τις διαδικασίες απονομής τυπικών ατομικών δικαιωμάτων και όχι ιδιαίτερων ομαδικών, 3. τον *αριστερό-φιλελεύθερο* πολυπολιτισμό: ο οποίος προσδιορίζεται ως αγώνας κοινωνικής δικαιοσύνης με σκοπό την ισότητα των εθνοτικών ομάδων για την ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων και στηρίζει τις απόψεις του στον πολιτισμικό σχετικισμό και τέλος 4. τον *κριτικό-αναστοχαστικό* πολυπολιτισμό: που αντιπροσωπεύει μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία είναι σύμφωνη με τις αρχές της «ισότιμης αντιπροσώπευσης» και της «διαπολιτισμικής αναγνώρισης». Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν θεωρούνται δεδομένα μεγέθη και οι πολιτισμικές ταυτότητες αν και αρθρώνονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση δεν έχουν σταθερά σύνορα με τους «άλλους». Ο κριτικός-αναστοχαστικός πολυπολιτισμός βασίζεται στον πολιτισμικό οικουμενισμό. Εδώ, η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται σαν σύστημα σχέσεων που από πολιτική και πολιτισμική άποψη απαιτεί ισότιμη συμμετοχή στο δημόσιο χώρο (Georgi, 1999: 125-127).
Είναι γεγονός ότι θα πρέπει να γίνονται σαφείς αναφορές σε ποιο είδος κοινωνίας αναφερόμαστε, έτσι ώστε να θέτουμε τους στόχους της αντίστοιχης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πλήθος θεωρητικών θέσων βασισμένων σε διαφορετικές κοινωνικο-φιλοσοφικές οπτικές. Ανάμεσα σε αυτές μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κύριες κατευθύνσεις. Η πρώτη έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού με στόχο την ανάδειξη

των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού με στόχο την ανάδειξη των πολιτσμικών διαφορών ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και τέλος μια κατεύθυνση που δεν ασχολείται με ομοιότητες και διαφορές πολιτισμικών στοιχείων αλλά με τη δημιουργία προϋποθέσεων ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής στην πολυπολιτσμική κοινωνία («Ηθική του Δικαίου»).

2.5.2. Πολιτισμικός οικουμενισμός

Ο οικουμενισμός είναι ένα σημαντικό κομμάτι της δυτικής φιλοσοφικής σκέψης, έχει τις ρίζες του στην κλασική αρχαιότητα, και αποτελεί κύριο γνώρισμα του Διαφωτισμού, του Φιλελευθερισμού, της φιλοσοφίας του Hegel, του Μαρξισμού και του Θετικισμού.

Όλοι οι εκπρόσωποι του εξελικτικού οικουμενισμού (Marx, Weber, Piaget, Parsons, Chomsky) συμφωνούν στο ότι τα επιμέρους κοινωνικά συστήματα θα συγκλίνουν, στη διάρκεια της ιστορίας, σε ένα ενιαίο και γενικά αποδεκτό παγκόσμιο κοινωνικό σύστημα.

Στην εκπαίδευση ο βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των ιδιαίτερων πολιτισμών και των πολιτισμικών διαφορών. Η υπέρβαση θεωρείται εφικτή στη βάση του οικουμενισμού που αποτυπώνεται στα κοινά στοιχεία των πολιτισμών (Prengel, 1995). Η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στα μέλη των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων να προσεγγίζουν τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Τέτοια θεώρηση της εκπαίδευσης συναντάμε στον κριτικό-αναστοχαστικό τύπο πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κι αυτό γιατί ως στόχος μιας τέτοιας Παιδαγωγικής ορίζεται το ορθολογικό, αναστοχαστικό, απελευθερωμένο από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και χειραφετημένο υποκείμενο (Dickopp, 1984). Σημείο αναφοράς αυτής της κατεύθυνσης αποτελεί η «πολιτισμική συνάντηση».

Σύμφωνα με τη θέση του Borrelli, ο πολιτισμός ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία και αποτελεί μια εμπειρία σκέψης. Προσδιορίζεται ως διαδικασία διαρκούς αναζήτησης που οδηγεί στην συνειδητοποίηση της ίδιας της σκέψης, και κατά συνέπεια στην κριτική του πολιτισμού. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι ο απεγκλωβισμός του υποκειμένου από την ιστορικότητά του. Αυτό δεν σημαίνει αποσύνδεση και αποστασιοποίηση από την ιστορικότητα, αλλά συνειδητή, κριτική παρέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα. Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι η ανακάλυψη και υπέρβαση του πολιτισμικού εγκλωβισμού (Borelli, 1986).

Εφόσον ο πολιτισμός κατά τον Borrelli αποτελεί εμπειρία σκέψης, δηλαδή ταύτιση του με τη συνείδηση, δίνει τη δυνατότητα στην παιδαγωγική πράξη να φέρει αντιμέτωπο το μαθητή με τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις ιδεολογίες του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχει ως αφετηρία την αντιφατικότητα της συνείδησης με την ελπίδα να οδηγήσει τα υποκείμενα στην ανακάλυψη και υπέρβαση του πολιτισμικού εγκλωβισμού τους. Η διαλεκτική προσέγγιση των ορίων της σκέψης και του πολιτισμού πρέπει να αποτελεί στόχο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης. Στη βάση αυτής της διαδικασίας μπορούν να ανιχνευθούν κι να γίνουν κατανοητές οι

δυνατότητες παρέμβασης και διαμόρφωσης του ιδιαίτερου «πολιτισμού μου» προς τη κατεύθυνση ενός παγκόσμιου πολιτισμού (Borelli, 1993: 67).
Το παραδοσιακό σχολείο προσανατολίζεται σε τρόπους μάθησης που αποσκοπούν στην κατηγοριοποίηση του «άγνωστου» με έτοιμες ισχύουσες δομές μιας ιστορικά νομιμοποιημένης γνώσης. Στην εκπαίδευση πρέπει να διαμορφωθεί ο ιδιαίτερος πολιτισμός μας προς την κατεύθυνση ενός παγκόσμιου πολιτισμού, με προσανατολισμό «ένα είδος λογικής που προβληματοποιεί», με κριτική εξέταση των ιστορικά δεδομένων και ιδεολογικά νομιμοποιημένων (Ruhloff, 1996: 289-302).

2.5.3. Πολιτισμικός σχετικισμός

Στον αντίποδα του οικουμενισμού βρίσκεται ο πολιτισμικός σχετικισμός. Αυτός πρεσβεύει την ισότητα των πολιτισμών, χωρίς προσπάθεια απαξίωσης του «διαφορετικού». Βρίσκουμε τις διαφορές με τους «άλλους» χωρίς όμως να τις ιεραρχούμε ή να τις αξιολογούμε. Στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει συνάντηση με τον «ξένο» σε μια προσπάθεια διατήρησης της διαφοράς, χωρίς αφομοιωτικές τάσεις και προσπάθεια άσκησης εξουσίας από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Αυτό συμβαίνει σε αντίθεση με τον πολιτισμικό οικουμενισμό που πρεσβεύει την προσέγγιση των κοινών πολιτισμικών στοιχείων.
Οι εκπρόσωποι του σχετικισμού θεωρούν τις θέσεις τους ως απάντηση στον ευρωπαϊκό εθνοκεντρισμό, ο οποίος συνδεέει απρόκλητα το δυτικό πολιτισμό και τρόπο σκέψης με ηγεμονικές αξιώσεις και στάσεις ανωτερότητας απέναντι σε πολιτισμούς χωρών με λιγότερο ανεπτυγμένη οικονομία (Nestvogel, 1988). Η Nestvogel μας λέει χαρακτηριστικά ότι μόνο μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή των περιορισμών και των δυνατοτήτων του «πολιτισμού μας» μπορούμε να κατανοήσουμε τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού των «άλλων» και να επικοινωνήσουμε ουσιαστικά μαζί τους (Nestvogel, 1988). Κατ΄αυτόν τον τρόπο η διαπολιτισμική εκπαίδευση διερευνά τις διαφορές με τους «άλλους» χωρίς να τις αξιολογεί και να τις ιεραρχεί. Επίσης στηρίζει την ιδιαίτερη κουλτούρα των μεταναστών μαθητών εφόσον συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του και τη συνείδηση της ιδιαιτερότητάς του.
Προς την ίδια κατεύθυνση όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει κινηθεί και ο Wulf ο οποίος υποστηρίζει το σχετικιστικό χαρακτήρα της έχοντας υπόψη τις εξουσιαστικές διαθέσεις των κυρίαρχων ομάδων, που προσπαθώντας να «κατανοήσουν» τους «ξένους» τους προσδιορίζουν εξαρχής ως «κατώτερους». Αναφέρεται συγκεκριμένα σε εκείνες τις στρατηγικές του ευρωπαϊκού αποικιοκρατισμού για «κατανόηση» και «επικοινωνία» που δεν σήμαιναν την ειρηνική προσέγγιση με τους «άλλους» αλλά σήμαιναν ένα τρόπο για να ασκηθεί εξουσία και να επιτευχθεί η υποταγή (Wulf, 1999: 13-37). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για τον Wulf οφείλει να ενισχύσει τους ιδιαίτερους πολιτισμούς ώστε να είναι αδύνατη η αφομοίωση από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Μέσω της ανακάλυψης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων να επιτευχθεί η συνάντηση με τον «ξένο» και παράλληλα να διατηρηθεί η διαφορά με αυτόν.

2.5.4. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και σχετικισμού

Βρισκόμαστε εδώ μπροστά στο δίλημμα: πολιτισμικός οικουμενισμός ή σχετικισμός; Ο οικουμενισμός χαρακτηρίζεται αφηρημένος, γενικός και ιμπεριαλιστικός ίσως, ενώ ο σχετικισμός εμφανίζεται ξενόφοβος με εθνοκεντρικές αναφορές.

Ο Taguieff υποστηρίζει ότι προκειμένου να ξεπεραστεί το δίλημμα θα πρέπει να στηριχτούμε στις αξίες που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη και χαρακτηρίζονται ως εν δυνάμει οικουμενικές (Taguieff, 1999). Τέτοιες αξίες είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα π.χ. αξίωση για ισότητα, ατομικές ελευθερίες κλπ. Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν κατά τη γνώμη του απλή έκφραση μιας συγκεκριμένης κοινωνικοϊστορικής εποχής, ούτε κομμάτι ενός συγκεκριμένου πολιτισμού (ό.π.: 258).

Η αναφορά όμως στα ανθρώπινα δικαιώματα όπως αυτά διατυπώνονται στο χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, αποτελούν ιστορικό προϊόν του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ρυθμίζουν τις σχέσεις πολίτη-κράτους και δεν μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο για τον διακανονισμό των σχέσεων των ανθρώπων στην καθημερινή ζωή τους. Ακόμα η ιδέα του ατόμου ως κυρίαρχου στοιχείου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν έχει αντίστοιχο στην πολιτική σκέψη του Ισλάμ ή του Ινδουϊσμού (Bielefeldt, 1996). Επίσης και στη Δύση τα ανθρώπινα δικαιώματα αντιμετωπίστηκαν αρνητικά από την χριστιανική εκκλησία μέχρι και το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Η Raethzel ακριβώς για τους παραπάνω λόγους υποστηρίζει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως δημιούργημα ενός συγκεκριμένου πολιτισμού έχουν παρτικουλαριστικό χαρακτήρα ο οποίος δεν μπορεί να μετεξελιχθεί σε οικουμενισμό χωρίς την επιβολή βίας (Raethzel, 1997). Η Prengel υποστηρίζει ότι το δίλημμα οικουμενισμός η σχετικισμός αποτελεί «ψευτοδίλημμα» γιατί οι εκπρόσωποι και των δύο κατευθύνσεων προσεγγίζουν αποσπασματικά τους πολιτισμούς, αφού δεν λαμβάνουν υπόψη την πραγματικότητα των άνισων σχέσεων στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού (Prengel, 1995: 87). Τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν καταπατούνται μόνο σε χώρες του «τρίτου κόσμου» αλλά και σε χώρες με ξεκάθαρο οικουμενικό προσανατολισμό.

Ο Schiffauer αποδίδει τις πραγματικές αιτίες της παραπάνω διαμάχης στον μονόπλευρο ορισμό του πολιτισμού. Οι μεν σχετικιστές θεωρούν τους πολιτισμούς κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων και τους εγκλωβίζουν στο παρελθόν, ενώ οι εκπρόσωποι του οικουμενισμού τους θεωρούν συστήματα σε διαρκή εξέλιξη, αγνοώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθένα. Οι πολιτισμοί θα πρέπει να εξετάζονται και ως κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων και παράλληλα ως συστήματα σε διαρκή εξέλιξη (Schiffauer, 1997).

Στη συνέχεια θα δούμε πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει το θέμα της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών προκειμένου να ρίξει φως στις παραπάνω διαφορετικές σκέψεις και απόψεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ

Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έπαιξαν οι διάφορες θεωρίες για την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Οι σημαντικότερες από αυτές προέρχονται από το χώρο της κοινωνικής φιλοσοφίας και είναι οι θέσεις του «Κοινοτισμού» με τον Taylor και τον Kymlicka, οι θέσεις του Habermas με την «Ηθική του διαλόγου» ως κριτική του κοινοτισμού, και οι θέσεις του Honneth.

3.1. Κοινοτισμός. Η «πολιτική της διαφοράς». Οι θέσεις του Taylor

Ο «Κοινοτισμός» αποτελεί κατεύθυνση της σύγχρονης κοινωνικής φιλοσοφίας. Το κεντρικό σημείο της σκέψης του βασίζεται στο ότι τα προβλήματα της κοινωνίας προέρχονται από την έντονη ατομικιστική θεώρηση του ανθρώπου. Σ' αυτήν οι κοινοτιστές προτάσσουν την ιδέα της «κοινότητας». Προκειμένου οι άνθρωποι να λειτουργήσουν, και να καθορίσουν τις επιλογές τους χρειάζονται ένα ασφαλές πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν αναγνωριστούν οι ομαδικές ταυτότητες, εφόσον εφαρμοστεί μια «πολιτική της διαφοράς», δηλαδή μια πολιτική αναγνώρισης και προστασίας των ιδιαίτερων ταυτοτήτων των κοινωνικών ομάδων.

Ο Taylor θεωρεί την αναγνώριση αυτή θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη, επειδή η προσωπική ταυτότητα βιώνεται ως θετικό δόμημα μόνο όταν αναγνωρίζεται τόσο στο διαπροσωπικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο[6] (Taylor, 1997). Πιστεύει ότι η «εσφαλμένη αναγνώριση» ή η απουσία αναγνώρισης αποτελούν μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό ή σ' ένα στερημένο τρόπο ύπαρξης (ό.π.: 72). Ο Taylor δεν αντιμετωπίζει την αναγνώριση ως ζήτημα τήρησης «ενός τυπικού ευγενείας, αλλά ως μια ουσιαστική ανθρώπινη ανάγκη» (ό.π.: 73). Επομένως αναγνώριση απολαμβάνουν όλοι οι πολίτες, σύμφωνα με την αντίληψή του περί αξιοπρέπειας.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που θέτει είναι ότι η αναγνώριση αποκτά μεγάλη σημασία επειδή η ταυτότητά μας εξαρτάται από τις διαλογικές μας σχέσεις με τους άλλους. Άλλωστε βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου βίου είναι ο διαλογικός χαρακτήρας του. Υποστηρίζει συγκεκριμένα:

> στο κοινωνικό επίπεδο η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι ταυτότητες σφυρηλατούνται μέσω ενός ανοικτού διαλόγου, ο οποίος δε διαμορφώνεται βάσει ενός προκαθορισμένου κοινωνικού κώδικα, προσέδωσε στην πολιτική της ίσης αναγνώρισης ιδιαίτερη βαρύτητα. Η ίση αναγνώριση δεν είναι απλώς κάτι που αρμόζει σε μια υγιή δημοκρατική κοινωνία... Όπως υπαινίχτηκα στην αρχή,

[6] Οι προβληματισμοί του ξεκίνησαν από τις επίκαιρες αξιώσεις των μειονοτικών ομάδων των μαύρων για αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ο Taylor διετέλεσε πρόεδρος στη Λιβερία (1997-2003) και αγωνίστηκε για την ειρήνη.

> σύμφωνα με μια ιδιαίτερη διαδεδομένη άποψη, η απόρριψή της μπορεί να ζημιώσει αυτούς που την υφίστανται (ό.π.: 83).

Με λίγα λόγια η «πολιτική της διαφοράς», ως πολιτική της κοινωνικής αναγνώρισης, αποτελεί μια δυνατότητα αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού.

3.2. Κοινοτισμός. Αναγνώριση ως πολιτική απονομής μειονοτικών δικαιωμάτων. Οι θέσεις του Kymlicka

Ο Kymlicka θεωρεί ότι βάσει ενός «πολυπολιτισμικού φιλελευθερισμού», πρέπει να απονέμονται ιδιαίτερα πολιτισμικά δικαιώματα στους πολιτισμούς των μειονοτήτων λόγω του ότι κινδυνεύουν από αφανισμό, σε αντίθεση με αυτούς των ομάδων πλειοψηφίας. Γι' αυτό το λόγο προτείνει μια σειρά από πολιτικά μέτρα δράσης τα οποία θα στηρίξουν την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και τις αξίες των μεταναστευτικών ομάδων (Kymlicka, 1999).
Πιο συγκεκριμένα λαμβάνοντας υπόψη την επίσημη πολυπολιτισμική πολιτική του Καναδά προτείνει τα εξής μέτρα πολιτικής δράσης που θεωρούνται ιδιαίτερα πολιτισμικά δικαιώματα. Τέτοια είναι η ενίσχυση της συμμετοχής των μελών των μειονοτήτων στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικονομίας, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων προκειμένου να αναγνωριστεί η ιστορική και πολιτισμική προσφορά των μειονοτήτων, αναγνώριση των θρησκευτικών γιορτών στο σχολείο καθώς και των ιδιαίτερων ενδυματολογικών κανονισμών τους, αντιρατσιστικά περιεχόμενα διδασκαλίας, οικονομική στήριξη εθνοτικών πολιτισμικών εκδηλώσεων και προγραμμάτων έρευνας, προσφορά δημόσιων υπηρεσιών στις μητρικές γλώσσες των μεταναστών και τέλος προσφορά προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Συγχρόνως ξεκαθαρίζει ότι η αναγνώριση πρέπει να συνοδεύεται τόσο από την ισότητα μεταξύ των ομάδων, όσο και από τη ελευθερία στο εσωτερικό τους και ότι οι πολιτικές στήριξης που προτείνει δεν αποσκοπούν στο μετασχηματισμό των μεταναστευτικών ομάδων σε εθνικές μειονότητες (Kymlicka, 1999).

3.3. Κριτική στον Κοινοτισμό. Οι θέσεις του Habermas στην «Ηθική του Διαλόγου»

Η κριτική που δέχτηκε ο κοινοτισμός καταλήγει, όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο ότι αν τηρηθούν οι αρχές του θα είναι βέβαιος ο κίνδυνος της χωρίς όρια νομιμοποίησης του κάθε ιδιαίτερου πολιτισμού και ο κίνδυνος περιχαράκωσης της κάθε εθνικής ομάδας στο «δικό της» πολιτισμικό γκέτο (Γκόβαρης, 2001: 160).
Ο Habermas είναι υποστηρικτής του μεταφυσικού οικουμενισμού[7]. Μια φιλοσοφική θεώρηση περί δικαίου και ηθικής που έχει ως αφετηρία το «επικοινωνιακό εγώ» και

[7] Ο μεταφυσικός οικουμενισμός αποστασιοποιείται από τις θέσεις των εκπροσώπων του Διαφωτισμού, όπως ο Descartes και ο Kant που αντιμετωπίζουν το λόγο ουσιοκρατικά, δηλαδή ως εν δυνάμει

όχι ένα αφηρημένο και «αυτόνομο εγώ». Σύμφωνα με τις θέσεις του Habermas η ανθρώπινη γλώσσα χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα «ορθολογικής συνεννόησης» για θέματα που αφορούν το φυσικό και κοινωνικό χώρο. Έτσι, στη διαδικασία επικοινωνιακής δράσης αποδίδεται χειραφετικός χαρακτήρας, καθώς σε αυτή συγκροτείται εκείνη η αναστοχαστική γνώση που δίνει τη δυνατότητα αμφισβήτησης και ανατροπής των δεδομένων δομών εξουσίας και των ιδεολογιών που τις στηρίζουν (Habermas, 1968a: 71).

Βασικό στοιχείο της «Ηθικής του Διαλόγου» είναι ότι η αναγνώριση μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια και μόνο μιας διϋποκειμενικής διαδικασίας διαλόγου, που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των πολιτισμικών ομάδων χωρίς να εγκαταλείπει έναν οικουμενικό προσανατολισμό. Επίσης η αναγνώριση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δόμηση της ταυτότητας, καθότι συγκροτείται στα πλαίσια της επικοινωνιακής δράσης (Habermas, 1999).

Στην κριτική που ασκεί ο Habermas στα επιχειρήματα των κοινοτιστών αμφισβητεί τη δυνατότητα πραγματικής ισότητας και ίσων ευκαιριών με την απονομή και μόνο τυπικών δικαιωμάτων. Ο ίδιος αναφέρει ότι «δεν αρκεί να είμαστε μόνο ίσοι απέναντι στους νόμους, αλλά και να θεωρούμαστε ότι είμαστε οι συντάκτες των νόμων που μας δεσμεύουν» (Habermas στο Gutmann, 1997: 28).

Όπως συνεχίζει «Η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να παίρνει μέρος στο διάλογο, στο δημόσιο λόγο και στο επικοινωνιακό πράττειν, αποτελεί εκείνο το στοιχείο που τον συγκρατεί στον κοινωνικό ιστό και τον κάνει συνάνθρωπο» (ό.π.: 28).

Στην «Ηθική του Διαλόγου» αυτό μεταφράζεται σε δίκαιη κατανομή ευκαιριών παρουσίασης των «επιχειρημάτων μου» στον κύκλο των «συνομιλητών μου». Έτσι, υπάρχει η δυνατότητα αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης ενός κανόνα με τη δημόσια παρουσίαση των «επιχειρημάτων μου». Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτεί άτομα με υψηλές ερμηνευτικές ικανότητες, και ισχυρές ταυτότητες που να μπορούν να θέσουν υπό αμφισβήτηση αυτονόητες αξίες και κανόνες δράσης. Άτομα δηλαδή τα οποία μέσω του διαλόγου δεν θα ανταλλάξουν απλώς πληροφορίες αλλά θα μπουν στη διαδικασία μιας επικοινωνιακής δράσης σε συνθήκες πλουραλισμού και συγκρούσεων μεταξύ αξιών και κανόνων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα αποκτήσουν ισχύ μόνο εκείνοι οι κανόνες και οι θεσμικές ρυθμίσεις που θα τύχουν θετικής αποδοχής από όλους τους ενδιαφερόμενους στα πλαίσια του διαλόγου (Habermas, 1991: 11-18).

Αυτά όλα συμβαίνουν σε μια κοινωνική πραγματικότητα που διαρκώς αλλάζει και το άτομο προσπαθεί να ισορροπήσει μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Ως θεμελιακά λοιπόν στοιχεία συγκρότησης της ταυτότητας και ως βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης οι Habermas και Krapmann ορίζουν την *«ενσυναίσθηση»,* την *«κριτική στάση απέναντι στους ρόλους»*, την *«ανοχή αντιφάσεων»* και την *«επικοινωνιακή ικανότητα».* Σημαντικά εμπόδια στην συγκρότηση διαπολιτισμικών σχέσεων αποτελούν *οι σχέσεις εξουσίας* μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων και *οι συλλογικές εμπειρίες* δηλαδή οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που δρουν

κατάσταση του ανθρώπινου πνεύματος που κάτω από ορισμένες συνθήκες είναι σε θέση να αναγνωρίσει την αλήθεια. Ο μεταφυσικός οικουμενισμός ενδιαφέρεται για την επικοινωνιακή αντίληψη του Λόγου.

ανασταλτικά στις «διαπολιτισμικές συναντήσεις» (Krappman, 1976: 307-331). Γι' αυτά θα μιλήσουμε αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

3.4. Επικοινωνία και αναγνώριση. Οι θέσεις του Honneth

Ο Honneth, εκπρόσωπος της φραγκφουρτιανής κοινωνικής Φιλοσοφίας και μαθητής του Habermas, έχει ως στόχο μέσω των θέσεών του να αναδιατυπώσει το Επικοινωνιακό Παράδειγμα όπως αυτό θεμελιώθηκε από τον Habermas, με κεντρικό σημείο αναφοράς την έννοια της αναγνώρισης.
Αντιπαραθέτει στην ορθολογικότητα του Habermas μια «θεωρία της αναγνώρισης», η οποία ξεκινά από ένα βαθύτερο επίπεδο, στο οποίο σχηματίζεται μέσα από την αλληλοαναγνώριση η υποκειμενική μας ταυτότητα και η ανεξαρτησία του Εγώ μας.
Η αναγνώριση αποτελεί για τον Honneth, το σημαντικότερο συστατικό κάθε επικοινωνίας. Τα άτομα προσδοκούν αλληλοαναγνώριση και σε περίπτωση που δεν εκπληρωθούν οι προσδοκίες τους οδηγούνται σε απαξίωση και σε αρνητική αυτοαντίληψη.
Ο Honneth υποστηρίζει ότι η δίκαιη κοινωνία δεν συγκροτείται μέσα από διαδικασίες συσσώρευσης πρακτικής ορθολογικότητας, αλλά διαμορφώνοντας μια κοινωνική τάξη που να διασφαλίζει την εφαρμογή όλων των μορφών αναγνώρισης, οι οποίες απαιτούνται προκειμένου να διατηρήσουν μια αδιατάρακτη σχέση με τον εαυτό τους (Honneth στο Καβουλάκος, 2000).
Στο πλαίσιο μιας πολιτικής διασφάλισης ίσων ευκαιριών τοποθετεί την αναγνώριση ως διαδικασία απονομής ισότητας. Έτσι προσπαθεί να προσεγγίσει την έννοια της αναγνώρισης μέσα από πιθανές συμπεριφορές που οδηγούν στην κοινωνική απαξίωση των υποκειμένων. Τέτοιες είναι ηθικές προσβολές που πρώτα «στερούν το πρόσωπο από την ασφάλεια ότι μπορεί να ελέγχει τη φυσική του ευημερία, γιατί καταστρέφεται η εμπιστοσύνη στην αξία την οποία έχουν στα μάτια όλων των άλλων οι ίδιες οι ανάγκες» (ό.π.: 135), έπειτα ηθικές προσβολές που «καταστρέφουν τον αυτοσεβασμό, τον οποίο αποκτούμε όταν βλέπουμε την αξία της κρίσης μας να αναγνωρίζεται από άλλα πρόσωπα» (ό.π.: 136) και τέλος ηθικές προσβολές οι οποίες δίνουν στα υποκείμενα την αίσθηση ότι δεν είναι σημαντικά για μια συγκεκριμένη κοινωνία. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι προσβολές χρειάζονται οι εξής βασικές μορφές αναγνώρισης: σχέσεις μέριμνας και αγάπης, σχέσεις δικαίου (η δικαιϊκή μορφή αναγνώρισης αποτελεί τη βάση του «αυτοσεβασμού») (Honneth, 1994: 194) και οπωσδήποτε σχέσεις αλληλεγγύης για να αναπτύξουν τα άτομα, εκτός από δικαιϊκή αναγνώριση, μια θετική αυτοαντίληψη, μια συναισθηματική στήριξη και κοινωνική καταξίωση (ό.π.: 196). Αυτή η μορφή της αναγνώρισης είναι συνυφασμένη με την ανάγκη σεβασμού της διαφορετικότητας.
Αυτό που μας απασχολεί εδώ είναι πώς οι θέσεις του Honneth αξιοποιούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο σημερινό σχολείο που αποτελεί κράμα πολλών πολιτισμών αναπαράγονται κοινωνικές σχέσεις, συγκρούσεις, ιεραρχίες όπως συμβαίνει στην ευρύτερη κοινωνία, και υπερισχύει το κυρίαρχο πολιτισμικό

κεφάλαιο περιθωριοποιώντας και αποκλείοντας τα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια.
Επικρατεί τελικά η γνώση και εκείνο το πολιτισμικό κεφάλαιο που ορίζονται ως «άξια» μάθησης (Bourdieu & Passeron, 1971).
Προκειμένου να λειτουργεί δημοκρατικά το πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει τις διαφορετικές ταυτότητες και να ενδιαφέρεται να καταξιώνονται οι μαθητές του μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας σύμφωνα με τις θέσεις του Honneth.

3.5. Εφαρμογή θεωριών κοινωνικής αναγνώρισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.5.1. Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου». Ο Goleman από το χώρο της ψυχολογίας ως «ενσυναίσθηση» ορίζει την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του «άλλου» (Goleman, 1998: 149), δηλαδή να έχουμε τη δυνατότητα να αισθανόμαστε αυτό που νιώθει και βιώνει ο «άλλος». Η ενσυναίσθηση μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές των «άλλων», αφού μπορούμε να δούμε με κριτικό πνεύμα το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα αυτές οι στάσεις και συμπεριφορές.
Στην καθημερινότητά μας συνηθίζουμε να διαφοροποιούμε, να διαχωρίζουμε και να αξιολογούμε τα «γνωστά» από τα «άγνωστα», τα «δικά» μας από τα «ξένα». Μέσω αυτών των κατηγοριοποιήσεων του κοινωνικού χώρου αυτοπροσδιοριζόμαστε. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί συνέπειες τόσο για τα υποκείμενα που κατηγοριοποιούν όσο και για τους αποδέκτες αυτής της διαδικασίας. Βασικά όμως, επηρεάζονται οι συνθήκες ζωής των δεύτερων γιατί αντιμετωπίζονται ως «εχθροί». Αυτό είναι αποτέλεσμα των στερεοτύπων και αναπαραστάσεων που επιδρούν στη συλλογική κατασκευή των «ξένων» που εξαιτίας της «φύσης» τους διαταράσσουν και αμφισβητούν τα αυτονόητα και την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων.
Οι διακρίσεις αυτές δεν είναι αυθαίρετες και δεν εφευρίσκονται περιστασιακά από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων και κοινωνικών διαδικασιών. Η κατασκευή του «ξένου», για παράδειγμα, στις ανταγωνιστικές κοινωνίες συντηρεί τους καθιερωμένους μηχανισμούς διατήρησης της πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά (Γκόβαρης, 2001).
Σήμερα, λόγω της έντονης μετανάστευσης στη χώρα μας, είναι αναγκαία η τοποθέτησή μας στο θέμα. Οι αλλοδαποί δεν παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά ως απρόσωποι «εκπρόσωποι» των χωρών προέλευσής τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές στο σχολείο. Με την ενσυναίσθηση αντιμετωπίζουμε τους «άλλους» ως συγκεκριμένα πρόσωπα (ό.π.: 181).
Σύμφωνα με τον Μάρκου η ενσυναίσθηση οικοδομείται στην αυτοεπίγνωση. Δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τα συναισθήματα του άλλου, αν δεν έχουμε αναπτύξει

την αντιληπτική ικανότητα περί των δικών μας συναισθημάτων. Έτσι, γνωρίζοντας και κατανοώντας τον πολιτισμικά «διαφορετικό» μαθαίνουμε να κατανοούμε καλύτερα τον εαυτό μας (Μάρκου, 1997: 30).
Όπως υπογραμμίζει ο Walter μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές βλέπουν τον κόσμο από την οπτική γωνία των άλλων ομάδων και κατ' αυτόν τον τρόπο οι εντάσεις μειώνονται και δεν συντηρούνται αρνητικά στερεότυπα και αντιλήψεις. Αν καταφέρουν να ευαισθητοποιηθούν στις δοκιμασίες που έχουν υποστεί ιστορικά οι «άλλοι» και τις αντιληφθούν ως πιθανές δικές τους δοκιμασίες είναι εφικτό να αποφύγουν τη στερεοτυπικές αντιλήψεις γι' αυτούς. Δηλαδή, η κριτική στάση έναντι των εμπειριών, της δράσης και του λόγου του «άλλου» θεωρείται απαραίτητη, ώστε μέσω της ενσυναίσθησης να γίνει κατανοητή η θέση του (Walter, 1999: 60).

3.5.2. Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους

Σύμφωνα με τον Erving Goffman, έναν σπουδαίο κοινωνιολόγο του 20ου αιώνα που ασχολήθηκε με τη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο κοινωνικός ρόλος ορίζεται ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση (Goffman, 1996).
Οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι κάτι το στατικό, αλλά συστήματα αξιών και σχέσεων που βρίσκονται διαρκώς σε συγκρούσεις και διαπραγματεύσεις. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται η καλλιέργεια κριτικής αντιπαράθεσης, η ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις απεγκλωβισμού των υποκειμένων από τους περιορισμούς των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων τους. Η ανεπαρκής ικανότητα αναστοχασμού οδηγεί στη στερεοτυπική αντίληψη των «άλλων» (Γκόβαρης, 2001: 184).
Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία τα υποκείμενα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, αναπαράγουν τις σχέσεις ανισότητας και νομιμοποιούν τους ρόλους τους αφού η κάθε ομάδα προσδιορίζει τη θέση της από τη σύγκριση με τις άλλες ομάδες με γνώμονα τους κοινωνικούς τους ρόλους. Όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος:

> ο στερεοτυπικός λόγος που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ενδοεθνικής επικοινωνίας και αναφέρεται στην εικόνα του άλλου δεν αφορά μόνο τα όρια ή τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην οικεία και την ξένη ομάδα, αλλά ενδέχεται να είναι και δεοντολογία με αντικείμενο τη μεταχείριση του άλλου. Στο βαθμό που από μια τέτοια δεοντολογία προκύπτει η υποχρέωση για μια διαφορετική μεταχείριση του άλλου, σε σύγκριση με αυτή που επιφυλάσσεται στα μέλη της οικείας ομάδας, κινούμαστε ήδη στο πεδίο της δεοντολογίας η οποία νομιμοποιεί την κοινωνική διάκριση (Γκότοβος, 1996: 76).

Στο πολυπολιτισμικό σχολείο έχοντας υπόψη ότι ο μαθητής είναι ένα άτομο που συνεχώς εξελίσσεται, θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει μια κριτική στάση απέναντι στα διάφορα πολιτισμικά γνωρίσματα του καθένα, προκειμένου να αποφευχθεί η διαμόρφωση κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων που

συνοδεύονται από προσδοκώμενους κοινωνικούς ρόλους. Έτσι θα αντιμετωπίζεται ως συγκεκριμένο πρόσωπο μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας χωρίς διαφοροποιήσεις, με κοινούς στόχους, θα ενδυναμωθεί η ταυτότητά του και θα λειτουργήσει δημιουργικά. Σύμφωνα με τον Cummins η συνεργατική μάθηση είναι αυτή που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο προς όφελος του μαθητή και πρέπει να τεθεί στο παιδαγωγικό επίκεντρο ολόκληρου του σχολείου (Cummins & Sayers, 1995).

3.5.3. Ανοχή αντιφάσεων

Σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση υπάρχει η περίπτωση να παρουσιαστούν μεταξύ των εμπλεκομένων σ' αυτήν, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις.
Γενικότερα, η διασφάλιση της συνέχειας μιας επικοινωνίας προϋποθέτει ικανότητες ανοχής αντιφατικών καταστάσεων εκ μέρους των υποκειμένων. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα υποκείμενα να «αντέχουν» συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να παραμένουν ικανοί για επικοινωνία, ακόμα και σε εκείνες τις καταστάσεις στις οποίες δεν είναι δυνατό να διαγνώσουν με ακρίβεια τις προθέσεις των άλλων. Η ικανότητα αυτή καθιστά περαιτέρω, εφικτή τη συνέχεια της επικοινωνίας, ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα επιχειρήματα δεν γίνονται αποδεκτά από τους συνομιλητές στην μορφή που αυτοί επιθυμούν (Krappmann, 1971).
Στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών σχολείων συχνότατα εμφανίζονται τέτοιες πολιτισμικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές συνήθως αποβαίνουν σε βάρος των κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ασθενέστερων (Δαμανάκης, 1997). Τις περισσότερες φορές η αναγκαιότητα ανοχής των συγκρούσεων δεν απορρέει τόσο από τη σύγκρουση «διαφορετικών πολιτισμών», όσο από τις ανισότητες του κοινωνικού Status των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στη διαπολιτισμική συνάντηση. Σ' αυτή την περίπτωση ο κίνδυνος να «καταρρεύσει» η επικοινωνία είναι ορατός και αναμενόμενος από την πλευρά των μελών της πλειοψηφίας (Γκόβαρης, 2001: 191). Εδώ είναι απαραίτητη η ανοχή των αντιφάσεων, η ανοχή στη σύγκρουση και η αποδέσμευση από στερεότυπα και κοινωνικές ομαδοποιήσεις, ώστε να αναζητήσουμε κοινούς στόχους μέσω της δημιουργικής, συνεργατικής μάθησης.

3.5.4. Επικοινωνιακή ικανότητα

Οι Taylor και Simard αναφέρουν δύο σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο χώρο του σχολείου. Αυτές είναι η διγλωσσία και η αύξηση κινήτρων για διάλογο μέσα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση (Taylor & Simard, 1975).
Βασικό στοιχείο σε μια τέτοια επικοινωνία δεν είναι απλά και μόνο η επικοινωνία, αλλά η ικανότητα των ατόμων να ερμηνεύουν τις καταστάσεις που τους αφορούν και να προσπαθούν να βρουν τρόπους διεξαγωγής διαλόγου με συγκεκριμένους στόχους βασισμένους όχι σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο αλλά σε επίπεδο αναζήτησης

διαπολιτισμικών αξιών. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει ανταλλαγή απόψεων σε διαπολιτισμικό διάλογο και οπωσδήποτε απαλλαγή εκ μέρους των κυρίαρχα κοινωνικών ομάδων από στερεοτυπικές θεωρήσεις.

Ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι το μέσον με το οποίο επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της αποτελεί ευκαιρία επαναξιολόγησης των προσωπικών και συλλογικών προτύπων δράσης και αναζήτησης κοινών, διαπολιτισμικών αξιών.

Φυσικά, είναι απαραίτητη η ικανότητα, εκ μέρους όλων, της κατανόησης της κοινωνικής και πολιτισμικής θέσης από την οποία επικοινωνούν με τους άλλους, έτσι ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις (ανοχή αντιφάσεων), κατηγοριοποιήσεις που συνοδεύονται από προσδοκώμενους κοινωνικούς ρόλους (κριτική στάση απέναντι στους ρόλους) και φυσικά ενσυναίσθηση.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στο σχολείο είναι απαραίτητο να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση των παραπάνω. Όμως οι σχέσεις εξουσίας που συντηρούν οι κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες καταπιέζουν τις ασθενέστερες, με αποτέλεσμα τη δυσκολία αυτών στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και κατ' επέκταση την τοποθέτησή τους στον κοινωνικό χώρο του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

4.1. Σχέσεις εξουσίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Στο πολυπολιτισμικό σχολείο οι μαθητές των διαφορετικών εθνικοτήτων είναι αυτοί που δέχονται ξεκάθαρα την πίεση από τη διαμόρφωση των σχέσεων εξουσίας. Αποδυναμώνονται εκπαιδευτικά κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίο οι κοινότητές τους έχουν αποδυναμωθεί ιστορικά στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους κοινωνικούς θεσμούς (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με τον Cummins το βασικό αξίωμα εδώ όμως είναι «ότι υπάρχει μια σταθερή ποσότητα εξουσίας η οποία λειτουργεί με μια λογική μηδενικού αθροίσματος. Όση περισσότερη δύναμη έχει μια ομάδα, τόσο λιγότερη απομένει για τις άλλες. Με άλλα λόγια, η κυρίαρχη ομάδα προσδιορίζει την υποτελή ομάδα ως κατώτερη, ορίζοντας αυτομάτως τον εαυτό της ως ανώτερο» (ό.π.: 61).

Με τη διαδικασία προσδιορισμού κάποιων ομάδων ανώτερων ή κατώτερων δημιουργούνται καταστάσεις που πλήττουν τους κατώτερους. Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο όπου οι μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας θεωρούνται από τους καθηγητές (που ανήκουν σχεδόν πάντα στην ίδια ομάδα με αυτούς), ανώτεροι, αντιμετωπίζονται ως τέτοιοι, τους παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για μορφωτική ανάπτυξη και οι προσδοκίες των δασκάλων είναι περισσότερες γι' αυτούς. Αντίθετα, «οι προσδοκίες των δασκάλων για συγκεκριμένες ομάδες ή μαθητές είναι χαμηλές, τους παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες κι έτσι τους περιορίζουν πνευματικά» (ό.π.: 62).

Ο χαρακτηρισμός «ανώτερος-κατώτερος» επιτυγχάνεται με τον «κοινωνικό λόγο», τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα για να εξασφαλίσει την κυριαρχία στην ομάδα εξουσίας. Οι εσωτερικευμένοι (internalized) κοινωνικοί λόγοι είναι γνωστικά σχήματα που παράγουν προτάσεις που με τρόπο αυτοματοποιημένο γίνονται αποδεκτές ως σωστές εφόσον συμφωνούν με τον εσωτερικευμένο κοινωνικό λόγο, ενώ άλλες που δεν συμφωνούν απορρίπτονται, επίσης αυτόματα. Στόχος του σχολείου σε όλες τις κοινωνίες είναι η μετάδοση εσωτερικευμένων κοινωνικών λόγων που ενισχύουν τις εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ταυτότητες (Foucault, 1980).

Ο Corson αναπτύσσει λεπτομερώς τη σχέση κοινωνικού λόγου και εξουσίας ισχυριζόμενος ότι η γλώσσα είναι κυρίως ένα όργανο εξουσίας, είναι «το όχημα για την αναγνώριση, το χειρισμό και την αλλαγή των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των ανθρώπων» (Corson, 1993: 1). Μέσω της γλώσσας δημιουργούνται αλληλεπιδράσεις, ένα πλέγμα σχέσεων που ενισχύει την εξουσία των ομάδων που την κατέχουν. Ο ίδιος μας λέει «αυτή η εξαναγκαστική δύναμη διαπερνάει την ίδια τη συνείδηση, έτσι ώστε οι υποτελείς να γίνονται συνένοχοι στη ίδια τους την υποτέλεια. Οι υποτελείς προσκολλώνται στις γλωσσικές νόρμες που έχουν δημιουργηθεί από τις κυρίαρχες ομάδες, χωρίς να συνειδητοποιούν ότι εξαναγκάζονται σ' αυτό οικειοθελώς» (ό.π.: 6).

Κάτω από τέτοιες συνθήκες οι μαθητές που αποτελούν τις υποτελείς ομάδες εσωτερικεύουν το ρόλο τους και θεωρούν τους εαυτούς τους κατώτερους. Στο βιβλίο του *Παιδαγωγική των καταπιεσμένων (Pedagogy of the Opressed),* ο Paulo Freire λέει:

> «Κατά την πολιτισμική εισβολή είναι βασικό ότι αυτοί που δέχονται την εισβολή καταλήγουν να βλέπουν την κατάστασή τους από την άποψη των εισβολέων αντί για τη δική τους... για να πετύχει η πολιτισμική εισβολή είναι βασικό αυτοί που δέχονται την εισβολή να πειστούν για τη γενετικά καθορισμένη κατωτερότητά τους... θεωρούν τους εαυτούς τους κατώτερους... αναγκαστικά αναγνωρίζουν την ανωτερότητα των εισβολέων» (Freire, 1981: 151).

Οι εξουσιαστικές σχέσεις (coercive relations of power) έχουν ως στόχο να συντηρούν τις κοινωνικές δομές εξουσίας και την κατανομή πλούτου και ισχύος υπέρ των ισχυρών. Αυτό επιτυγχάνεται όπως και πιο πάνω αναφέραμε, με την λεγόμενη «ενοχοποίηση του θύματος» (Ryan, 1972). Έτσι, οι μαθητές που ανήκουν στις «υποτελείς ομάδες» αποδίδουν την αποτυχία τους σε χαρακτηριστικά που οφείλονται στην κατωτερότητά τους.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, έχουν εφαρμοστεί προγράμματα που προσπαθούν να αναστρέψουν την κατάσταση της αποτυχίας των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά, σε χώρες που γνώρισαν έντονη μετανάστευση και κυρίως στις ΗΠΑ. Μεταξύ αυτών των μέτρων περιλαμβάνονται τα προγράμματα Head Start για το προσχολικό στάδιο, χιλιάδες προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης ή διδασκαλίας μόνο στα Αγγλικά, προγράμματα βασικών γνώσεων που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος κλπ. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές έχουν πιθανώς επιφέρει κάποιες αλλαγές, ωστόσο το χάσμα μεταξύ της επίδοσης των μαθητών από κυρίαρχες ομάδες και των μαθητών από υποτελείς ομάδες παραμένει εξαιρετικά μεγάλο, όπως αποδεικνύουν τα στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Στατιστικών (National Center for Educational Statistics) και της Εθνικής Υπηρεσίας Αξιολόγησης της Σχολικής Προόδου (National Assessment of Educational Progress) (Cummins, 2005: 199).

Έτσι, η συζήτηση για «ίσες ευκαιρίες» απέτυχε στο να έχει αποτελέσματα. Προγράμματα που αφορούσαν την κατανομή των πόρων για την εκπαίδευση αντικατόπτριζαν τις εξουσιαστικές δομές. Η κατανομή του πλούτου και η δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαίδευση ποιότητας αφορούσε και πάλι τους κυρίαρχους. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Andrew Hacker: «η νόμιμη δουλεία μπορεί να ανήκει στο περελθόν, όμως ο διαχωρισμός και η υποτέλεια υπάρχουν ακόμα, χάρη στην ανοχή μας» (Hacker, 1995: 299).

4.2. Η έννοια της ταυτότητας

Πριν εξετάσουμε την επίδραση που έχει η διαμόρφωση της ταυτότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μετέπειτα κοινωνική πορεία των μαθητών, θα πρέπει να δούμε τι ακριβώς εννοούμε λέγοντας ταυτότητα και ποια είδη ταυτοτήτων είναι αυτά που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Στις κοινωνικές επιστήμες, μια διάκριση που προτείνει ένας από τους σημαντικότερους Αμερικανούς κοινωνιολόγους του 20ού αιώνα, ο Erving Goffman, είναι η προσωπική και η συλλογική ταυτότητα. Η *προσωπική ταυτότητα* παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στο χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται, στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης. Αντίθετα, η *κοινωνική ταυτότητα* παραπέμπει σε συλλογικότητες, στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων, το οποίο είναι ενεργό στην κοινωνία του (Goffman, 1976). Όπως παρατηρεί ο Strauss, «προσωπική και κοινωνική ταυτότητα είναι αλληλένδετες και στενά συνυφασμένες» (Strauss, 1969: 173).

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε τη θέση του Mead ο οποίος συμφωνεί με τον Goffman σχετικά με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις δόμησης της ταυτότητας. Και οι δύο συσχετίζουν τον ορισμό της ταυτότητας με τη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο Mead ορίζει την ταυτότητα ως την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά το ίδιο του το «εγώ» (Mead, 1973). Το μεμονωμένο άτομο, βέβαια, δεν είναι σε θέση να φέρει εις πέρας μια τέτοια διαδικασία. Μόνο στο πλαίσιο της επικοινωνίας και παρατηρώντας το «εγώ» του με τα «μάτια» του συνομιλητή του έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια εικόνα του προσώπου του. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί, λοιπόν, τη θεμελιώδη προϋπόθεση συγκρότησης της ταυτότητας (Κοντάκος, 1995: 61-73).

Με αφετηρία τη σκέψη του Goffman, ο Γκότοβος τοποθετείται ως εξής: η *εθνική ταυτότητα* σε ένα πρώτο επίπεδο είναι η κατηγορία στην οποία ο παρατηρητής ταξινομεί ένα υποκείμενο, μία ανάμεσα σε πολλές άλλες, και η οποία αφορά το συγκεκριμένο του στίγμα μέσα σε ένα πολύπλοκο σχήμα ταξινόμησης εθνοτήτων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως η εθνική (ή εθνοτική) ταυτότητα παραπέμπει σε περιεχόμενο, στις περιβόητες ιδιότητες που λογίζεται ότι έχουν κοινές τα μέλη ενός έθνους. Οι ιδιότητες αυτές ονομάζονται *πολιτισμική ταυτότητα*, ιδιαίτερα όταν οι παραγωγοί λόγου βλέπουν πίσω από κάθε έθνος-και σε ορισμένες περιπτώσεις πίσω από κάθε κράτος-έναν διακριτό πολιτισμό (Γκότοβος, 2001).

Ένας τέτοιος ορισμός είναι αρκετά τυπικός. Στην ουσία η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας παραπέμπει σε ιδιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που αναμένονται από το φορέα της. Έτσι, αναμένουμε από το άτομο όλα τα παραπάνω που του προσάπτουν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας και το διαφοροποιούμε από άλλα άτομα με άλλα χαρακτηριστικά. Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο *πολιτισμική ταυτότητα* προκειμένου να κάνουμε αναφορές στις ιδιότητες και στα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, εξ ορισμού «εξομοιώνουμε» το άτομο αυτό με όλα τα ομοειδή άτομα,

δηλαδή με όσους έχουν την ίδια πολιτισμική ταυτότητα, και το διαφοροποιούμε από άλλους που δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Ο Γκότοβος συνεχίζει με τα εξής ερωτήματα:

> Μέσα σε μια σχολική τάξη ποιές ενδέχεται να είναι οι επιπτώσεις για τους μαθητές μου, εάν δεχτώ ότι είναι εφικτή και θεμιτή η ταξινόμησή τους σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες; Ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες στην παιδαγωγική μου εργασία, εάν πίσω από τις ατομικότητες, τις εμπειρικά συγκεκριμένες υπάρξεις που κάθονται στα θρανία απέναντί μου και προέρχονται από ένα συγκεριμένο περιβάλλον, δω απλώς διαφοροποιημένες εκδοχές μιας και της αυτής ουσίας, την οποία ονομάζω πολιτισμική ταυτότητα; Σε τι ωφελεί μετά η επίκληση της αρχής του σεβασμού της διαφοράς; Ποιά είναι η διαφορά η οποία γίνεται αντικείμενο σεβασμού; Η ατομική ή η συλλογική και με ποιά μέθοδο έχω καταλήξει στο προφίλ της εν λόγω διαφοράς; (Γκότοβος, 2003: 12).

Προσπαθώντας να απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα θα πρέπει να ορίζουμε την πολιτισμική ταυτότητα στην κατεύθυνση υπαρκτών γνωρισμάτων, όπως των ικανοτήτων, προσανατολισμών, συνηθειών, παραδοχών που έχει ένα άτομο από κοινού με άλλα που ανήκουν και αυτά στην ίδια ομάδα συλλογικής ταυτότητας.

Τα πιο γνωστά αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις θεωρίες του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού είναι η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας και ακόμα η κριτική στον εθνοκεντρισμό, η κριτική στην αφομοίωση, η θέση για την ενδυνάμωση της μειοψηφικής ταυτότητας και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο, στην πρώτη περίπτωση η ιεράρχηση των διαφορετικών πολιτισμών είναι μεθοδολογικά επιλήψιμη, στο βαθμό που τα κριτήρια για οποιαδήποτε συγκριτική αξιολόγηση δεν θα μπορούσαν παρά να είναι δανεισμένα από κάποιον άλλο πολιτισμό. Είναι αδύνατο δηλαδή να εξασφαλίσουμε πολιτισμικά ουδέτερα κριτήρια για την αξιολόγηση των πολιτισμών και έτσι μπορούν να γίνουν πολλές αξιολογήσεις από διαφορετικά κάθε φορά οπτική γωνία και με διαφορετικό αποτέλεσμα Στο βαθμό άλλωστε που οι πολιτισμοί εμπεριέχουν και αξιακά συστήματα, κάθε ιεράρχησή τους θα σήμαινε και ιεράρχηση αξιών. Αυτό όμως είναι εφικτό μόνο πολιτικά, με χρήση βίας. Έτσι προεκτείνοντας τη θέση για μη-ιεράρχηση των πολιτισμών μπορούμε να διατυπώσουμε τη θέση περί ισοτιμίας αυτών. Στη δεύτερη περίπτωση τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορά. Φυσικά η «διαφορετικότητα» του άλλου μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της σύγκρισής του με το υποκείμενο που καλείται να σεβαστεί τη διαφορά ή μια έτοιμη πεποίθηση του υποκειμένου για τα χαρακτηριστικά του «άλλου» η οποία ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και δίνει την πληροφορία ότι ο απέναντι διαθέτει διαφορετική εθνοτική, εθνική, θρησκευτική ή γλωσσική ταυτότητα. Ο σεβασμός στη διαφορά αναφέρεται τόσο σε ατομικό επίπεδο όπου τον κυρίαρχο ρόλο παίζει η αλληλεπίδραση των υποκειμένων, όσο και σε εθνικό επίπεδο όπου αναφερόμαστε σε αιτήματα για θεσμική μεταχείριση των πολιτών με βάση την ένταξή τους σε μια εθνοτική, εθνική, θρησκευτική ή γλωσσική ομάδα (ό.π.: 18-22).

4.2.1. Η εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα

Πιο συγκεκριμένα θα εξετάσουμε στη συνέχεια την περίπτωση της εθνικής ταυτότητας όπως διαμορφώθηκε στην Ελλάδα, όπου διενεργήθηκε η έρευνά μας και το ρόλο του ελληνικού σχολείου στη διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας.
Σύμφωνα με την ανακατασκευή της θέσης του Fallmerayer από τον Παπαρρηγόπουλο η καταγωγή, η γλώσσα, το έθιμο, ο χαρακτήρας και η θρησκεία είναι τα στοιχεία πάνω στα οποία η επίσημη ιδεολογία στηρίζει μέσα κι έξω από την εκπαίδευση την ελληνική ταυτότητα τα τελευταία εκατόν ογδόντα χρόνια. Το πιο βασικό όμως από τα πέντε αυτά στοιχεία είναι η καταγωγή.
Όταν ένα υποκείμενο αποκλίνει ως προς ένα από αυτά, εγείρει υποψίες για την ελληνικότητά του. Παρά την καχυποψία αυτή, σύμφωνα με τον Γκότοβο, το ελληνικό κράτος μετά από κάθε επέκταση των συνόρων του και ένταξη στην επικράτειά του νέων πληθυσμών, δεν μπορούσε να ξεκαθαρίσει την υπόθεση της γνησιότητας των νέων πολιτών του. Κι αυτό, για τον απλό λόγο του ότι μέρος τους διεκδικούνταν από ανταγωνιστικά εθνικά κράτη της περιοχής των Βαλκανίων και η Ελλάδα δεν ήταν διατεθειμένη να χαριστεί. Μέσω κυρίως της εκπαίδευσης λοιπόν προσπάθησε να αποκρούσει διεκδικήσεις τρίτων, οι οποίες εμφανίζονταν σαν αιτήματα αναγνώρισης μειονοτήτων. Το ελληνικό σχολείο λειτούργησε προς αυτή την κατεύθυνση σταθεροποιώντας τη συλλογική ταυτότητα (Γκότοβος, 2003).
Σήμερα όμως υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ κυρίαρχης ιδεολογίας και πολιτισμικής ιδεολογίας των νέων πληθυσμών για την ελληνικότητα. Όπως υποστηρίζει η Αβδελά η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα είναι ακόμα σήμερα σε μεγάλο βαθμό η αντίληψη που κληρονόμησε ο ρομαντισμός του 19^{ου} αιώνα, σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί οικουμενική «φυσική» οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Οι ρίζες αυτής της ανάλυσης βρίσκονται στη Δύση, στον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και τον γερμανικό ρομαντισμό (Αβδελά, 1997). Σύμφωνα με τις Φραγκουδάκη και Δραγώνα το ελληνικό σχολείο διατηρεί αυτή την ιδεολογική συνέχεια και διαφοροποιούμενο από τα σχολεία των άλλων κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρουσιάζει το έθνος ως αρχαία οικογένεια που εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και υφίσταται μέχρι σήμερα, διατηρώντας τα πάγια χαρακτηριστικά του (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

4.2.2. Ο ρόλος του ελληνικού σχολείου στη διαμόρφωση της ταυτότητας

Η έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα δημιούργησε την ανάγκη αντιμετώπισης διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων. Το πώς προσεγγίζεται το θέμα εξαρτάται από τη στάση όλων των ενδιαφερομένων πλευρών. Σύμφωνα με τον Γκότοβο το κρίσιμο σημείο όμως βρίσκεται στις κληρονομημένες από το παρελθόν πεποιθήσεις περί διαφορετικότητας και εθνικής ταυτότητας ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων. Όταν αυτές αντικρούουν την προσπάθεια του σχολείου για διαμόρφωση ενιαίας ταυτότητας, βασίζονται σε μύθους. Η κριτική αντιμετώπιση

αυτών των μύθων που μεταφέρονται στο σχολείο όχι τόσο μέσω της επίσημης σχολικής γνώσης, όσο κυρίως μέσω των εξωσχολικών επιρροών πάνω σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (οικογένεια, μέσα μαζικής επικοινωνίας, δημοσιότητα) καθώς και μέσω της σχολικής ζωής, είναι ένα τεράστιο βήμα προς την κατεύθυνση απαλλαγής από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γκότοβος, 2003).

Υπάρχει όμως και η περίπτωση που η ελληνική ταυτότητα μπορεί να συμπεριλάβει διαφορετικές επιμέρους ταυτότητες έξω από την καθαρά ελληνική, όπως το ίδιο κάνει και με πληθυσμούς στους οποίους δεν αμφισβητείται η ελληνικότητα αλλά διαφοροποιούνται γεωγραφικά, γλωσσικά, πολιτισμικά κ.ά.

Το σχολείο έτσι, οφείλει σκεπτόμενο φιλελεύθερα, να δώσει τη δυνατότητα επιλογής εθνικής ταυτότητας σε όλους τους μαθητές του. Ο Γκότοβος τονίζει ότι: «αν το σχολείο συνεχίσει να ορίζει την εθνική ταυτότητα τόσο στενά, ώστε να χωράνε σ' αυτήν μόνο οι επίλεκτοι και αυθεντικοί Έλληνες, όσο παραμένει αφιλόξενο και επαρχιώτικο στη νοοτροπία του, κλειστό απέναντι σε άλλους συνδυασμούς και αμετακίνητο...ο κατακερματισμός της ελληνικής κοινωνίας δεν θα είναι πλέον εντελώς απίθανο ενδεχόμενο» (ό.π.: 174).

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση τοποθετεί την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας σε άλλη βάση. Δεν είναι απαραίτητη η καταγωγή στη διαμόρφωση αυτής, αλλά οι έννοιες: 1. *της συμμετοχής* στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας, 2. *της πρόσβασης* σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και 3. *της ευθύνης* με την έννοια των υποχρεώσεων και της αφοσίωσης σε κοινές αρχές και συμφέροντα (Γκότοβος, 1986: 25-71).

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι σύμφωνα με την Αβδελά χρειάζονται εναλλακτικές «εκδοχές» της εθνικής αφήγησης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παραμερίζοντας τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους, τα αναλυτικά προγράμματα, την ασφυκτική «καθοδήγηση» των βοηθητικών βιβλίων, οφείλουν να λειτουργήσουν με γνώμονα την ανάπτυξη κριτικής επιστημονικής σκέψης. Φυσικά αυτό εξαρτάται από την κατάρτισή τους (σπουδές και προετοιμασία για το εκπαιδευτικό επάγγελμα). Έτσι, θα αποφευχθεί ο εθνοκεντρισμός και η αντίληψη της μοναδικότητας και υπεροχής του έθνους έναντι των άλλων εθνών (Αβδελά, 1997).

4.2.3. Ταυτότητα και ενδυνάμωση. Οι θέσεις του Cummins

Ξεκινώντας, παραθέτουμε την εξήγηση του όρου «ενδυνάμωση» από τον Johan Galtung, Νορβηγό ερευνητή σε θέματα ειρήνης:

> Οι μορφές της εξουσίας, που ασκούνται μέσω των ιδεών, μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν ο αποδέκτης τους αποδέχεται πραγματικά την πίεση που του ασκείται, πράγμα που προϋποθέτει ένα ορισμένο βαθμό υποταγής, εξάρτησης και φόβου. Τα αντίδοτά τους είναι ο αυτοσεβασμός, η αυτάρκεια και η αφοβία. Ο αυτοσεβασμός μπορεί να οριστεί ως εμπιστοσύνη στις δικές μας ιδέες και την ικανότητα να θέτουμε τους δικούς μας στόχους, η αυτάρκεια ως η δυνατότητα να τους επιδιώκουμε με τα δικά μας μέσα και η αφοβία ως η δυνατότητα να

> επιμένουμε, παρά τις απειλές καταστροφής. Το αντίθετο είναι η διείσδυση, που σημαίνει ότι αυτό που βρίσκεται έξω έχει διεισδύσει στον εαυτό μας σε βαθμό που να δημιουργεί υποταγή σε ιδέες, εξάρτηση από οφέλη από τα έξω, και φόβο αυτού που βρίσκεται έξω για πιθανά κακά (Galtung, 1980: 58-59).

Ο όρος ενδυνάμωση (empowerment) περιέχει κοινωνιολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Συνδέοντάς την με την αναγνώριση της ταυτότητας μέσα στο σχολικό χώρο αναλύουμε τις σχέσεις των εμπλεκομένων μερών παρατηρώντας τι συμβαίνει και τι θα πρέπει να συμβαίνει έχοντας οδηγό το κοινωνικό συμφέρον στο κοντινό και στο απώτερο μέλλον. Και οι δύο όροι εμπεριέχουν δύναμη και τοποθετούνται σε εξελικτική βάση και όχι στατική. Ενδυναμώνω σημαίνει δίνω δύναμη σε κάποιον ο οποίος τη δέχεται. Αυτό όμως θα σήμαινε στατικότητα. Αντ' αυτού ο ενδυναμούμενος συμμετέχει ενεργά στην ενδυνάμωσή του και αντανακλά την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του στις αλληλοεπιδρούμενες σχέσεις με τους συμμαθητές και καθηγητές του καθώς και με όλους όσους σχετίζεται. Έτσι ο όρος ενδυνάμωση αμφισβητεί την υποτίμηση της ταυτότητας την οποία κάποιοι μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά τη βιώνουν συστηματικά μέσα κι έξω από το σχολείο, και δίνει τη δυνατότητα σ' αυτούς να λειτουργήσουν ανάλογα με τις πραγματικές τους ικανότητες.
Ο Cummins τονίζει:

> όταν η αναπτυσσόμενη αυτεπίγνωση (sense of self) των μαθητών επιβεβαιώνεται και διευρύνεται μέσα από τις σχέσεις τους με τους δασκάλους, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταβάλλουν προσπάθεια για μάθηση και να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία. Η μάθηση που έρχεται ως αποτέλεσμα θα ανατροφοδοτήσει τους μαθητές για ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια...αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές αμέσως ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο μέχρι τότε απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση... κάτω από αυτές τις συνθήκες, η σιωπή και η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών έχουν ερμηνευτεί ως έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων ή προσπάθειας τους... Οι μαθητές αντιστέκονται στην περαιτέρω υποβάθμιση της ταυτότητάς τους με το να αποσύρονται πνευματικά από τη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου (Cummins, 2005: 48-49).

Όπως ακόμα ισχυρίζεται ο Cummins:

> Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης περιέχουν πάντοτε κάποια διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων. Η έννοια των ταυτοτήτων υπό διαπραγμάτευση αναγνωρίζει την ενεργό συμμετοχή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και κοινοτήτων στην αντίσταση κατά της υποτίμησής τους και στην κατοχύρωση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους και επίσης δίνει έμφαση στο ότι οι ταυτότητες αναπτύσσονται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια (ό.π.: 12).

Πράγματι όπως επισημαίνει ο R. D. Laing: «Κανένας δεν ενεργεί ή δε βιώνει μέσα σε κενό... κάθε ταυτότητα απαιτεί έναν ''άλλον''» (Laing, 1969).

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας λοιπόν έχει σκοπό να πετύχει καλύτερες σχολικές επιδόσεις για τους μαθητές που νιώθουν ανασφαλείς κοινωνικά στο σχολικό περιβάλλον.

Για τον Cummins η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο σημαίνει αύξηση του πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου ολόκληρης της κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο κάθε κοινωνία έχει ισχυρό συμφέρον να βοηθήσει όλα τα παιδιά να πετύχουν στο σχολείο, ανεξάρτητα από το αν προέρχονται από ομάδες μειονότητας ή πλειονότητας (Cummins, 2005: 18).

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση από μέρους των καθηγητών, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μέσα στο σχολείο τον πολιτισμό και την προηγούμενη εμπειρία που διαθέτουν από τη χώρα τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές δέχονται αυτά τα χαρακτηριστικά ως ισότιμα, δεν πιστεύουν ότι κάποια είναι κατώτερα ή δεν έχουν αξία. Φυσικά, είναι σημαντική η κριτική ικανότητα όλων των μαθητών για όλους τους πολιτισμούς, όχι μόνο για τους πολιτισμούς των άλλων. Έτσι γίνεται μια ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και εμπειριών η οποία λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης. Ακόμα, το να αποκτήσουν οι μαθητές κριτική ικανότητα και δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων τους, τους τοποθετεί σε πλεονεκτική θέση στη μετέπειτα κοινωνική ζωή. Αυτό έχει αντίκτυπο σε ολόκληρη την κοινωνία η οποία στην αντίθετη περίπτωση χάνει, όταν ο μαθητής εγκαταλείπει το σχολείο.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία είναι η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους. Στην περίπτωση μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά, αυτή η εμπλοκή είναι καθοριστικής σημασίας. Η ενδυμάμωση των ταυτοτήτων των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης των πολιτισμικών εμπειριών των γονέων τους, που κι αυτοί με τη σειρά τους αισθάνονται κοινωνικά καταξιωμένοι από τη χώρα υποδοχής.

Όλα τα παραπάνω είναι δυνατά μέσω της αλληλεπίδρασης καθηγητών-μαθητών. Οι μεταξύ τους επαφές άλλοτε ενισχύουν εξουσιαστικές σχέσεις, άλλοτε συνεργατικές.

Οι Newman, Griffin και Cole αποκαλούν αυτό το διαπροσωπικό χώρο που δημιουργείται *ζώνη συγκρότησης* (the construction zone)[8]. Μέσα σ' αυτό το χώρο γίνεται αμοιβαία διαπραγμάτευση της ταυτότητας και της συνεργατικής παραγωγής της γνώσης. Σε περιβάλλοντα που γίνονται αποδεκτές οι ταυτότητες θα λειτουργήσει αποτελεσματικά η συνεργασία καθηγητών-μαθητών, ενώ σε αντίθετη περίπτωση η ζώνη συγκρότησης μπορεί να είναι ζώνη συρρίκνωσης, όπου η ταυτότητα και η μάθηση των μαθητών συρρικνώνονται αντί να διευρύνονται. Τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών αποτελούν τον πιο άμεσο και καθοριστικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας (Newman & Griffin & Cole, 1989).

---

[8] Ουσιαστικά η έννοια της *ζώνης συγκρότησης* προεκτείνει την ευρέως γνωστή έννοια του Vygotsky *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* (zone of proximal development), την οποία έχει ορίσει ως την απόσταση μεταξύ του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών, όπως καθορίζεται από την ατομική επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων, και του επιπέδου της δυνατής ανάπτυξης, όπως καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά κάτω από την επίδραση ή με την συνεργασία, πιο ικανών ενηλίκων ή ομηλίκων (Vygotsky, 1978)

4.3. Η σημασία του «κριτικού αλφαβητισμού»

Για να γίνουν πράξη τα παραπάνω, χρειάζεται οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα όχι μόνο να «διαβάζουν», να αποκτούν γνώσεις, αλλά να καταλαβαίνουν τα βαθύτερα νοήματα που κρύβονται πίσω από αυτές. Είναι ο λεγόμενος κριτικός αλφαβητισμός (critical literacy) που τους δίνει αυτή τη δυνατότητα. Απειλεί τα κατεστημένα συστήματα προνομίων και κατανομής πλούτου επειδή μειώνει τη δύναμη της κατήχησης (indoctrination) και της παραπληροφόρησης και τους καθιστά ικανούς να καταλαβαίνουν πίσω από τις λέξεις ποιών ανθρώπων ή ομάδων τα συμφέροντα εξυπηρετούνται με τον συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας. Όπως υποστηρίζει ο James Moffett:

> Ο γραπτός λόγος (literacy) είναι επικίνδυνος και έτσι πάντοτε τον αντιμετώπιζαν. Καταρρίπτει με φυσικό τρόπο τους φραγμούς του χρόνου, του τόπου και του πολιτισμού. Απειλεί την αρχική ταυτότητά μας με το να την διευρύνει μέσω οικειοποίησης ξένων εμπειριών και της ενσωμάτωσης της θέσης και του ήθους κάποιου άλλου. Έτσι, νιώθουμε βαθιά αμφιθυμία απέναντι στο γραπτό λόγο. Θεωρώντας τον ως ένα μέσο να μεταδώσουμε τον πολιτισμό μας στα παιδιά μας, του δίνουμε προτεραιότητα στην εκπαίδευση, αλλά αναγνωρίζοντας την απειλή των παρενεργειών του αν ξεφύγει από τον έλεγχό μας τον καθιστούμε τόσο κουραστικό... το τελικό αποτέλεσμα αυτής της διχογνωμίας είναι με το ένα χέρι να δίνουμε το γραπτό λόγο (και κατ' επέκταση τη μόρφωση) και με το άλλο να τον παίρνουμε πίσω, πράγμα που συμβαδίζει με την αντιφατική μας επιθυμία να μαθαίνουν, μεν, οι νέοι να σκέφτονται, αλλά μόνο γι' αυτά που εμείς έχουμε προαποφασίσει γι' αυτούς (Moffett, 1989: 85).

Όπως υποστηρίζει ο Cummins οι κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες «θεωρούν την πολιτισμική ετερότητα ως τον εσωτερικό εχθρό και θέλουν να ελαχιστοποιήσουν τα καταστροφικά, όπως πιστεύουν, αποτελέσματά της για τη συλλογική ψυχή του έθνους. Θέλουν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα παραμείνουν μέσα στα προκαθορισμένα πολιτισμικά και πνευματικά όρια. Θέλουν να διατηρήσουν τον έλεγχο αυτού που θεωρούν ως μέσο διασφάλισης της ομαλής λειτουργίας της δημοκρατικής κοινωνίας στην υπηρεσία της υπάρχουσας δομής εξουσίας» (Cummins, 2005: 274).

Ο κριτικός αλφαβητισμός είναι το εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναλύουν κριτικά τη γνώση, με στόχο την θετική αξιολόγηση της πολιτισμικής ετερότητας, την αποδυνάμωση των εξουσιαστικών δομών και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι ορίζοντες που ανοίγονται στους μαθητές οι οποίοι αποκτούν την ικανότητα να κρίνουν αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, κάτι το οποίο οδηγεί σαφώς σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε αναλυτικότερα από ποιους παράγοντες επηρεάζονται αυτές και με ποιο τρόπο μπορούν να ενισχυθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.1. Ορισμός σχολικής επίδοσης

Η έννοια σχολική επίδοση (σχολική επιτυχία-αποτυχία) είναι αποτέλεσμα πολλών μεταβλητών και είναι επίσης αρκετά σύνθετη στη διερεύνησή της[9].

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της επίδοσης στην εκπαίδευση εντοπίζεται στην σχετική βιβλιογραφία με δύο διαφορετικές διαστάσεις. Από τη μια πλευρά την επίδοση ως θεσμική μεταβλητή και από την άλλη την επίδοση ως ατομική μεταβλητή. Η πρώτη εστιάζει στη σχετική επίδοση των σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και στην επίδοση διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Η δεύτερη εστιάζει στη σχετική ατομική επίδοση των μαθητών. Η επίδοση δεν αποτελεί μονοδιάστατο φαινόμενο, αλλά είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης των προσπαθειών και ικανοτήτων των μαθητών με το σχολικό ίδρυμα που ανήκουν (Verma & Bagley, 1986) .

Ως «χαμηλή σχολική επίδοση», σύμφωνα με τους Kim-Dong-Il και συνεργάτες, ορίζεται η απόκλιση ανάμεσα σε δύο τυποποιημένα μέτρα: τη διανοητική ικανότητα και τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων. Δηλαδή, ένας μαθητής με χαμηλή επίδοση σημαίνει ότι δεν επιτυγχάνει σε ένα επίπεδο το οποίο αναταποκρίνεται στις ικανότητες που διαθέτουν τα παιδιά της ηλικίας του, όπως αναμένεται από λογικά και κατάλληλα εσωτερικά και εξωτερικά τυποποιημένα πρότυπα (Kim & Dong & Watson & Schapers & Battistich & Solomon, 1995: 627-658).

Είναι γεγονός ότι μέχρι τη δεκαετία του ’60 η χαμηλή σχολική επίδοση αποδίδονταν σε γενετικά, αναπτυξιακά προβλήματα και την ευθύνη την είχε αποκλειστικά ο μαθητής. Μετά τη δεκαετία του ’60 η επιστήμη της Κοινωνιολογίας[10] αλλάζει τα δεδομένα και στρέφει το ενδιαφέρον στο κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή καθώς επίσης και στις παροχές του σχολείου.

Εδώ πλέον η σχολική αποτυχία μετατοπίζεται από ευθύνη του μαθητή σε ευθύνη του σχολείου ή της οικογένειας. Στην πραγματικότητα όμως η ευθύνη βρίσκεται πάλι στο μαθητή, ανεξάρτητα από το αν φταίει αυτός, το σχολείο ή η οικογένειά του. Άρα, το πρόβλημα μετατίθεται από γενετικό σε πρόβλημα αδιαφορίας ή έλλειψης προσπάθειας από μέρους των μαθητών. Εδώ συναντάμε και τη θεωρία του Parsons που πιστεύει ότι είναι φυσικό το σχολείο να επιλέγει τους καλύτερους, αρκεί η επιλογή να είναι δίκαιη και να προσφέρονται σε όλους ίσες ευκαιρίες. Οποιαδήποτε

---

[9] Στην Ελλάδα οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών διερευνώνται από το Ελληνικό Ερευνητικό Κέντρο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achivement). Το Κέντρο έχει έδρα στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, με υπεύθυνη την καθηγήτρια κ. Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.

[10] Η N. Keddie και ο G. Esland, οπαδοί της «νέας κοινωνιολογίας» της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι οι έννοιες της «ικανότητας» και της «ευφυίας» είναι κοινωνικές κατασκευές και μπορούμε να θεωρήσουμε ότι από αυτές προέρχεται η σχολική αποτυχία. Ακόμα η θεωρία του χαρακτηρισμού από τους Becker και Gouldner εξηγεί πως οι «αποτυχημένοι» μαθητές χαρακτηρίζονται ως τέτοιοι χωρίς να ευθύνονται για την αποτυχία τους.

παρέκκλιση από τον παραπάνω ορισμό ταυτίζεται με την σχολική αποτυχία (Parsons, 1959).

Στη σημερινή εποχή, τις περισσότερες φορές, το ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο αδυνατεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες για μάθηση και το οικογενειακό περιβάλλον των «αδύναμων» μαθητών από μειονοτικές ομάδες αδυνατεί να καλύψει τα κενά αυξάνοντας ακόμα περισσότερο την απόσταση αυτών των μαθητών από τη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με τον Γκότοβο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και ιδιαίτερα στο σχολείο, ο πολιτισμικός και κοινωνικός ρατσισμός συναρτώνται άμεσα και έχουν ως συνέπεια πρακτικές αρνητικής διάκρισης, υποτίμησης, αγνόησης ή και αδικίας γιατί ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής αντιμετωπίζεται ως κοινωνικά υποδεέστερος, αλλά και δυνητικά αδύναμος. Επικρατούν τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ότι ανήκει σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα, προέρχεται κατά κανόνα από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και έχει μειωμένες σχολικές επιδόσεις (Γκότοβος, 1996).

Δυστυχώς, αυτή είναι μια κατάσταση που ανακυκλώνεται εφόσον η σχολική αποτυχία οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό, δημιουργώντας στους μαθητές μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Όπως υποστηρίζει ο Μάρκου οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές καθώς και οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, προβλήματα ένταξης στην κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης και γενικότερα προβλήματα κοινωνικοποίησης (Μάρκου, 1996[α]).

Κάποιες φορές έρχονται στην επικαιρότητα υψηλές σχολικές επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, αν και αυτό θα λέγαμε μάλλον ότι αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα, που δημιουργούν έντονες αντιπαραθέσεις, με φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού (το θέμα που δημιουργήθηκε με την ανάθεση του καθήκοντος του σημαιοφόρου σε αριστούχο Αλβανό μαθητή προ ετών).

Σε γενικές γραμμές όμως είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι οι μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών ή μειονοτήτων σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Pentini, 2005), καθώς επίσης ότι η διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και η κοινωνική τους ένταξη εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις σχολικές τους επιδόσεις και τη σχολική τους ένταξη (Γουδήρας, 2002).

Αποτυχημένοι σχολικά μαθητές σημαίνει αποτυχημένη εκπαιδευτική πολιτική[11] μιας χώρας και σε αυτήν αντανακλάται το πολιτιστικό, μορφωτικό, οικονομικό, κοινωνικό επίπεδο του λαού της.

---

[11] Στην πορεία του χρόνου έχουμε αποτυχημένες εκπαιδευτικές πολιτικές όπως της «αφομοίωσης» (Assimilation) της δεύτερης γενιάς μεταναστών (στη δεκαετία του 1960) στη Γερμανία και της «ενσωμάτωσης» (Rotation, δεκαετία του 1970) και πάλι στη Γερμανία. Τη δεκαετία του 1980 εφαρμόστηκε στις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης η πολιτική της «ένταξης» των μεταναστών που συνεχίστηκε και τη δεκαετία του 1990 όπου η σχολική ένταξη (inclusive education, inclusion) πήρε διαστάσεις κινήματος για την διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαίδευση.

5.2. Γενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

5.2.1. Η εκπαιδευτική πολιτική

Η μετανάστευση είναι ένα γεγονός που απασχολεί πολλές χώρες ήδη από τις δεκαετίες του ’50 και ’60. Η κάθε χώρα υποδοχής εφάρμοζε μια δική της εκπαιδευτική πολιτική που πίστευε ότι είναι ικανή να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Σε γενικές γραμμές αυτή η πολιτική αρχικά ήταν «αφομοιωτική» και με το πέρασμα των χρόνων άλλαξε πορεία προς την «ενσωμάτωση» των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών. Και οι δύο στρατηγικές θεωρήθηκαν αποτυχημένες.
Από τη δεκαετία του ’90 και μετά η ιδέα της σχολικής ένταξης απόκτησε ιδιαίτερο χαρακτήρα πάνω σε μια βάση για τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαίδευση και συνδέθηκε με νέα μοντέλα πάνω στο ιδεολογικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κυρίως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Στην Ελλάδα όμως, σύμφωνα με τον Μάρκου:

> εφαρμόστηκαν -και συνεχίζουν να εφαρμόζονται μέχρι σήμερα- μοντέλα εκπαίδευσης των μεταναστών, παλιννοστούντων και γενικότερα των αλλόφωνων μειονοτικών μαθητών αντίστοιχα με τα μοντέλα εκπαίδευσης που ίσχυαν τις περασμένες δεκαετίες στην Κεντρική Ευρώπη, κυρίως στη Γερμανία, των οποίων τα αποτελέσματα είναι αμφισβητούμενα, με εξαίρεση τα φροντιστηριακά τμήματα (Μάρκου, 1996α: 33)

Εν τω μεταξύ, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα «διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων» ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτή εκφράζεται με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Ευρωπαϊκών Επιτροπών και τις κατά καιρούς Οδηγίες (Τσαούσης, 2000) διαφέρει από χώρα σε χώρα και η γενικότερη αποτίμηση είναι αρκετά δύσκολη. Επίσης δευτερεύοντες παράγοντες δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο την κατάσταση στην περίπτωση της Ελλάδας, που παρόλο τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό προσανατολισμό της με τις συνεχείς αλλαγές των κυβερνήσεων εφαρμόζει διάφορα νέα προγράμματα τα οποία εμπεριέχουν πρόχειρες «μεταρρυθμίσεις» και απουσία μακρόπνοου σχεδιασμού.
Σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας είναι ο συντονισμός των λειτουργικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος προς ένα σχεδιασμένο και προβλεπόμενο αποτέλεσμα: την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς σε ένα οργανωμένο και συνεκτικό κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό σύστημα. Ο σκοπός του πολιτικού συστήματος είναι, κατά συνέπεια, να ασκεί το ρόλο του συντονισμού και της εύρυθμης λειτουργίας των επιμέρους συστημάτων του μακρο- και του εξω-συστήματος με τις δομές του εσω- και μικρο-συστήματος, σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο ανάλυσης της κοινωνικής δομής στις σύγχρονες μετανεωτερικές κοινωνίες (Goudiras, 1997). Η εκπαίδευση είναι ένα υποσύστημα του εξω-συστήματος που μέσω της Παιδαγωγικής προσπαθεί να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των μελών των κοινωνικών ομάδων με στόχο την κοινωνικοποίησή τους.

Στην Ελλάδα πρέπει να αναζητήσουμε εκείνα τα προγράμματα, τις στρατηγικές και ό,τι άλλο ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να καταφέρει να κοινωνικοποιήσει τα μέλη του. Δυστυχώς όμως τα αναλυτικά προγράμματα, παρόλες τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί τα τελευταία χρόνια, δεν βασίζονται σε διαπολιτισμικά πρότυπα και θα λέγαμε ότι ακολουθούν μια πολιτική περισσότερο αφομοιωτική. Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου, ο μονοπολιτισμικός σχεδιασμός τους και τα έντονα εθνοκεντρικά τους στοιχεία δεν ευνόησαν την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που έφεραν στο σχολείο οι αλλοδαποί μαθητές. Οι τελευταίες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με βάση το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών* (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (ΑΠΣ) βρίσκονται προς τη σωστή κατεύθυνση της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, ωστόσο δεν επιχείρησαν, αν και είχαν την ευκαιρία να το κάνουν, ένα ριζικό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευαγγέλου, 2007). Επίσης μια από τις σημαντικές αδυναμίες των Α.Π. είναι ότι κατά τον σχεδιασμό τους δεν ελήφθησαν καθόλου υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Φλουρής & Πασιάς, 2004).

Σύμφωνα με έρευνα του Ευαγγέλου στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του, τη σχολική χρονιά 2003-2004, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση θεωρούν το επίσημο Α.Π. αναχρονιστικό, εθνοκεντρικό ταξικό, που αγνοεί τις ατομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές. Στοχεύει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων προς όφελος των λίγων, επιχειρεί την αφομοίωση των αλλοδαπών, χρειάζεται ριζικές αλλαγές (Ευαγγέλου, 2005).

Στην έρευνά μας, σύμφωνα με τα παραπάνω, εφαρμόσαμε εκείνο το πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής το οποίο βασίστηκε στον εμπλουτισμό του μαθήματος με διαπολιτισμικές αρχές και στην αποφυγή των εθνοκεντρικών στοιχείων, προκειμένου να καταστεί ικανό να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές.

Κάτι τέτοιο επιτεύχθηκε μέσω της παιδαγωγικής πράξης η οποία είναι μέρος της Εκπαίδευσης (υποσύστημα του εξω-συστήματος δηλαδή της εκπαιδευτικής πολιτικής), ενεργοποιώντας τις δομές του εσω-συστήματος (σχολείο, σχολική τάξη). Φυσικά ο τελικός στόχος είναι η εναλλακτική θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, προκειμένου να πετύχουμε την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς.

Αν θεωρήσουμε την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στοιχείο καθοριστικής σημασίας για την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και την εξάλειψη της σχολικής αποτυχίας, θα λέγαμε ότι θα πρέπει να εξασφαλισθεί μια σειρά συγκεκριμένων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί υποβλήθηκαν και στην επιτροπή που συνέταξε την Αναφορά Swann[12] στην Αγγλία το 1985 (DES, The Swann Report, 1985).

---

[12] Η έκθεση αυτή συντάχθηκε στο πλαίσιο έρευνας για την εκπαίδευση παιδιών από εθνοτικά μειονοτικές ομάδες. Τα βασικά βήματα της επιχειρηματολογίας για την «Εκπαίδευση για Όλους» είναι τα εξής: 1. Η βασική αλλαγή που είναι απαραίτητη είναι η αναγνώριση ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι όχι το πως θα εκπαιδεύσει τους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικά εθνοτικές ομάδες, αλλά το πως θα εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, 2. η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι κάτι παραπάνω από την ενδυνάμωση των πεποιθήσεων, αξιών και ταυτοτήτων τα οποία κάθε παιδί μεταφέρει στο σχολείο, 3. είναι απαραίτητο να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός, οι μύθοι, τα στερεότυπα, και οι τρόποι με τους οποίους ενσωματώνονται αυτά στις εκπαιδευτικές πρακτικές, 4. η πολυπολιτισμική κατανόηση θα πρέπει να συμπεριλάβει όλες τις πλευρές της σχολικής εργασίας και

Αξίζει να σημειώσουμε ότι ανάμεσα στους παράγοντες που προσφέρουν ίσες ευκαιρίες και κατ' επέκταση εξαλείφουν τη σχολική αποτυχία, σύμφωνα με την Αναφορά Swann είναι:

> Οι γλώσσες, η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης πρέπει να διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς να εκλαμβάνονται ως μαθήματα χαμηλού κύρους ή ως δευτερεύοντα, για να μπορούν να έχουν ίση αξία με αυτά της χώρας υποδοχής... πρέπει να δίνεται έμφαση στα παραπάνω μαθήματα, σαν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών, έτσι ώστε οι μαθητές να μην στερούνται τη δική τους κληρονομιά και να νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής (DES, 1985).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η δομή του σχολείου όπως υποστηρίζει ο Mouzelis, «είναι τέτοια που δεν καλλιεργεί στους μαθητές την ανάπτυξη του δημιουργικού διαλόγου και την ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς και θρησκείες, γεγονός που δυσκολεύει την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών» (Mouzelis, 1998: 13-25). Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των αλλοδαπών η οποία παρακολουθεί τα κανονικά δημόσια σχολεία, διδάσκεται τα ελληνικά ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα, παρά τις υπεσχημένες κυβερνητικές διατάξεις. Ο πολιτισμός και η ιστορία των χωρών προέλευσης αγνοείται παντελώς. Παρότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες μεγάλης κλίμακας σε σχέση με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, ωστόσο υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι οι επιδόσεις αυτές υστερούν πολύ από τις αντίστοιχες των γηγενών μαθητών (Korilaki, 2005).

Είναι γεγονός ότι οι θεσμικοί μηχανισμοί του εθνοπολιτισμικά κυρίαρχου πληθυσμού είναι πολύ ισχυροί και δεν αφήνουν περιθώρια μεταρρυθμιστικών μέτρων. Υπάρχει ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι αλλοδαποί μαθητές αισθάνονται άσχημα για τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους, βιώνουν διακρίσεις, περιθωριοποιούνται, έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι συνθήκες του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

Ο Bullivant τόνισε μετά από τα αποτελέσματα της έρευνάς του «The Plyralist Dilemma in Education: Six Cases Studies» ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις, εάν γνωρίζουν το δικό τους πολιτισμό. Επιπλέον, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις των αλλοδαπών μαθητών θα μειωθούν αισθητά, εάν οι γηγενείς μαθητές γνωρίσουν περισσότερο τον πολιτισμό των διαφορετικών συμμαθητών τους (Bullivant, 1981).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ (1997), με το Πρόγραμμα COMENIUS της δεύτερης (ΙΙ) δράσης, προωθεί τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των μαθητών. Δίνεται εδώ ιδιαίτερη βαρύτητα στην σχολική επιτυχία των παιδιών των μεταναστών, όπως και των γηγενών που διατρέχουν και αυτά κινδύνους πολιτισμικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω δυσμενών συνθηκών διαβίωσης και

όχι να αποτελεί ένα ξεχωριστό αντικείμενο με συγκεκριμένες πρακτικές. Τέλος, μόνο με αυτόν τον τρόπο τα σχολεία θα μπορέσουν να προσφέρουν ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές κάτι το οποίο θα πρέπει να διαποτίζει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

σύμφωνα με τον Λάζο «ενθαρρύνεται μια πολυεπίπεδη παρέμβαση, η οποία συνδυάζει τις εκπαιδευτικές παραμέτρους με μια ευρύτερη πολιτική που έχει ως στόχο την κοινωνική ένταξη αυτών των ομάδων και την βελτίωση της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών που αντικειμενικά διατρέχουν τον κίνδυνο της αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού» (Λάζος, 1997: 31).
Η έρευνά μας, μέσω της παρέμβασης στους μαθητές του πολυπολιτισμικού σχολείου στο οποίο διενεργείται, αποδεικνύει ακριβώς αυτή την πρόταση. Εισάγοντας μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα της μουσικής, διδάσκοντας τη μουσική μέσα από τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μαθητών μας έχουμε ως στόχο την αναγνώριση αυτού μέσα από τη διδασκαλία. Έτσι, οι μαθητές δεν νιώθουν πολιτισμικά και κοινωνικά αποκλεισμένοι και επιτυγχάνουν την αύξηση της σχολικής τους επίδοσης στο μάθημα της μουσικής.

5.2.2. Η επίδραση του σχολείου

Η προώθηση μιας δυναμικής ανάπτυξης της επικοινωνίας στη διαπολιτισμική σχολική τάξη μπορεί να στηριχθεί στο πρότυπο της ορχήστρας (Γουδήρας, 2006). Αναφερόμαστε σε διαπολιτισμική τάξη γιατί αυτή βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μεταξύ της μελών-μαθητών. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι δυνατό να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Με λίγα λόγια, ο κάθε εκτελεστής επιδρώντας διαφορετικά στο σύνολο, το οδηγεί στο αποτέλεσμα του αρμονικού ακούσματος. Ανάλογα, ο κάθε μαθητής από διαφορετική εθνικότητα συμβάλλει με τον πολιτισμό του στην αρμονία, την κοινωνικοποίηση δηλαδή του συνόλου των μαθητών της τάξης.
Προκειμένου όμως να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο η οργάνωση της σχολικής μονάδας, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι στόχοι να έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό.
Η χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η συνεργατική μάθηση (cooperative learning), και η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που προάγουν την αλληλεπίδραση (interaction) των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας στη μητρική και στην επικρατούσα γλώσσα, οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα μάθησης, όπως άνοδο της αυτοεκτίμησης, δημιουργία φιλικής διάθεσης, ανάπτυξη συνεργασίας, θετική αποδοχή των αλλοδαπών συμμαθητών κ.ά. (Χατζηδάκη, http://www.rhodes. aegean.gr/tetradianaxou/ didaskaliatisellinikis.htm.).
Οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αλληλοκαθοδήγησης που αναπτύσσονται μέσα στην ανομοιογενή ομάδα, μέλος της οποίας είναι και ο αδύναμος και ο διαφορετικός πολιτισμικά μαθητής, δημιουργούν το αίσθημα της ασφάλειας και παρέχουν τη δυνατότητα να βιώσουν ταυτιζόμενοι με την ομάδα, την εμπειρία της επιτυχίας. Σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό σύστημα, το συνεργατικό θετικοποιεί τις διαδικασίες παροχής και λήψης βοήθειας από τους συμμαθητές και έτσι, αποφεύγονται οι αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη των μαθητών (Nelson, 1995). Η αύξηση της αυτοεκτίμησης και η αναθεώρηση της αυτοαντίληψης έχουν ως επακόλουθο τη θετική μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του (Putnam, 1997).

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι μέθοδοι δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην συνεργατική και ομαδοσυνεργατική καθώς επίσης και στην αλληλεπίδραση που δημιουργήθηκε μεταξύ μαθητών-καθηγητή. Δημιουργήθηκαν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων και μέσα σ' αυτό το κλίμα οι μαθητές κατάφεραν να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στο μάθημα της μουσικής και να νιώσουν ότι δεν αμφισβητείται η πολιτισμική τους ταυτότητα.

Φυσικά, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το ρόλο του διευθυντή και γενικότερα της ηγεσίας του σχολείου. Η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να είναι μετασχηματιστική.

Σύμφωνα με τον Blair ο ριζοσπαστικός μετασχηματιστικός ηγέτης πρώτα από όλα πρέπει να επιχειρήσει να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου προκειμένου να εξασφαλίσει ότι τόσο η πολιτική όσο και οι πρακτικές που υιοθετούνται συνυπολογίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Η πολιτική που θα ακολουθήσει το σχολείο και οι δράσεις του θα πρέπει να καθορίζονται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) (Blair, 2002).

Όταν ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, μπορεί να εξασφαλίσει στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο χρόνο και να προσδιορίσει τις απαιτούμενες ενέργειες προκειμένου να αλλάξουν οι συμπεριφορές των μαθητών εκείνων και των γονέων τους, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ή δεν δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση (Beare & Caldwell & Millikan, 1997).

5.3. Κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις

Η ελληνική κοινωνία όπως και άλλες κοινωνίες πολλών ευρωπαϊκών χωρών είναι πολυπολιτισμικές και βιώνουν καθημερινά τη διαφορετικότητα στην κοινωνική ζωή, στις θρησκευτικές αντιλήψεις, στη γλώσσα και εν γένει στην πολιτιστική ζωή. Παρόλο που επίσημα εκφράζεται η ισονομία και οι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους θεσμούς, στην πραγματικότητα η κυρίαρχη ομάδα επιβάλλει την υπεροχή της στις μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού τις περισσότερες φορές.

Στην εκπαίδευση, ενώ διακηρύσσεται η ισότητα, παρατηρούμε ανισότητα στα αποτελέσματα των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων η οποία διευρύνεται και στις μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού. Σημαντικό παράγοντα αποτυχίας αρχικά των ασθενέστερων Ελλήνων μαθητών μπορούμε να θεωρήσουμε την κοινωνικο-οικονομική τάξη ή εκπαίδευση των γονέων. Στο θέμα όμως των αλλοδαπών μαθητών η κατάσταση περιπλέκεται λίγο περισσότερο γιατί πρέπει να αξιολογήσουμε και άλλους παράγοντες. Φυσικά η εκπαίδευση των γονέων και η στάση τους απέναντι στο σχολείο προαναγγέλουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, όπως πολύωρη απασχόληση εκτός σπιτιού, οι οικονομικές δυσκολίες, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, η είσπραξη ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων

δυσχεραίνουν τελικά το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών. Η «κοινωνική τάξη», και με αυτό τον όρο εννοούμε την πολιτισμική, εκπαιδευτική, οικονομική κατάσταση της οικογένειας μπορεί να ήταν διαφορετική στην χώρα προέλευσης από ό,τι στη χώρα υποδοχής. Η τωρινή όμως κοινωνική τάξη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 διεξήχθησαν πολλές έρευνες στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σχετικά με τις κοινωνικές τάξεις και την ισότητα ευκαιριών. Το 1966 μια ομάδα κοινωνιογλωσσολόγων, με επικεφαλής τον Labov αποδεικνύει ότι ο τρόπος ομιλίας χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικής και πολιτισμικής σύγκρουσης και αποτελεί όχι την αιτία της σχολικής αποτυχίας, αλλά ένα μέσο αναπαραγωγής της (Labov, 1966).

Η κοινωνική τάξη σύμφωνα με τον Coley επηρεάζει την επίδοση του μαθητή ήδη από την προσχολική ηλικία. Οι δείκτες της ανισότητας για τη σχολική ετοιμότητα δείχνουν ότι τα παιδιά αρχίζουν τον παιδικό σταθμό με διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης και μαθηματικών δεξιοτήτων, τα οποία συνδέονται με το φύλο, το έθνος, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την ηλικία (Coley, 2002). Στην έρευνα Junior School Project των Morimore και συνεργατών το 1988, βρέθηκε ότι ανάμεσα στις μεταβλητές ηλικία, φύλο, εθνικότητα και κοινωνική τάξη, η τελευταία ήταν εκείνη που έπαιζε το σημαντικότερο ρόλο για τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές (Morimore & Sammons & Stoll & Lewis & Ecob, 1988).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1997 (έρευνα του ΟΕΕΚ), παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση προέρχονται κατά 90% από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Στο ερώτημα όμως αν ευθύνεται και η εθνικότητα για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών την απάντηση μας δίνει η έρευνα των Gillborn και Mirza που τονίζουν ότι: «ακόμα κι αν ελέγξουμε την κοινωνική τάξη, στα επιτεύγματα μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων παραμένουν σημαντικές ανισότητες... οι εθνικές ανισότητες παραμένουν ακόμη και όταν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές κοινωνικής τάξης» (Gillbom & Mirza, 2000). Με λίγα λόγια η κοινωνική τάξη ευθύνεται μόνο για ένα μέρος των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην εθνικότητα οφείλονται πλέον οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις όταν η μεταβλητή κοινωνική τάξη ελέγχεται.

Στην έρευνα του Ogbu φαίνεται ότι όσοι έχουν μεταναστεύσει εθελοντικά δημιουργούν πολιτισμούς παρόμοιους με των κυρίαρχων πολιτισμικά ομάδων, γεγονός που διευκολύνει την επίτευξη των στόχων τους και την αύξηση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών τους (Ogbu, 1974). Κατ’ επέκταση η εκούσια μετανάστευση, το κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας και η στάση των γονέων απέναντι στη γνώση είναι οι λόγοι των υψηλών επιδόσεων ορισμένων εκ των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας.

5.4. Ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις

Ψυχολογικοί παράγοντες επηρεάζουν τους αλλοδαπούς μαθητές τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Ανάλογα με τον τόπο γέννησης, το χρόνο προσέλευσης στη χώρα υποδοχής, τη γλώσσα επικοινωνίας, το βαθμό κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης της οικογένειας, έχουμε διαβάθμιση της επιρροής των ψυχολογικών παραγόντων.
Από τη Διαπολιτισμική Ψυχολογία μαθαίνουμε πως το άγχος των αλλοδαπών μαθητών για το «διαφορετικό» που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο σχολείο, καθώς επίσης και το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται στις τάξεις λόγω διακρίσεων, ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων δημιουργούν στο μαθητή αρνητική αυτοαντίληψη. Με λίγα λόγια η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών δυσχεραίνεται με αποτέλεσμα την αρνητική στάση τους απέναντι στη μάθηση. Η ψυχοκοινωνική αυτή ανάπτυξη δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura, η μάθηση λαμβάνει χώρα ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Bandura, 1977). Το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον παίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στην κοινωνικοποίηση, καθώς επίσης και στη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με τον Vygotsky η γνωστική ανάπτυξη εντοπίζεται σε ανώτερες ψυχολογικές διαδικασίες που είναι ουσιαστικά κοινωνικοπολιτισμικές. Ο Vygotsky πίστευε ότι για να κατανοήσουμε τη γνωστική ανάπτυξη πρέπει να εξετάσουμε τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες, οι οποίες διαμορφώνουν τα παιδιά. Υποστήριζε δε, ότι κάθε λειτουργία στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές, σε δύο διαφορετικά επίπεδα: πρώτα σε επίπεδο κοινωνικών συναλλαγών με τους άλλους και έπειτα σε επίπεδο ενδοψυχολογικό (εσωτερικός λόγος που καθοδηγεί τη συμπεριφορά). Για να μεταβληθεί η εξωτερική δραστηριότητα (αλληλεπίδραση) σε εσωτερική δραστηριότητα (μάθηση) χρειάζεται η διαδικασία της εσωτερίκευσης. Επίσης υποστήριζε ότι τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, η υγεία και πολλές άλλες συνθήκες δημιουργούν διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας. Βασική έννοια της θεωρίας του είναι *η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης* που ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και το υψηλότερο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, με την καθοδήγηση των ενηλίκων. Είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτά που τα παιδιά μπορούν να κάνουν μόνα τους και αυτά που μπορούν να κάνουν με βοήθεια (Vygotsky, 1978).
Είναι όμως εύκολη η πραγματοποίηση αυτών των διαδικασιών μάθησης για έναν αλλοδαπό μαθητή στην Ελλάδα; Πιο συγκεκριμένα είναι σε θέση αυτός να μεταβάλλει την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη σε μάθηση; Είναι εύκολο γι' αυτόν να μετατρέψει τις διαπροσωπικές διεργασίες σε ενδοπροσωπικές; Είναι σε θέση να κινηθεί στη *ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης*, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, βελτιώνοντας το δυνητικό επίπεδό του; Δυστυχώς οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι θετικές, αφού με την είσοδό του στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα που έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σχολική επίδοσή του.

Είναι γεγονός λοιπόν ότι όλες οι θεωρίες και τα ερευνητικά δεδομένα μας οδηγούν στην άποψη ότι η συνολική ανάπτυξη της νοημοσύνης του ατόμου είναι αποτέλεσμα ποικίλων περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων, ενώ το σχολικό περιβάλλον ασκεί εξίσου σημαντικό ρόλο ή και συμπληρωματικό με το οικογενειακό περιβάλλον (Λούρια, 1995).

Ένα σημαντικό στοιχείο που δεν πρέπει να παραλείψουμε είναι ο χρόνος εισόδου των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνία της κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας. Αν συμβεί μετά την ολοκλήρωση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης ή σε προχωρημένο στάδιο της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης οι νέες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες πιέζουν προς την κατεύθυνση της απώλειας της πολιτισμικής, γλωσσικής ή και εθνικής ταυτότητας με συνέπεια την αποκοινωνικοποίηση. Επομένως είναι αναμενόμενη η συνολική αποδιοργάνωση των τρόπων σκέψης του ατόμου (Baker, 2001), η αρνητική επίδραση στο συνολικό ψυχισμό και την προσωπική ταυτότητά του. Στις διαδικασίες της αποκοινωνικοποίησης το «αίσθημα απώλειας» και η σύγκρουση πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών ασκούν, ασφαλώς, αποφασιστικό ρόλο (Segall & Dase & Berry & Poortinga, 1996: 265).

Κατά συνέπεια οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζονται από τους παραπάνω παράγοντες αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας στους ίδιους.

Στην έρευνά μας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που αναφέρονται, σχετικά με τη διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών στον τόπο γέννησης, στο χρόνο προσέλευσης στη Ελλάδα, στη γλωσσική τους ικανότητα και στο κοινωνικο-πολιτισμικό βαθμό ένταξης της οικογένειας τους, δημιουργήσαμε ένα ομοιογενές δείγμα. Σκοπός μας είναι να αποδείξουμε ότι κρατώντας ζωντανή την πολιτισμική παράδοση των χωρών προέλευσης των μαθητών μέσω της παραδοσιακής τους μουσικής πετυχαίνουν τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής, αφού δεν ακολουθούν την πορεία της αποκοινωνικοποίησης και την απώλεια της ταυτότητάς τους. Κατά συνέπεια δεν αποδιοργανώνεται η σκέψη τους και δεν διαταράσσεται ο ψυχισμός τους. Ταυτόχρονα ο σεβασμός στην παράδοση και στον πολιτισμό όλων των χωρών δημιουργεί κλίμα αλληλοεκτίμησης στη σχολική κοινότητα δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να απαλλαγούν απο τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους.

5.5. Ο ρόλος του curriculum ως παράγοντα επίδρασης στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών

Ένας παράγοντας με ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών είναι το αναλυτικό πρόγραμμα.

> Η κοινωνιολογία του curriculum, η οποία ξεκίνησε στη Μ. Βρετανία, ασχολήθηκε συστηματικά με τα όσα συμβαίνουν στη σχολική τάξη. Ξεκινώντας από τη θεωρητική βάση ότι *η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή*, ασχολείται με τη μελέτη της διαδικασίας οργάνωσης, επιλογής και μετάδοσης των γνώσεων μέσω του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Η έννοια του curriculum δεν περιλαμβάνει μόνο τα

> αναλυτικά προγράμματα που, με σαφή τρόπο, εκφράζονται στις εγκυκλίους ή τα έγγραφα, αλλά και τα πολιτισμικά μοντέλα που, με λανθάνοντα τρόπο, μεταδίδονται μέσω της εκπαιδευτικής πράξης. Κεντρική έννοια της κοινωνιολογίας του curriculum αποτελεί η έννοια του ‘‘πραγματικού curriculum’’ που ορίζεται ως «το σύνολο των εκπαιδευτικών εμπειριών που ζει στην πραγματικότητα ο κάθε μαθητής» (Favre & Perrenoud, 1985: 391).

Μέσα από τη βιωματική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός «από απλός εκτελεστής προδιαγεγραμμένων κινήσεων μεταβάλλεται σε μέτοχο της επικοινωνιακής σχέσης των παιδιών. Έτσι είναι σε θέση να βλέπει τα πράγματα, κατά το δυνατό, από την πλευρά των παιδιών και ταυτόχρονα να δημιουργεί μορφωτικές καταστάσεις που ανταποκρίνονται στους προβληματισμούς και τις ανάγκες τους» (Χρυσαφίδης, 2004: 264).

Αυτό προϋποθέτει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να αντικατοπτρίζει όλες τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, να δίνει εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές και να τους αξιολογεί δίκαια.

Στην Ελλάδα, μια χώρα πλέον με έντονη πολιτισμική ετερογένεια, ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος σε γενικές γραμμές παραμένει μονοπολιτισμικός, με έντονα εθνοκεντρικά στοιχεία που δεν ευνοούν την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που μεταφέρουν οι αλλοδαποί μαθητές. Αυτό έχει σα συνέπεια οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η αρνητική κατάσταση για τους αλλοδαπούς μαθητές χρειάζεται ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα που να προωθεί το σεβασμό και την αναγνώριση και διδασκαλία των στοιχείων κάθε διαφορετικού πολιτισμού. Όπως επισημαίνει η Ανδρούσου:

> η *διαπολιτισμική διάσταση* στην εκπαιδευτική πρακτική είναι αφενός η *συνειδητή παραδοχή* από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ότι η πολιτισμική ποικιλία –με την έννοια της πολλαπλότητας των αναφορών, των πρακτικών, των καταβολών- είναι δομικό χαρακτηριστικό του σχολικού, όπως και του κοινωνικού χώρου, και στη συνέχεια ότι οι καινοτόμες παιδαγωγικές τεχνικές μπορούν όχι μόνο να τη λάβουν υπόψη τους αλλά και να τη χρησιμοποιήσουν σαν εμπλουτιστικό δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρούσου, 1996: 20).

Μέσα από την έρευνα που ακολουθεί αποδεικνύουμε ότι η διαπολιτισμική διάσταση στο αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημα της μουσικής και ο εμπλουτισμός του με μουσικά στοιχεία των χωρών προέλευσης των μαθητών μας συντελεί αποτελεσματικά στην βελτίωση των χαμηλών επιδόσεων τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Φυσικά, το διαπολιτισμικό στοιχείο θα πρέπει να διαπερνά όλα τα μαθήματα με τρόπο που να σέβεται την κάθε πολιτισμική κληρονομιά. Το αποτέλεσμα θα είναι γενικότερα η αρμονικότερη συμβίωση των μαθητών, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια τέτοια αντιμετώπιση κρίνεται απαραίτητη γιατί έχουμε μια διαρκώς αυξανόμενη διαρροή αλλοδαπών μαθητών από την εκπαίδευση λόγω του ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος. Στο μέλλον τα προβλήματα ενδέχεται να πολλαπλασιαστούν αφού, για παράδειγμα, δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική για την επερχόμενη δεύτερη γενιά των μεταναστών, η

οποία -όπως διαφαίνεται από τους σχετικούς υπολογισμούς- θα είναι εξαιρετικά μεγάλη σε αριθμό (Ευαγγέλου, 2005).

5.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παράγοντα επίδρασης στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου παρατηρούν ότι:

> Στη συζήτηση που αφορά τους παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις ορισμένων ομάδων μαθητών διακρίνει κανείς το εξής οξύμωρο σχήμα: ενώ το σχολείο δέχεται ότι χωρίς τη συμβολή του δασκάλου δεν είναι δυνατή η επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, αρκετά συχνά αποδίδει στο μαθητή την ευθύνη της επίδοσής του. Η στασιμότητα στη βελτίωση των επιδόσεων ενός μαθητή συχνά αποδίδεται στις μειωμένες προσπάθειες ή τη νοημοσύνη του, αντίθετα σε οποιαδήποτε βελτίωση τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007: 80).

Για να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν ειδικές σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να επιμορφώνονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, προκειμένου να ενημερώνονται για τα νέα δεδομένα σε εποχές που διαρκώς όλα εξελίσσονται. Σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη και Μπομπαρίδου, οι χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών οφείλονται κυρίως «στην άγνοια ή την πλημμελή γνώση της ελληνικής γλώσσας, στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού υλικού και τρίτο στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών» (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2002: 93).

Εκτός όμως από την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη και η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενθάρρυνση των αδύναμων μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, οι υψηλές προσδοκίες που θα πρέπει να έχουν από όλους, οι καινοτομίες και καινούριες μέθοδοι που μπορούν να εφαρμόζουν θα προσφέρουν στους μαθητές «αυτοεκτίμηση», κάτι που θα τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για να προσπαθήσουν περισσότερο και να καταφέρουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Η σχολική αποτυχία, εκτός από τα προβλήματα που συνεπάγεται για τον μαθητή «δημιουργεί και έντονα συναισθήματα ματαίωσης στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γι' αυτό ένας βασικός λόγος για να αποπειραθούν οι εκπαιδευτικοί να ανατρέψουν το ισχύον μοντέλο είναι να αποκτήσει αποτελεσματικότητα η ίδια τους η δουλειά και να μην αισθάνονται ματαιωμένοι» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 27).

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, στην Ελλάδα τουλάχιστον, προέρχονται από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, κάτι που δεν αφήνει πάντα περιθώρια αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές τους. Το να προσληφθούν εκπαιδευτικοί διαφορετικής εθνικότητας από την ελληνική θα αποτελεί ισχυρό πρότυπο για τους μαθητές και θα σημαίνει πραγματικό σεβασμό στις άλλες εθνικότητες. Επίσης οι αλλοδαποί εκπαιδευτικοί θα

είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους και να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Θα λέγαμε ότι θα λειτουργούν ως «πολιτισμικοί μεταφραστές και μεσολαβητές» (Irvine, 1991: 51).
Σύμφωνα με την άποψη του Figueroa είναι γεγονός μεγάλης σημασίας για τις εθνικές μειονοτικές ομάδες η αναλογική αντιπροσώπευση στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, και κάτι τέτοιο θα συντελούσε στην αποστολή μηνυμάτων ισότητας και σεβασμού για τις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές κοινότητες (Fugueroa, 1998).

5.7. Η αξιολόγηση των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά

Τις περισσότερες φορές ως αιτία της χαμηλής απόδοσης εντοπίζεται ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης. Πρόκειται για ένα θέμα μακρών συζητήσεων, ενώ οι έρευνές μας έχουν επιβεβαιώσει ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί σημαντική αιτία αποτυχίας (DES, 1985). Η διαπίστωση αυτή μας απαλλάσσει από τον κίνδυνο να θεωρήσουμε κάποιους μαθητές αποτυχημένους λόγω «πνευματικής κατωτερότητας» και να λειτουργήσουμε βάσει των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων μας.
Οι επιδόσεις σε οποιοδήποτε τεστ νοημοσύνης, τονίζει ο Lynch, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνιακή ικανότητα και τον πολιτισμό του προσώπου που εξετάζεται. Η πολιτισμική και επικοινωνιακή ικανότητα, ωστόσο, εξαρτάται, αναπόφευκτα, από το σύνολο των χαρακτηριστικών εκείνων που τα παιδιά αναπτύσσουν στο οικογενειακό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν μεγαλώσει: *το κοινωνικό αναλυτικό πρόγραμμα (societal curriculum)* (Lynch, 1986: 162).
Δεν μπορούμε λοιπόν να διακηρύττουμε την αντικειμενικότητα των τεστ, τα οποία τελικά αντανακλούν τη γνώση ενός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος και όχι τη νοημοσύνη του μαθητή. «Εάν δύο παιδιά αξιολογούνται σε κάτι για το οποίο δεν είχαν ίσες ευκαιρίες για να το μάθουν, η αξιολόγηση είναι άδικη» (Gee, 2003: 28).
Βλέποντας το θέμα της αξιολόγησης από την πλευρά των ψυχολόγων, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, παρατηρούμε ότι ο πολιτισμός δεν είναι απλά μια μεταβλητή που επηρεάζει το βαθμό και την κατεύθυνση της ανάπτυξης, αλλά αποτελεί το ίδιο το πλαίσιο της ανάπτυξης (Lucariello, 1995).
Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα αρκετά σοβαρό με την επιβεβαίωση της προόδου τους η οποία αμφισβητείται τις περισσότερες φορές, με αποτέλεσμα να αδικούνται. Όπως μας λέει ο Vygotsky, οι μαθητές προκειμένου να μετασχηματίσουν πλήρως την πληροφόρηση σε κατανόηση πρέπει να βρουν προσωπικό νόημα στις πληροφορίες (Vygotsky, 1978). Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει πάντα στους αλλοδαπούς μαθητές, γιατί αδυνατούν να βρουν προσωπικό νόημα στις πληροφορίες της μάθησης λόγω του ότι αυτές βρίσκονται έξω από το πολιτισμικό τους πλαίσιο.
Για τους λόγους αυτούς είναι αναγκαία η αναζήτηση δίκαιων μεθόδων αξιολόγησης που να επηρεάζονται από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Οι Λάμνιας και Τσατσαρώνη επισημαίνουν ότι:

> το παραδοσιακό μπιχεβιοριστικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει αυστηρές ταξινομήσεις και αυστηρές περιχαράξεις για τη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Οι συγκεκριμένες τιμές των παιδαγωγικών αυτών αρχών δημιουργούν παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές αξιολόγησης, με βάση τις οποίες δομείται το παιδαγωγικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα, η έμφαση στην αξιολόγηση του αποτελέσματος αποτελεί, εξ ορισμού, μηχανισμό περιθωριοποίησης ορισμένων κατηγοριών μαθητών (Λάμνιας & Τσατσαρώνη, 1999: 125-154).

Σύμφωνα με τον μπιχεβιορισμό την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, η γνώση είναι στατική και αντικειμενική και η μάθηση παθητικά μεταδίδεται από τον δάσκαλο στο μαθητή. Τα αναλυτικά προγράμματα επιδιώκουν συνήθως την υιοθέτηση μιας ομοιογενούς γνώσης από όλους τους μαθητές και ακόμα κι αν αυτά συμπεριλαμβάνουν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών, η αξιολόγηση στηρίζεται στην ομοιογενή γνώση.

Επίσης ο εκπαιδευτικός που καλείται να αξιολογήσει πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές πρέπει να λάβει υπόψη την έμφαση που δίνει ο κάθε πολιτισμός στην αξιολόγηση. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολιτισμοί που αξιολογούν με κριτήριο τη γραπτή εξέταση, άλλοι με την προφορική, άλλοι δίνουν βαρύτητα στη συνεργατική μάθηση, ενώ άλλοι προάγουν τον ατομικισμό. Χρειάζεται λοιπόν νέα θεώρηση του κεφαλαίου «αξιολόγηση» και των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, μέσω των παρεμβατικών διδασκαλιών προσεγγίσαμε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια την παραδοσιακή μουσική των χωρών των μαθητών μας, δίνοντας στοιχεία που βρισκόταν στα πολιτισμικά πλαίσια αυτών. Κάτι τέτοιο έδωσε προσωπικό νόημα στις πληροφορίες γι' αυτούς τους μαθητές, προκειμένου να τις κατανοήσουν και να τις μετασχηματίσουν σε γνώσεις. (Αναλυτικά στοιχεία για τις παρεμβατικές διδασκαλίες στο παράρτημα).

Φυσικά, η καθηγήτρια μουσικής έλαβε υπόψη τις διαφορές στις εθνικότητες των μαθητών κατά την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τους Έλληνες μαθητές όταν αυτοί εργάζονται στα πλαίσια του συναγωνισμού (Γεωργογιάννης & Γιάννακα, 2005: 206-217). Όταν απουσίαζε ο συναγωνισμός, οι Έλληνες είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Επίσης, οι Έλληνες μαθητές προτιμούν να εργάζονται «μόνοι», ενώ οι αλλοδαποί «με παρέα» και μάλιστα έχοντας και προτιμήσεις όσον αφορά την εθνικότητα (Γεωργογιάννης, 2005: 39-40).

Έτσι, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως είναι η ελληνική, η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να λάβει υπόψη πολλές παραμέτρους, όπως οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κ.ά. Φυσικά, στόχος μας είναι η δικαιότερη αξιολόγηση, στο βαθμό που μπορεί να επιτευχθεί, αφού η δίκαιη αποτελεί μια ουτοπία. Το μόνο σίγουρο για να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η διαρκής αναζήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών μέσω συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων και όχι μέσω εγκυκλίων και διαταγμάτων.

Εξετάσαμε παραπάνω το θέμα της αξιολόγησης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από τη πλευρά των ψυχολόγων. Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε μέσω της διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας το πώς ο πολιτισμός επιδρά στην ανάπτυξη των ατόμων, διαμορφώνοντάς τα και ταυτόχρονα θεωρώντας τα φορείς διαμόρφωσης της κοινωνίας, στην περίπτωσή μας της κοινωνίας του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

6.1. Ορισμός της κοινωνική ψυχολογίας, η έννοια του πολιτισμού, η συμβολή του Hofstede στον ορισμό του πολιτισμού

Η κοινωνική ψυχολογία είναι ένας επιστημονικός κλάδος των κοινωνικών επιστημών ο οποίος ενδιαφέρεται να κατανοήσει πώς οι άνθρωποι μετασχηματίζονται από την κοινωνία και πώς οι ίδιοι μετασχηματίζουν την κοινωνία. Όπως αναφέρει ο Moscovici:

> το πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας συνίσταται από κοινωνικά υποκείμενα, δηλαδή από ομάδες και άτομα τα οποία δημιουργούν την κοινωνική πραγματικότητά τους, ελέγχουν ο ένας τον άλλο και αναπτύσσουν τους δεσμούς αλληλεγγύης αλλά και τις μεταξύ τους διαφορές, Οι ιδεολογίες είναι τα προϊόντα τους, η επικοινωνία είναι ο δικός τους τρόπος συναλλαγής και κατανάλωσης και η γλώσσα είναι το ισχύον νόμισμά τους (Moscovici, 2000: 114).

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι αυτό που διαφοροποιεί την κοινωνική ψυχολογία από τις συγγενικές επιστήμες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας είναι η προσπάθεια που καταβάλλει προκειμένου να κατανοήσει τη σύγκρουση μεταξύ του ατομικού και του κοινωνικού. Μέσα σ' ένα κοινωνικοψυχολογικό πλαίσιο εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στο ατομικό υποκείμενο και σε ένα άλλο κοινωνικό υποκείμενο (έναν Άλλο ο οποίος μπορεί να είναι πραγματικός, συμβολικός, αναπαριστώμενος, ένα άτομο ή μία ομάδα) (Moscovici, 1988b).

Οι κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες που διαμορφώνονται στις διάφορες χώρες παράγουν νέες σχέσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων. Συγκεκριμένα στη χώρα μας, η εισροή μεταναστών δημιούργησε νέα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία απαιτείται οι άνθρωποι να αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν τον εαυτό τους. Τα σχολεία, που αποτελούν πυρήνα διαμόρφωσης σχέσεων και ορισμού των μετέπειτα αντιλήψεων των αυριανών πολιτών, είναι το κατάλληλο κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι δυνατό να λάβει χώρα αυτή η αναθεώρηση των παγιωμένων ως τώρα απόψεων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξετάζουμε σε διατομικό επίπεδο κατά πόσο οι προσωπικές επαφές και φιλίες των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας ή φυλής τους δίνουν τη δυνατότητα να δείχνουν μεγαλύτερη αποδοχή σε άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικές ομάδες.

Η διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία ασχολείται με την κατανόηση των αιτίων της ποικιλομορφίας όπως αυτή παρατηρείται στους διάφορους πολιτισμούς ανά τον κόσμο. Παρότι ορισμένοι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι κάποιες διεργασίες δεν διαφοροποιούνται πολιτισμικά, η ένταση με την οποία εκδηλώνονται διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Έτσι, για να προβλέψουμε τις διαφορές σε επίπεδο συμπεριφοράς σε διαφορετικούς πληθυσμούς, θα πρέπει να γνωρίζουμε ποιά είναι η αφετηρία αυτών των διεργασιών για τα μέλη κάθε πολιτισμού (Smith & Bond, 2005).

Πριν προσεγγίσουμε όμως το θέμα της διαπολιτισμικότητας ψυχολογικά, θα πρέπει να ορίσουμε τις έννοιες πολιτισμός και κουλτούρα[13].

Κατά τον Rohner ο πολιτισμός αποτελεί ένα σχετικά οργανωμένο σύστημα κοινών νοημάτων. Ο ίδιος υποστηρίζει επίσης ότι θα πρέπει να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στην έννοια του πολιτισμού και στην έννοια του κοινωνικού συστήματος. Ορίζει το κοινωνικό σύστημα ως «τη συμπεριφορά διαφόρων ατόμων εντός ενός πολιτισμικά οργανωμένου πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των μοτίβων κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και των δικτύων κοινωνικών σχέσεων» (Rohner, 1984: 127). Όταν πραγματοποιούμε διαπολιτισμικές συγκρίσεις όμως, γεννιέται το ερώτημα πόση διαφορά απαιτείται να υπάρχει ανάμεσα σε δύο πολιτισμικές ομάδες ώστε να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διαφέρουν, και από όλες τις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς ποιες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι ψυχολόγοι ως σημεία αναφοράς προκειμένου να ερμηνεύσουν τις διαφορές στα αποτελέσματα συγκρίσιμων, συναφών μελετών;

Ο ορισμός του πολιτισμού που χρησιμοποιεί ο Hofstede συμφωνεί σε γενικές γραμμές μ' αυτόν του Rohner. Ο Hofstede λοιπόν όρισε τον πολιτισμό ως το «συλλογικό προγραμματισμό του νου μέσω του οποίου διακρίνονται τα μέλη μιας ομάδας από αυτά μιας άλλης» (Hofstede, 1980: 21). Έτσι, για να κατανοήσουμε εννοιολογικά τους πολιτισμούς, θα πρέπει να μελετήσουμε τις αξίες τις οποίες ασπάζεται ο μεγαλύτερος αριθμός των μελών τους. Οι βασικές αυτές αξίες κατά τον Hofstede έχουν ισχύ σε εθνικούς πολιτισμούς. Στο βιβλίο του «Culture's Consequences» (Οι επιπτώσεις του πολιτισμού) αφήνει να εννοηθεί ότι ο πολιτισμός μπορεί να λειτουργήσει ως αιτιολογικός παράγοντας των παρατηρούμενων διαφορών σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε τη διάσταση που έδωσε ο Hofstede στις έρευνές του όσον αφορά τον «ατομικισμό-συλλογικότητα». Συγκεκριμένα, κάποιοι εθνικοί πολιτισμοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ατομικισμού, π.χ. αρκετοί πολιτισμοί της Δύσης, ενώ άλλοι παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συλλογικότητας. Ο Triandis παρουσιάζει πολλούς τρόπους ως προς τους οποίους διαφέρουν οι κοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε ατομικιστικούς εθνικούς πολιτισμούς και ατόμων που ανήκουν σε εθνικούς πολιτισμούς συλλογικότητας, βασιζόμενος στη διάσταση «ατομικισμός-συλλογικότητα» του Hofstede (Triandis, 1995a).

Σύμφωνα με τον παραπάνω συλλογισμό επιχειρούμε να προβλέψουμε τις συμπεριφορές των πληθυσμών αγνοώντας τις συμπεριφορές των συγκεκριμένων ατόμων. Για να αποφύγουμε το σφάλμα της γενίκευσης, βασιζόμενοι πάντα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πολιτισμού που εξετάζουμε, πρέπει να ερμηνεύσουμε το μέσο όρο των αποτελεσμάτων των ατόμων που τον αποτελούν.

---

[13] Οι έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμού εξηγούνται μέσα από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και όχι από το χώρο της ανθρωπολογίας γιατί στην συγκεκριμένη διατριβή δεν έχει πραγματοποιηθεί ανθρωπολογική προσέγγιση του θέματος.

6.1.1. Αξίες που διέπουν τους πολιτισμούς

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Ισραηλινό ψυχολόγο Shalom Schwartz και τους συνεργάτες του, μπορούμε να ταξινομήσουμε τους εθνικούς πολιτισμούς ανάλογα με τη βαρύτητα που προσδίδουν σε διαφορετικές αξίες (Schwartz & Bilsky, 1990). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι για να είμαστε βέβαιοι πως έχουμε επιλέξει τις καλύτερες διαστάσεις αξιών για την ταξινόμηση των εθνικών πολιτισμών, θα πρέπει να εξετάσουμε αν τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε σημαίνουν το ίδιο πράγμα για τους συμμετέχοντες στην έρευνα (στη δική μας περίπτωση τους μαθητές). Με λίγα λόγια, αν για παράδειγμα ένας Πολωνός μαθητής αποδίδει το ίδιο νόημα στη λέξη «επικοινωνία» με τους συμμαθητές του, με έναν Αλβανό μαθητή. Όπως διαφαίνεται από την έρευνα του Schwartz πάντως, η δομή των αξιών είναι συνεπής για όλες τις χώρες. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι σε κάθε χώρα υποστηρίζονται οι ίδιες αξίες και μάλιστα στον ίδιο βαθμό. Ούτε ότι το πρότυπο παραμένει σταθερό διαχρονικά. Σημαίνει ότι υπάρχει μια συνεπής σχέση μεταξύ των αξιών ανάμεσα στους πολιτισμούς.
Έτσι, εμείς θα πρέπει να έχουμε μια καθαρή εικόνα για την αιτιότητα της συμπεριφοράς των μαθητών στην έρευνά μας και να μπορούμε να εξηγήσουμε πώς ο εθνικός πολιτισμός επιδρά στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης με ποιο τρόπο οι αξίες που διέπουν τους εθνικούς πολιτισμούς επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών που ανήκουν σ' αυτούς.

6.1.2. Η συμπεριφορά ως αποτέλεσμα του πολιτισμού

Ο Rohner έθιξε το θέμα εάν είναι θεμιτό να θεωρηθεί ο πολιτισμός αιτία της κοινωνικής συμπεριφοράς (Rohner, 1984). Μπορούμε να δεχτούμε ότι οι αξίες που διέπουν έναν πολιτισμό εξηγούν ένα μέρος της κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι, απομονώνουμε ένα βασικό στοιχείο του πολιτισμού και υποστηρίζουμε ότι μπορεί αυτό να εξηγήσει τις εκφάνσεις του πολιτισμού σε επίπεδο συμπεριφοράς.
Σύμφωνα με τον Berry, που χρησιμοποιεί τη διάκριση φωνητικού-φωνημικού συστήματος όπως οι γλωσσολόγοι[14], -ητικές είναι οι αναλύσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς οι οποίες επικεντρώνονται στις οικουμενικές διαστάσεις, π.χ. όλοι οι άνθρωποι καταναλώνουν φαγητό, όλοι οι άνθρωποι διατηρούν στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, και –ημικές οι συμπεριφορές αυτές όπως εκδηλώνονται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι μια επιτυχής –ημική ανάλυση συμπεριφορών μπορεί να καταλήξει στη διατύπωση γενικεύσεων με τοπική ισχύ. Στην περίπτωση που θέλουμε συμπεράσματα με –ητική εγκυρότητα, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στην επιλογή των ψυχομετρικών εργαλείων για την ομάδα των μαθητών του κάθε εθνικού πολιτισμού (Berry, 1989). Ωστόσο λαμβάνουμε υπόψη ότι

[14] Οι γλωσσολόγοι εξετάζουν το σύνολο των ήχων του προφορικού λόγου στη φωνητική, ενώ τον ήχο ως φορέα διαφοροποίησης του νοήματος στη φωνημική (τομείς της γλωσσολογίας). Κατ' αντιστοιχία –ητικές είναι οι αναλύσεις που επικεντρώνονται σε ευρύτερες διαστάσεις ενώ –ημικές αυτές που επικεντρώνονται σε πιο συγκεκριμένες.

είναι αδύνατο να γίνει ανάλυση σε επίπεδο ατόμου σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αν δεν υπολογίσουμε τις διαφορές σε επίπεδο πολιτισμού. Σύμφωνα με έρευνα του Bond, το περιεχόμενο του παράγοντα της συλλογικότητας -σε επίπεδο πολιτισμού- και το περιεχόμενο του παράγοντα ιδιοκεντρισμού –σε επίπεδο ατόμου- σχετίζονται μεταξύ τους (Bond, 1988b).

Στην έρευνά μας παρατηρήσαμε μέσα στην τάξη τις συμπεριφορές των μαθητών (κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στην τάξη), προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους με θέμα το μουσικό πολιτισμό ορισμένων χωρών.

Τα συμπεράσματα πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες μας έδειξαν ότι η –ημική ανάλυση των συμπεριφορών των μαθητών οδήγησε στη διατύπωση γενικεύσεων. Ο σεβασμός σε ορισμένους μουσικούς πολιτισμούς όπως και η απαξίωση άλλων πολιτισμών από τους μαθητές δικαιώνουν την άποψη του Bond ότι η ανάλυση που γίνεται σε επίπεδο ατόμου (μαθητή) σχετίζεται με την ανάλυση που γίνεται σε επίπεδο πολιτισμού.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε μια από τις πιο επίμονες και ταυτόχρονα αντιφατικές διχοτομήσεις που χρησιμοποιούνται από τους εθνομουσικολόγους, που επίσης απασχολεί την έρευνά μας, τη σύλληψη του «εμείς και εκείνοι». Είναι το αντίστοιχο των όρων οικείας εμπειρίας/απόμακρης εμπειρίας, εσωτερικός/εξωτερικός, και όπως είπαμε και παραπάνω –ημικός/-ητικός. Η σύλληψη αυτή αποσκοπεί να ανιχνεύσει τις διαφορές μεταξύ «ημών και αυτών» με λίγα λόγια του ερευνητή και του ερευνώμενου, μεταξύ αυτών που αναζητούν τη γνώση για τη μουσική παράδοση και αυτών που απαρτίζουν τη γνώση. Στην έρευνά μας πρέπει να αναρωτηθούμε αν υπάρχουν πράγματα σχετικά με τη μουσική που μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο από τους αλλοδαπούς μαθητές μας ως αντίθετα των δυτικοευρωπαϊκών στοιχείων μουσικής που βασικά αντιπροσωπεύουμε εμείς. Ένα συλλογικό «εμείς», αναφερόμενο στους καθηγητές, Έλληνες μαθητές και γενικότερα άτομα με δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα, δεν είναι πιο έγκυρο πλέον από ένα συλλογικό «εκείνοι» που βάζει μαζί άτομα με διαφορετικές ικανότητες και επίπεδο γνώσης για την παράδοση και τον πολιτισμό. Το συμπέρασμα που μάλλον βγαίνει από τα παραπάνω είναι περισσότερο πολιτικό ζήτημα. Είναι η επιθυμία να αποσιωπηθεί η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην ευρύτερη μουσική συζήτηση. Η επιμονή στην αντίληψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές του σχολείου παράγουν ή επιτρέπεται να παράγουν μόνο έναν τύπο λόγου (π.χ. συμπεριφορά) και η διαφοροποίηση από αυτό αποτελεί προδοσία της ομάδας αυτών, μάλλον είναι δική μας επινόηση που αποσκοπεί σε δικά μας συμφέροντα.

Οι μαθητές εκδηλώνουν τις συμπεριφορές τους οι οποίες βασίζονται τις περισσότερες φορές σε αξίες. «Οι αξίες είναι οικουμενικού τύπου δηλώσεις αναφορικά με το τι θεωρούμε επιθυμητό ή ελκυστικό. Κατά κανόνα οι αξίες δεν εμπεριέχουν κάποια δήλωση για το πώς θα υλοποιηθούν. Οι συμπεριφορές είναι συγκεκριμένες ενέργειες οι οποίες πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε συγκεκριμένο χρόνο» (Smith & Bond, 2005: 119).

Σύμφωνα με τον Schwartz, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διάκρισή τους έχει κοινά σημεία με τη διάκριση –ητικού και –ημικού. Θεωρούμε λοιπόν τις συμπεριφορές τους ως –ημική αντανάκλαση των διαφόρων αξιών των ανθρώπων στα πλαίσια ενός

πολιτισμού. Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε οι συμπεριφορές των μαθητών δεν θα είχαν σαφές νόημα αν δεν προσδιορίζαμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα. Έτσι θεωρούμε την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών των μαθητών ως – ημική αντανάκλαση των διαφόρων αξιών του πολιτισμού τους.

Σύμφωνα με έρευνα των Leung, Bond και Schwartz, οι προσδοκίες των ανθρώπων για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους εξηγούν καλύτερα τις διαφορές στη συμπεριφορά τους από ό,τι οι ίδιες οι αξίες. Συνεπώς το πόσο παγιωμένη είναι η σχέση του ατόμου με τον εθνικό πολιτισμό του δεν συνδέεται απλώς με το συγκεκριμένο σύνολο αξιών το οποίο ασπάζεται, αλλά συνδέεται εξίσου, μπορεί και περισσότερο, με τη γνώση των αποτελεσμάτων στα οποία οδηγούν διάφορες πράξεις. Οι προσδοκίες λοιπόν όσον αφορά τη σχέση πράξης-αποτελέσματος διαμορφώνονται από τον πολιτισμό (Leung & Bond & Schwartz, 1995).

Όπως επισήμανε ο Whiting, η παραδοσιακή έννοια του πολιτισμού (ο βαθμός πνευματικής και υλικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας σε ορισμένη εποχή και χώρα) είναι πολύ ευρεία και ασαφής για επιστημονική χρήση και θα πρέπει να διακρίνουμε σαφέστερα τα μέρη της. Κάτι τέτοιο σημαίνει να διερευνήσουμε την αλληλεπίδραση αξιών, προσδοκιών και συμπεριφοράς.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ψυχολογική έρευνα θα πρέπει να εντοπιστούν εννοιολογικές κατασκευές οι οποίες συνδέονται με τη συμπεριφορά (αξίες, κίνητρα, προσδοκίες, πεποιθήσεις, προσωπικότητα μαθητή) που θα μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να μετρηθούν με τρόπους οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων στην έρευνα (Whiting, 1976).

Στη δική μας έρευνα (αξιοποιώντας τη θέση του Bond), μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες τοποθετούνται ο ένας απέναντι στον άλλο, όπως θα γινόταν με άτομα από την ίδια πολιτισμική ομάδα. Με αυτό τον τρόπο διακρίνουμε τα επιμέρους τμήματα του πολιτισμικού υπόβαθρου του μαθητή και εν συνεχεία κατατάσσουμε το μαθητή σε κάποιο από τα σημεία μιας οικουμενικά χρήσιμης διάστασης η οποία σχετίζεται με τη συμπεριφορά (π.χ. σεβασμός στα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών συμμαθητών). Οι διαφορετικές κατατάξεις σε αυτή τη διάσταση μπορούν περαιτέρω να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν διαφορές στη συμπεριφορά τυπικών ατόμων (μαθητών) από διαφορετικούς πολιτισμούς, όπως ακριβώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν διαφορές στη συμπεριφορά ατόμων από την ίδια πολιτισμική ομάδα (Bond, 1996b).

6.1.3. Η έννοια της κουλτούρας στην κοινωνική ψυχολογία. Πεποιθήσεις σχετικά με τη διαδικασία επιπολιτισμοποίησης

Η κουλτούρα αποτελείται από ρητές και άρρητες μορφές της συμπεριφοράς που αποκτιούνται και μεταβιβάζονται μέσω συμβόλων και οι οποίες αποτελούν τα χαρακτηριστικά επιτεύγματα των ανθρώπινων ομάδων. Ο βασικός ιστός της κουλτούρας αποτελείται από παραδοσιακές (δηλαδή ιστορικά προερχόμενες) και επιλεγμένες ιδέες, και ιδιαίτερα από τις αξίες με τις οποίες συνδέονται. Τα

> πολιτισμικά συστήματα μπορεί αφενός να θεωρηθούν προϊόντα δράσης και αφετέρου να καθορίζουν την περαιτέρω δράση (Kroeber & Kluckholm, 1952: 181).

Στην ψυχολογία γίνεται μεγάλη συζήτηση σχετικά με τον ορισμό της κουλτούρας[15]. Στην περίπτωση κάποιων ορισμών η έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνει τη συμπεριφορά, με την έννοια ότι οι διάφορες συμπεριφορές μας αποτελούν εκδηλώσεις της κουλτούρας μας. Σε άλλους ορισμούς δίνεται έμφαση στι γεγονός ότι οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε μια κουλτούρα έχουν κοινές αντιλήψεις για τον κόσμο.

Στην προσπάθεια να διατυπωθεί κοινά αποδεκτός ορισμός, το κύριο επιχείρημα των ερευνητών ψυχολόγων είναι ότι πρέπει να τονιστεί το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η ψυχολογική έρευνα. Έτσι, υποστηρίζουν ότι δεν θα πρέπει να γενικεύουν τα ευρήματά τους σε όλα τα πολιτισμικά, ούτε θα πρέπει να επιβάλλουν σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει βάσει του δικού τους πολιτισμικού περιβάλλοντος (Smith & Bond, 1998).

Στη δική μας έρευνα, στοχεύουμε να κατανοήσουμε το ρόλο της κουλτούρας στις ψυχολογικές διεργασίες και μηχανισμούς των μαθητών στο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται, δηλαδή στο σχολείο.

Σύμφωνα με τη Jodelet η συμμετοχή στην ίδια κουλτούρα σημαίνει για τους ανθρώπους κοινό τρόπο που αντιλαμβάνονται και οριοθετούν τις σχέσεις τους, εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, βάζουν σε προτεραιότητα τις δραστηριότητές τους. Το να ανήκει κανείς σε μια συλλογικότητα σημαίνει ότι έχει την ίδια οπτική για την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, σημασία έχει όχι πόσοι άνθρωποι σκέφτονται όπως εμείς, αλλά ότι εμείς πιστεύουμε ότι και άλλοι σκέφτονται πράγματι με αυτό τον τρόπο. Η Jodelet παρατηρεί ότι «η κοινωνική σημασία της γνώσης δεν βασίζεται στο γεγονός ότι την κατέχουν πολλά και διαφορετικά υποκείμενα, αλλά στο γεγονός ότι ο τρόπος σκέψης του καθενός χαρακτηρίζει την αντίληψη ότι και άλλοι σκέφτονται με παρόμοιο τρόπο» (Jodelet, 1989: 50). Με αυτόν τον τρόπο παγιώνονται οι πεποιθήσεις μας και γίνονται πιο ισχυρές. Φυσικά οι κουλτούρες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, αλλά είναι για τα μέλη τους το ίδιο σημαντικές. Λόγω της διαφορετικότητάς τους όσον αφορά τις πεποιθήσεις, συνήθειες, συμπεριφορές κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους και σε συνδυασμό με τον τόπο και το χρόνο τους απομακρύνουν και τους χωρίζουν. Τίθεται λοιπόν εδώ το ερώτημα: κατά πόσο άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά στα χωροχρονικά πλαίσια του ίδιου κοινωνικού οργανισμού;

Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα μπαίνουν στη διαδικασία της σύγκρισης με τον «Άλλο», τον διαφορετικό, τον προερχόμενο από διαφορετική κουλτούρα. Όταν μάλιστα ανήκουν στην πλειονοτική ομάδα, η σύγκριση αποβαίνει μοιραία για τους «άλλους». Οι πρώτοι επιβάλλουν τις περισσότερες φορές την άποψή τους για την κοινωνική πραγματικότητα εφόσον την θεωρούν σαφώς ανώτερη. Όσοι βρίσκονται

---

[15] Η λέξη culture μεταφράζεται στα ελληνικά και ως πολιτισμός και ως κουλτούρα, συχνά επίσης ως παιδεία και ως παράδοση. Αν και ο όρος πολιτισμός φαίνεται πιο δόκιμος, εδώ θα χρησιμοποιηθεί η λέξη κουλτούρα για την καλύτερη απόδοση του νοήματος (αναφορά στην πολιτισμική παράδοση).

σε μειονοτική ομάδα (αριθμητικά, πραγματικά ή συμβολικά), μπορεί να αντιδράσουν με διάφορους τρόπους. Μπορεί να είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τη δική τους κουλτούρα, μπορεί να προσκολληθούν ακόμα περισσότερο στις δικές τους παραδόσεις, αρνούμενοι την κουλτούρα της πλειονοτικής ομάδας, ή μπορεί τέλος να βρίσκονται μεταξύ των δύο πολιτισμικών παραδόσεων (διπολιτισμός). Το ποια στάση θα ακολουθήσουν τα άτομα της κάθε κουλτούρας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας πολύ σημαντικός είναι το αν η κουλτούρα τους είναι περισσότερο βασισμένη στη «συλλογικότητα» ή στον «ατομικισμό». Στην πρώτη περίπτωση είναι πιο δύσκολο να εγκαταλείψει κανείς τις πεποιθήσεις του απ' ό,τι στη δεύτερη. Όταν η κουλτούρα του είναι προσανατολισμένη στη «συλλογικότητα» οι ομάδες γίνονται σημαντικές για τους ανθρώπους διότι τους παρέχουν την αίσθηση του ανήκειν και έναν τρόπο για να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Για κάποιους μάλιστα είναι εξαιρετικά δύσκολο να εγκαταλείψουν μια ομάδα η οποία είναι σημαντική για τον προσδιορισμό τους (Χρυσοχόου, 2005: 52).

Σύμφωνα με τη θεωρία επιπολιτισμοποίησης του Berry πάντως, η διαδικασία επιπολιτισμοποίησης δεν αναφέρεται μόνο στη σχέση του μετανάστη με τη χώρα υποδοχής αλλά και στη αλλαγή των σχέσεων και συμπεριφορών των γηγενών. Γενικότερα, «όταν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες βρίσκονται σε αναγκαστική επαφή, η προσπάθεια για προσαρμογή σε νέα πολιτισμικά χαρακτηριστικά επιφέρει μεταβολές στα μέλη και των δύο ομάδων, όπως στις αξίες, στις στάσεις, στις δεξιότητες, στις συμπεριφορές» (Berry, 2001: 615-631). Οι επιθυμίες των μειονοτήτων και η αποδοχή τους ή όχι από τις πλειονοτικές ομάδες δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η επιπολιτισμοποίηση[16]. Αλλαγές μπορεί να παρατηρηθούν τόσο στις μειονοτικές όσο και στις πλειονοτικές ομάδες, όπως επίσης και σε όλη την κοινωνία.

6.2. Μετανάστευση: Η οπτική των ανθρώπων που ανήκουν σε μη κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες

6.2.1. Η επαφή με το νέο περιβάλλον

Αρχικά πρέπει να τονίσουμε ότι χρησιμοποιούμε τον όρο «μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες» ακολουθώντας την πρόταση του Berry προκειμένου να δοθεί έμφαση στη μειονοτική θέση τους στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας (Berry, 1997a: 5-34). Φυσικά, υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τη μειονοτική θέση σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αλλά θεωρούμε κοινό στοιχείο ότι η μειονοτική τους θέση οφείλεται στη διαφορετική πολιτισμική παράδοση απ' αυτή της πλειονοτικής ομάδας και η καθημερινή ζωή συνδέεται άμεσα με αυτό το γεγονός.

[16] Η επιπολιτισμοποίηση (acculturation) περιλαμβάνει όλα εκείνα τα φαινόμενα που παράγονται από τη συνεχή και άμεση επαφή ανθρώπινων ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και αφορά τις αλλαγές που επακολουθούν τόσο στην καθεμιά ξεχωριστά όσο και στις δύο ομάδες (Redfield, Linton, & Herkovits 1936: 149).

Αυτό που μας ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η πρόκληση που δημιουργεί το πολιτισμικά ανομοιογενές περιβάλλον των μαθητών για τη διατήρηση της κουλτούρας τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Αναμφίβολα, η μετανάστευση είναι μια πολύ σημαντική αλλαγή για τη ζωή ενός ανθρώπου, ιδιαίτερα ενός παιδιού στην εφηβική ηλικία. Είναι πολύ πιθανό να βιώσουν ψυχολογικά διάφορες αρνητικές καταστάσεις. Η αγανάκτηση και αποστροφή για την επικρατούσα κατάσταση και η βίωση της προκατάληψης και των διακρίσεων οδηγούν σε ενδεχόμενο χάσιμο του ελέγχου της ζωής και στην αίσθηση ότι είναι αβοήθητοι. Ο Oberg περιγράφει αυτή την κατάσταση ως «πολιτισμικό σοκ» (Oberg, 1960: 197-182). Όμως, αυτή η έννοια πολύ αργότερα δέχτηκε επικρίσεις, επειδή υπονοεί ότι η επιπολιτισμοποίηση είναι εξ ολοκλήρου πρόβλημα των μεταναστών, οι οποίοι πρέπει να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν, και επειδή στιγματίζει όσους δεν πραγματοποιούν επιτυχώς αυτή την προσαρμογή (Bochner, 1986).

Ένα σύνολο παραγόντων σε ατομικό επίπεδο, το οποίο επενεργεί πριν και κατά τη διάρκεια της επιπολιτισμοποίησης, επηρεάζει αυτή τη διαδικασία. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν αυτή την εμπειρία και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν την αλλαγή και το άγνωστο είναι ακριβώς τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν την ψυχολογική προσαρμογή και τη συμμετοχή των ατόμων σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Ward, 1997).

6.2.2. Πολιτισμικές αξίες και ο εαυτός υπό απειλή σε πολιτισμικά ανομοιογενή περιβάλλοντα

Όταν άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κουλτούρες είναι υποχρεωμένα να συνυπάρχουν στο ίδιο περιβάλλον, τις περισσότερες φορές δημιουργούνται συγκρούσεις. Αυτές οφείλονται στο διαφορετικό περιεχόμενο της κάθε κουλτούρας. Οι κουλτούρες είναι προϊόντα μεταβίβασης αξιών και πεποιθήσεων από γενιά σε γενιά, από τους γονείς στα παιδιά μέσω της κοινωνικοποίησής τους. Όταν τα διαφορετικά αυτά αξιακά συστήματα λειτουργούν μέσα στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, ενδέχεται να συγκρουστούν. Η σύγκρουση δημιουργεί στα άτομα των μη κυρίαρχων πολιτισμικά ομάδων ψυχολογικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ταυτότητά τους. Τα ερωτήματα αυτά οδηγούν σε αμφισβήτηση της ταυτότητας και στη συνέχεια σε αναγκαστικό επαναπροσδιορισμό αυτής.

Έτσι λοιπόν η ψυχολογική απειλή που δέχονται τα άτομα όταν βρίσκονται σε ανοίκεια περιβάλλοντα είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός. Φυσικά, ο βαθμός της απειλής ποικίλλει από άτομο σε άτομο, σε κάθε περίπτωση όμως η απειλή σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση. Όταν συμβαίνουν αλλαγές στη ζωή ενός ανθρώπου, όπως η μετανάστευση, που απαιτεί προσαρμογή σε νέες συνθήκες ζωής, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του αποδομείται και χρειάζεται επαναξιολόγηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, το άτομο θα επιστρατεύσει ένα σύνολο στρατηγικών αντιμετώπισης για να εξαλείψει την απειλή. Σ’ αυτή την

περίπτωση, είτε μεμονωμένα το άτομο θα υιοθετήσει μια στρατηγική ατομικής κινητικότητας προκειμένου να βελτιώσει τη θέση του ή θα χρησιμοποιήσει στρατηγικές κοινωνικής αλλαγής με σκοπό τη βελτίωση όλης της ομάδας. Με λίγα λόγια, προκειμένου να αποφύγουν τις ψυχολογικές συνέπειες από τις αρνητικά αξιολογούμενες ταυτότητες, οι άνθρωποι εμπλέκονται σε συγκεκριμένες πράξεις που είναι πιθανό να δημιουργήσουν συγκρούσεις. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουμε πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους μεταξύ των ομάδων μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ποιες οι συνέπειες αυτών των αντιλήψεων στην κοινωνική αλλαγή (Timotijevic & Breakwell, 2000).

Σύμφωνα με την θεωρία των Μηχανισμών Επεξεργασίας της Ταυτότητας[17], αντιλαμβανόμαστε την αλλαγή που προκύπτει από τη διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης ως απειλή για την ταυτότητα του ατόμου. Οι άνθρωποι είναι υποχρεωμένοι να αντιμετωπίσουν αυτή την αλλαγή και να επανακατασκευάσουν την αίσθηση του εαυτού η οποία δεν απειλείται πλέον (Willig, 2001).

Δυστυχώς όμως, η επαναξιολόγηση δεν είναι αποκλειστικά μονόπλευρη απόφαση του νεοφερμένου. Κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό των ευκαιριών που προσφέρονται στα νέα μέλη της κοινωνίας διαδραματίζουν οι συμπεριφορές και στάσεις των παλαιών μελών αυτής. Οι μετανάστες θεωρούνται συχνά «παράσιτα» της κοινωνίας που προσπαθούν να επωφεληθούν επιβαρύνοντας τους γηγενείς. Η συνεχής υπενθύμιση της μειονεξίας τους έχει σοβαρές ψυχολογικές συνέπειες γι' αυτούς. Στιγματίζονται μέσω μιας προσλαμβάνουσας συμπεριφοράς σε καθημερινή βάση. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στο πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου οι μαθητές ανάλογα με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία τους αντιδρούν με ποικίλους τρόπους. Από την παθητικότητα και την ψυχολογική απόσυρση, έως την πλήρη ρήξη με την κοινωνία.

Επιπλέον, όπως έχει δείξει έρευνα στο θέμα των στενών διαπροσωπικών σχέσεων, η ευαισθησία στην απόρριψη μπορεί να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Ayduk & Mendoza-Denton & Mischel & Downey & Peake & Rodriguez, 2000). Οι μαθητές που περιμένουν να απορριφθούν προκαλούν αντιδράσεις οι οποίες επαληθεύουν τις αρχικές προβλέψεις για απόρριψη. Επίσης, τα άτομα που ανήκουν σε υποτιμημένες ομάδες, στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές, βιώνουν την απειλή του στερεότυπου. Η υποτιμημένη ομάδα συνδέεται με αρνητικές στερεοτυπικές ιδέες για τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές. Μια σειρά ερευνών έδειξε ότι η απειλή του στερεότυπου, όταν αναφέρεται σε σημαντικές διαστάσεις όπως είναι η νοητική ικανότητα, μπορεί να αποδιοργανώσει ψυχολογικά τα μέλη των υποτιμημένων ομάδων, σε τέτοιο βαθμό ώστε να χειροτερέψει η απόδοσή τους (Steele & Aronson, 1995).

Έτσι, η ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων για μια ομάδα μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές οι οποίες επαληθεύουν αυτά τα στερεότυπα. Όσο λιγότερο

---

[17] Κατά τη θεωρία των Μηχανισμών Επεξεργασίας της Ταυτότητας, η ταυτότητα είναι μια ψυχολογική διεργασία που εκδηλώνεται μέσω της δράσης, της σκέψης και του συναισθήματος. Οι άνθρωποι είναι «κατασκευαστές» του εαυτού τους, οικοδομώντας, αλλάζοντας, παρακολουθώντας την ταυτότητά τους. Στην διαδικασία κατασκευής της ταυτότητας εμπλέκονται δύο μηχανισμοί: Ο μηχανισμός της αφομοίωσης-προσαρμογής και ο μηχανισμός της αξιολόγησης (Breakwell, 2001).

ενδιαφέρονται και αποδίδουν αξία στη σχολική επιτυχία οι μαθητές, τόσο χαμηλότεροι είναι οι βαθμοί τους. Γι' αυτούς θεωρείται ότι ο στόχος δεν αξίζει την προσπάθεια. Έχοντας επίγνωση των αρνητικών στερεοτύπων επιχειρούν να προστατεύσουν τον εαυτό τους αποσυρόμενοι από το σχολείο, έχοντας φυσικά χαμηλή απόδοση (Crocker & Major & Steele, 1998).
Παρατηρούμε λοιπόν ολοκάθαρα πως οι ψυχολογικοί παράγοντες εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με τους κοινωνικούς, έτσι ώστε οι ανήκοντες σε μη κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες να περιθωριοποιούνται, να αποκόβονται από την κοινή ζωή με αποτέλεσμα να μην μπορούν με κανέναν τρόπο να συνεισφέρουν στην κοινωνία, πράγμα που τη βλάπτει συνολικά.

6.2.3. Νέοι πολιτισμικοί προσανατολισμοί και επαναξιολόγηση του εαυτού

Στο νέο περιβάλλον τα άτομα χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν και να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, τις στάσεις τους και τις απόψεις τους. Η πρώτη αντίδρασή τους είναι η σύγκριση.
Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτή η σύγκριση μπορεί να είναι καταστροφική για την αυτοαξιολόγηση. Στο σχολείο οι μαθητές πραγματοποιούν αυτή τη διαδικασία ασυνείδητα και δυστυχώς σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι αδύνατον να προβλεφθεί με ακρίβεια ο τρόπος με τον οποίο θα λάβει χώρα αυτή η αξιολόγηση.
Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο καθορισμός των κριτηρίων και η αξία που αποδίδεται στις διαστάσεις της σύγκρισης αποτελούν μέρος ενός παιχνιδιού εξουσίας στο πλαίσιο της κοινωνικής διαπραγμάτευσης. Τα μέλη των μη κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων βρίσκονται ξεκάθαρα σε μειονεκτική θέση όσον αφορά τον καθορισμό των δικών τους κριτηρίων αυτοαξιολόγησης (Hinkle & Brown, 1990).
Διαφορετικοί τύποι κουλτούρας (ατομικιστική ή συλλογικότητας) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν την έννοια του εαυτού. Αυτές οι διαφορετικές κατασκευές επιδρούν στις γνωστικές λειτουργίες και γνώσεις, στα συναισθήματα, στα κίνητρα και στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Laungani, 1999). Στις ατομικιστικές κουλτούρες που δίνουν έμφαση στις ατομικές διαφορές επιβραβεύονται τα προσωπικά επιτεύγματα και προωθείται ο ανταγωνισμός. Αυτές οι κουλτούρες ευνοούν τη μοναδικότητα του ατόμου, τον *ανεξάρτητο εαυτό*[18].
Στις κουλτούρες που πιστεύουν περισσότερο στη συλλογικότητα επιβραβεύεται η συμμόρφωση στα κοινωνικά πρότυπα και οι σχέσεις των ανθρώπων χαρακτηρίζονται από συνεργασία. Αυτές οι κουλτούρες ευνοούν τον *αλληλεξαρτώμενο εαυτό*[19].
Στην περιγραφή του εαυτού τα ιδιοκεντρικά άτομα (ατομικιστικές κουλτούρες) θα εστιάσουν σε ατομικά χαρακτηριστικά, ενώ τα αλλοκεντρικά (κουλτούρες

[18] Η αντίληψη του ατόμου ως ανεξάρτητου φορέα δράσης άσκησε σημαντική επίδραση στη ζωή των δυτικών βιομηχανικών κρατών τα τελευταία χρόνια. Αξίες όπως η ελευθερία και ο αυτοπροσδιορισμός είναι έννοιες στις οποίες αποδίδεται μεγάλη βαρύτητα (Geertz, 1974).
[19] Η θεώρηση του εαυτού ως αλληλεξαρτώμενου όντος εντάσσεται στο πλαίσιο ενός πιο ολισιτικού τρόπου σκέψης. Ένα άτομο με αξίες αλληλεξάρτησης θεωρεί πρωταρχικό στόχο του τη διατήρηση αρμονικών σχέσεων με τους σημαντικούς ανθρώπους της ζωής του (Markus & Kitayama, 1991).

συλλογικότητας) θα δυσκολευτούν να περιγράψουν τον εαυτό τους, αν δεν τους δοθεί παράλληλα ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εντός του οποίου να φανταστούν τον τρόπο που θα δράσουν (Smith & Bond, 2005). Επιπλέον, ο Singelis βρήκε ότι σε μια πολυπολιτισμική ομάδα φοιτητών η πολυπολιτισμή συλλογικότητα συνδεόταν με την ύπαρξη μιας πιο αλληλεξαρτημένης αυτονοηματοδότησης, η οποία με τη σειρά της συνδεόταν με μεγαλύτερη ευαισθησία και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων (Singelis, 1997).

Άτομα που διακατέχονται από ιδιοκεντρικές αξίες εστιάζουν πρώτα απ' όλα στις πράξεις, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Αντίθετα, όσοι έχουν αλλοκεντρικές αξίες εστιάζουν συνήθως στο πλαίσιο των πράξεων και στο πώς διαφορετικές πράξεις αλληλοσυνδέονται (Newman, 1993).

Έτσι, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τις κουλτούρες από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές προκειμένου να εξηγήσουμε τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους, σε πρώτη φάση. Σε δεύτερη φάση, θα πρέπει να εστιάσουμε στον τρόπο προσέγγισης της κάθε κουλτούρας και στην προσπάθεια υπερπήδησης των διαφορετικών στοιχείων που δημιουργούν την απόσταση και την ασυμφωνία μεταξύ των μαθητών. Φυσικά, κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο εγχείρημα, λόγω του ότι οι μαθητές στην εφηβική ηλικία έχουν εσωτερικεύσει, σταδιακά μέσω της κοινωνικοποίησης, τους διαφορετικούς κανόνες οι οποίοι καθορίζουν σε ποιους παράγοντες πρέπει το άτομο να εστιάζει την προσοχή του σε κάθε περίπτωση (Markus & Kitayama, 1991). Όταν πρόκειται για πολιτισμούς συλλογικότητας, μπορούμε πιο εύκολα να προβλέψουμε τις συμπεριφορές των ατόμων, γιατί αυτές βασίζονται σε ισχυρούς *κανόνες* ενώ στους ατομικιστικούς πολιτισμούς βασίζονται αποκλειστικά στις *στάσεις* τους.

Στην περίπτωση που μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες στην προσπάθεια αυτοαξιολόγησής τους συγκριθούν με συμμαθητές τους, οι διαφορές προκύπτουν από το είδος του πολιτισμού από το οποίο προέρχονται.

Σε ατομικιστικές ομάδες, η κοινωνική σύγκριση ανατροφοδοτεί ενδεχομένως το άτομο με πληροφορίες για τις ιδιότητες και τις ικανότητές του, και συνεπώς ενισχύει ή υποσκάπτει την αίσθηση που έχει για τον ξεχωριστό μοναδικό εαυτό του. Αντίθετα, σε πολιτισμικές ομάδες συλλογικότητας, η κοινωνική σύγκριση μπορεί να αποκτήσει διαφορετικό νόημα ανάλογα με το ποιος είναι ο στόχος των συγκρίσεων που κάνει το άτομο (Takata, 1987). Ο τρόπος λοιπόν που επιλέγουμε να συγκριθούμε για να αυτοαξιολογηθούμε προκύπτει από το γεγονός ότι μεγαλώνουμε σε συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες μας διδάσκουν πώς να ερμηνεύουμε τον κόσμο. Φυσικά, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι τα άτομα είναι πιθανό να διαφέρουν ως προς το βαθμό ατομικισμού ή συλλογικότητάς τους. Είναι δηλαδή σημαντικό να λάβουμε υπόψη επιπλέον την προσωπικότητα του κάθε ατόμου η οποία μπορεί να διαφοροποιείται από τον διαχωρισμό ατομικό-συλλογικό, ή να τοποθετείται σε μια από αυτές τις κατηγορίες γιατί του έχει επιβληθεί κοινωνικά, χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα σ' αυτές.

Υπάρχει με λίγα λόγια η πιθανότητα τα παραπάνω να μην είναι τόσο ξεκάθαρα τοποθετημένα, όσον αφορά τις ατομικιστικές και συλλογικές κουλτούρες και όπως λέει η Green-Staerkle:

ο ατομικισμός και η συλλογικότητα ενδέχεται να μην συνιστούν εκφράσεις των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μελών των εθνικών ομάδων, αλλά αυτές οι διαστάσεις να εκφράζουν κανονιστικές, συλλογικές και κοινωνικές επιταγές, βάσει των οποίων οι άνθρωποι αναπτύσσουν στρατηγικές παρουσίασης και αξιολόγησης του εαυτού τους (Green-Staerkle, 2002)

6.3. Μετανάστευση: Η οπτική των ανθρώπων που ανήκουν στις κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες

6.3.1. Ομάδα-ενδοομάδα-εξωομάδα

Μπορούμε να ορίσουμε την «ομάδα» με διαφορετικούς τρόπους. Ο κάθε τρόπος εμπεριέχει μια δική του ιδιαίτερη εστίαση που μπορεί να αποσπά την προσοχή από διαστάσεις που έχουν μεγάλη σημασία για άλλους ορισμούς. Οι Cartwright και Zander υποστήριξαν ότι ο όρος «ομάδα» δεν αναφέρεται σε μια προσδιορίσιμη οντότητα: απλώς περιγράφει μια περιοχή έρευνας της οποίας τα όρια είναι συγκεχυμένα (Cartwright & Zander, 1968).

Στην δική μας περίπτωση, στο πολυπολιτισμικό σχολείο πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ομάδα ως ένα σύνολο μαθητών στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε δύο χαρακτηριστικά. Πρώτον, ότι τα άτομα θεωρούν τον εαυτό τους μέλη μιας ομάδας («εμείς» και όχι «εγώ και αυτοί»), ότι βιώνουν μια αίσθηση του «ανήκειν» και έχουν μια κοινή αίσθηση ταυτότητας, και δεύτερον ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολο αυτό ασκούν ψυχολογική επίδραση ο ένας στον άλλον. Σε αυτές τις ψυχολογικές επιδράσεις των ομάδων πάνω στα μέλη τους συμπεριλαμβάνονται συναισθηματικές διαστάσεις (π.χ. θετικά αισθήματα για τα άλλα μέλη της ομάδας), γνωστικές διαστάσεις (το να αξιολογεί κανείς θετικά άλλα μέλη της ομάδας καθώς και ζητήματα που αφορούν αυτά) και συμπεριφορικές διαστάσεις (Wetherell, 2005).

Στο σχολείο οι μαθητές είναι μέλη μιας ευρύτερης ομάδας, της σχολικής τους τάξης. Γίνονται όμως μέλη και μικρότερης ομάδας (ενδο-ομάδας) με κριτήρια αρκετές φορές, τουλάχιστον στην αρχή, εθνικά, ιδεολογίας και κάποτε φαντασιακά. Αισθάνονται σιγουριά όταν η ενδο-ομάδα τους αποτελείται από μαθητές ίδιας εθνικότητας που συνεπάγεται ίδια ιδεολογία, θρησκεία, συνήθειες, τρόπους αντιμετώπισης της καθημερινότητας. Έτσι λειτουργούν και επιδρούν ο ένας στον άλλον ψυχολογικά, μέσα σ' ένα πλαίσιο όπου χρησιμοποιούν τον όρο «εμείς» για να δείξουν την συμμετοχή και την αίσθηση του «συνανήκειν», καθώς και την διάσταση από άλλες ομάδες (εξω-ομάδες)[20].

Οι μαθητές, γενικά, συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν έργα που βασίζονται στην αλληλεξάρτησή τους και αυτή η συνεργασία αποτελεί κίνητρο για την απόδοσή τους ως μέλη μιας ομάδας. Ο Bandura ονομάζει αυτή τη λειτουργία «αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα» και την ορίζει ως «την κοινή πεποίθηση μιας ομάδας ότι ο συνδυασμός των ικανοτήτων των μελών της μπορεί να οργανώσει και

[20] Χρησιμοποιούμε τους όρους *ενδο-ομάδα* και *εξω-ομάδα* ως κοινωνιοψυχολογικούς όρους που προσδιορίζουν αντίστοιχα την ταύτιση ή όχι με μια κοινωνική κατηγορία.

να θέσει σε εφαρμογή την πορεία δράσης η οποία είναι απαραίτητη για να παραχθεί ένα ορισμένο επίπεδο έργου» (Bandura, 1997: 478). Η ομάδα με αυτόν τον τρόπο γίνεται αποτελεσματική στη λειτουργία της συλλογικά πολύ περισσότερο από το απλό άθροισμα της αποτελεσματικότητας του κάθε μέλους της.

Στην έρευνά μας λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του Bandura, θέλουμε να τονίσουμε ότι η δύναμη και η αποτελεσματικότητα που αποκτά η ομάδα μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της θα πρέπει να διοχετευθεί σε επίπεδο σχολικής τάξης και όχι σε επίπεδο ενδο-ομάδας. Φυσικά, λαμβάνουμε υπόψη και το πώς ο πολιτισμός μπορεί να επηρεάσει αυτή την αντιλαμβανόμενη ομαδική αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Earley, μέλη πολιτισμών συλλογικότητας αποδίδουν καλύτερα ομαδικά και φυσικά μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στην ομάδα (εδώ σχολική τάξη), ενώ μέλη ατομικιστικών πολιτισμών βασιζόμενα στην αυτοδυναμία, εστιάζουν στον εαυτό τους και οπωσδήποτε δυσκολεύονται να προσφέρουν στην ομάδα (Earley, 1993) Μαθητές που προέρχονται από πολιτισμούς συλλογικότητας διαφέρουν στην ομαδική ανταπόκριση από μαθητές που προέρχονται από ατομικιστικούς, συνήθως δυτικούς, πολιτισμούς.

Τι γίνεται όμως όταν δεν είναι δυνατή η συνύπαρξη των ατόμων και δημιουργούνται διομαδικές συγκρούσεις; Κάτι τέτοιο συμβαίνει όταν τα άτομα κατασκευάζουν και καθορίζουν τα όρια της ενδο-ομάδας τους αποκλείοντας απ' αυτήν τον Άλλο, τον ξένο. Ο «Άλλος» θεωρείται διαφορετικός σε βαθμό που καθιστά αδύνατη την ένταξή του στην κοινωνική ομάδα. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι απέδωσαν την ύπαρξη της διομαδικής σύγκρουσης στο ψυχολογικό φαινόμενο της διάκρισης μεταξύ ενδοομάδων και εξωομάδων (Turner & Hogg & Oakes & Reicher & Wetherell, 1987). Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι η μετάβαση από ένα διομαδικό επίπεδο κατηγοριοποίησης σε ένα υπερκείμενο επίπεδο, το οποίο θα συμπεριελάμβανε όλο το ανθρώπινο είδος, θα μείωνε την προκατάληψη και τη σύγκρουση.

Σύμφωνα με αποτελέσματα πειραματικών ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι άνθρωποι αποδίδουν πιο εύκολα και αυθόρμητα τα συναισθήματα στην ενδοομάδα, ενώ στην εξωομάδα αποδίδουν περισσότερο αισθήματα. Οι εξωοομάδες στερούνται ακόμα και την πιθανότητα να έχουν συναισθήματα (Paladino & Leyens & Rodriguez & Rodriguez & Gaunt & Demoulin, 2002). Τι ωθεί όμως τους ανθρώπους να κάνουν αυτές τις αποδόσεις; Στην περίπτωση που υπάρχουν μειονότητες, πολιτισμικά μη κυρίαρχες ομάδες, ενδέχεται η πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα με αυτόν τον τρόπο να τις περιθωριοποιήσει και να τις θέσει έξω από τα όρια του πολιτισμού γενικότερα. Έτσι, μπορεί να επικαλεστεί (η κυρίαρχη ομάδα) μερικές φορές ακραία παραδείγματα συμπεριφοράς ή παραβίασης θεμελιωδών αξιών, για να δικαιολογήσει την κρίση που χαρακτηρίζει τις συμπεριφορές των μειονοτήτων ως μη φυσιολογικές. Ο Verkuyten τονίζει ότι «τα μέλη της πλειονότητας απορρίπτουν το επιχείρημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας, βάσει του οποίου θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη διαφορετική συμπεριφορά των εθνικών μειονοτήτων. Κάτι τέτοιο θα τοποθετούσε την πολιτισμική πλειοψηφία και την πολιτισμική μειονότητα στο ίδιο πλαίσιο, σε μια προοπτική αξιολόγησης των διαφορών» (Verkyten, 2001: 257-278). Θέτουν λοιπόν, τις εθνικές μειονότητες εκτός των ορίων του πολιτισμού με στόχο να τις *ψυχολογιοποιήσουν*. Με τον όρο ψυχολογιοποίηση εννοείται μια αιτιώδης σχέση ανάμεσα σε μια κοινωνική

συμπεριφορά και στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου που την εκφράζει (Papastamou, 1987).
Ακολουθώντας όμως αυτή την τακτική θα καταλήξουμε στην απόδοση αρνητικών στερεοτύπων και στην απομάκρυνση των μειονοτήτων από την πλειοψηφία, καθώς και στη στέρησή τους από την υγιή συνύπαρξη με την κυρίαρχη ομάδα.
Φοβούμενοι οι άνθρωποι τις αλλαγές που επιφέρουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, θεωρώντας ότι αυτές υπονομεύουν την ταυτότητά τους, αντιδρούν προωθώντας τις διακρίσεις με στόχο την επαλήθευση της ανωτερότητάς τους. Όμως τέτοιες τακτικές οδηγούν σε αδιέξοδο. Απαιτείται επαναδόμηση των συλλογικών ταυτοτήτων και αναθεώρηση της οπτικής των ομάδων.

6.3.2. Στερεοτυπικές αντιλήψεις – Προκαταλήψεις - Ρατσισμός από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας

Στην κοινωνική ψυχολογία τα στερεότυπα για μεγάλο διάστημα θεωρούνταν το αποτέλεσμα του περιορισμού των γνωστικών ικανοτήτων των ανθρώπων στην επεξεργασία πληροφοριών (μεροληψία, σφάλμα). Κάποιοι μελετητές υποστήριξαν ότι στα στερεότυπα ενδέχεται να υπάρχει ένας πυρήνας αλήθειας (Oakes & Haslam & Turner, 1994). Η πλειονότητα όμως των ερευνών εντοπίζει τις ρίζες της διαμόρφωσης των στερεοτύπων στις γνωστικές διαδικασίες. Ο Lippman μάλιστα αναρωτήθηκε μήπως τέτοιες γνωστικές συντμήσεις είναι αναπόφευκτες. Ίσως ο σύγχρονος κόσμος είναι τόσο σύνθετος που η οικονομία της στερεοτυπικής σκέψης να είναι απαραίτητη για να τα βγάζει κανείς πέρα μαζί του (Lippman, 1922). «Σύμφωνα με την κυρίαρχη προσέγγιση όσον αφορά στην επεξεργασία πληροφοριών, τα στερεότυπα θεωρούνται πλέον αναπόφευκτο προϊόν της ανάγκης να κατηγοριοποιήσουμε και να απλοποιήσουμε ένα σύνθετο κοινωνικό κόσμο» (Augoustinos & Walker, 1995: 1).
Έτσι, η απάντηση στο ερώτημα που δημιουργείται «γιατί διαμορφώνονται τα στερεότυπα», έχει αποδοθεί με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις από τους θεωρητικούς. Στην πρώτη περίπτωση πιστεύεται ότι τα στερεότυπα συνιστούν μια παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας, απλοποιούν το κοινωνικό περιβάλλον μειώνοντας την κοινωνική πληροφορία. Ως εκ τούτου, θεωρούνται «το εσφαλμένο αποτέλεσμα της διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών» (Fiske & Neuberg, 1990: 1-74). Έτσι, τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής προφανώς κατασκευάζουν στερεότυπα για τους μετανάστες λόγω της περιορισμένης ικανότητάς τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.
Στη δεύτερη περίπτωση όμως, τα στερεότυπα εμφανίζονται ως αντιληπτικά μέσα δια των οποίων η πραγματικότητα γίνεται κατανοητή σε συγκεκριμένα πλαίσια από τη σκοπιά του παρατηρητή. Υποστηρίζουν λοιπόν, σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση, ότι είναι το αποτέλεσμα μιας αναλυτικής διαδικασίας, κατά την οποία χρησιμοποιούνται επιλεκτικά οι πληροφορίες που ταιριάζουν στο πλαίσιο και στους στόχους του παρατηρητή (Oakes & Haslam & Turner, 1994). Βάσει αυτής της πρότασης, τα μέλη μιας κοινωνίας υποδοχής κατασκευάζουν στερεότυπα για τους

μετανάστες τα οποία ταιριάζουν στους στόχους τους μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Άρα, τα στερεότυπα επιτελούν ένα συγκεκριμένο στόχο. Δρουν ως «ιδεολογικές αναπαραστάσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν και να νομιμοποιήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας σε μια κοινωνία» (Augoustinos & Walker, 1995:1). Οι Jost και Banaji συμφωνούν ότι τα στερεότυπα «δικαιολογούν την εκμετάλλευση κάποιων ομάδων από άλλες, και εξηγούν [...] τη φτώχεια και την αδυναμία μερικών ομάδων, όπως και την επιτυχία άλλων, με τρόπους που κάνουν αυτές τις διαφορές να φαντάζουν νόμιμες ή ακόμα και φυσικές» (Jost & Banaji, 1994: 1-27). Οι μη-κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες συνήθως αποδέχονται αυτά τα αρνητικά στερεότυπα για τον εαυτό τους. Φυσικά, η γενικότερη δυσπιστία για τους ξένους ενισχύεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των σχολείων.

Στο πολυπολιτισμικό σχολείο οι μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα μεταφέρουν τις πολωμένες αυτές στάσεις από την οικογένειά τους στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους ξένους συμμαθητές τους, και σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα που αναφέρεται μόνο στο δικό τους πολιτισμό, σχηματίζουν την εντύπωση ανωτερότητάς τους. Η δυνατότητα πρόβλεψης που έχουν τα στερεότυπα για τους ξένους συμμαθητές δημιουργούν ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα στις διαπολιτισμικές σχέσεις.

Ενώ το στερεότυπο είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων για τα άτομα που είναι μέλη μιας ομάδας, η προκατάληψη είναι συνήθως μια στάση αρνητική προς αυτά τα άτομα. Οι Baron και Byrne ορίζουν την προκατάληψη ως «μια στάση αρνητική προς τα μέλη μιας ομάδας, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στο γεγονός ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα» (Baron & Byrne, 1994).

Ως στάση λοιπόν η προκατάληψη λειτουργεί όπως όλα τα γνωστικά σχήματα με την έννοια ότι οι πληροφορίες που υποστηρίζουν την προκατάληψη επισημαίνονται και ακούγονται πιο συχνά σε σύγκριση με τις πληροφορίες που δεν την υποστηρίζουν, με αποτέλεσμα να αποθηκεύονται σταθερότερα στη μνήμη (Fiske & Taylor, 1991).

Η προκατάληψη ενδέχεται να οδηγήσει σε συμπεριφορές διακρίσεων. Διάφορα συμβάντα στην πορεία της ιστορίας αποδεικνύουν περίτρανα αυτές τις διακρίσεις. Η ψυχολογία της κοινωνικής σύγκρουσης προσπαθεί να εξηγήσει αυτά τα φαινόμενα των διομαδικών σχέσεων. Το μεγαλύτερο μέρος αναφέρεται στα προβλήματα των διακρίσεων ανάμεσα σε πλειονοτικές και μειονοτικές ομάδες διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης. Ρατσισμός στα πλαίσια της κοινωνικής ψυχολογίας είναι η διαδικασία περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και διάκρισης ανθρώπων που ορίζονται ως διαφορετικοί. Κατ’ αυτόν τον τρόπο διατηρούνται άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις ομάδες.

Σύμφωνα με την κοινωνιολόγο Miles, στην καρδιά του ρατσισμού βρίσκεται η διαδικασία αναπαράστασης ή νοηματοδότησης του «άλλου», δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι κοινότητες και δημιουργούνται διάφορες μορφές του «εμείς» και «αυτοί». Οι αναπαραστάσεις των άλλων μπορεί είτε να οδηγήσουν σε πράξεις βίας, διάκρισης και δυσφήμισης και να νομιμοποιηθούν, είτε να δημιουργήσουν μια κατάσταση στην οποία δεν υπάρχει το οποιοδήποτε

αναγνωρισμένο «φυλετικό» πρόβλημα (Miles, 1989). Η «φυλή» είναι περισσότερο κοινωνικό παρά φυσικό φαινόμενο. Οι φυσικές διαφορές δεν μπορούν με κανέναν τρόπο να θεμελιώσουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές όπως δείχνουν τα αποτελέσματα βιολογικών ερευνών (Lewontin, 1987).

Η πρόκληση λοιπόν στην κοινωνική ψυχολογία βρίσκεται στην απάντηση του ερωτήματος πώς οι ρατσιστικές ιδεολογίες καταφέρνουν να κινητοποιούν τα άτομα και πώς αποκτούν νόημα και μοιάζουν λογικές. Δύο θεωρίες είναι αυτές που είναι πιθανό να μας δώσουν την απάντηση στο ερώτημα. Η πρώτη εστιάζει στα ατομικά χαρακτηριστικά του ρατσιστή και στις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στο ζήτημα του ρατσισμού (ψυχοδυναμική κατεύθυνση), και η δεύτερη εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο του ρατσισμού και στην ομαδική πόλωση (θεωρία ρεαλιστικής ομαδικής σύγκρουσης).

Στην πρώτη περίπτωση, για το ρατσιστή, ο διασυρμός των άλλων, τα αρνητικά στερεότυπα και ο εθνοκεντρισμός έχουν ισχυρή υποκειμενική αξία. Βιώνονται συναισθηματικά με έντονο τρόπο, είναι πλημμυρισμένα από συναίσθημα και είναι επίσης ενδεικτικά «βίαιων και απελπισμένων εσωτερικών αμυντικών ελιγμών» (Frosh, 1989: 226). Στη δεύτερη περίπτωση, στη θεωρία της ρεαλιστικής ομαδικής σύγκρουσης, η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στις ομάδες, ανταγωνισμός ή συνεργασίες, προκαλούν τις διάφορες υποκειμενικές ή ψυχολογικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τις διομαδικές επαφές (Sherif & Sherif, 1969). Παραμένοντας σ' αυτή τη θεωρία ο Tajfel υποστήριξε ότι συμβαίνει κάτι ψυχολογικά ιδιαίτερο όταν οι άνθρωποι τοποθετούνται σε ομαδικές συνθήκες. Το πλαίσιο της ομάδας προσθέτει μια τελείως διαφορετική διάσταση στην ψυχολογία των ανθρώπων. Πιστεύει ότι οι συμπεριφορές κινούνται κατά μήκος ενός συνεχούς. Στο ένα άκρο βρίσκεται η «διαπροσωπική συμπεριφορά» κατά την οποία δρα κανείς ως άτομο, και στο άλλο άκρο η «διομαδική συμπεριφορά» κατά την οποία δρα κανείς ως μέλος μιας ομάδας. Οι συμπεριφορές παραδέχεται ότι συνήθως είναι ανάμεικτες και τοποθετούνται στη μέση του συνεχούς (Tajfel, 1981).

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της ομάδας αλλάζουν οι βάσεις του αυτοπροσδιορισμού των ανθρώπων. Η *προσωπική ταυτότητα* δίνει τη θέση της στην *κοινωνική ταυτότητα*. Τα άτομα κατηγοριοποιούνται και θεωρούν τον εαυτό τους όμοιο με τα μέλη της ομάδας, ταυτίζονται μ' αυτήν και στη συνέχεια μπαίνουν στη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης με άλλες ομάδες με στόχο πάντα την ατομική και ομαδική αυτοεκτίμηση που οδηγεί αναπόφευκτα στο διομαδικό ανταγωνισμό[21].

Όταν αρχίζουμε λοιπόν να σκεφτόμαστε τον εαυτό μας με όρους ομαδικής υπαγωγής, αλλάζει η αίσθησή μας τόσο για το ποιοι είμαστε, όσο και για το πώς είμαστε. Η αυτοεκτίμησή μας συνδέεται με τη μοίρα της ομάδας. Όταν ταυτιζόμαστε με την ομάδα αρχίζει μια διεργασία που ο Turner ονόμασε *αποπροσωποποίηση* και *αυτο-στερεοτυπική* απόδοση. Η ιδέα ότι αντιμετωπίζουμε στερεοτυπικά τους άλλους,

[21] Αφετηρία της θεωρίας της ταυτότητας είναι η αρχή ότι η κοινωνία αποτελεί μια συλλογή κοινωνικών κατηγοριών διαφορετικής κοινωνικής θέσης και ισχύος. Οι κοινωνικές κατηγορίες ορίζονται κατ' αντιδιαστολή μεταξύ τους και η δυναμική τους εξαρτάται από οικονομικές και ιστορικές δυνάμεις (Capozza & Brown 2000).

κυρίως τα μέλη των ομάδων, εστιάζοντας σε μερικά μόνο από τα υποτιθέμενα χαρακτηριστικά τους και αγνοώντας τη μεταβλητότητα και την ποικιλία των ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Τέλος, συγκρινόμαστε με άλλες ομάδες με στόχο την απόδειξη υπεροχής της δικής μας ομάδας (Turner, 1982).

Βασιζόμενοι στις παραπάνω θεωρίες, μπορούμε να εξηγήσουμε τη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές του γυμνασίου, ακριβώς λόγω της εφηβικής ηλικίας, έχουν μία επιπλέον ιδιαιτερότητα. Η υπαγωγή στην ομάδα γι' αυτούς έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία, γιατί τους προσφέρει ένα ιδεολογικό υπόβαθρο και ένα στήριγμα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Σε συνδυασμό με την έντονη ψυχολογική φόρτιση της ηλικίας κατηγοριοποιούνται με μεγάλη ευκολία σε ομάδες, και αυτό λαμβάνει χώρα στο σχολείο που είναι ένας από τους σημαντικούς χώρους κοινωνικοποίησής τους. Έτσι, ταυτίζονται εύκολα με την ομάδα τους και μπαίνουν στη διαδικασία σύγκρισης με άλλες ομάδες.

Στο ελληνικό πολυπολιτισμικό πλέον σχολείο, οι μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα αισθάνονται υπεροχή και ανωτερότητα στη σύγκριση με ομάδες μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά και προέρχονται από άλλες χώρες. Στην περίπτωση που συνδυάζονται τα παραπάνω με αρνητικά στερεότυπα για τους αλλοδαπούς συμμαθητές, το αποτέλεσμα είναι η μείωση και η απόρριψή τους. Το επόμενο βήμα εξαρτάται από τη στάση των μαθητών που ανήκουν στη μη-κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Σ' αυτή τη φάση είναι πιθανό να αρχίσει η διομαδική σύγκρουση, με αρνητικά αποτελέσματα για όλους.

Το σημείο στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μαθητών και η ένταξή τους σε μια ευρύτερη ομάδα, τη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον Taifel η λεγόμενη *διαπροσωπική συμπεριφορά* των μαθητών θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής και ενίσχυσης από μέρους των εκπαιδευτικών. Η διαφορετικότητα στον πολιτισμό σε συνδυασμό με την ποικιλία των ανθρώπινων χαρακτηριστικών των μαθητών είναι ικανά να προσφέρουν έναν πλούτο γνώσεων και συμπεριφορών. Η διομαδική συμπεριφορά θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία, σεβασμό και αλληλοεκτίμηση. Κάτι τέτοιο όμως είναι εφικτό μόνο με τη γνωριμία με τον «Άλλο». Γνωριμία με τον πολιτισμό του, τη θρησκεία του, τη ζωή του γενικότερα. Άλλωστε, και η κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα μαθητών είναι «διαφορετική» στα μάτια των αλλοδαπών συμμαθητών.

6.3.3. Στάσεις-συμπεριφορές

Ένας εύστοχος δημοφιλής ορισμός των στάσεων έχει δοθεί από τους Zanna και Rempel: «θεωρούμε ότι στάση είναι η κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου-ερεθίσματος κατά μήκος ενός αξιολογικού άξονα. Η οποία κατηγοριοποίηση είτε βασίζεται σε τρεις γενικούς τύπους πληροφορίας είτε παράγεται από αυτούς:

1. γνωστική πληροφορία 2. θυμική/συναισθηματική πληροφορία και 3. πληροφορία που σχετίζεται με προηγούμενες συμπεριφορές ή προθέσεις συμπεριφοράς» (Zanna & Rempel, 1988: 319).

Στο σχολείο, για να δώσουμε έναν ορισμό των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους θα πρέπει να λάβουμε υπόψη, πρώτα από όλα, ότι για να κατηγοριοποιήσουν τους συμμαθητές τους οι μαθητές θα πρέπει να τους δώσουν μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Έπειτα να βασιστούν σε αντικείμενο-ερέθισμα ορατό, π.χ. στη διαφορετικότητα στην καθημερινή ζωή και στις συνήθειές τους, και τέλος να αξιολογήσουν το αντικείμενο ή στη βάση ενός απόλυτου κριτηρίου (να το απορρίψουν ή να το δεχτούν) ή να το κρίνουν και να το τοποθετήσουν σε μια αξιολογική κλίμακα.

Στην περίπτωση κατά την οποία έχουμε αρνητική αξιολόγηση που εκφράζεται από τις αντίστοιχες στάσεις των μαθητών, θα πρέπει να αναρωτηθούμε πού οφείλονται αυτές. Η απάντηση βρίσκεται στις πληροφορίες που με κάποιους τρόπους έχουν συγκεντρώσει οι μαθητές για τους συμμαθητές τους. Αυτές μπορεί να είναι γνωστικές (ιδέες, πεποιθήσεις κλπ.), συναισθηματικές (αυτές που δεν βασίζονται μόνο σε ιδέες αλλά σε συναισθήματα) και τέλος πληροφορίες σχετικά με προηγούμενες συμπεριφορές αυτών ή προθέσεις συμπεριφοράς (πώς έδρασαν οι συμμαθητές στο παρελθόν).

Ο ορισμός εισηγείται επίσης πώς θα μπορούσαν να αλλάξουν οι στάσεις. Αν προσπαθήσουμε (οι εκπαιδευτικοί ή και οι συμμαθητές τους) να πείσουμε τους μαθητές, θα πρέπει να εστιάσουμε ή στην περιοχή της γνωστικής πληροφορίας (εκθέτοντας γεγονότα και επιχειρήματα), ή στην περιοχή των συναισθημάτων (συνδέοντας κάτι με θερμά συναισθήματα).

Αυτό που πρέπει να προσέξουμε ιδιαίτερα είναι ότι οι μαθητές όπως και όλα τα άτομα κατά τη διαδικασία μέτρησης των στάσεών τους, μπορεί να εμφανίζουν δυσαρμονία μεταξύ των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούμε τρία αυστηρά κριτήρια κατά τον Wicker: «1. για κάθε υποκείμενο θα πρέπει να γίνει τουλάχιστον μια μέτρηση στάσης και μια μέτρηση εμφανούς συμπεριφοράς 2. η στάση και η συμπεριφορά θα πρέπει να μετρηθούν σε διαφορετικές περιστάσεις και 3. η εμφανής αντίδραση δεν θα πρέπει να είναι απλώς η αναδρομική προφορική αναφορά του υποκειμένου στην ίδια του τη συμπεριφορά» (Wicker, 1971: 142). Αν λάβουμε υπόψη ότι η έρευνά μας ασχολείται με μαθητές, που λόγω του νεαρού της ηλικίας παρουσιάζουν αστάθεια στις στάσεις και συμπεριφορές, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στις μετρήσεις.

Στην έρευνά μας λάβαμε υπόψη τα παραπάνω και χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη ως εργαλεία προκειμένου να διακρίνουμε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επίσης χρησιμοποιήσαμε την παρατήρηση μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να εντοπίσουμε τις εμφανείς συμπεριφορές και να συγκρίνουμε στάσεις και εμφανείς συμπεριφορές για πιθανές ανακολουθίες (κάτι τέτοιο δεν διαπιστώθηκε). Οι στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών μετρήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιστάσεις. Αυτό πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες και με τη συνεχόμενη παρατήρηση καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

6.3.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις κατά τον Moscovici

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων προχωρεί πέρα από τη θεωρία των στάσεων και προσφέρει μια επεξήγηση για το πώς συσχετίζονται μεταξύ τους οι στάσεις, συγκροτώντας σχηματισμούς μέσω της συμμετοχής των ατόμων σε ομάδες των οποίων τα μέλη μοιράζονται μεταξύ τους αναπαραστάσεις.
Είναι μια θεωρία κονστρουξιονιστική[22], δηλαδή αντί να θεωρεί ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους κοινωνικούς κόσμους, τους θεωρεί ως κατασκευασμένους από αυτούς. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένας μηχανισμός για την επίτευξη αυτής της κατασκευής.
Ο Moscovici ανέπτυξε τη θεωρία επηρεασμένος από τη μάλλον ευρύτερη κοινωνιολογική έννοια των «συλλογικών αναπαραστάσεων» του Durkheim. Μας λέει συγκεκριμένα ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι «διανοητικά σχήματα», δηλ. ορισμένες προκατασκευασμένες ιδέες, εικόνες, σκέψεις, κρίσεις, προσδοκίες, με τις οποίες οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν ή να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των συνανθρώπων τους, την ιδεολογία τους και να επικοινωνήσουν μαζί τους. Επίσης, αυτές είναι: 1. συνυφασμένες με τον καθημερινό λόγο των ανθρώπων, δηλαδή μέσα από τις καθημερινές συζητήσεις, εκφράζοντας τις σκέψεις και τις ιδέες τους για διάφορα θέματα, 2. παρέχουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας στο επίπεδο που οι άνθρωποι κατανοούν μεταξύ τους τα προς συζήτηση θέματα, έχοντας «κοινές» αναπαραστάσεις και 3. δημιουργούν την ομάδα, δηλαδή είναι «ενοποιητικά στοιχεία» μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό που δημιουργεί την ομάδα κατά τον Moscovici είναι ακριβώς το μοίρασμα των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Moscovici, 1988: 211-250).
Οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και τα φαινόμενά του μέσω των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στην περίπτωση όμως που εμφανίζονται καινούρια φαινόμενα που δεν βασίζονται σε αποθηκευμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχει ήδη το άτομο, δημιουργείται πρόβλημα. Ο Moscovici υποστηρίζει ότι σε τέτοιες περιπτώσεις τίθενται σε λειτουργία δύο διαδικασίες: η διαδικασία της «αγκυροβόλησης» και η διαδικασία της «αντικειμενοποίησης». Με τη διαδικασία της αγκυροβόλησης, η νέα εμπειρία κατηγοριοποιείται σε μια υπάρχουσα αναπαράσταση και με αυτόν τον τρόπο μοιάζει περισσότερο οικεία. Έτσι, δημιουργείται μια νέα αναπαράσταση που βασίζεται στην παλιά, αλλά έχει και μερικά καινούρια στοιχεία. Μέσω των διαφόρων διαδικασιών επικοινωνίας οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαχέονται και γίνονται γνωστές στην κοινωνική ομάδα. Ό,τι ήταν προηγουμένως νέο και ανοίκειο, γίνεται οικείο στοιχείο για τα μέλη της ομάδας (Moscovici, 1976).
Στο σχολείο οι μαθητές, που ανήκουν σε κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες, έχουν δημιουργήσει κάποιες κοινωνικές αναπαραστάσεις τις οποίες μοιράζονται με τους συμμαθητές τους και οι οποίες αποτελούν ενοποιητικά στοιχεία μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Όταν όμως στη σχολική τάξη εμφανίζονται μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων που έχουν τις δικές τους κοινωνικές αναπαραστάσεις, δηλαδή τα δικά τους διανοητικά σχήματα, παρουσιάζεται δυσκολία στο να λειτουργήσουν αυτές

[22] Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η λεκτική αλλά και εννοιολογική συνάφεια των όρων «κατασκευή» («construction» στο πρωτότυπο) και κοινωνικός κονστρουξιονισμός («social constructionism» στο πρωτότυπο).

ενοποιητικά για όλους τους μαθητές. Οι νέες εμπειρίες και για τις δύο πλευρές (κυρίαρχη και μη-κυρίαρχη ομάδα) αποτελούν νέες αναπαραστάσεις που θα πρέπει να ακολουθήσουν την διαδικασία αγκυροβόλησης και αντικειμενοποίησης σύμφωνα με τον Moscovici, ώστε να κατηγοριοποιηθούν στις ήδη υπάρχουσες στο μυαλό των μαθητών αντίστοιχα και να δημιουργήσουν καινούριες αναπαραστάσεις που μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας των μαθητών θα αποτελέσουν στοιχείο σύνδεσης μιας νέας ομάδας που θα συγκροτείται από μαθητές όλων των εθνικοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ομογενοποιητική δύναμη για τις ομάδες, εφόσον θα έχουν πλέον έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και ταυτόχρονα όλοι οι μαθητές θα συμφωνούν σε γενικές γραμμές στα ζητήματα κατανόησης και αξιολόγησης του κόσμου τους.

6.3.5. Η δια/του λόγου ψυχολογία

Η δια/του λόγου ψυχολογία[23] είναι μια κοινωνικο-κονστρουξιονιστική θεωρία που επιχειρεί να μεταφέρει την έμφαση μακριά από το πρόσωπο και να την τοποθετήσει στην αλληλεπίδραση (Wetherell & Maybin, 1996). Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην έρευνα των στάσεων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, η δια/του λόγου ψυχολογία εστιάζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στην καθημερινή αλληλεπίδραση, στη συνομιλία και στο λόγο, στις δραστηριότητες των ανθρώπων όταν νοηματοδοτούν τον κοινωνικό κόσμο. Τι κάνουν όμως οι άνθρωποι με την ομιλία ή με τα γραπτά τους; Η δια/του λόγου ψυχολογία δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα όχι στο στατικό υποκείμενο, αλλά στις δυναμικές πρακτικές της αλληλεπίδρασης μέσω του λόγου (Potter & Wetherell, 1987).

Αρχικά, επικεντρώνεται στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν εκδοχές του κόσμου κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους. Μέσα από τη διαδικασία θεμελίωσης αυτών των εκδοχών ως σωστών, κατασκευάζουν μια εικόνα του κόσμου και μια εικόνα του εαυτού τους. Δηλαδή, κατασκευάζουν ταυτόχρονα εκδοχές της δράσης τους (εξωτερικές) και εκδοχές των κινήτρων και των στάσεών τους (εσωτερικές). Έτσι, η δια/του λόγου ψυχολογία δεν εξετάζει τα γεγονότα και αμέσως μετά τα ψυχολογικά τους αποτελέσματα, όπως θα γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά ασχολείται με τις παραπάνω εκδοχές ταυτόχρονα μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Εστιάζει αποκλειστικά στη δράση και όχι στη νόηση. Οι υποστηρικτές της δια/του λόγου ψυχολογίας[24]

---

[23] Αποδίδεται έτσι ο αγγλικός όρος «discursive». Η απόδοση αυτού του όρου στα ελληνικά είναι εξαιρετικά δύσκολη. Το επίθετο «discursive» παράγεται από το ουσιαστικό «discourse», το οποίο αποδίδεται επιτυχώς στα ελληνικά ως «λόγος». Όμως, δεν θα μορούσε να αποδοθεί το επίθετο «discursive» στα ελληνικά ως «λογικός». Προτιμήθηκε ο όρος «δια/του λόγου ψυχολογία» για να αποφύγουμε τον όρο «ψυχολογία του λόγου» ο οποίος δημιουργεί θεωρητικά προβλήματα καθώς έτσι ο «λόγος» μετατρέπεται απλώς σε μερικό αντικείμενο της «ψυχολογίας» (Wetherell, 2005: 218).

[24] Διανοητές από το χώρο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (βλ. Wetherell και Maybin, 1996) υποστήριξαν την παραπάνω θεωρία με αφορμή ανάλυση πολιτικών γεγονότων στη Μ. Βρετανία από τις αρχές της δεκαετίας του ’60 έως και την απομάκρυνση της Thatcher από την εξουσία. Τα συμβάντα του κοινωνικού κόσμου γι’ αυτούς ξετυλίγονται μέσα από την αναπαράσταση και την επιχειρηματολογία. Για παράδειγμα, στην αρένα της πολιτικής κάποιες φορές το υπό συζήτηση ζήτημα

ισχυρίζονται ότι οι άνθρωποι μιλώντας ή γράφοντας επιτελούν δράσεις και ότι η φύση αυτών των δράσεων μπορεί να αποκαλύπτεται μέσω του λόγου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης (Wetherell, 2005).

Στο σχολικό χώρο η καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός. Οι μαθητές μιλώντας με τους συμμαθητές τους επιτελούν δράσεις, δηλαδή δημιουργούν εκδοχές, κατασκευάζουν τον εξωτερικό τους κόσμο και ταυτόχρονα κατασκευάζουν τα κίνητρα και τις στάσεις τους. Μέσα από μια λεπτομερή μελέτη του λόγου τους μπορούμε να αποκαλύψουμε τη φύση αυτών των δράσεων, των κατασκευασμένων από μέρους τους εκδοχών για τον κόσμο και για τον εαυτό τους, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα που οφείλεται η σύγκρουση στην κοινωνική τους ζωή, στην επαφή δηλαδή με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

6.4. Συνύπαρξη σε πολιτισμικά ανομοιογενείς κοινωνίες

6.4.1. Η συνάντηση με τους άλλους

«Τι σόι πουλί είσαι εσύ που δεν ξέρεις να τραγουδάς;» τιτίβισε το πουλί. «Τι σόι πουλί είσαι εσύ που δεν ξέρεις να κολυμπάς!» του ανταπάντησε η πάπια. (Σεργκέι Προκόφιεβ, Ο Πέτρος και ο Λύκος).

Όταν οι άνθρωποι προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, συμπεριφέρονται με διαφορετικούς τρόπους. Πώς όμως επηρεάζουν αυτές οι διαφορές τη διαδικασία της επικοινωνίας;

Η συνάντηση με έναν άγνωστο αρχικά μας προκαλεί ανησυχία και ανασφάλεια. «Η άμεση ψυχολογική επίδραση στο άτομο όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια νέα κατάσταση είναι η έλλειψη ασφάλειας. Η άγνοια των δυναμικών που δρουν στη συγκεκριμένη κατάσταση, των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη στόχων και των πιθανών αποτελεσμάτων μιας πράξης οδηγούν σε ανασφάλεια» (Herman & Schield, 1961: 165). Ο τρόπος συμπεριφοράς, οι κινήσεις, η εμφάνιση, ο διαφορετικός τρόπος ζωής, αυξάνουν την ανησυχία, η οποία ούτως ή άλλως ενυπάρχει στη συνάντηση με τον ξένο (Gudykunst & Hammer, 1988). Το επόμενο βήμα είναι ή η αποφυγή της επαφής ή η αλληλεπίδραση.

Στη δεύτερη περίπτωση, «για να μπορέσει το άτομο να δημιουργήσει μια σχέση αλληλεπίδρασης κατά τρόπο ομαλό, συντονισμένο και κατανοητό, θα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέψει πώς ενδέχεται να συμπεριφερθεί ο απέναντί του, αλλά στη συνέχεια θα πρέπει να είναι σε θέση, βάσει των προβλέψεών του, να επιλέξει από το δικό του ρεπερτόριο αντιδράσεων εκείνες οι οποίες διασφαλίζουν τη βέλτιστη έκβαση της συνάντησης» (Berger, 1987: 41).

Το ίδιο το πλαίσιο της συνάντησης, για παράδειγμα η συνάντηση των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική τάξη, θα πρέπει να εστιάσει σε συμπεριφορές που αρμόζουν στην περίπτωση προκειμένου να προωθηθεί το μάθημα που πραγματοποιείται. Οι τρόποι

είναι τόσο θεμελιώδες όσο και το εάν το συμβάν ήταν πράγματι παραίτηση και όχι απόλυση ή παρεξήγηση.

που χρησιμοποιούμε προκειμένου να γνωρίσουμε τον άλλο μέσα από αυτή τη διαδικασία ονομάζονται από τον Berger «στρατηγικές απόκτησης γνώσης». Αυτές μπορεί να είναι παθητικές τεχνικές, όταν ο στόχος της παρατήρησης θεωρείται μάλλον προφανής, ενεργητικές τεχνικές, όταν χρησιμοποιούνται ερωτήσεις σχετικές με το στόχο που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού περίγυρου, και διαδραστικές τεχνικές, όπου ο ένας απευθύνει άμεσα ερωτήσεις στον άλλο προκειμένου να του αποσπάσει ακριβείς πληροφορίες και να τον κάνει να αισθανθεί άνετα (Berger, 1987). Η διαδικασία κατά την οποία γίνεται η γνωριμία, και η συλλογή πληροφοριών για τους άλλους, τους κάνουν να μην είναι πλέον ξένοι.

6.4.2. Η επικοινωνία-ρήξη της επικοινωνίας

Η πράξη της επικοινωνίας αναφέρεται στη μετάδοση μηνυμάτων σε ένα άλλο άτομο, το οποίο στη συνέχεια τα μεταφράζει δίνοντάς τους ένα νόημα. Τα μηνύματα μεταδίδονται είτε συνειδητά είτε όχι και περιλαμβάνουν πληροφορίες τόσο για το ίδιο το περιεχόμενό τους όσο και για τη σχέση ανάμεσα στα άτομα που επικοινωνούν (Watzlawick & Beavin & Jackson, 1967).
Για να πετύχει η επικοινωνία, τα μέρη της

> θα πρέπει να συντονίσουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία αλληλεπίδρασής τους [...] Ο συντονισμός του περιεχομένου δεν μπορεί να αρχίσει καν, αν τα άτομα δεν αποδεχθούν πρώτα ότι διαθέτουν μια μεγάλη ποσότητα κοινών πληροφοριών ή κοινού εδάφους-δηλαδή αμοιβαία κατανόηση, αμοιβαίες πεποιθήσεις και αμοιβαίες παραδοχές. Ενώ για να συντονίσουν τη διαδικασία θα πρέπει να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τα κοινά σημεία τους (Clark & Brennan, 1991: 127).

Αυτή η συνεχής επιβεβαίωση της κατανόησης ονομάζεται «αναγνώριση εδάφους». Όσο πιο περιορισμένο είναι το κοινό έδαφος, τόσο πιο περιορισμένο είναι το εύρος των θεμάτων που μπορούν να τεθούν προς συζήτηση (Chen, 1995: 408-428).
Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια διαδικασία που απαιτεί υψηλό επίπεδο εμπλοκής στην αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει ότι «τα άτομα που συμμετέχουν σε μια συζήτηση είναι ευαίσθητα σε κάθε ανταλλαγή πληροφοριών και εντάσσουν τις σκέψεις, τα αισθήματα και τις συμπεριφορές τους στη διαδικασία της συναλλαγής» (Cegala, 1981: 109-121). Κατά περίεργο τρόπο, στις διαπολιτισμικές συζητήσεις ο αρχικός, τουλάχιστον, βαθμός εμπλοκής στην αλληλεπίδραση είναι μικρότερος (Chen, 1995).
Όλες οι συναντήσεις ανάμεσα σε ανθρώπους πραγματοποιούνται σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο, σε ένα «περιβάλλον συμπεριφοράς», όπως το ονομάζει ο Barker (Barker, 1968). Αυτό το περιβάλλον θα μπορούσε να είναι η σχολική τάξη. Όταν όμως μέσα σ' αυτήν συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι ίδιες καταστάσεις είναι δυνατό να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα γι' αυτούς. Οι συμπεριφορές που προκαλούνται από αυτές τις διαφορετικές αναπαραστάσεις της κατάστασης είναι επίσης πιθανό να διαφέρουν (Furnham, 1982). Επομένως, θα πρέπει να μπουν στη διαδικασία διαπραγμάτευσης κοινών νοημάτων.

Εκτός αυτού βέβαια, και κάθε συνάντηση δύο πολιτισμικών ομάδων έχει τη δική της «κουλτούρα σχέσεων» (Triandis & Kurowski & Tekcktiel & Chan, 1993: 217-234). Αυτή η συγκεκριμένη «κουλτούρα σχέσης» θα πρέπει να παραγοντοποιηθεί ώστε να προκύψουν προβλεπτικοί παράγοντες σε ό,τι αφορά την έκβαση.
Τι γίνεται όμως όταν παρουσιάζεται ρήξη της επικοινωνίας, και πού οφείλεται αυτή; Συνήθως οι μαθητές, όπως και όλα τα άτομα, προτιμούν συμπεριφορές που είναι τυπικές της δικής τους πολιτισμικής ομάδας. Κατά συνέπεια, οι συμπεριφορές που αποκλίνουν θεωρούνται ότι παραβιάζουν τους κοινωνικούς κανόνες κατά τη γνώμη τους. Έτσι, συνήθως, μετά τη λήξη των διαπολιτισμικών επαφών, συναντάμε τη συμπεριφορά του άλλου χαρακτηρισμένη ως «απολίτιστη» (Burgoon, 1989), κυρίως αν αυτός ανήκει σε μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, γιατί αν είχε κοινωνικοποιηθεί σύμφωνα με τους πολιτισμικούς κανόνες της κυρίαρχης ομάδας θα συμπεριφερόταν με το «σωστό» τρόπο!
Τελικά, σε διαπολιτισμικό επίπεδο το αποτέλεσμα είναι οι «εσφαλμένες αποδόσεις», δηλαδή οι ερμηνείες για τα αίτια ενός συμβάντος που δίνει ένας ξένος, οι οποίες διαφέρουν από την ερμηνεία που θα έδιναν κατά κανόνα τα μέλη του πολιτισμού υποδοχής (Brislin & Cushner & Cherrie & Yong, 1986). Με λίγα λόγια έχουμε εσφαλμένες αποδόσεις όταν οι πολιτισμικοί κώδικες διαφέρουν. Μαθητές λοιπόν προερχόμενοι από διαφορετικούς πολιτισμούς, που δεν γνωρίζουν τους πολιτισμικούς κώδικες ο ένας του άλλου, συνεχώς δημιουργούν τέτοιες αποδόσεις, πράγμα που επιφέρει δυσάρεστες εμπειρίες και τελικά ρήξη της επικοινωνίας.

6.4.3. Διαπολιτισμική προσαρμογή-Επιπολιτισμός

Η μετανάστευση τα τελευταία χρόνια αυξάνεται διαρκώς και συνοδεύεται από σοβαρά κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα (Bierbrauer & Redersen, 1996). Ταυτόχρονα όμως προσφέρει πολλές και γόνιμες ευκαιρίες στους ερευνητές να αξιολογήσουν την πορεία που ακολουθεί η ανθρώπινη προσαρμογή (Rogler, 1994). Κατά την προσαρμογή σε ένα νέο πολιτισμό δημιουργούνται πάρα πολλά προβλήματα συνεχώς εμφανιζόμενα, τα οποία οδηγούν συνήθως σε αρνητικές αντιδράσεις, όπως απάθεια, προσωρινή απόσυρση ή αποχώρηση. Ο Anderson λέει:

> η διαπολιτισμική προσαρμογή είναι κυκλική, συνεχής και διαδραστική» (Anderson, 1994: 307). Αυτό που στηρίζει το άτομο το οποίο μαθαίνει τον ξένο πολιτισμό κατά τη διάρκεια αυτής τη διαδικασίας είναι «(α) η διάθεση να ανοιχτεί σε νέες πολιτισμικές επιρροές, (β) η διάθεση να αντιμετωπίσει τα εμπόδια κατά μέτωπο με τη χρήση συντελεστικών στρατηγικών και (γ), ίσως το σημαντικότερο από όλα, η απόφαση να μην αποφύγει την πρόκληση (ό.π.: 313).

Τι γίνεται όμως με τις αντιδράσεις των ατόμων σε μια δεδομένη στιγμή;

> Το πώς ανταποκρινόμαστε κάθε στιγμή εξαρτάται από το πώς αξιολογούμε εκείνη τη στιγμή την κατάσταση η οποία αποτελεί το ερέθισμα. Αυτές οι αξιολογήσεις με τη σειρά τους εξαρτώνται από προσωπικούς παράγοντες που αφορούν τη συγκεκριμένη κατάσταση... Το πρότυπο που ακολουθούν τα κίνητρά μας αλλά και

> η δύναμή τους, η συναισθηματική μας κατάσταση εκείνη τη στιγμή, οι υποχρεώσεις μας, οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες μας, ο βαθμός της αλληλεπίδρασής μας με τους κατοίκους της ξένης χώρας και η σχετική ισχύς των δικών μας προσωπικών πόρων, για παράδειγμα, όλα επηρεάζουν τις αντιδράσεις που επιλέγονται για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Αλληλεπιδρούν με χαρακτηριστικά της κατάστασης, όπως το εάν και κατά πόσο είναι καινοφανής, άμεση και ισχυρή ή αν ενέχει κάποιο ποσοστό αβεβαιότητας, και καταλήγουν στην επιλογή μιας συγκεκριμένης αντίδρασης σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (ό.π.: 314).

Θεωρούμε ότι αυτές οι αντιδράσεις σε μια δεδομένη στιγμή ισχύουν για όλους τους ανθρώπους. Αν τις δούμε ως απαραίτητα στοιχεία κατά τη διάρκεια της προσαρμογής των μεταναστών, διαπιστώνουμε ότι αυτή η προσαρμογή σε ένα νέο πολιτισμικά περιβάλλον είναι μια σύνθετη κατάσταση με πολλές πιθανές εκβάσεις. Κατά συνέπεια, είναι πολύ δύσκολο να προβλέψουμε με ακρίβεια τις πιθανές εκβάσεις αυτής της διαδικασίας.

Με τον όρο «επιπολιτισμός» εστιάζουμε ακριβώς σε αυτές τις εκβάσεις, δηλαδή στις αλλαγές που επέρχονται σε άτομα και ομάδες ως αποτέλεσμα της επαφής με άτομα άλλων πολιτισμών (Berry & Kim, 1988). Σε γενικές γραμμές μόνο θα μπορούσαμε να περιγράψουμε ορισμένους τύπους ατόμων με γνώμονα το μέγεθος της απώλειας της πολιτισμικής τους ταυτότητας κατά τη διαδικασία της διαπολιτισμικής προσαρμογής τους.

Ο Alatas περιέγραψε το «σύνδρομο του αιχμάλωτου νου» κατά το οποίο το άτομο απορρίπτει τις παραδόσεις του και υιοθετεί άκριτα τις παραδόσεις κάποιας άλλης ισχυρότερης πολιτισμικής ομάδας (Atalas, 1972: 9-25).

Ο Park εισάγει τον όρο «περιθωριακός άνθρωπος» με στόχο να περιγράψει τον άνθρωπο που είναι μοιρασμένος ανάμεσα σε δύο ασύμβατους πολιτισμούς και φυσικά ζει στην περιφέρεια και των δύο (Park, 1928: 881-893).

Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση οι απειλούμενες ομάδες να απομονωθούν οικειοθελώς και τα μέλη τους να υιοθετήσουν σοβινιστικές, εθνοκεντρικές στάσεις απέναντι στις άλλες ομάδες. Με λίγα λόγια η πολιτισμική τους ταυτότητα βγαίνει πιο ενισχυμένη από τη διαπολιτισμική επαφή.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να συλλάβουμε την προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον όχι ως απώλεια του πολιτισμού αλλά ως προσθήκη νέων στοιχείων που θα δώσουν νέα διάσταση στη ζωή των ανθρώπων. Οι LaFromboise, Coleman και Gerton ονομάζουν αυτή την προσέγγιση μοντέλο της «εναλλαγής», «σύμφωνα με το οποίο το άτομο είναι σε θέση να λειτουργήσει ικανοποιητικά και σε δύο πολιτισμούς, χωρίς να χάσει την πολιτισμική ταυτότητά του ή να πρέπει να επιλέξει τον ένα πολιτισμό έναντι του άλλου» (LaFromboise & Coleman & Gerton, 1993: 395).

6.4.4. Μειώνοντας την προκατάληψη-η ένταξη των ατόμων σε υπερκείμενες ομάδες

Οι άνθρωποι συνήθως έχουν εσφαλμένη αντίληψη για τους άλλους, γιατί δεν τους γνωρίζουν, δηλαδή είναι προκατειλημμένοι λόγω της άγνοιάς τους. Στο σημείο αυτό στηρίχτηκε ο Allport[25] προκειμένου να διατυπώσει την *υπόθεση της επαφής* (Allport, 1954).

Πολύ αργότερα, σε αποτελέσματα μιας μετα-ανάλυσης ερευνών βασισμένων στην υπόθεση της επαφής, οι Pettigrew και Tropp επαλήθευσαν τις βασικές θέσεις της, δηλαδή ότι η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση των μελών ξεχωριστών ομάδων μειώνει την προκατάληψη και επιπλέον υποστήριξαν ότι σύμφωνα με εμπειρικά στοιχεία τα οφέλη της επαφής μπορεί να επεκταθούν, πέρα από τους συμμετέχοντες σε μια συγκεκριμένη αλληλεπίδραση, και σε ολόκληρη την εξωομάδα (Pettigrew & Tropp, 2000). Οι ερευνητές υπογράμμισαν ακόμα ότι η επαφή είναι ωφέλιμη για τη μείωση της προκατάληψης όταν υποστηρίζεται από τους θεσμούς και τις Αρχές, έτσι ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να αλληλεπιδράσουν σε διάρκεια χρόνου και να αναπτύξουν φιλίες. Η φιλία βρέθηκε ότι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την μείωση της προκατάληψης (Pettigrew, 1998b).

Οι παραπάνω αντιλήψεις βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στο σχολείο, όπου η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση των μαθητών λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση και οι φιλίες που αναπτύσσονται είναι ισχυρές λόγω της εφηβικής ηλικίας τους. Έτσι, μειώνονται οι προκαταλήψεις, αφού αναδεικνύονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διαδικασία επαφής. Αυτό το κλίμα αποδοχής, των μεν από τους δε και αντίστροφα, μπορεί να επεκταθεί και σε εξωομάδες, στην οικογένεια των μαθητών και στην ευρύτερη κοινωνία.

Αν στην θεωρία της υπόθεσης επαφής προσθέσουμε και τη θεωρία της αποκατηγοριοποίησης[26] του Brewer & Miller (Brewer & Miller, 1996), δηλαδή το να αντιλαμβανόμαστε τους ανθρώπους ως άτομα και όχι ως μέλη ομάδων, μειώνεται ακόμα περισσότερο η προκατάληψη αφού οι άνθρωποι εστιάζουν την προσοχή τους σε ατομικά χαρακτηριστικά, εξατομικεύουν τις αντιδράσεις και δεν ασχολούνται με πιθανές στερεοτυπικές περιγραφές των ομάδων.

Προχωρώντας σε μια πιο ενεργητική θεώρηση των πραγμάτων συναντάμε τις πολιτικές «θετικής δράσης»[27], που δεν έχουν απλώς στόχο να μειώσουν την προκατάληψη σταματώντας τις διακρίσεις, αλλά επιδιώκουν την ενεργή

---

[25] Το έργο του Allport *The Nature of Prejudice* ανέδειξε τη σημασία των διαδικασιών κατηγοριοποίησης για την κατανόηση της προκατάληψης. Ο Allport υπήρξε ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που υποστήριξαν ότι τα στερεότυπα συνδέονται με γνωστικές διεργασίες.

[26] Η θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους με τον ίδιο τρόπο που κατηγοριοποιούν άλλα ερεθίσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία, ο εαυτός αποτελείται από γνωστικές αναπαραστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή αυτοκατηγοριοποιήσεων που κατασκευάζονται σύμφωνα με τις γενικές αρχές της κατηγοριοποίησης. Ως αποτέλεσμα, σε συγκεκριμένα πλαίσια ο εαυτός θεωρείται ταυτόσημος με μια ομάδα ανθρώπων και διαφορετικός από μια άλλη.

[27] Πολιτικές «θετικής δράσης»: Πρόκειται για γενικό τίτλο ο οποίος χαρακτηρίζει ένα ευρύ πεδίο προγραμμάτων που στοχεύουν στην υπερνίκηση των επιδράσεων των προηγούμενων διακρίσεων και στην προσφορά ίσων ευκαιριών στις ομάδες που υπέστησαν αυτές τις διακρίσεις

αντιπροσώπευση των μειονοτήτων σε χώρους που στο παρελθόν δεν είχαν εύκολη πρόσβαση. Αυτές οι πολιτικές εφαρμόστηκαν περισσότερο στην Αμερική και βασίζονται στη διακήρυξη της Αμερικάνικης Επιτροπής για τα Πολιτικά Δικαιώματα [28]. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρίσκουμε εφαρμογή των παραπάνω και στο σχολείο. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσής τους, θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, ακόμα και σε τομείς που στο παρελθόν είχαν περιορισμένη πρόσβαση λόγω διακρίσεων (π.χ. συμμετοχή στα μαθητικά συμβούλια).

Οι μαθητές θα πάψουν πλέον να έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τους συμμαθητές τους τη στιγμή που θα συνειδητοποιήσουν ότι μοιράζονται μια κοινή μοίρα μ' αυτούς. Στην κοινωνική ψυχολογία υποστηρίζεται καθαρά ότι όσοι μοιράζονται μια κοινή μοίρα με άλλους ανθρώπους είναι ικανοί να πυροδοτήσουν συμπεριφορές ενδοομαδικής ευνοιοκρατίας[29] (Rabbie & Horwitz, 1982). Έτσι δημιουργείται θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Για να συμβούν όμως τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να αποδεχτούν ότι οι διαφορετικές ομάδες είναι δυνατόν να αποτελούν κομμάτι της ίδιας υπερκείμενης ομάδας. Όλες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες και αυτή του σχολείου πρέπει να αναθεωρήσει την άποψή της για τη δικαιοσύνη και να συνειδητοποιήσει ότι όλοι έχουν δικαίωμα ένταξης σε μια ευρύτερη ηθική κοινότητα. Άλλωστε, δεν υπάρχει τίποτα εγγενές στη φύση των ανθρώπων που να τους εμποδίζει να ζουν σε κοινωνίες όπου συνυπάρχουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε πως όλα αυτά είναι δυνατό να επιτευχθούν με τη βοήθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς με την αναπαραγωγή καθημερινών αληθινών σχέσεων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον θα προαχθεί η ισότητα μέσα από τη διαφορετικότητα.

---

[28] US Commission on Civil Rights "Statement on Affirmative Action" October 1977 www.fcnl.org/issues/civ/sup/aff-review.htm.

[29] Η ενδοομαδική ευνοιοκρατία περιγράφει κάθε τάση να ευνοούνται τα μέλη της ενδοομάδας σε σύγκριση με τα μέλη της εξωομάδας ως προς την αντίληψη, τις στάσεις και τη συμπεριφορά (Turner & Giles, 1981: 66).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

7.1.1. «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα» στον ευρωπαϊκό χώρο

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι αλλαγές οι οποίες διαδραματίστηκαν σε κοινωνικό επίπεδο ήταν εξαιρετικά ραγδαίες, με συνέπεια η έννοια του μονοπολιτισμού να χάνει σταδιακά τη μυθική της υπόσταση. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως μέρος των γενικότερων εξελίξεων, οι οποίες απορρέουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρείται από αρκετούς ως ένα χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνδέεται με τους κοινωνικούς και πολιτικούς κινδύνους οι οποίοι πυροδοτούνται στο εσωτερικό μιας μη ανεκτικής κοινωνίας (Fragoudaki & Dragonas, 1996).
Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούμε σημαντικό να διασαφηνίσουμε τους παραπάνω όρους τους οποίους συναντάμε συχνά και ως επιθετικούς προσδιορισμούς στις λέξεις εκπαίδευση, παιδαγωγική, αγωγή, διδασκαλία. Σύμφωνα λοιπόν με τον Μάρκου:

> ο όρος "πολυπολιτισμικότητα" χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο όρος "διαπολιτισμικότητα" για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1991: 1405).

Ως επιθετικός προσδιορισμός, η έννοια «πολυπολιτισμικός» χαρακτηρίζει μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι διαδικασίες οι οποίες έχουν δρομολογηθεί επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός «διαπολιτισμικός» πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και συναφών στόχων (Hohmann, 1983: 39). Υπάρχουν βέβαια και ερευνητές που χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση και για να διατυπώσουν, από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (Porscher, 1979).
Σε γενικές γραμμές, στην Ευρώπη ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός, ενώ ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι: η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Μάρκου, 1996β).

Πάντως, οι θεωρίες και οι προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι πολλές και βρίσκονται σε μια διαρκή εξελικτική πορεία και συνεχή αμφισβήτηση.

7.1.2. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική - Διαπολιτισμική Αγωγή

Η *εκπαίδευση* όπως χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της Παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2009).

Αγωγή είναι το σύνολο των επιδράσεων που ασκούνται στο άτομο από το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον κατά τη διάρκεια όλης του της ζωής. Ειδικότερα, είναι η σκόπιμη και συστηματική επίδραση των έμπειρων ατόμων στα άπειρα άτομα προκειμένου αυτά να αποκτήσουν δεξιότητες, εμπειρίες, συνήθειες και βασικά στοιχεία για την αντιμετώπιση της ζωής και των αναγκών τους (Δρόσου, 1985)

Αυτό που απασχολεί τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στα σχολεία όμως είναι η διαδικασία με στόχο την αγωγή και τη μάθηση, το πρακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δηλαδή η τέχνη της παιδαγωγικής πράξης, η επιστημονική έρευνα της αγωγής και όλες οι δομές και διαδικασίες που συνδέονται με τη μόρφωση του ανθρώπου, δηλαδή η *Παιδαγωγική* (Παπάς, 1997).

Συγκεκριμενοποιώντας τις παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα συμφωνούσαμε με τον Γκότοβο ότι: «ο όρος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* χρησιμοποιείται πολλές φορές με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή τόσο με την έννοια της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* όσο και με την έννοια της *Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*» (Γκότοβος, 2002: 2).

Άρα, ο όρος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* θα πρέπει να αποφεύγεται σε αυτή την περίπτωση γιατί προκαλεί εννοιολογική σύγχυση. Η *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* είναι ο πλέον δόκιμος όρος και αναφέρεται στην Αγωγή και Εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των ομάδων οι οποίες εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 2002).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης, αλλά εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2001).

Η χρήση του όρου *Διαπολιτισμική Αγωγή* δηλώνει την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η Διαπολιτισμική Αγωγή αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Επίσης, αποτελεί συμβολή στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση με τη λύση των συγκρούσεων. Βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή και ως αυτενέργεια. Τέλος, η Διαπολιτισμική Αγωγή ξεκινά από μια διευρυμένη πολιτισμική έννοια. Αναφέρεται στη συνοικία, προσανατολίζεται στην πράξη και επιδέχεται εμπειρίες (Pommerin, 1984).

Σύμφωνα με τον Πανταζή οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής ως θεωρητικές και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές είναι οι εξής: α) Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων θεωρούνται η επικοινωνιακή ικανότητα, η συναναστροφή με το «ξένο» και οι δημιουργικές ικανότητες για τη σύνδεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων, β) Η διαπολιτισμική αγωγή εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή, δηλαδή όχι μόνο ως παρουσίαση σε μεμονωμένες περιπτώσεις της κουλτούρας των διαφορετικών εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων, αλλά ως παιδαγωγική θέση σε όλους τους τομείς δράσης οι οποίοι αφορούν το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών, γ) Η διαπολιτισμική αγωγή είναι αναγκαίο να ενταχθεί στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, δηλαδή π.χ. το σχολείο να είναι προσανατολισμένο προς αυτή την κατεύθυνση, οι σχέσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών να είναι ανάλογες κοκ. και τέλος δ) Η διαπολιτισμική αγωγή έχει τα δικά της κεντρικά σημεία όπως η προώθηση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η κοινωνική δράση-συναναστροφή με το ξένο, η προσέγγιση των μαθητών μέσω των καλλιτεχνικών μαθημάτων κ.ά. (Πανταζής, 2003).

Αυτό που θα πρέπει να έχουν υπόψη όλοι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής είναι ότι για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους θα πρέπει οι ίδιοι να είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις που τροφοδοτούν αρνητικά τη διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο.

7.1.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διατυπώνονται από τον Nieke οι εξής τέσσερις θέσεις: α) είναι «Κοινωνική Μάθηση» και έχει ως προϋπόθεση την έλλειψη των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα, β) είναι «Πολιτική Παιδεία», διότι οφείλει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία ως μια μεταβλητή της πλουραλιστικής κοινωνίας καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς γ) είναι «Αντιρατσιστική Παιδεία» και τέλος δ) είναι «Παιδαγωγική της Υποστήριξης», διότι υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς και τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Nieke, 1994).

Σύμφωνα με την Παλαιολόγου (2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται ως μια φυσική αντίδραση σε μια προφανή κοινωνική ανομοιομορφία. Σε αυτή τη βάση χρειάζεται μια επιθετική μορφωτική προσπάθεια της κοινωνίας για να βασίσει το μέλλον της στην ενσωμάτωση και όχι στην αντιπαράθεση. Θεωρεί ότι η προφανής αντίφαση την αλλαγμένης πραγματικότητας και της άρνησης να τη δεχτούμε καθιστά την εκπαίδευση υπεύθυνη για αλλαγές των μέχρι τώρα μορφών σκέψης και δράσης, άμεσα σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να κατανοήσουμε τη φυσιολογικότητα του ξένου μαθητή ανάμεσα στους συμμαθητές του. Η ξενικότητα είναι ένας φανταστικός καταλογισμός και όχι ουσιώδες χαρακτηριστικό ατόμων ή ομάδων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επομένως δεν στοχεύει στο να εξηγεί κάθε φορά τον «ξένο» προσφέροντας γνώσεις γι' αυτόν, αλλά να του αφήνει εκείνη τη δυνατότητα εξέλιξης, αντιφατικότητας και αινιγματικότητας στην οποία ο ξένος έχει δικαίωμα όπως και εμείς για τον εαυτό μας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ατομικότητα βρίσκει την ταυτότητά της κατά τη διάρκεια της σχέσης της με το διαφορετικό (Hunfeld, 2000). Η θεμελιώδης πρόταση του Hunfeld αντικρούει την αντίληψη που υπάρχει σήμερα ότι κάποιος πρέπει να είναι σίγουρος για τη δική του ταυτότητα πριν ξανοιχτεί στο «ξένο». Ακριβώς το ενδιαφέρον για τα δικά μας είναι είναι που οδηγεί στην περιέργεια για τον «άλλο», σαν έναν αυθεντικό, συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο συνάνθρωπο, του οποίου η διαφορετικότητα τονίζει τα περιγράμματα των δικών μας. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει καλύτερη γνωριμία με τον εαυτό μας, αυτογνωσία.

Η ανάμειξη των πολιτισμών και οι σχέσεις μαθητών διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης δεν ορίζονται στατικά. Είναι μια διαδικασία ρευστή και εξελισσόμενη. Επομένως η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στο διαρκή διαπολιτισμικό διάλογο χωρίς να γνωρίζει εκ των προτέρων την απάντηση. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται ο λόγος στους μαθητές, λαμβάνει χώρα δηλαδή μια μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Φυσικά αυτό συνιστά μια πρόκληση προς καθηγητές και μαθητές στην οποία δεν είναι εύκολο να ανταποκριθούν χωρίς ατέλειες. Ο καθηγητής πρέπει να αποδεχτεί ότι έχει να διδαχθεί στον ίδιο βαθμό με το μαθητή, κάτι που δεν του είναι επίσης πάντα εύκολο.

Η διαπολιτισμική συζήτηση δεν θέλει μόνο μια παρουσίαση του «διαφορετικού» της κουλτούρας των άλλων, αλλά στοχεύει στην ανταλλαγή πληροφοριών και προσωπικών εμπειριών των μαθητών μέσα σε καθημερινές συνθήκες σχολικού περιβάλλοντος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ένα μεμονωμένο μάθημα, αλλά ένας τρόπος σκέψης και ζωής που διαποτίζει όλα τα μαθήματα και μας φέρνει σε επαφή με την αυθεντική ξενικότητα άμεσα. Με λίγα λόγια, πρέπει να αποφύγουμε την τυποποίηση, τον κομφορμισμό και την ισχυρή καθοδήγηση των διδακτικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η ατομική παρουσία του κάθε μαθητή και ο τρόπος έκφρασής του προσφέρουν τη δυνατότητα αποστασιοποίησης από ομοιόμορφα σχήματα σκέψης και δράσης. Η διατάραξη των μέχρι τώρα ομαλών διαδικασιών κατανόησης θα πρέπει να εκληφθεί όχι σαν εμπόδιο, αλλά σαν ερέθισμα και πρόκληση εκπαίδευσης (Παλαιολόγου, 2005).

Φυσικά στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι να εγκαταλείψουμε «το δικό μας», να το ανταλλάξουμε ή να το χάσουμε, αλλά να το δούμε με ξένα μάτια, να το βιώσουμε διαφορετικά, να το συγκρίνουμε και να το επανεξετάσουμε. Είναι παγκόσμια η απειλή της επιβολής μιας δυτικά προσανατολισμένης κουλτούρας (της δικής μας), που παρασύρει τις άλλες κουλτούρες προσφέροντας στοιχεία προτύπων και μίμησης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει την ευθύνη της απόδοσης της ισότητας των πολιτισμών μέσα από τη διαφορετικότητά τους. Αυτό θα

πραγματοποιηθεί αποφεύγοντας τις ηθικές εκκλήσεις και αναπαράγοντας αληθινές καθημερινές σχέσεις των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

7.1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η αντιπαράθεσή της στη μονοπολιτισμική εκπαίδευση

Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στους σημερινούς στόχους που το σχολείο έχει την αξίωση να πετύχει. Αρχικά, είναι απίθανο να ξυπνήσει την περιέργεια των μαθητών για άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς, είτε γιατί δεν είναι εκτεθειμένοι σ' αυτούς καθόλου, είτε γιατί τους παρουσιάζονται με μη κολακευτικούς όρους, είτε και τα δύο. Ταυτόχρονα ο μαθητής είναι αδύνατο να αναπτύξει τη δύναμη της φαντασίας του. Η φαντασία δεν αναπτύσσεται μέσα σε κενό. Μόνον όταν κάποιος εκτίθεται σε διαφορετικούς πολιτισμούς και μαζί σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης διεγείρει τη φαντασία του και καλλιεργεί τη συνείδηση εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματά του. Κατά συνέπεια, η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναπτύσσει και την κριτική ικανότητα του μαθητή. Όταν αυτός μεγαλώνει μαθαίνοντας μόνο για τη δική του κουλτούρα, απορρίπτει ό,τι δεν προσαρμόζεται στο δικό του τρόπο θέασης του κόσμου. Έτσι, κρίνει την κοινωνία από την άποψη των δικών του κανόνων μη μπορώντας να κρατήσει μια αυθεντική κριτική στάση απέναντι σ' αυτήν. Το να κρίνει όμως κάποιος μόνο με τα δικά του δεδομένα, έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της αλαζονείας και της έλλειψης σεβασμού απέναντι στους άλλους. Φυλακισμένος στα πλαίσια του δικού του πολιτισμού δεν κατανοεί και δεν εκτιμά τη διαφορετικότητα (Parekh, 1997).

Οι μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, όταν μεγαλώνουν και διδάσκονται με μονοπολιτισμικά πρότυπα, δύσκολα καταφέρνουν να αποφύγουν την αίσθηση κατωτερότητας. Νοιώθουν ότι δεν αξίζουν, όπως δεν αξίζει και ο πολιτισμός τους ο οποίος δεν έχει καταφέρει τίποτα το τόσο σημαντικό που να μπορεί να μείνει στην ιστορία όπως ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι, είτε προσαρμόζονται στα μονοπολιτισμικά πρότυπα και συμμορφώνονται στις προσδοκίες αυτών, είτε γίνονται επιθετικοί και καταλήγουν περιθωριακά άτομα, μη προσαρμόσιμα στην κοινωνία.

Η απάντηση στην μονοπολιτισμική εκπαίδευση είναι η διαπολιτισμική, που δίνει λύσεις στα παραπάνω προβλήματα. Αποδεσμεύει το μαθητή από τον εθνοκεντρισμό[30] και του ανοίγει ορίζοντες σε νέους πολιτισμούς, κοινωνίες και τρόπους σκέψης. Τον απελευθερώνει από κληρονομημένες προκαταλήψεις και τον εντάσσει σε έναν κόσμο ελεύθερο. Σε καμία περίπτωση η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απομονώνει το

[30] Η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, με βάση την οποία οι πολιτικές εξουσίες στην Ευρώπη αλλά και έξω από αυτήν οργανώνουν το διαπαιδαγωγητικό ρόλο του σχολείου, είναι ακόμα και σήμερα σε μεγάλο βαθμό η αντίληψη που κληρονόμησε ο ρομαντισμός του 19ου αιώνα, σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί οικουμενική «φυσική» οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Στο σχολείο η ιστορία καλείται να διδάξει τα κατορθώματα των προγόνων και να σφυρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα, ενώ η γλώσσα και η γεωγραφία επιβεβαιώνουν την εθνική συνέχεια στο χώρο και στο χρόνο (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997: 31).

μαθητή της κυρίαρχης ομάδας από το δικό του πολιτισμό. Αντίθετα μάλιστα, τον βοηθάει να τον εμπλουτίσει και να τον αντιλαμβάνεται μέσα σε ευρύτερα πλαίσια.
Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον J. Banks, έναν από τους θεμελιωτές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αυτή ορίζεται ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν όχι μόνο όσον αφορά τα προγράμματά τους, αλλά και σημαντικές πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος, όπως σχέσεις εξουσίας, στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών, των καθηγητών κ.ά. Τέλος, η πραγματοποίηση του βασικού στόχου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που είναι η ισότητα ευκαιριών, απαιτεί μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Banks, 1988).

7.2. Αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

7.2.1. Η παρουσία του «ξένου» στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως είδαμε παραπάνω, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πολύ περισσότερα από μια στενά εννοούμενη μονοπολιτισμική εκπαίδευση. Όμως, το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε καμία περίπτωση δεν εξαρτάται από την παρουσία παιδιών εθνικών μειονοτήτων στα σχολεία μας. Η παρουσία τους, χωρίς αμφιβολία οδήγησε σε αμφισβήτηση της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτή δεν είναι η αιτία για την αποδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σημαντικότητά της είναι ο λόγος της αποδοχής της, και θα συνέχιζε να είναι το ίδιο σημαντική ακόμα και χωρίς την παρουσία του «ξένου», του «μετανάστη» στην σχολική τάξη. Θα λέγαμε μάλιστα ότι η περίπτωσή της θα ήταν ακόμα ισχυρότερη, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα στερούνταν τη φυσική παρουσία μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων και θα έπρεπε να κάνει μια ειδική προσπάθεια για να αφυπνίσει τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας σχετικά με την πολυμορφία και πολλαπλότητα του κόσμου (Parekh, 1997).

7.2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα καλύπτει ορισμένα θέματα σε κάθε μάθημα και είναι αναγκαστικά επιλεκτικό. Η επιλογή που είναι βασισμένη σε μια διαπολιτισμική προοπτική στοχεύει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του μαθητή σε περιοχές γνωστές αλλά κάτω από διαφορετική οπτική γωνία. Στοχεύει να διεγείρει την περιέργειά του, ώστε να προσεγγίσει τα θέματα των μαθημάτων με κριτική ικανότητα.
Σκοπός ενός διαπολιτισμικού curriculum δεν είναι να διατυπωθούν καινούρια θέματα ή διαπολιτισμικές περιοχές, αλλά να δοθεί μια διαπολιτισμική προοπτική σε

καθημερινά θέματα. Τα θέματα μπορούν να επιλεγούν με βάση τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα και την αξιολόγηση εμπειριών στη μέχρι τώρα διαπολιτισμική πρακτική του μαθήματος. Με λίγα λόγια δεν χαρακτηρίζεται σαν πρόσθετο πρόγραμμα, το οποίο θα μεγέθυνε την ούτως ή άλλως υπάρχουσα πληθώρα υποχρεωτικών εκπαιδευτικών στόχων και θεμάτων. Τα ήδη υπάρχοντα θέματα θα πρέπει να συζητηθούν κάτω από διαπολιτισμική άποψη.

> Η διαπολιτισμική διάσταση ανοίγεται όταν κανείς ξεκινά από τη βασική παρουσία διαφόρων πολιτισμών και εθνικών μειονοτήτων στην κοινωνία και τη μαθητική ομάδα και συνειδητά συμπεριλαμβάνει απόψεις οι οποίες ξεφεύγουν από τις δικές του, που είναι επηρεασμένες από τον κυριαρχούντα πολιτισμό ή είναι αντίθετες. Η διαφορετική θεώρηση προκύπτει από το ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διαφορετικής καταγωγής, γλώσσας και πολιτισμού μπορούν να αναφέρουν και να θεματοποιήσουν τις εμπειρίες τους (Παλαιολόγου, 2005: 313).

Όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό λιγότερο προκατειλημμένος και δογματικός. Ο καθηγητής οφείλει να είναι πολύ προσεκτικός κατά τη διδασκαλία. Το ιδανικό θα ήταν να αφήσει τον πολιτισμό να μιλήσει από μόνος του και να συνειδητοποιήσει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αυτού του τύπου σημαίνει να αφήνεται να διδαχθεί και ο ίδιος από τους μαθητές καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν δεν είναι ένας ρυθμιστής μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών, και δεν είναι η δουλειά του να εκφέρει την τελική κρίση. Το οφείλει στους μαθητές του να τους αφήσει να φτάσουν στις δικές τους κρίσεις. Αντίθετα από τη γνώμη πολλών συγγραφέων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υπονοεί ότι οι άλλοι πολιτισμοί δεν μπορούν να κρίνονται. Το να κρίνει κανείς έναν πολιτισμό άλλωστε είναι μια πολύ περίπλοκη επιχείρηση και πρέπει να αποφεύγεται το σφάλμα αυτό να γίνεται στη βάση προτύπων και αξιών άλλων πολιτισμών. Φυσικά δεν σημαίνει ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι εξίσου καλοί, αφού κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε ένα διαπολιτισμικό μέτρο και κάτι τέτοιο δεν είναι διαθέσιμο. Όμως «ο σεβασμός για τον πολιτισμό των άλλων σημαίνει την κατανόηση ότι αυτός έχει νόημα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα και ακόμα σημαίνει την αναγνώρισή του ως έκφραση των προσπαθειών και φιλοδοξιών μιας ομάδας συνανθρώπων μας» (Modgil & Verma G. et al, 1997: 58-59).

Είναι λοιπόν προφανές ότι, όχι μόνο ο ρόλος και ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, αλλά και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να επαναπροσδιοριστούν. Τα διδακτικό υλικό πρέπει να είναι κατάλληλο και να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα που οφείλουν να σέβονται. Επίσης θα πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στην κατασκευή της εικόνας του «Άλλου». Τα σχολεία μέσω του αναλυτικού προγράμματος, μπορούν να βοηθήσουν να μειωθεί η «ψυχική απόσταση και η αμοιβαία καχυποψία για τις προθέσεις και τη μελλοντική συμπεριφορά των άλλων» (Γκότοβος, 1997: 26).

7.2.3. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμα ως βιωματική διαδικασία

Το κρυφό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών. Αυτή η άποψη υιοθετήθηκε από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (McLaren, 1994). Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο ο ρόλος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι καθοριστικός στη διδασκαλία ιδεών και αντιλήψεων των μαθητών. Οι αξίες, οι ιδέες και τα μηνύματα που ανταλλάσσονται στο χώρο του σχολείου αποτελούν καθοριστικό παράγοντα που επιδρά στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι αυτό που αποκαλούμε «σχολική κουλτούρα»[31] και αποτελεί βασικό στοιχείο του κρυφού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Lawton «η σχολική κουλτούρα είναι το "στοιχείο κλειδί" για την επιτυχία ή την αποτυχία των προγραμμάτων μεταρρύθμισης» (Lawton, 1996: 113). Το τι προσδοκούν μαθητές και καθηγητές αποτελεί σημαντικό παράγοντα που θα επηρεάσει την επίτευξη των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος.

Με το να επαναλαμβάνουμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ότι όλες οι φυλές είναι ισότιμες και όλοι οι πολιτισμοί είναι άξιοι σεβασμού είναι γράμμα κενό, δεν εξαλείφει το ρατσισμό και δεν καταφέρνει να φέρει διαπολιτισμικό πνεύμα στο σχολείο. Όπως αναφέραμε και πριν, μόνο όταν «επιχειρηθεί» διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας θα κινούμε στη σωστή κατεύθυνση συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό που γίνεται σαφές από τα παραπάνω είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να το δούμε όχι μόνο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας (Χατζηγεωργίου, 2001). Πράγματι μέσα σε μια κοινωνία που δεν σκέφτεται και δεν λειτουργεί αντιρατσιστικά (από την εφαρμογή αποφάσεων επίσημων φορέων μέχρι την καθημερινή επαφή των ανθρώπων), είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με διαπολιτισμικές αρχές και αντιλήψεις.

Όταν μιλάμε για αναλυτικό πρόγραμμα, εννοούμε ένα curriculum το οποίο περιλαμβάνει στόχους, περιεχόμενα, τρόπους διδασκαλίας και τρόπους αξιολόγησης. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορούμε να το δούμε μόνο σε αυτή τη βάση, αλλά ταυτόχρονα και σαν εμπειρία. Αν αυτό που μας ενδιαφέρει είναι το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να σταθούμε ιδιαίτερα στο βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή όπως αυτό βιώνεται από τους μαθητές (Goodlad, 1979). Γιατί οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μαζί με τα συναισθήματα που βιώνουν είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που θα οδηγήσουν στην επιτυχία ή αποτυχία της επίτευξης του προγράμματος γενικότερα.

---

[31] Ως σχολική κουλτούρα ορίζεται στην κοινωνιολογία το σύστημα στάσεων, αξιών, τρόπων συμπεριφοράς και τρόπου ζωής μιας κοινωνικής ομάδας, στην περίπτωσή μας των μελών ενός σχολικού ιδρύματος (Fischer, 2006).

7.3. Ριζοσπαστική κριτική στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

7.3.1. Ριζοσπαστικές τάσεις στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα

Ήδη εδώ και μία δεκαετία η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει δεχθεί επικρίσεις σε όλες τις αγγλόφωνες χώρες (Bullivant, 1981a). Ο Gibson σχολιάζει σχετικά:

> η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει καταστεί σε πολύ σύντομο διάστημα ένα από τα ταχύτερα διαδιδόμενα συνθήματα της δεκαετίας. Κάνοντας μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, βρίσκουμε ότι οι υποστηρικτές του προγράμματος δεν έχουν εξασφαλίσει μια συστηματική περιγραφή των απόψεών τους και ότι όλες αυτές οι τόσο συχνές προγραμματικές δηλώσεις παίρνουν μορφή αινίγματος με ασαφή και συναισθηματική ρητορική (Gibson, 1976: 16).

Η θέση του Sorel ότι υπάρχει σύγκρουση, μια «αιώνια διαμάχη» μεταξύ ουτοπικής και ρεαλιστικής θέσης στην πολιτική (Sorel, 1946: 11) ταιριάζει απόλυτα στην ερμηνεία της διαπολιτισμικής θεώρησης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Carr όλοι πάσχουν από μια υπερβολή ουτοπικού ενθουσιασμού, «όπου η επιθυμία υπερισχύει της σκέψης, η γενίκευση της παρατήρησης, και όπου μικρή προσπάθεια καταβάλλεται για μια κριτική ανάλυση των σημερινών δεδομένων ή των διαθέσιμων πόρων» (Carr, 1946: 8).
Οι εντάσεις τέτοιου είδους ανάμεσα στις ουτοπικές και ρεαλιστικές απόψεις εντοπίζονται και στον πλουραλισμό, την εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα. Το δίλημμα μπορεί να διατυπωθεί εν συντομία ως εξής:

> οι επιλογές του αναλυτικού προγράμματος που ενθαρρύνουν τα παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής να μαθαίνουν για την πολιτιστική τους κληρονομιά, τις γλώσσες, την ιστορία, τα έθιμα και άλλες πλευρές των τρόπων ζωής των κοινωνιών τους έχουν μικρή σχέση με την ισότητα των παιδιών ως προς τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στη ζωή. Αυτές επηρεάζονται από δομικούς, ταξικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και φυλετικούς παράγοντες που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία, και από τον έλεγχο που ασκείται από τις κυρίαρχες ομάδες της πάνω στην πρόσβαση σε κοινωνικές απολαβές και οικονομικούς πόρους (Bullivant, 1997: 79).

Με λίγα λόγια θεωρούνται ρομαντικοί ουτοπιστές οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γιατί ο δρόμος που ακολουθούν δεν λύνει τα προβλήματα της ζωής των μαθητών της μη κυρίαρχης ομάδας.
Σύμφωνα με τον Parekh η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να απομακρύνει το ρατσισμό, επειδή ο ρατσισμός δεν μπορεί να καταπολεμηθεί με «βελτιωτικές μικροπαρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικές μικροσυγκεντρώσεις κ.ο.κ.» Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αντικατασταθεί από την «αντιρατσιστική εκπαίδευση». Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι μόνο δεν θίγει το ρατσισμό, αλλά τον ισχυροποιεί, γιατί «αποκοιμίζει τις εθνικές μειονότητες σε μια επίπλαστη αίσθηση αυτοϊκανοποίησης», εξουδετερώνει τις αντιδράσεις και δρα ως κατευναστική (Parekh, 1997: 61-62). Επιπλέον ο Schermerhorn υποστηρίζει ότι η

«προκατάληψη είναι προϊόν καταστάσεων, ιστορικών, οικονομικών, πολιτικών, δεν είναι ένας μικρός δαίμονας που εμφανίζεται ξαφνικά μέσα στους ανθρώπους, επειδή απλώς είναι διεφθαρμένοι» (Schermerhorn, 1970)· Με λίγα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιχειρώντας τη γνωριμία με τους άλλους λαούς, σε καμία περίπτωση δεν μειώνει την προκατάληψη και τις κοινωνικές διακρίσεις.
Μια ρεαλιστική, ριζοσπαστική θεωρία για τον πολιτισμό και την επιβίωση οδηγεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολιτικοποίηση, έτσι ώστε τα αναλυτικά προγράμματα να μπορούν να προσφέρουν στους αλλοδαπούς μαθητές το μερίδιό τους στην γνώση της επιβίωσης, που τόσο το έχουν ανάγκη. Η πολιτικοποίηση των διαδικασιών της πολυπολιτισμικής τάξης και του σχολείου θα πρέπει να αντανακλά ό,τι συμβαίνει στην ευρύτερη κοινωνία (Gibson, 1976). Τέτοιες προσεγγίσεις έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ χωρίς μεγάλη επιτυχία. Η ριζοσπαστική θεώρηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συναντήσει δυσκολίες στο να μπορέσει να συμπεριλάβει όλους τους παράγοντες γνώσεων και αντιλήψεων των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

7.3.2. Η απάντηση στις ριζοσπαστικές τάσεις στην εκπαίδευση

Απαντώντας ο Banks στις κριτικές των ριζοσπαστικών, αναφέρει ότι επίκεντρο των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι η υλοποίηση των βασικών στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επηρεάσουν την εξωσχολική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το σχολείο μπορεί να διδάξει στους μαθητές τις βασικές δεξιότητες και να τους βοηθήσει να «αναπτύξουν πιο δημοκρατικές στάσεις», δεν μπορεί όμως να εξαλείψει μόνο του το ρατσισμό από την κοινωνία. Μπορεί όμως να ενισχύσει δημοκρατικές πρωτοβουλίες που δρουν στον εξωσχολικό χώρο και να συμβάλλει έτσι σημαντικά στην εξάλειψη του θεσμοθετημένου ρατσισμού και της δομικής ανισότητας. Το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα ρατσισμού και ανισότητας και να τους ενεργοποιήσει για την επίτευξη κοινωνικών αλλαγών. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παίρνουν στα σοβαρά μερικά επιχειρήματα της κριτικής των ριζοσπαστικών, όπως εκείνο που υποστηρίζει ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα καταπραϋντικό που συγκρατεί το μένος των εθνικών μειονοτήτων και δεν αντιμετωπίζει σοβαρά τις δομικές ανισότητες της κοινωνίας, ούτε βασικές έννοιες, όπως αυτές του ρατσισμού, της κοινωνικής τάξης, της δομικής ανισότητας και του καπιταλισμού» (Banks, 1997: 353-354).
Ο Banks τονίζει για τους πολυπολιτισμικούς εκπαιδευτικούς ότι «πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προαγάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανακλούν και διαιωνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία». Εντούτοις, «η αντίφαση είναι το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής αλλαγής» (ό.π.: 354-355).
Στη θέση των ριζοσπαστικών ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι αποκλειστικά αντιρατσιστική απαντούν οι Dragonas κ.ά. ότι υπάρχουν πολλές

αμφιβολίες κατά πόσον οι αντιρατσιστές είναι σε θέση «να προσφέρουν το κατάλληλο οργανωτικό, παιδαγωγικό και διδακτικό περιεχόμενο που θα επιτρέπει στα παιδιά να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο ο ρατσισμός συμβάλλει στη διατήρηση της αδικίας και τη διαφοροποίηση των κοινωνικών ομάδων» (Dragonas & Fragoudaki & Inglessi, 1996: 17).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ριζοσπαστικοί μέσα από τις απόψεις τους επιζητούν την εγκατάλειψη του σχολείου και την πραγματοποίηση μιας επανάστασης έξω από το σχολείο. Μάλιστα ο Banks καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η ριζοσπαστική κριτική μπορεί να αποτελέσει άλλοθι για την παραμέληση των θεμάτων των εθνικών μειονοτήτων από την εκπαίδευση» (Banks, 1997: 349).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι αναλύοντας τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως έχουν διατυπωθεί από τους θεωρητικούς αυτής της κατεύθυνσης και βρίσκοντας τους καλύτερους τρόπους εκπαιδευτικής προσέγγισης των μαθητών, όπως κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα που εξυπηρετούν αυτούς τους στόχους, οδηγούμαστε στη διαμόρφωση και καλλιέργεια αυριανών κριτικά σκεπτόμενων πολιτών της κοινωνίας μας, οι οποίοι θα μπορούν να φέρουν την κοινωνική αλλαγή όπου χρειάζεται.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα εστιάσουμε στη μουσική εκπαίδευση εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει διαπολιτισμικά, προσφέροντας στους μαθητές όλων των εθνικοτήτων μια άλλη οπτική σε σύγκριση με την δυτικοευρωπαϊκή ή δυτικότροπη που ως επί το πλείστον επικρατεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Η διδασκαλία της μουσικής βασισμένη σε διαπολιτισμικά πρότυπα λειτουργεί ως εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της έρευνάς μας. Διερευνήσαμε εάν μια τέτοιου είδους διδασκαλία είναι ικανή να οδηγήσει στο σεβασμό από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, εάν μέσω αυτής της διδασκαλίας της μουσικής μπορούν οι μαθητές να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη και να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της μουσικής.

Όσον αφορά στους ειδικούς στόχους του προγράμματος διδασκαλίας της πολυπολιτισμικής μουσικής, αυτοί αναφέρονται στο Β΄ Μέρος της εργασίας και θεωρούμε ότι απορρέουν εύκολα από έναν τρόπο διδασκαλίας που καθορίζεται από διαπολιτισμικά πρότυπα και εφαρμόζεται σωστά σε μια τάξη που αποτελείται από μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Η θεώρησή μας αυτή βασίστηκε στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της μουσικής μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες που αφορούσαν τους μουσικούς πολιτισμούς που εξετάσαμε.

Εστιάζουμε λοιπόν στο κεφάλαιο αυτό στην πραγματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης και ειδικότερα για την Ελλάδα προτείνουμε τρόπους βελτίωσης αυτής της πραγματικότητας, ώστε να έχουμε συνεχή επίτευξη των παραπάνω στόχων, τόσο των ειδικών όσο και των ευρύτερων. Οι προτάσεις μας γίνονται βάσει του τρόπου διδασκαλίας που ακολουθήσαμε στην έρευνά μας, καθώς επίσης λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις σπουδαίων μουσικών παιδαγωγών και προηγούμενες έρευνες σε θέματα σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες του παρόντος κεφαλαίου έχουν ως εξής:

Αρχικά εξετάζουμε τη μουσική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο της Β/θμιας, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής κουλτούρας στην οποία είναι βασισμένη. Τονίζουμε την αναγκαιότητα της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλότητας στη μουσική εκπαίδευση και στη συνέχεια διασαφηνίζουμε τον όρο «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» παραθέτοντας τις θέσεις του Elliot οι οποίες μας χαράζουν την πορεία που αυτή κινείται.

Αμέσως μετά προσεγγίζουμε τη μουσική εκπαίδευση βασισμένη σε διαπολιτισμικά πρότυπα, ρίχνοντας φως σε ιδιαιτερότητες διαφόρων μουσικών πολιτισμών που οφείλουμε να σεβαστούμε ως μέρος της κουλτούρας του κάθε λαού.

Προτείνουμε τρόπους διδασκαλίας-διδακτικής της μουσικής σύμφωνους με τις διαπολιτισμικές αρχές και δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στη διαχείριση της έννοιας του φολκλόρ και της παράδοσης στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και της έννοιας της αυθεντικότητας της μουσικής. Στόχος είναι οι μαθητές να λειτουργήσουν δημιουργικά ως πραγματικοί «καλλιτέχνες» μέσα από την επαφή τους με την πολυπολιτισμική μουσική και όχι ως «καταναλωτές» μια έτοιμης μουσικής γνώσης. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε στο σημείο αυτό να καλύψουμε την αδυναμία των

εκπαιδευτικών να διδάξουν κάποια είδη μουσικής που απουσιάζουν από την ακαδημαϊκή μουσική τους κατάρτιση.
Αμέσως μετά εξετάζουμε αν τα παραπάνω εφαρμόζονται στην Ελλάδα σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής και εμπλουτίζουμε τους ειδικούς σκοπούς αυτού σύμφωνα με διαπολιτισμικά πρότυπα.
Τέλος, διατρέχουμε διάφορους τομείς που σχετίζονται με τη μουσική εκπαίδευση, μέσω ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες με έντονη πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους. Πιο συγκεκριμένα εξετάζουμε έρευνες σχετικές με τη σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής, με τις στάσεις των μαθητών πάνω στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση καθώς και τις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών ως έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των στόχων της μουσικής εκπαίδευσης.

8.1. Η μουσική εκπαίδευση με γνώμονα τη Δυτικοευρωπαϊκή μουσική

8.1.1. Κριτική στα χαρακτηριστικά της Δυτικοευρωπαϊκής μουσικής

Ξεκινώντας, θα εξετάσουμε τη δυτική ευρωπαϊκή μουσική παράδοση που άρχισε μετά την Αναγέννηση και που διήρκησε περίπου από το 1600 έως το 1910. Η περίοδος αυτή, στην οποία ανήκουν όλα τα κλασικά έργα του ρεπερτορίου των συναυλιών και της όπερας, αποτελεί για αρκετούς το κορυφαίο ηχητικό επίτευγμα της ανθρωπότητας και την ενσάρκωση των απόλυτων και αιώνιων καλλιτεχνικών αξιών[32].
Ένα από τα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής μουσικής, θα λέγαμε το πιο σημαντικό ίσως, είναι ότι αυτή στηρίζεται στην τονική αρμονία η οποία βασίζεται με τη σειρά της σε λογικές σχέσεις. Είναι ένα είδος μουσικής που μπορεί να ερμηνευτεί με τη λογική. Έτσι, το μουσικό αυτί του δυτικού ακροατή είναι εξασκημένο σε αυτή τη διαδοχή συγχορδιών που καθορίζονται από ένα τονικό κέντρο. Η διαφωνία μπορεί να κρατάει ελάχιστα και λύνεται αρμονικά δημιουργώντας ένταση και αναμονή. Η ομοιόμορφη κατανομή λύσης της αρμονίας δημιούργησε τα ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου. Ο Mellers μας λέει: «Η αρμονική επανάσταση συμπίπτει με τη ρυθμική επανάσταση... Αντίστοιχα, η έννοια της καθυστέρησης της διαφωνίας δεν νοείται χωρίς την ύπαρξη ισχυρών και ασθενών μερών του μέτρου, στα οποία προετοιμάζεται και λύνεται η διαφωνία...» (Mellers, 1968: 19).
Ένα εξασκημένο μουσικό ευρωπαϊκό αυτί, βασισμένο στο καλώς συγκερασμένο σύστημα, μπορεί να δεχτεί οποιαδήποτε διαφωνία όσο κι αν κρατήσει, εφόσον αναμένει την τέλεια πτώση ως λύτρωση. Κάποιοι μουσικοί χρησιμοποιούν τις διαφωνίες για να δημιουργήσουν μια συγκινησιακή ένταση, όπως ο Mozart, κάποιοι

[32] Γύρω στα μέσα του 15ου αιώνα ο πολιτισμός μας άρχισε να εμφανίζει εκείνες τις νέες στάσεις, τις νέες αξίες, τους νέους τρόπους αίσθησης και αντίληψης που απόκοψαν την Ευρώπη από το υπόλοιπο της ανθρωπότητας και που μετέτρεψαν τον πολιτισμό της, συμπεριλαμβανομένης και της μουσικής σε κάτι το μοναδικό. Οι αλλαγές αυτές είναι ιστορικά γνωστές: Η ανάπτυξη του ουμανισμού και του ατομικισμού, η αμφισβήτηση της θεοκρατικής εικόνας για τον κόσμο, η απομυθοποίηση της φύσης και η «εφεύρεση» του ανθρώπου ως ατόμου με προσωπικότητα (Σμωλ, 1983: 27).

άλλοι παίζουν με τις αναμονές, όπως ο Schubert, αλλά όλοι καταλήγουν στο ίδιο σημείο. Μόνον από τις αρχές του 20ού αιώνα ο ακροατής ταράζεται όχι από τον αυξημένο αριθμό διαφωνιών, αλλά από την έλλειψη αρμονικής λογικής που τον καθιστά ανίκανο να τις ερμηνεύσει, και να τις εντάξει κάπου. Φυσικά, όλα τα παραπάνω συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο σχετικά απλό ρυθμικό πλαίσιο.
Ένα εύστοχο παράδειγμα μας δίνει ο Curt Sachs από την επαφή του με έναν εξαιρετικό Αλβανό μουσικό σε μια συναυλία όπου παίχτηκε η 9η Συμφωνία του Beethoven. Όταν ρωτήθηκε η γνώμη του απάντησε: «Ωραία, αλλά παραήτανε στρωτό...». Κι ο Sachs συμπληρώνει:

> Ο Αλβανός δεν ήταν ούτε καυχησιάρης, ούτε ανίκανος να καταλάβει. Είχε απλώς διαφορετικά πρότυπα ακρόασης. Ο ομαλός και ιδιαίτερα απλός ρυθμός δεν ικανοποιούσε σίγουρα το ανατολίτικο αυτί του, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που ένας αμόρφωτος Αφρικανός θα θεωρούσε απλοϊκό το ρυθμικό διαχωρισμό της δυτικής μουσικής σε ημίση και τέταρτα. Ο Αλβανός άκουσε έναν γεωμετρικά χωρισμένο ρυθμό, όπου με τελείως μηχανικό τρόπο υπήρχε ένα ισχυρό και δύο ή τρία ασθενή μέρη ίσης διάρκειας... Ένα φτώχεμα της ευρωπαϊκής μουσικής που ήρθε σαν συνέπεια της ανάπτυξης της τονικής αρμονίας... (Sachs, 1962: 218).

Η δυτικοευρωπαϊκή μουσική έχει επίσης και άλλα χαρακτηριστικά εκτός του ρυθμού και της αρμονίας, που δίνει το στίγμα της ιδιαιτερότητάς της. Είναι τοποθετημένη χωρικά και χρονικά. Το χωρικό πλαίσιο είναι προφανές, ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται π.χ. η συναυλία, απομονωμένος έτσι ώστε να εμποδίζει τους ήχους να βγουν έξω μακριά από το ακροατήριο, και το χρονικό πλαίσιο, ίσως λιγότερο προφανές, η χρονική διάρκεια που καλύπτει η μουσική, προκαθορισμένη με ακρίβεια. Έτσι, η ακρόση της μουσικής αποτελεί ιδιωτική υπόθεση και εκφράζει την αυτονομία και τη μοναξιά του ατόμου. Δεν υπάρχει σε καμία περίπτωση συμμετοχή του κοινού στη δημιουργική διαδικασία. Ο ρόλος του εξαντλείται στο θαυμασμό της εκτέλεσης του τελειωμένου έργου. Από τη μεριά του εκτελεστή, τελείται μια προσπάθεια υλοποίησης της ιδέας του συνθέτη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσω κωδικοποιημένων οδηγιών, δηλαδή της παρτιτούρας. Με λίγα λόγια, το έργο αποτελεί μια αφαίρεση, αφού δεν μπορεί ποτέ απόλυτα να συγκεκριμενοποιηθεί, παρά μόνο σαν ιδέα στο μυαλό του δημιουργού του (Σμωλ, 1983: 46-50).
Ευρωπαϊκή μουσική χωρίς σημειογραφία δεν είναι δυνατόν να εννοηθεί, κάτι που σε άλλους πολιτισμούς θεωρείται μη απαραίτητο στοιχείο. Όπως λέει ο Cornelious Cardew, η ίδια η ύπαρξη της γραφής κάνει τους ανθρώπους να λένε πράγματα που οι ίδιοι δεν τα καταλαβαίνουν. Ένας δωδεκάχρονος μπορεί να διαβάζει Kant μεγαλόφωνα, ένα προικισμένο παιδί μπορεί να παίζει τα τελευταία έργα του Beethoven (Cardew, 1971: 19).
Επίσης, η δυτικοευρωπαϊκή μουσική δεν ταυτίζεται με κάποια πρόσωπα που την εκτελούν. Είναι αποστασιοποιημένη και γραμμένη να ακουστεί από ένα ακροατήριο. Όπως μας λέει ο Umberto Eco, το κοινό μετά την παράσταση δεν ενδιαφέρεται για το βαθύτερο νόημά της αλλά περιορίζεται στη διατύπωση κρίσεων για τις φωνητικές ή δεξιοτεχνικές ικανότητες των καλλιτεχνών (Eco, 1963).
Οι εκτελεστές επίσης είναι εύκολα υποκαθιστάμενοι. Τα έργα της δυτικής κλασικής μουσικής είναι γραμμένα όχι για κάποιον συγκεκριμένο καλλιτέχνη αλλά π.χ. για

«βιολί και ορχήστρα», για «φωνή και κάποιο όργανο» κ.λπ. Ο μουσικός των Sufi, Iniyat Khan, παρατηρεί:

> Κάθε άντρας και κάθε γυναίκα έχουν μια ορισμένη χροιά φωνής... Ο συνθέτης πιθανότατα δεν έχει ακούσει ποτέ τη φωνή του συγκεκριμένου τραγουδιστή κι έχει γράψει μόνο για μια ορισμένη χροιά, κι όταν ένας άνθρωπος εξαρτάται απ' αυτό που έγραψε ο συνθέτης και αναγκάζεται να τραγουδήσει σε μια περιοχή που του προκαθορίζεται έτσι, τότε χάνει τη δικιά του φυσική χροιά (Sufi, 1971: 51).

Σε μη ευρωπαϊκή μουσική αρκεί ο μουσικός να ακούσει τον τρόπο εκτέλεσης ενός οργάνου για να καταλάβει την προσωπικότητα αυτού που εκτελεί. Στην ευρωπαϊκή μουσική κάτι τέτοιο είναι παντελώς αδιάφορο, αφού οι εκτελεστές μπορούν να αντικατασταθούν από άλλους το ίδιο ικανούς, αφήνοντας αναλλοίωτο το έργο.
Όλα τα παραπάνω διαδραματίζονται σε ένα συγκεκριμένο χρόνο.

> Δεν μπορούμε να καθυστερήσουμε πάνω σ' ένα γοητευτικό ήχο, ή να επαναλάβουμε κάποια έξυπνη μελωδία: Τα πάντα υποτάσσονται στις απαιτήσεις του χρονικού σχεδιασμού, τα πάντα ακολουθούν την πορεία του γραμμικού χρόνου. Τα αυτιά του μουσικού, δεν επιτρέπεται να παρασύρονται από το ωραίο, το γοητευτικό, το θαυμαστό, πρέπει να ακολουθούν το στόχο της κατασκευής του συνολικού σχεδίου (Σμωλ, 1983: 137).

Αυτός ο τρόπος όμως προσέγγισης της τέχνης απομακρύνει και τον ακροατή και τον εκτελεστή από την αληθινή συμμετοχή στη δημιουργική διαδικασία. Χάνεται με λίγα λόγια η άμεση εμπειρία.
Ανακαλύπτοντας τη μουσική άλλων λαών, θα πρέπει να αποτινάξουμε την ψευδαίσθηση ότι η δυτική μουσική αποτελεί το κορυφαίο είδος μουσικής και ότι οι άλλοι πολιτισμοί βρίσκονται σε μια πορεία εξέλιξης. Ο Curt Sachs, στη μελέτη του για την παγκόσμια μουσική γράφει:

> Δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από τον πολιτισμό που εμείς οι ίδιοι κατασκευάζουμε. Παρατηρώντας όμως και ζυγιάζοντας τις διαφορές ανάμεσα σε δύο μουσικούς κόσμους, βοηθούμαστε να καταλάβουμε πως τα κέρδη μας είναι και ζημιές μας, η ανάπτυξή μας είναι και απώλειά μας. Βοηθούμαστε να συνειδητοποιήσουμε πως δεν εξελιχθήκαμε αλλά απλώς αλλάξαμε. Κι αν το εξετάσουμε από πολιτιστική σκοπιά, η αλλαγή αυτή δεν είναι πάντα προς το καλύτερο... (Sachs, 1962: 222).

8.1.2. Μουσική εκπαίδευση σε δημόσιο σχολείο Β/θμιας

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής διοχετεύονται στους μαθητές μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στο σχολείο, από τους καθηγητές οι οποίοι στην πλειονότητά τους έχουν σπουδάσει αυτή κυρίως τη μουσική κατά την περίοδο της βασικής εκπαίδευσής τους.
Οι καθηγητές μουσικής λοιπόν, διδάσκουν στο σχολείο τους μαθητές τους σύμφωνα με τον τρόπο που έχουν διδαχθεί οι ίδιοι τη μουσική (Volk, 1998: 166). Έτσι, οι περισσότεροι, έχοντας μια ευρωκεντρική παιδεία, εστιάζουν στη διδασκαλία της δυτικής μουσικής γιατί τη γνωρίζουν καλύτερα και νιώθουν πιο άνετα διδάσκοντάς την. Το γεγονός ότι δεν ενσωματώνουν πολυπολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία

τους οφείλεται στην έλλειψη γνώσης αποτελεσματικών τεχνικών εκπαίδευσης για την εφαρμογή τους (Gallavan, 1998: 20-27), και στην έλλειψη κινήτρων από μέρους τους να διδάξουν κάτι που βρίσκεται έξω από το πεδίο της προηγούμενης γνώσης τους (Teicher, 1997: 415-427).

Η ολιστική προσέγγιση της δυτικής μουσικής από τους καθηγητές έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας τακτικής η οποία δεν ξεχωρίζει τα λόγια από το τραγούδι, το ρυθμό από τη μουσική, το χορό από τη συνοδεία του, την ιστορία που περιγράφει, ή και τα μέρη που εκτελείται. Το αποτέλεσμα είναι ένας πολιτισμικός ιμπεριαλισμός (Dunbar-Hall, 2005: 35). Με λίγα λόγια, οι καθηγητές επιβάλλουν στους μαθητές το δυτικό τρόπο μουσικής έκφρασης χωρίς να αφήνουν περιθώρια σ' αυτούς να προσεγγίσουν με άλλο τρόπο τη μουσική. Αντιμετωπίζουν τη μουσική εκπαίδευση σαν μια σειρά ήχων και σιωπών και όχι σαν μια τέχνη που αποκαλύπτει τις διαφορές και τις δυνατές σχέσεις ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων και τις κουλτούρες τους (ό.π.: 33). Θα μπορούσαμε να πούμε πως η μουσική είναι μια οικουμενική γλώσσα, αλλά κάθε κουλτούρα έχει τη δική της αντίληψη του τρόπου που χρησιμοποιεί για να φτιάχνει ήχους (Elliot, 1989: 10). Προχωρώντας ένα βήμα το θέμα της οικουμενικότητας της μουσικής, θα λέγαμε ότι υπάρχει στους ανθρώπους μια έμφυτη προτίμηση σε ορισμένους ήχους. Τεστ που έχουν πραγματοποιηθεί σε βρέφη δείχνουν μια προτίμηση σε σύμφωνους ήχους παρά σε διάφωνους, αλλά καμία προτίμηση σε πολιτισμικούς μουσικούς τρόπους, όπως οι μείζονες και ελάσσονες σκάλες. Εδώ ακριβώς βρίσκεται το σημείο που τα καθολικά στοιχεία, οι οικουμενικές δομές μοιάζουν να σταματούν. Από τη ηλικία των τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν τα πολιτισμικά σύμβολα με τους μουσικούς ήχους. Σε δυτικούς μουσικούς όρους, αυτή η προοδευτική σύνδεση περιλαμβάνει συναισθήματα χαράς και λύπης που εκδηλώνονται με μείζονες και ελάσσονες τονικότητες (Gregory & Varney, 1996: 47-52).

Όταν οι ποικίλες πλευρές του αναλυτικού προγράμματος, όσον αφορά στο θεωρητικό, δημιουργικό και αναλυτικό μέρος, δίνουν έμφαση σε δυτικά στοιχεία της μουσικής, όπως η αρμονία, ο ρυθμός, η χροιά, η υφή και η φόρμα της δυτικής μουσικής, οι μαθητές αποκτούν τα κατάλληλα αναλυτικά εργαλεία για να ακούσουν και να εξηγήσουν μόνον αυτή τη μουσική. Φυσικά, τέτοια εργαλεία υφίστανται και σε πολυπολιτισμικές μουσικές αλλά όχι απαραίτητα στην ίδια μορφή (Walkers, 1986: 43-52), και αυτά δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας τις περισσότερες φορές.

Με λίγα λόγια προβάλλεται η ευρωπαϊκή μουσική στην εκπαίδευση, σαν επιστήμη και τέχνη που διεκδικεί την απόλυτη αλήθεια. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να ισχύει, αφού κάθε μουσική επηρεασμένη από το σύστημα πεποιθήσεων και παραδοχών του πολιτισμού της θα μπορούσαμε να πούμε ότι διεκδικεί τη δική της αλήθεια για τους ανθρώπους στους οποίους αναφέρεται. Η διαφορά ανάμεσά τους βρίσκεται στο βαθμό επιβολής της δυτικής μουσικής στους άλλους πολιτισμούς, και στην ψευδαίσθηση της ανωτερότητάς της.

Στην καθημερινή διδακτική πρακτική στο σχολείο

> ζητάμε από τα παιδιά μας, μόλις ακούσουν ένα καμπανάκι ή ένα κουδούνι -που στα περισσότερα σχολεία αποτελεί από μόνο του μια εκπληκτική προσβολή της ακοής–

> να ξεχάσουν τις αληθινές τους ζωές και να κλειστούν σ' έναν κόσμο απομονωμένων δωματίων, όπου μελετούν διαδοχικά τους διάφορους «τομείς», ξεκομμένα και αυτά και οι τομείς από τον υπόλοιπο κόσμο που θα ζήσουν την υπόλοιπη ζωή τους. Τα παιδιά ζουν στο σχολείο μια αφηρημένη πραγματικότητα, που δεν έχει καμία σχέση με το φυσικό εμπειρικό τους πλαίσιο (Σμωλ, 1983: 127).

Το μάθημα της μουσικής είναι ένας τομέας με τον οποίο ασχολούνται οι μαθητές με συγκεκριμένο τρόπο, υποδεικνυόμενο από τον καθηγητή που δίνει έμφαση στην «αντικειμενική» γνώση, μια γνώση που υπάρχει ανεξάρτητα από την ατομική εμπειρία, και είναι διαχωρισμένη από την έννοια της τέχνης.

Σε πολλούς λαούς, π.χ. στην Αφρική, στην Ινδία και αλλού η σημασία που δίνεται στην εμπειρία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τεράστια, και δίνει μια τελείως διαφορετική διάσταση στη μετάδοση της γνώσης.

Το προσωπικό στοιχείο στην εκπαίδευση της ευρωπαϊκής μουσικής βρίσκεται σε δεύτερη μοίρα αφού «για τους περισσότερους, η ουσιαστική διαδικασία της τέχνης -η ίδια η δημιουργία- είναι κάτι το απροσπέλαστο, κι έτσι αρκούνται να θαυμάζουν το τελειωμένο έργο κάποιου άλλου» (ό.π.: 139). Πολύ λίγοι μαθητές είναι αυτοί που ασχολούνται αποκλειστικά με τη μουσική καταφέρνοντας να φτάσουν το επίπεδο της γνώσης που θαυμάζουν, και όχι πάντα με δημιουργικό τρόπο. Φυσικά κάτι τέτοιο δεν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αφού το μάθημα της μουσικής καταλαμβάνει πολύ λίγο χρόνο στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα.

8.2. Βασικές αρχές για την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλότητας στη μουσική εκπαίδευση

Εφόσον οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα διδαχθούν το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, δεν είναι δυνατόν αυτό να περιοριστεί στα πλαίσια ενός και μοναδικού μουσικού πολιτισμού, διότι ο κάθε μουσικός πολιτισμός κατανοεί και εφαρμόζει με διαφορετικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλότητας στη μουσική εκπαίδευση για τη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών και κατ' επέκταση τη διατήρηση της ταυτότητάς τους.

Η Volk ξεχωρίζει τρεις ιδέες στις οποίες στηρίζεται η πολιτισμική ποικιλότητα στη μουσική εκπαίδευση: αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς που υπάρχει στον πληθυσμό, ανάπτυξη της κατανόησης σε οικουμενικό επίπεδο και «μέριμνα για την ισορροπία, την ανεκτικότητα, τη συνετή χρήση των πόρων και σεβασμός των υπολοίπων κατοίκων του πλανήτη μας» (Volk, 1998: 3,5). Η Jordan προσθέτει ότι:

> η προαγωγή του πολιτισμικού πλουραλισμού επιτρέπει σε πολλές διαφορετικές ομάδες να διατηρήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά ή να αφομοιώσουν χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών κατά τη βούλησή τους. Οι διαφορές μεταξύ ομάδων γίνονται ένας εθνικός πόρος και η αναδυόμενη κοινή κουλτούρα ένα μωσαϊκό από τις επιμέρους (...) (Jordan, 1992).

Ο Seeger προβληματίζεται σχετικά με το βαθμό της έκθεσης σε μια ποικιλία μουσικών παραδόσεων ως κεντρικό σημείο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, η οποία πρέπει «οπωσδήποτε να διακρίνεται από σύνθετες πολιτισμικές επιλογές και αυξανόμενη διεθνή και διαπολιτισμική αλληλεξάρτηση» (Seeger, 1996: 10-11). Ο Gardner συμφωνεί, αντιλαμβανόμενος ως «θετικό στοιχείο έναν πλουραλιστικό κανόνα, ο οποίος εκούσια παραπέμπει σε διαφορετικές ιστορικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές πηγές. Οπωσδήποτε, σε ένα έθνος που έχει εξ ορισμού πληθυσμιακή ποικιλία, ένας τέτοιος εκλεκτικισμός είναι εξίσου αναγκαίος αλλά και επιθυμητός» (Gardner, 2000: 57-58).

Υπάρχει μια ποικιλία διαπιστώσεων από επαγγελματικούς οργανισμούς στην εκπαίδευση και στη μουσική που παρέχουν παρόμοια στήριξη στην ιδέα για την ενσωμάτωση της παγκόσμιας κουλτούρας στη μουσική διδασκαλία στα σχολεία (Damm, 2000). Υπάρχει διεθνής στήριξη, συμπεριλαμβάνοντας την «Πολιτική για την μουσική των πολιτισμών της γης» της Διεθνούς Εταιρείας για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) (Lundquist & Szego with Nettl & Santos & Solbu, 1998: 17-19).

Ενισχύοντας την πολιτική αυτή της Διεθνούς Εταιρείας, ο Nettl αναφέρεται στον οικουμενικό στόχο «να διευκολυνθεί η μελέτη και η διδασκαλία της μουσικής των λαών» στις σύγχρονες αίθουσες μουσικής διδασκαλίας ανά την υφήλιο... Υποστηρίζει ότι αυτό μάλιστα επιβάλλεται από παράγοντες όπως το ότι εθνοτικές μουσικές συνδυάζονται «για να δημιουργήσουν νέα είδη μουσικής που προσελκύουν ένα μεγάλο πολυπολιτισμικό ακροατήριο» (Nettl, 1998: 23).

Η έρευνα των κοινωνικών επιστημών δείχνει ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν αναμένεται να μειωθούν, παρά την παγκοσμιοποίηση των ΜΜΕ. Ο Roosers σημειώνει ότι οι ερευνητές που εξετάζουν την πολιτισμική αλλαγή στις αρχές της δεκαετίας του ’60 πίστευαν ότι «η άμεση και συνεχής επαφή μεταξύ ομάδων διαφορετικών πολιτισμών θα οδηγούσε σε μείωση των διαφορών μεταξύ τους». Οπωσδήποτε, βρήκε ότι όπου κάποιες πλευρές ενός πολιτισμού έχουν χαθεί, οι εθνοτικές ομάδες εισάγουν νέα πολιτισμικά σύμβολα για να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους (Roosers, 1989: 9).

8.3. Πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Ένας προβληματικός όρος - Οι θέσεις του Elliot για την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω, η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της ταυτότητας των μαθητών, σεβόμενη τις πολιτισμικές διαφορές τους. Είναι σωστό όμως εδώ να διασαφηνίσουμε τον όρο «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση», όπως τον αντιλαμβάνονται σπουδαίοι μουσικοί παιδαγωγοί, ώστε να θέσουμε το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθούμε για να διδάξουμε την πολυπολιτισμική μουσική στην τάξη.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι δημιούργημα του ύστερου 20ού αιώνα. Αποτελεί μια «ομπρέλα» υπό την οποία συγκεντρώνονται ποικίλα ζητήματα των μουσικών σπουδών (Norman, 1999: 39), από το ενδιαφέρον για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Green, 1983: 318-341), ως τη διερεύνηση του περιεχομένου του μαθήματος της

μουσικής. Ο Hollinger κατακρίνει την «πολυπολιτισμικότητα» ως μια κίνηση που αφαίρεσε ενέργεια από ποικίλα συγγενικά ζητήματα και προσπαθεί να θέσει ερωτήματα πολύ μεγάλου εύρους, αλλά έχοντας ως υπόβαθρο αρχές και λεξιλόγιο που παραμένουν πολύ αόριστα για να επιτρέψουν ουσιαστικά θεμελιωμένο επιστημονικό λόγο (Hollinger, 1995: 2). Ο Moodley εξετάζει τα «αλληλοδιασταυρούμενα θέματα» στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που συμπεριλαμβάνουν την «εκπαίδευση για την πολιτισμική ποικιλότητα, την εκπαίδευση για την πολιτισμική διαφορά, την εκπαίδευση του πολιτισμικά διαφορετικού, την εκπαίδευση για τη διατήρηση του πολιτισμού και την εκπαίδευση για την πολιτισμική προσαρμογή» (Moodley, 1995: 808). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συχνά περιγράφει τα αποτελέσματα της συνύπαρξης διαφορετικών ομάδων σε ένα κοινό κοινωνικό σύστημα. Αναφέρεται όμως ωστόσο και σε ένα κοινωνικό ιδανικό: «μια πολιτική ενθάρρυνσης των ανταλλαγών μεταξύ διαφορετικών ομάδων ατόμων, ώστε να επωφεληθούν όλοι, σεβόμενοι ταυτοχρόνως και διαφυλάσσοντας την ακεραιότητα του καθενός» (Elliot, 1990: 151).
Αυτή η ιδανική κατάσταση δεν είναι εφαρμόσιμη πάντα και ποικίλλει ανάλογα με το βαθμό επιρροής της μουσικής που ανήκει στην ισχυρότερη πολιτισμικά ομάδα (συνήθως δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης) στις ασθενέστερες ομάδες.
Ο David J. Elliott[33] παραθέτει τις έννοιες της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (βασισμένες στο μοντέλο του Pratte) προκειμένου να δείξει αυτή την επιρροή. Θα λέγαμε ότι η παρακάτω διαβάθμιση αντιστοιχεί στα μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής (βλ. Κεφ. 2) δηλαδή στο μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, στο αντιρατσιστικό και τέλος στο διαπολιτισμικό μοντέλο.

- *Αφομοίωση*: η αποκλειστική μελέτη της κλασικής δυτικής ευρωπαϊκής παράδοσης στις διάφορες ιστορικές περιόδους της. Το μοντέλο αυτό μεριμνά για την καλλιέργεια του «καλού γούστου», τα κριτήρια της «εκλεπτυσμένης τέχνης» και τη συνακόλουθη εξύψωση της κλασικής παράδοσης πάνω από όλες τις άλλες μουσικές
- *Αμαλγαματοποίηση*: ένα περιορισμένο ποσοστό εθνικής μουσικής, κυρίως όπως αυτή έχει ενσωματωθεί σε δυτικούς κλασικούς συνθέτες
- *Ανοιχτή κοινωνία*: η μουσική γίνεται αντιληπτή ως προσωπική έκφραση, αποκλειστικά όμως στο πλαίσιο της εξέλιξης της μεγαλύτερης κοινωνικής ομάδας. Η πολιτιστική κληρονομιά και οι μουσικές παραδόσεις είναι ασύμβατες

[33] Ο Δρ. David Elliott είναι από το 2002 καθηγητής Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής στο New York University. Υπήρξε Καθηγητής και Πρόεδρος του τμήματος Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Τορόντο (University of Toronto) για 25 χρόνια. Είναι ο συγγραφέας του βιβλίου Music Matters: A New Philosophy of Music Education (1995), το οποίο χρησιμοποιείται ως βασικό εγχειρίδιο σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές παγκοσμίως. Το 2005, ο εκδοτικός οίκος Oxford University Press εξέδωσε το Praxial Music Education: Reflections and Dialogues (2005).

- *Εσωστρεφής πολυπολιτισμικότητα*: οι μουσικές από έναν ή δύο πολιτισμούς, συνήθως αυτούς της τοπικής κοινότητας, προστίθενται στη δυτική παράδοση. Καμιά άλλη ουσιαστική αλλαγή δεν συμβαίνει στο αρχικό πρόγραμμα
- *Τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα*: αρκετές μουσικές συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών, συχνά επιλεγμένες με κριτήριο τα γεωγραφικά όρια, την εθνική ταυτότητα ή τη θρησκεία. Οι μουσικές συχνά συγκρίνονται και αντιπαρατίθενται κατά τις προσεγγίσεις των μουσικών στοιχείων ή των ρόλων στην κοινωνία και διδάσκονται σύμφωνα με την αποδεκτή μεθοδολογία του κάθε πολιτισμού
- *Δυναμική πολυπολιτισμικότητα*: μια οικουμενική προοπτική εφαρμόζεται σε μια μεγάλη γκάμα μουσικών. Σε αυτό το μοντέλο διατηρούνται αρκετά στοιχεία από την προηγούμενη προσέγγιση, αλλά οι αυθεντικές μουσικές αντιλήψεις του κάθε πολιτισμού αντικαθιστούν την άκαμπτη δυτική αισθητική θεώρηση.

Ο Elliott απέρριψε τις τέσσερις πρώτες προσεγγίσεις είτε ως εθνοκεντρικές είτε ως μη αυθεντικά πολυπολιτισμικές. Είχε την αίσθηση ότι η πέμπτη προσέγγιση βρισκόταν εγγύτερα από όλες τις προηγούμενες στο πολυπολιτισμικό του ιδεώδες, την απέρριψε όμως και αυτήν γιατί εξακολουθούσαν να εμπεριέχονται δυτικού τύπου θεωρήσεις σε αυτήν. Για παράδειγμα, η αντίληψη της «διδασκαλίας μέσω μουσικών εννοιών» είναι μια δυτική προσέγγιση που δεν συναντάται απαραίτητα σε άλλους πολιτισμούς. Ο Elliott προτίμησε την έκτη προσέγγιση. Η δυναμική πολυπολιτισμικότητα συνεπάγεται μια αντικειμενικότητα στη μελέτη της μουσικής και καλλιεργεί την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ ποικίλων μουσικών πολιτισμών και θεμάτων, όπως τους τρόπους κουρδίσματος, τους ρόλους των δασκάλων και των ακροατών ή τη μουσική σε σχέση με άλλες μορφές τέχνης.

Ο Elliott ανέπτυξε επίσης μια πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης βασισμένη στο γεγονός ότι η μουσική, ως ανθρώπινη έκφραση, είναι στη βαθύτερη ουσία της η ίδια η πράξη του να δημιουργείς μουσική. Όπως ο ίδιος το διατύπωσε, «ο όρος *πραξιακός* δίνει έμφαση στο ότι η μουσική θα έπρεπε να γίνεται κατανοητή σε σχέση με τα νοήματα και τις αξίες που εντοπίζονται στην πραγματική μουσική δημιουργία και ακρόαση σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα». Από τη στιγμή που η μουσική συναντάται σε όλον τον πλανήτη, «η ΜΟΥΣΙΚΗ είναι μια διαφοροποιημένη ανθρώπινη πρακτική συνήθεια» (ο Elliott χρησιμοποιεί τον όρο «πρακτική» για να συμπεριλάβει όλα τα μουσικά γένη, την πρακτική της τζαζ, της κινέζικης μουσικής, του μπαρόκ). Ακολουθώντας αυτήν τη γραμμή σκέψης, συνεχίζει: «Αν η ΜΟΥΣΙΚΗ συνίσταται από μια ποικιλία μουσικών πολιτισμών, τότε η ΜΟΥΣΙΚΗ είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική. Και αν η ΜΟΥΣΙΚΗ είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική, θα έπρεπε και η μουσική εκπαίδευση στην ουσία της να είναι πολυπολιτισμική». Ο Elliott είδε την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως ανθρωπιστική εκπαίδευση, που ενισχύει τόσο τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας όσο και την αυτοκατανόηση, μέσω της «κατανόησης των άλλων». Εξήγησε ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του ατομικού και «της ατομικότητας των

άλλων μουσικών δημιουργών και κοινών-ακροατηρίων σε άλλους καιρούς και τόπους».
Ο Elliott εισηγήθηκε ότι οι μαθητές θα έπρεπε να μάθουν να λειτουργούν σε μια ποικιλία μουσικών πρακτικών. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα στους περιορισμούς του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, αν συνυπολογίσουμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις ικανότητες των δασκάλων, τη διαθεσιμότητα αυθεντικού υλικού και χρησιμοποιώντας τις ποικίλες μουσικές της περιοχής, πριν να ανοιχτούμε σε πιο άγνωστες περιοχές (Elliot, 1989: 12-13).

8.4. Η μουσική εκπαίδευση με γνώμονα τις παραδοσιακές μουσικές άλλων χωρών

8.4.1. Ιδιαιτερότητες των παραδοσιακών μουσικών

Υλοποιώντας τις θέσεις του Elliot, στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε τους μουσικούς δρόμους άλλων λαών, βρίσκουμε στοιχεία τους διαποτισμένα από τις δικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τον πολιτισμό τους. Το βασικό βήμα είναι να ακούσει ο ένας τη μουσική του άλλου, να κατανοήσει τις διαφορετικές προτεραιότητές του και τους διαφορετικούς εκφραστικούς του στόχους.
Ιδαιαίτερη βαρύτητα για κάθε μουσικό έχει η κατανόηση των βαθύτερων εννοιών που διακατέχουν τη μουσική του κάθε λαού και είναι συνδεδεμένες με τον τρόπο ζωής και τα πιστεύω του.
Στους περισσότερους μη-δυτικοευρωπαϊκούς πολιτισμούς η μουσική υπεισέρχεται σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής και αποτελεί οργανικό κομμάτι της ύπαρξης των ανθρώπων, συνδεδεμένο με πολλές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα η μουσική στην αφρικάνικη ήπειρο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής ως κομμάτι θρησκευτικών τελετών, εορτασμών και κοινωνικών ιεροτελεστιών. Είναι στενά συνδεδεμένη με τα πιο σημαντικά γεγονότα της καθημερινότητας των ανθρώπων. Στην Ινδία, η παραδοσιακή μουσική περιλαμβάνει τραγούδια του κύκλου της ζωής, των εποχών και των γιορτών των Ινδουιστών. Επίσης η μουσική των Ινδιάνων είναι συνδεδεμένη και αυτή με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων με τα τραγούδια της δουλειάς, της διασκέδασης και τελετουργικά, τα κείμενα των οποίων διατηρούν τους μύθους της κάθε φυλής (Δημητρακοπούλου & Τζένου & Ανδρούτσος, 2010).
Εξετάζοντας λίγο πιο αναλυτικά το ζωντανό παράδειγμα της μουσικής χωρών της της Αφρικής η οποία εκτελείται εκτός από τους επαγγελματίες μουσικούς και από απλούς ανθρώπους, παρατηρούμε ότι ακόμα και στην περίπτωση απλής ακρόασης, οι ακροατές μπορούν να αντιδρούν ενεργητικά και μεγαλόφωνα χωρίς αναστολές και όπως μας λέει ο Nketia: «αυτές οι σωματικές αντιδράσεις αυξάνουν τη μουσική ικανοποίηση, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν την ευκαιρία για μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σ’ ένα μουσικό πλαίσιο» (Nketia, 1975: 207).
Ο ίδιος τονίζει ότι η μουσική δημιουργία θεωρείται μέρος του παραδοσιακού τρόπου ζωής για τους Αφρικανούς και όχι ένας τρόπος να τον κάνουμε πιο ωραίο.Είναι

εξίσου απαραίτητη για μια ολοκληρωμένη ζωή όσο και οποιαδήποτε ανθρώπινη ανάγκη. Ένα χωριό που δεν έχει μουσική δραστηριότητα ή παραμελεί το τραγούδι, τα τύμπανα και το χορό στην κοινότητα θεωρείται «νεκρό». Η μουσική δημιουργία γίνεται έτσι δείκτης της ζωντάνιας της κοινότητας και μέτρο του βαθμού κοινωνικής συνοχής των μελών της (Nketia, 1966: 15).
Είναι αξιοσημείωτος ο τρόπος που χρησιμοποιούν τη φωνή. Παράγουν ήχους από το λάρυγγα ή από το θώρακα, μουγκρίσματα, ψιθύρους, σφυρίγματα, μιμούνται ήχους ζώων ή ήχους από τη φύση. Σε αντίθεση με τους τραγουδιστές της Δύσης,

> καλλιεργούν σκόπιμα τις αντιθέσεις ανάμεσα στις διάφορες περιοχές της φωνής, τονίζοντας μάλιστα τα χάσματα ανάμεσά τους, από το μούγκρισμα ως το φαλτσέτο κι ως το ουρλιαχτό. Ταυτόχρονα, αξιοποιούν έντεχνα τους διάφορους αρμονικούς και μη-αρμονικούς ήχους που μπορεί να παράγει η ανθρώπινη φωνή... Και πραγματικά είναι αδιάφορο αν ένας τραγουδιστής έχει ή δεν έχει ωραία φωνή. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η καλλιτεχνική αξιοποίηση όποιας φωνής κι αν έχει (Σμωλ, 1983: 83).

Ενώ η μουσική τους δεν υστερεί μελωδικά, δίνει μεγάλη σημασία στον τομέα του ρυθμού. Ο Jones λέει: «Ο ρυθμός είναι για τον Αφρικανό ό,τι είναι η αρμονία για τον Ευρωπαίο. Μέσα από τη σύνθετη εναλλαγή των ρυθμικών σχημάτων, ο Αφρικανός αντλεί τη μεγαλύτερη αισθητική του ικανοποίηση. Για το σκοπό αυτό έχει δημιουργήσει ένα ρυθμικό σύστημα που διαφέρει τελείως από εκείνο της δυτικής μουσικής, και που συναντιέται ωστόσο ακόμα και στα απλούστερα τραγούδια του» (Jones, 1954: 26-27). Ο Ward λέει χαρακτηριστικά:

> Η βάση του αφρικανικού ρυθμού είναι τελείως διαφορετική από αυτή του ευρωπαϊκού, ώστε το ευρωπαϊκό σύστημα, που το κομμάτι χωρίζεται με τις γραμμές των μέτρων, δεν ταιριάζει καθόλου με το αφρικανικό. Η χρήση των μέτρων στις μεταγραφές της αφρικανικής μουσικής παραμένει ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα (Ward, 1927: 203-204).

Ο Jones συμπληρώνει σχετικά ότι ο Αφρικανός ενώ αντιμετωπίζει αυστηρά το ρυθμικό σχήμα ως μετρικό υπόβαθρο, δεν το χρησιμοποιεί στο ελάχιστο για να δηλώσει οποιοδήποτε μελωδικό τονισμό. Το αποκαλεί και ένα είδος μετρονόμου που υπάρχει πίσω από τη μουσική (Jones, 1959: 3). Ο Kubik επίσης εντοπίζει νότες που παίζονται εκτός τέμπο αλλά διασαφηνίζει ότι αυτές «τραβούν» ή προβλέπουν τον τονισμό αντί να τοποθετούνται σε «οποιοδήποτε καθορισμένο σημείο του μέτρου, μέσα στο βασικό τονισμό» (Kubik, 1965:41).
Όταν παίζεται στην Ευρώπη ένας ρυθμός π.χ. 6/8 γίνεται αντιληπτό ως το προϊόν ενός μοναδικού παράγοντα με λίγες πιθανές εξαιρέσεις... Στο αφρικανικό πλαίσιο ο ρυθμός εκφράζει την τέλεια συνεργασία δύο εκτελεστών που ωστόσο διατηρούν την ατομικότητά τους με το να κρατούν διαφορετικούς κύριους τονισμούς (Blacking, 1969:18).
Η συνύπαρξη της μελωδίας που λειτουργεί συνθετικά και του χτυπήματος των χεριών που λειτουργεί διαιρετικά έχει ως αποτέλεσμα ένα ρυθμικό συνδυασμό του οποίου οι φυσικοί τονισμοί διασταυρώνονται. Αυτό είναι μέρος της βαθύτερης ουσίας της

αφρικανικής μουσικής, είναι αυτό που επιζητά κάθε αφρικανός. Θέλει να απολαύσει τη διαμάχη των ρυθμών (Jones, 1959: 21-22).

Οι Αφρικανοί έχουν την αντίληψη ότι η μελωδία δεν είναι ό,τι σημαντικότερο, ενώ ο χρόνος είναι η ίδια η τελειότητα. Η αντίληψη για το χρόνο στην αφρικανική μουσική δίνει έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία παρά σε ποσοτικά που τόσο συχνά τονίζονται στη δυτική αντίληψη του μουσικού χρόνου. Οι τυμπανιστές συγκρατούν μνημονικές φράσεις που αντιπροσωπεύουν τη βαθύτερη ουσία του ήχου που θέλουν να βγάλουν, παρά μια αριθμητική ακολουθία συγκεκριμένων τόνων.

Ο χρόνος στην αφρικανική μουσική έχει πολλές διαστάσεις και το πιο ουσιαστικό είναι ότι δεν μπορεί να απλοποιηθεί σε μια απλή διάσταση. Το χθες αντιμετωπίζεται δυναμικά στο παρόν. Παρόλο που ασχολούμαστε συνήθως με το παρόν και σ' αυτό επικεντρώνεται η μουσική εκτέλεση, το παρελθόν είναι για τη μουσική τους εξίσου ουσιώδες στοιχείο (Stone, 1985: 139-148).

Είναι δύσκολο να διαχωρίσουμε το τραγούδι και το χορό από το χαρακτήρα ενός αφρικανού, όσο και να αλλάξουμε το χρώμα του δέρματός του. Δεν θα μπορούσε να ζήσει ούτε μια εβδομάδα στη χώρα του χωρίς να συμμετέχει σε τέτοιες διασκεδάσεις Το να του τις στερήσουμε είναι χειρότερο κι από το θάνατο γι' αυτόν (Kofi, 1992: 245-266).

Είναι επίσης σημαντικό να τονίσουμε τη διαφορά του τρόπου χρησιμοποίησης της μουσικής στην έκφραση των βαθύτερων συναισθημάτων μεταξύ Ευρωπαίων και Αφρικανών. Ο Tracey λέει:

> Δεν μπορούν να εκφράσουν τις συγκινήσεις εκείνες που εμείς τις συνδυάζουμε με τις συναισθηματικές μας μπαλάντες. Ο δικός τους κοινός πόνος εκφράζεται μέσα από μία εμπειρία, που θυμίζει έκσταση και που γεννιέται από την πλήρη συμμετοχή τους στη μουσική και στο χορό. Έτσι, χορεύουν μαζί και πενθούν μαζί (Tracey, 1970: 4).

Θα μπορούσαμε να δώσουμε πάρα πολλά παραδείγματα σύγκρισης των μουσικών διαφόρων λαών τόσο με τη δυτικοευρωπαϊκή μουσική όσο και με άλλες μουσικές.

Ο κάθε πολιτισμός παρουσιάζει τα δικά του χαρακτηριστικά στη μουσική με μεγάλες αποκλίσεις από άλλους πολιτισμούς. Το ευρωπαϊκό μυαλό, με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την τέχνη είναι πάρα πολύ δύσκολο να συνειδητοποιήσει ότι για κάποιους άλλους η τέχνη δεν νοείται ως χωριστός τομέας αλλά αποτελεί ένα ουσιαστικό κομμάτι της ζωής τους, όπως το φαγητό και η αναπνοή. Επίσης είναι δύσκολο για κάποιους άλλους να συμφιλιωθούν με τη στάση των Ευρωπαίων απέναντι στη μουσική, οι οποίοι την θεωρούν σαν κάτι που εμπλουτίζει τη ζωή παρά τη στηρίζει (Walkers, 1986: 47).

Για ορισμένους «η τέχνη του τραγουδιού... είναι ουσιαστικά εσωτερική, προσωπική και σε πολύ μεγάλο βαθμό ατομικιστική» θεωρώντας την αντίληψη που έχουν οι υπέρμαχοι της ευρωπαϊκής μουσικής για τις σωστές ή λάθος νότες ή τόνους άνευ ουσίας. Η ιδέα που έχουν για το λάθος είναι τόσο μοναδική που είναι αδύνατον σ' έναν ξένο να κατανοήσει σε βάθος τις ειδικές πολιτισμικές αποχρώσεις της μουσικής τους (ό.π.: 46).

Επίσης ο Walker εξηγεί ότι οι ήχοι εξαρτιώνται ολοκληρωτικά από τη διαθέσιμη τεχνολογία. Με λίγα λόγια η ποικιλία των ήχων, η ύπαρξη διαφορετικών τύπων τονικών συστημάτων, οργάνων και φωνητικών ικανοτήτων καθιστά αδύνατη τη μεταγραφή της μουσικής, όπως θα γινόταν με τη γλώσσα. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην κατανόηση της διαπολιτισμικής μουσικής (cross-cultural music) (Walker, 1996: 103-104). Για παράδειγμα, είναι πολύ δύσκολο για τους γνώστες της ευρωπαϊκής μουσικής που θεωρούν το μουσικό σύστημα βασισμένο σε τόνους και ημιτόνια να κατανοήσουν την ινδική μουσική που διαιρεί την οκτάβα σε 22 σρούτι (μικροδιαστήματα) τα οποία δεν ακολουθούν τη μηχανική συμμετρία της συγκερασμένης κλίμακας (Campbell, 1997: 32-39). Έτσι, άτομα με δυτική κουλτούρα από την παιδική τους ηλικία, συναντούν δυσκολία στο να δώσουν την απαιτούμενη σημασία και αξία όταν εκτίθενται σε μουσική με τόσες ουσιαστικές διαφορές.

Διαφορές παρουσιάζονται επίσης στην μάθηση και εκτέλεση του τραγουδιού. Όσοι εκπαιδεύονται με βάση το ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα μαθαίνουν τεχνικές με στόχο να επαυξάνουν τους ψηλότερους αρμονικούς ενός τόνου. Για άλλους λαούς η συχνότητα του ήχου της φωνής δεν έχει αυτές τις απαιτήσεις. Η πολιτισμική διαφορά στις ικανότητες της φωνής που αφορούν τη συχνότητα παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις μουσικές δεξιότητες της κάθε κουλτούρας (Walker, 1986: 47). Τραγουδιστές από κάποιες χώρες π.χ. της αφρικανικής ηπείρου μπορεί να θεωρούν πολύ δύσκολο να εκτελέσουν ένα ευρωπαϊκό λιντ και τραγουδιστές με γνώση του ευρωπαϊκού συστήματος να αδυνατούν να εκτελέσουν τραγούδια άλλων λαών (Σμωλ, 1983).

Σ’ αυτό το σημείο, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στον ίδιο μουσικό πολιτισμό, και μάλιστα στον ελληνικό. Η παραδοσιακή μας μουσική, τόσο η κλασική παραδοσιακή (βυζαντινή) όσο και η φολκλορική, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν σαν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αποδίδονται με μεγαλύτερη ακρίβεια με τη Βυζαντινή σημειογραφία η οποία είναι ικανή να αποδώσει και τα μικρά διαστήματα που υπάρχουν στους βυζαντινούς τρόπους, παρά με τη χρήση μείζονων και ελάσσονων κλιμάκων. Καθηγητές μουσικής οι οποίοι δεν γνωρίζουν τη βυζαντινή σημειογραφία θα πρέπει να ακούσουν πολύ προσεκτικά τα παραδοσιακά τραγούδια και να προσπαθήσουν να μεταφέρουν με τη φωνή τους τις αποχρώσεις που χάνονται με την ευρωπαϊκή σημειογραφία. Κατά κάποιον τρόπο καλύπτεται έτσι το κενό που δημιουργείται σε σχέση με την κατηγορία των καθηγητών που είναι εξοικειωμένοι με την βυζαντινή σημειογραφία και μπορούν να διαβάζουν και να διδάσκουν παραδοσιακά τραγούδια το ίδιο καλά όπως βυζαντινούς ύμνους, χωρίς να χάνουν κανένα από τα αυθεντικά χαρακτηριστικά τους (Chrysostomou, 2004: 41-45). Η σωστότερη απόδοση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής γίνεται οπωσδήποτε μέσω της βυζαντινής μουσικής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι ολοφάνερο ότι η αντιμετώπιση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων απαιτεί μεγάλη προσοχή προκειμένου να αποδοθούν με τον αυθεντικότερο τρόπο και να μην υποστούν αλλοίωση η οποία θα ήταν καταστροφική για τον ίδιο τον μουσικό πολιτισμό.

Ένα πολύ εύστοχο παράδειγμα για την αυθεντικότητα της μουσικής είναι η έντονη τάση ομοιομορφοποίησης και ομογενοποίησης των μουσικών του κόσμου στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης τις τελευταίες δεκαετίες. «Αντί δηλαδή να ακούγονται

όλο και περισσότερες διαφορετικές φωνές, αυτές αρχίζουν και μοιάζουν μεταξύ τους καταλήγοντας να αποτελούν για το ευρύ κοινό μια γενικευτική και εντέλει ομοιογενοποιητική κατηγορία, αυτή της “World music”. Ο Αμερικανός εθνομουσικολόγος Steven Feld υποστηρίζει ότι η καθιέρωση του μουσικού είδους “World music” στην ουσία νομιμοποιεί ιδεολογικά αλλά και οικονομικά τον πολιτισμικό ιμπεριαλισμό της Δύσης. Όταν στη Δύση μιλούν για “World music”, δεν συμπεριλαμβάνουν την κλασική π.χ. ευρωπαϊκή μουσική, αλλά εννοούν τις μουσικές του “Τρίτου Κόσμου” (Feld, 2000: 145-171). Αυτή η ταξινόμηση αναπαράγει σχέσεις ηγεμονίας μεταξύ Δύσης και μη, και κάθε άλλο παρά πριμοδοτεί την ποικιλομορφία και την πολυφωνία τουλάχιστον σε επίπεδο μουσικού αν όχι και σε επίπεδο γενικότερου πολιτισμικού πλουραλισμού» (Παπαπαύλου, 2010). Αυτή η θέση μας εφιστά την προσοχή στο διαχωρισμό των χαρακτηριστικών του κάθε μουσικού πολιτισμού δίνοντας την πρέπουσα σημασία στην αυθεντικότητά του ώστε να αποφευχθεί η αλλοίωση η οποία οδηγεί όπως είπαμε, στην καταστροφή των ιδαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Προσεγγίζοντας τις ιδιαιτερότητες των πολιτισμικών μουσικών στοιχείων από ψυχολογική πλευρά, είναι αξιοσημείωτο να πούμε ότι η βασική δεξιότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα ακουστικά ερεθίσματα φαίνεται να προκαθορίζεται πολιτισμικά δημιουργώντας διαφορές ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος μπαίνει στη διαδικασία να αποκτά την πληροφορία. Στις χώρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, όπως η Ιαπωνία στην οποία χρησιμοποιούν ιδεογράμματα, φαίνεται να αναπτύσσονται γλωσσικές δεξιότητες που πρωτίστως εγγράφονται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, και στο αριστερό ημισφαίριο εγγράφεται η διαδικασία που αφορά τις ηχητικές δεξιότητες. Αντίστροφα, γλωσσικές δεξιότητες τείνουν να εγκαθίστανται στο αριστερό ημισφαίριο και ηχητικές στο δεξί, σε κοινωνίες όπως της Δυτικής Ευρώπης που δεν έχουν γλώσσες με απεικονιστική γραφή. Για να προσθέσουμε και μια τρίτη διάσταση στη διαδικασία με την οποία ο εγκέφαλος προσλαμβάνει την πληροφορία, μπορούμε να αναφέρουμε ομάδες ιθαγενών οι οποίοι κατέχουν εξελιγμένες χωρικές και οπτικές δεξιότητες, που δεν είναι βασισμένες σε γλωσσικό σύστημα. Αυτοί χρησιμοποιούν διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου για να προσλαμβάνουν την πληροφορία σε σχέση με τις προηγούμενες ομάδες που αναφέραμε (Passer & Smith & Atkinson & Mitchell & Muir, 2003).

Αν οι νοητικές δομές που υποστηρίζουν την απαραίτητη επεξεργασία ανωτέρου επιπέδου κατά την ακρόαση της μουσικής είναι πολιτιστικά καθοριζόμενες, τότε θα φαινόταν λογικό ότι οι μουσικοί ήχοι και έννοιες θα ήταν αυτονόητα διαφορετικοί όταν γίνονται αντιληπτές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Draisey-Collishaw, 2004: 19).

Σύμφωνα με πειράματα που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αμερική σχετικά με την πολιτισμική αντίληψη των ανθρώπων για διάφορες ηχητικές φόρμες, το πρώτο από τον Walkers (Walkers, 1987: 491-502) το 1987, και το δεύτερο από τους Gregory και Varney (Gregory & Varney, 1996: 47-52) το 1996 ανάμεσα σε ομάδες ντόπιων και Ευρωπαίων ή ατόμων με ευρωπαϊκή κουλτούρα, παρουσιάστηκαν προβλήματα στην

κατανόηση και αντίληψη στοιχείων πολυπολιτισμικής μουσικής όταν οι ακροατές δεν είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα πολιτισμικά.
Όλα τα παραπάνω συναινούν στο ότι υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης των ατόμων από την παιδική τους ηλικία, εκθέτοντάς τα από νωρίς σε διαφορετικά πολιτισμικά μουσικά στοιχεία με τον αυθεντικότερο τρόπο, προκειμένου να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τους πολιτισμούς των άλλων.

8.4.2. Μουσική εκπαίδευση βασισμένη σε πολυπολιτισμικά πρότυπα

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, κυρίως από την Αμερική, αντιμετώπισαν ερωτήματα όπως: ποια μουσική θα πρέπει να διδάσκεται στην τάξη και ποιος έχει το δικαίωμα να παίρνει τέτοιες αποφάσεις (Gregory & Varney, 2005: 33); Μια τέτοια απόφαση όμως την προσδιορίζουν και τα κοινωνικά φαινόμενα της εποχής, που υπαγορεύουν την επιτακτική ανάγκη ίσης αντιμετώπισης και σεβασμού των πολιτισμικών στοιχείων όλων των ομάδων.
Η διδασκαλία της μουσικής που εστιάζει αποκλειστικά στην ευρωπαϊκή κουλτούρα είναι πρακτική που ανήκει στο παρελθόν και σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, των πληθυσμιακών ανακατατάξεων ανά τον κόσμο, είναι απαραίτητο να συμπεριλάβουμε πολλά είδη μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να είναι ευρύ και ισορροπημένο.
Με λίγα λόγια, από τον καθηγητή που θέλει να προσεγγίσει τη μουσική ως πολιτισμική σπουδή στο αναλυτικό πρόγραμμα, απαιτείται πλέον προσεκτική παρακολούθηση των κοινωνικών και πολιτικών ρόλων της μουσικής στις διάφορες κουλτούρες (Dunbar-Hall, 2005: 33). Η εκπαίδευση λοιπόν της μουσικής είναι απαραίτητο να λαμβάνει χώρα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της κουλτούρας της χώρας στην οποία απευθύνεται, προκειμένου να γίνει κατανοητή από τους μαθητές στην αυθεντική της μορφή. Η μουσική είναι «κατασκευασμένη διαμέσου κοινωνικών επαφών, γεγονός που συνεπάγεται ότι μέσα σε οποιαδήποτε κουλτούρα υπάρχουν διαφορές που οφείλονται στις διαφορετικές συνθήκες ζωής και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (Walker, 1996: 104). Με άλλα λόγια, εκτός κι αν ένα άτομο έχει το προνόμιο των ειδικών κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών, η μουσική που ανήκει σε μια ομάδα ανθρώπων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας είναι αδύνατον να γίνει πλήρως κατανοητή στο πλαίσιο στο οποίο ήταν αυθεντικά δημιουργημένη και εκτελεσμένη. Όσοι όμως προωθούν την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση πιστεύουν ότι είναι εφικτή η επίτευξη της πολιτισμικής κατανόησης μέσω της μουσικής (Wicks, 1998). Η Campbell λέει:

> η μουσική έχει δια-πολιτισμικά χαρακτηριστικά δομής και συμπεριφορών... αλλά χρειάζεται πολύς χρόνος, ίσως και μια ζωή, για να κατανοήσουμε σε βάθος μια μουσική κουλτούρα, τα μουσικά γένη και εκφράσεις μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων όπως οι ίδιοι την καταλαβαίνουν, για να μάθουμε τις λειτουργίες της, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιό της, όλο της το νόημα (Campbell, 1997: 36-37).

Κατ' αναλογία θα πρέπει να αναθεωρήσουμε και τον τρόπο μελέτης της δυτικής μουσικής. Για παράδειγμα αν διδάσκουμε ένα μουσικό κομμάτι του Bach είμαστε υποχρεωμένοι να αναλύσουμε το κοινωνικό, πολιτικό, εκκλησιαστικό υπόβαθρο της βόρειας Ευρώπης του 18^{ου} αιώνα, αν θέλουμε να εξετάσουμε τη μουσική αυτή στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιό της. Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση δημιουργούμε λάθος εντυπώσεις για το ποια είναι η μουσική, αφού δεν την συνδέουμε με τις διάφορες πλευρές της ζωής των ανθρώπων (Dunbar-Hall, 2005: 37)

Όλα τα παραπάνω γίνονται δύσκολα στην εφαρμογή τους σε μια σχολική τάξη με μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Μια πολυπολιτισμική τακτική στην εκπαίδευση σημαίνει ότι οι μαθητές είναι ικανοί να μαθαίνουν σχετικά με την ιστορία, τη γεωγραφία, τη φιλοσοφία, τις τέχνες και τη μουσική άλλων πολιτισμών. Δυστυχώς όμως, η μάθηση της μουσικής άλλων πολιτισμών δεν επιτυγχάνεται με τη σύντομη έκθεση του μαθητή σε πολυπολιτισμική μουσική από τον καθηγητή, αναλύοντας τα συστατικά της και δίνοντας μικρή σημασία στο πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως θα μπορούσε να συμβεί ίσως με τα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην περίπτωση που η μουσική ήταν μια οικουμενική γλώσσα για όλους τους πολιτισμούς, μια ιδεαλιστική κατάσταση στην οποία οι μαθητές θα ήταν ικανοί να κατανοούν τη μουσική κάθε πολιτισμού. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Draisey-Collishaw, 2004: 17).

Έτσι, πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση θα δούμε πώς προσλαμβάνεται το ηχητικό φαινόμενο από τα παιδιά, που είναι μοναδικό σε κάθε κουλτούρα και κάποιες φορές αποτελεί εμπόδιο στη μουσική παιδαγωγική. Αυτό το μοναδικό ηχητικό φαινόμενο φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης και της αναγνώρισης ηχητικών συμβόλων που λαμβάνουν χώρα στην παιδική ηλικία. Οι διαφορές στην αντίληψη που εντοπίζονται στο ανθρώπινο μυαλό ως αποτέλεσμα της διαδικασίας επιπολιτισμοποίησης, φαίνεται να προτείνουν ότι το να διδάσκουμε πολυπολιτισμική μουσική, μετά από μια συγκεκριμένη κρίσιμη ηλικιακή περίοδο, δεν καταφέρνει να έχει ως αποτέλεσμα την αποδοχή των μουσικών του κόσμου χωρίς προκατάληψη (ό.π.: 18). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η έκθεση των μαθητών σε πολυπολιτισμικούς ήχους από την παιδική τους ηλικία.

Αν τα μουσικά σύμβολα που συνδέονται με ορισμένους ήχους μπορούν να συσχετιστούν και μαθησιακά, όπως προτείνεται από έρευνες σε βρέφη και μικρά παιδιά, το προφανές συμπέρασμα είναι ότι το να εκτεθούν τα άτομα σε μια κουλτούρα τους επιτρέπει να μαθαίνουν αυτούς τους μουσικούς συσχετισμούς. Ο Walker λέει ότι αυτή η διαδικασία του μαθησιακού συσχετισμού «δείχνει ότι τα υποκείμενα που έχουν δεχτεί επιπολιτισμοποίηση σε διάφορα ακουστικά περιβάλλοντα και παραδοσιακές γλώσσες είναι αναμενόμενο να έχουν διαφορετικές ακουστικές στάσεις και υψηλότερα επίπεδα στη διαδικασία που ακολουθεί το νευρικό τους σύστημα» (Walker, 1987: 493). Ενισχυτικά, σε νεαρές ηλικίες τα άτομα αναπτύσσουν την ικανότητα να δέχονται ακουστικές πληροφορίες σύμφωνες με τις συνήθειες της κουλτούρας στην οποία έχουν εκτεθεί. Ψυχολογικές έρευνες δείχνουν ότι αν τα παιδιά δεν δεχθούν αυτές τις ειδικές ακουστικές εμπειρίες μέσα σε μια συγκεκριμένη κρίσιμη περίοδο της ζωής τους, οι αντιληπτικές δεξιότητες και οι μηχανισμοί του εγκεφάλου που αντιστοιχούν σε αυτές τις δεξιότητες δεν θα

αναπτυχθούν κανονικά, με αποτέλεσμα ένα συνεχές έλλειμμα στη μουσική τους παιδεία (Passer & Smith & Atkinson & Mitchell & Muir, 2003). Το αντιληπτικό έλλειμμα, ως αποτέλεσμα της αποτυχίας του να εκτεθούν τα παιδιά σε πολλαπλές κουλτούρες, σημαίνει ότι μελετώντας πολυπολιτισμική μουσική με χρονική καθυστέρηση στη ζωή τους θα επιφέρει την ανικανότητά τους να κατανοήσουν το νόημα των συγκεκριμένων μουσικών ήχων.

Όσον αφορά την διδασκαλία της εκτέλεσης οργάνων που σχετίζονται με τη μουσική που διδάσκονται οι μαθητές, το ερώτημα για κάθε μουσικό πολιτισμό τίθεται στις ικανότητες του εκπαιδευτικού (Reimer, 1997: 32-39). Στις περιπτώσεις που η πολυπολιτσμική μουσική εκτελείται μοναδικά για τον συγκεκριμένο πολιτισμό, όπως π.χ. ένα ινδικό ragas (ειδικοί τρόποι διάταξης των διαστημάτων πάνω στους οποίους δομούνται οι αυτοσχεδιασμοί του εκτελεστή), και απαιτεί όργανα με τη δυνατότητα για κούρδισμα σε τέταρτο του τόνου, η εκτέλεση σε μια συνηθισμένη σχολική τάξη είναι προφανώς αδύνατη. Αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι η προσαρμογή της αυθεντικής πολυπολιτισμικής μουσικής, έτσι ώστε να ταιριάζει στο δυτικό ιδίωμα το οποίο είναι εκτελέσιμο σε δυτικά όργανα ή δυτικές φωνητικές τεχνικές (Morton, 2000: 251-272).

Αυτό το πολιτισμικό και συνάμα ψυχολογικό έλλειμμα, που λειτουργεί σαν εμπόδιο στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, γίνεται ακόμα περισσότερο περίπλοκο γιατί οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά στο δίλημμα να μην έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους από το αναλυτικό πρόγραμμα για να ασχοληθούν σε απαιτούμενο πλάτος και βάθος με τα ιδιαίτερα στοιχεία μιας μουσικής παράδοσης (Jorgenson, 1998).

Έχοντας επίσης οι περισσότεροι καθηγητές μουσικής την επιθυμία να διδάξουν και την ευρωπαϊκή μουσική μέσα στο δοσμένο χρόνο τους, κάτι που αρκετές φορές υπαγορεύεται άμεσα ή έμεσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο περίπλοκα.

Όταν η διδασκαλία γίνεται κατ’ αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καταφέρνουν να αποκτήσουν μια επιφανειακή γνώση της μουσικής στην οποία εκτίθενται. Εφόσον ο καθηγητής βρίσκεται στη δύσκολη θέση να διαλέξει ένα ή δύο μουσικά κομμάτια για να αντιπροσωπεύσει τη μουσική ενός ολόκληρου πολιτισμού ή ακόμα και μιας ηπείρου, το γεγονός αυτό αποτελεί έναν παραλογισμό ακόμα κι όταν αφορά τη μουσική του δικού μας πολιτισμού. Θα ήταν αδύνατο να διαλέξουμε έναν συγκεκριμένο συνθέτη για να αντιπροσωπεύσει όλα τα μοναδικά ιδιώματα, φόρμες, γένη, περιόδους και ιδέες χωρίς να αναφέρουμε τις υποκουλτούρες που υφίστανται στις δυτικές κοινωνίες. Είναι λοιπόν γεγονός ότι κάθε πολιτισμός παρουσιάζει μια τεράστια ποικιλία από μουσικά είδη και φόρμες. Όταν γενικεύουμε τις μουσικές του κόσμου, αυτό αποτελεί προσβολή στην ακεραιότητα της κάθε κουλτούρας και προωθεί τα στερεότυπα που η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση προσπαθεί να απομακρύνει (Jorgenson, 1998).

Όταν χρησιμοποιούμε στην τάξη πολιτισμικά αντικείμενα τέχνης, όπως μουσικά κομμάτια, και δεν ξεχωρίζουμε τις πολιτισμικές πηγές από τις οποίες προέρχονται αυτά, αντιμετωπίζουμε όλες τις μουσικές σαν παραδείγματα χειρισμού και εξήγησης μουσικών εννοιών όπως η διάρκεια, η τονικότητα, η δομή. Ενώ ο τρόπος αυτός

διδασκαλίας της μουσικής αυξάνει τη γνώση των μαθητών για το πώς λειτουργεί η μουσική σαν οργάνωση του ήχου μέσα στο χρόνο, σπάνια μαθαίνει πώς οι κουλτούρες επηρεάζουν τους μουσικούς τρόπους αντιλήψεων που αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν μουσική και πώς η μουσική αυτή μελετάται, διδάσκεται και μαθαίνεται μέσα σ' αυτόν τον πολιτισμό. Αγνοεί δηλαδή το γεγονός ότι αυτή η προσέγγιση της μουσικής χρησιμοποιεί καθαρά ευρωκεντρικούς τρόπους ανάλυσής της και δίνει προτεραιότητα σε δυτικούς τρόπους μελέτης της κουλτούρας.

Το να αναγνωρίσουμε ότι οι διαφορετικές κουλτούρες έχουν διαφορετικούς τρόπους που ορίζουν και δίνουν αξία στη μουσική τους είναι ένα σημαντικό βήμα στην μετακίνηση του μουσικού προγράμματος στην κατεύθυνση των κοινωνικών σπουδών. Οι διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας και μάθησης της μουσικής στους διάφορους πολιτισμούς δημιουργούν το ενδεχόμενο να βοηθήσουν τους μαθητές όχι μόνο να μάθουν για τις μουσικές πολιτισμικές διαστάσεις αλλά να μάθουν μουσική με βαθύτερους τρόπους. Αυτό σημαίνει πλουραλισμό όχι μόνο στη μουσική αλλά και στις ιδέες που αφορούν τη μουσική. Το να χρησιμοποιούμε στρατηγικές εφαρμογής του πλουραλισμού στη μουσική σημαίνει αποπεριχαράκωση των διδακτικών στυλ και τρόπων προσέγγισης της μουσικής. Επίσης σημαίνει να ακούγονται και να μπαίνουν σε διάλογο διδασκαλίας οι μουσικές όλων, δασκάλων και μαθητών (Dunbar-Hall, 2005: 36).

Για να συμβούν όλα αυτά, δηλαδή μια ουσιαστική κατανόηση της μουσικής, η Jorgenson προτείνει στην πράξη να θυσιάζουμε, όπου κρίνουμε ως εκπαιδευτικοί απαραίτητο, την σε πλάτος διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής προκειμένου να διεισδύσουμε στη βαθύτερη γνώση των χαρακτηριστικών της. Άλλωστε, όπως λέει ο Walker, θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε την κατανόηση της πολυπολιτισμικής μουσικής με την προσπάθεια υπερπήδησης του χάσματος των γενεών που υφίστανται σε μια δυτική κοινωνία. Οι τεράστιες διαφορές που εκτινάσσουν τις ηλικιακές ομάδες σε ξεχωριστά στρατόπεδα, σαν αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων, έχουν δημιουργήσει ασυμβίβαστες καταστάσεις ανάμεσα στις γενεές. Παρόλα αυτά, σαν μέλη της ίδιας κοινωνίας, τα άτομα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθεια να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ουσιώδεις διαφορές και ομοιότητες που υπάρχουν σε μια προσπάθεια συνύπαρξης. Η αναγνώριση και ο σεβασμός δεν απαιτούν άλλωστε πλήρη κατανόηση του άλλου (Walker, 2000: 31-39).

Ο Reimer απάντησε στην ερώτηση αν κάποιος μπορεί να καταλάβει τη μουσική από άλλες κουλτούρες: «Όχι πλήρως, εκτός σπανίων περιπτώσεων, και όχι επίσης καθόλου, εκτός σπανίων περιπτώσεων. Είναι αυτό το "λίγο" στο οποίο οι προσπάθειές μας για πολυπολιτισμική μουσική πρέπει να στοχεύσουν. Οτιδήποτε παραπάνω απ' αυτό το "λίγο" επεκτείνει τους ορίζοντες του ατόμου» (Reimer, 1994: 243).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αν όχι να κατανοήσουν πλήρως ή να κάνουν κατανοητή πλήρως τη μουσική από άλλους πολιτισμούς, τουλάχιστον να καταφέρουν την πολυπολιτισμική επαγρύπνιση γι' αυτούς και τους μαθητές τους. Δημιουργείται σημαντικό πρόβλημα όταν οι καθηγητές αδυνατούν να εμβαθύνουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μουσικού πολιτισμού, δεν έχουν την ευαισθησία να αναζητήσουν τις λεπτομέρειες που τον αφορούν ή και να καθοδηγήσουν τους

μαθητές τους προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ βέβαια υπάρχει ένας τεράστιος πλούτος ιδιαιτεροτήτων στην πολυπολιτισμική μουσική, ανοιχτός για διερεύνηση.

8.4.3. Γεφυρώνοντας τις μουσικές έννοιες μέσω της πολυπολιτισμικής μουσικής

Σύμφωνα με τον Blair, οι πολυπολιτισμικές μουσικές προσφέρουν έναν τεράστιο πλούτο μουσικών γνώσεων για να τον ανακαλύψουν οι μαθητές. Έτσι, όταν αυτοί βρίσκονται στην ενεργή διαδικασία της μάθησης, ξετυλίγονται μπροστά τους μουσικά και γενικότερα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία τους γεννούν αυθόρμητα την επιθυμία να τα συγκρίνουν με τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Η εύρεση των κοινών στοιχείων είναι το πρώτο βήμα στην επαφή με τους "άλλους".

Ο ίδιος πιστεύει ότι για τους μαθητές η νέα γνώση έρχεται να προστεθεί στην ήδη υπάρχουσα και αυτοί είναι υποχρεωμένοι να συνδέσουν τις νέες ιδέες με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη με ένα σύνολο εμπειριών, δεξιοτήτων και αντιληπτικών ικανοτήτων. Επίσης ότι ο καθένας συνδέει τις εμπειρίες με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η ευθύνη λοιπόν των δασκάλων είναι να πετύχουν αυτή τη σύνδεση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άρα δεν αρκεί να γνωρίζουν απλώς τους μαθητές τους, αλλά να ξέρουν τι φέρνουν μαζί τους στην τάξη σαν μουσικοί. Ξεκινώντας από αυτό που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, οι δάσκαλοι πρέπει να βρουν τρόπους να δημιουργήσουν εμπειρίες που θα τους ενθαρρύνουν να σκεφτούν μουσικά, να δώσουν αξία σε νέους μουσικούς ήχους και να δημιουργήσουν ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες. Σχεδιάζοντας μουσικά προβλήματα για να λυθούν από τους μαθητές, τους καθιστούν ικανούς να χτίσουν νέες μουσικές ιδέες πετυχαίνοντας τη σύνδεση μεταξύ προηγούμενης και νέας εμπειρίας. Ίσως δεν επιτευχθεί η τέλεια απόδοση της μουσικής των άλλων λαών, αλλά θα έχει δημιουργηθεί η γέφυρα που θα ενώνει τις μουσικές των λαών μέσω της αναγνώρισης, του σεβασμού και των σημαντικών επαφών με αυτές (Blair, 2008: 50-55).

Οι μαθητές μπορεί να μην είναι ικανοί να εκφράσουν επακριβώς αυτό που γνωρίζουν, αλλά έχουν την ικανότητα να ακούν πολύ περισσότερα από αυτά που λένε και είναι σίγουροι γι' αυτά που τους αρέσουν ή δεν τους αρέσουν. Επίσης αντιλαμβάνονται όταν κάτι ακούγεται «σωστά» ή όταν κάτι είναι νέο και ενδιαφέρον.

Όταν μελετάμε μουσική από άλλη κουλτούρα είναι αδιαμφισβήτητο ότι δεν είμαστε παρόντες σ' αυτή την κουλτούρα. Ένας ενδιαφέρον τρόπος να την πλησιάσουμε είναι να χρησιμοποιήσουμε οικεία εργαλεία που θα μας διευκολύνουν στη μάθησή της. Για παράδειγμα μπορούμε να αναρωτηθούμε για την τονικότητα ενός μουσικού κομματιού που εμείς θεωρούμε «λυπητερό» λόγω ελάσσονα τρόπου, και κάποιοι άλλοι θεωρούν «χαρούμενο». Έτσι, μπορεί να ανακαλύψουμε μέσα από τέτοιες διαδικασίες ότι η μουσική είναι ίδια και διαφορετική. Κατ' αυτό τον τρόπο οι γέφυρες που δημιουργούνται δεν συνδέουν μόνο εμάς με τους άλλους, αλλά μερικές φορές μας βοηθούν να σκεφτούμε και να ίσως να αναθεωρήσουμε σχετικά με το ποιοι είμαστε (Blair, 2008).

8.4.4. Προβληματισμοί για το περιεχόμενο του προγράμματος

Όλα αυτά που αναφέραμε παραπάνω ως νέα γνώση σε συνδυασμό με αυτή που ήδη κατέχουν οι μαθητές είναι απαραίτητο να περιέχονται σε προγράμματα σπουδών ικανά να προσφέρουν σε αυτούς μια σφαιρική μουσική παιδεία. Προκύπτουν όμως ερωτήματα καθώς και διαπιστώσεις σπουδαίων μουσικών παιδαγωγών που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη κατά την επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος.

Σημειώνεται ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αντικατοπτρίζουν τόσο την εμπειρία του δασκάλου όσο και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Anderson, 1992: 54). Η Campbell προτιμά ένα ρεπερτόριο το οποίο να είναι «μουσικά σε ισορροπία με το δάσκαλο και τη μουσική του εμπειρία σε μια πολυπολιτισμική και οικουμενική κοινωνία» (Campbell, 1996a: 26).

Ο Nettl γράφει ότι η γνώση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου των μουσικών πολιτισμών που μελετώνται είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε τη μουσική (Nettl, 1998: 23). Αν και αυτό φαίνεται να είναι ευρέως αποδεκτό, η Klinger διερωτάται πώς η ένταξη στο πλαίσιο επηρεάζει τη διδασκαλία και ποίου ευθύνη αποτελεί: του μουσικοπαιδαγωγού, του δάσκαλου της τάξης ή του υπεύθυνου των πολιτιστικών. Προβληματίζεται: «Πρέπει η μουσική να χρησιμοποιείται στη διδασκαλία του πολιτισμού και της εθνικής ταυτότητας ή το πολιτιστικό και εθνικό συγκείμενο να χρησιμοποιείται για να διδάσκουμε τη μουσική;» (Klinger, 1996b).

Η θεώρηση του συγκειμένου σχετίζεται επίσης με τη μουσική μάθηση. Η Mc Carthy δείχνει ότι «ως πολιτισμική πρακτική, η μουσική λειτουργεί με εξαιρετικά περίπλοκους και ισχυρούς τρόπους για να προωθήσει ιδεολογίες και για να διαμορφώσει και να μετασχηματίσει την ταυτότητα κοινοτήτων». Αναφέρει ότι «η μετάδοση της πολιτιστικής διαδικασίας... δεν είναι μια ουδέτερη, αθώα δραστηριότητα, αλλά μια που χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή βούληση να καθορίσει τις παραμέτρους της ανθρώπινης ταυτότητας για ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων μέσα στην κοινότητα» (McCarthy, 1999: 13). Ο Trimillos παρατηρεί ότι κάθε σύστημα μουσικής μετάδοσης

> επικεντρώνεται σε εκείνα τα στοιχεία του μουσικού ιδιώματος που είναι τα πιο σημαντικά για την ταυτότητά του ως μια διακριτή μουσική. Η διαφοροποίηση από τη μουσική γίνεται σημαντική όταν μια κοινωνία αναγνωρίζει την πολιτική αλλά και την αισθητική διάσταση της μουσικής της έκφρασης (Trimillos, 1989: 33).

8.5. Προτάσεις διδασκαλίας-διδακτικής της πολυπολιτισμικής μουσικής

8.5.1. Διδασκαλία του μαθήματος της πολυπολιτισμικής μουσικής

Υπάρχουν επιλογές σχετικά με τον τρόπο που η γνώση της μουσικής θα μεταδοθεί και θα γίνει βίωμα στους μαθητές, καθώς και ποιες μουσικές θα μελετηθούν και με ποιες προϋποθέσεις (Volk, 1998: 16). Η Edwards επισημαίνει ότι «ο συσχετισμός με

τον κόσμο του παιδιού είναι κρίσιμο στοιχείο, ώστε η μάθηση να έχει βάθος» (Edwards, 1994: 130).

Όποιες κι αν είναι οι λεπτομέρειες του προγράμματος, ο Nketia επισημαίνει ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη μουσική κατανόηση, όχι στην προσφορά ενός «μουσικού σουπερμάρκετ» που να προσφέρει «μια γεύση από τούτο και μια μυρωδιά από τ' άλλο» (Volk, 1998: 194). Οι Anderson και Campbell προτείνουν την «οργάνωση των θεματικών ενοτήτων γύρω από πολιτισμικές ομάδες εμπλουτισμένες με στοιχεία από προγράμματα των κοινωνικών σπουδών στο επίπεδο κάθε τάξης», υποβοηθούμενες από συναδέλφους των κοινωνικών σπουδών, των γλωσσών, των καλών τεχνών και του χορού για κοινωνικοπολιτισμικό βάθος (Anderson & Campbell, 1996: 6).

Σε μια θεώρηση της βιβλιογραφίας της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, η Campbell ορίζει την καλή διδασκαλία ως ένα συστατικό που εξασφαλίζει υποδειγματικά αποτελέσματα στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ανεξάρτητα από τη μουσική παράδοση που διδάσκεται (Campbell, 1991b). Εξετάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στη μετάδοση της μουσικής σε άλλους πολιτισμούς η Campbell επιχείρησε να εμπλουτίσει τη γνώση μας για τις δυνατότητες της διδασκαλίας[34] (Campbell, 1991b).

Αν και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών, μπορεί να υπάρχουν ομοιότητες ως προς την επικοινωνιακή τους πλευρά. Είναι απαραίτητη λοιπόν η παρατήρηση των συνεπειών ενός ποικίλου εύρους πολιτισμικών παραγόντων και στρατηγικών (Wulff, 1993: 377-397).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Addo, υπάρχουν παρατηρήσιμα παράλληλα στοιχεία μεταξύ των παραδοσιακών αφρικανικών διδακτικών μεθόδων και αυτών του συστήματος Orff Schulwerk (Addo, 1992: 267-273). Ο Amoaku πρότεινε μια προσαρμογή του συστήματος Orff για Αφρικανική χρήση στην μουσική εκπαίδευση (Amoaku, 1982: 116-119). Ο Addo εξέτασε το σύστημα Orff και τη μουσική παιδαγωγική του Kodaly παράλληλα με παραδοσιακές μεθόδους της Γκάνα, βρίσκοντας ότι είναι εφικτό να συνδυάσει αυτές τις "συμπληρωματικές" προσεγγίσεις (Addo, 1992: 271). Η ανωτερότητα του συστήματος Orff και η πλούσια χρήση οργάνων από αυτό οδηγεί στην έρευνα της χρήσης οικουμενικών τύπων οργάνων (π.χ. μεταλλόφωνα, φλάουτα, διπλοί αυλοί και κρουστά) για την εκτέλεση μουσικής σε μια ποικιλία πολιτισμών, επισημαίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές στη χρήση τους, συμπεριλαμβανομένου του κουρδίσματος (Jessup, 1983). Η μελέτη του Addo (1992) ήταν η απάντηση στην υπόθεση του Amoaku (1982) ότι υπάρχουν παρατηρήσιμα παράλληλα στοιχεία μεταξύ των Αφρικανικών διδακτικών μεθόδων και αυτών του συστήματος Orff.

---

[34] Η Campbell μας τονίζει τη σημαντικότητα του συνδυασμού της μουσικής με τις άλλες τέχνες και με άλλα μαθήματα στη διδασκαλία. Ακόμα μας εφιστά την προσοχή στα λάθη που γίνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς της πολυπολιτισμικής μουσικής όπως π.χ. η απόδοση αφρικανικών τραγουδιών στο πιάνο, το χτύπημα των συγχορδιών στην αυτόματη άρπα (autoharp) για συνοδεία στο γιαπωνέζικο "Sakura" ή η διασκευή παραδοσιακών αμερικάνικων τραγουδιών για ξυλόφωνα. Επίσης πιστεύει ότι η μουσική που διδάσκεται θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική του πολτισμού στον οποίο αναφέρεται ώστε να έχει ουσιαστικό νόημα για τους μαθητές.

Ο τρόπος διδασκαλίας σε κάθε μουσικό πολιτισμό εξαρτάται από τις πλευρές στις οποίες η παράδοση δίνει έμφαση (McCarthy, 1999), από την ποικιλία των ρόλων που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι (Adachi, 1992) καθώς επίσης και από τα πρότυπα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Wertsch, 1985). Επίσης σημασία έχουν και τα προφορικά και τα γραπτά μουσικά μέσα. Πάντως, αυτά που χρησιμοποιούνται συνήθως στη διδασκαλία είναι τα μεικτά μέσα (Finnegan, 1988: 139-179), υποστηριζόμενα ίσως από τις εκτεταμένες προοπτικές της μουσικής σημειογραφίας.

8.5.2. Η έννοια του φολκλόρ και της παράδοσης στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία

Με γνώμονα τους στόχους της παραπάνω προσέγγισης, δηλαδή τη διδασκαλία του μαθήματος της παραδοσιακής μουσικής σύμφωνα με τις αρχές του εκάστοτε μουσικού πολιτισμού και σύμφωνα με το αυθεντικό πολιτισμικό πλαίσιό του, θα πρέπει να εστιάσουμε σε στοιχεία που είναι πιθανό να υπονομεύουν το ρόλο της παράδοσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η φολκλορική απόδοση της μουσικής που διδάσκεται ή παρουσιάζεται.

Πριν εκθέσουμε όμως αυτά τα στοιχεία, είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε τους παραπάνω όρους. Ο όρος *φολκλόρ* σημαίνει πρώτα «το σύνολο των άγραφων παραδόσεων, δοξασιών, θρύλων, γνωμικών, εθίμων, κ.λπ. ενός πολιτισμικού μορφώματος» (Κάβουρας, 2010: 29) και σε κοινή καθημερινή χρήση, έχοντας μειωτικό περιεχόμενο, σημαίνει «την κακόγουστη αισθητική που βασίζεται στην επιφανειακή μίμηση προτύπων από τον παραδοσιακό λαϊκό πολιτισμό» (Μπαμπινιώτης, 1998: 1917). Με άλλα λόγια η λέξη *φολκλόρ* στην τρέχουσα νεοελληνική της χρήση σημαίνει κάτι πολύ διαφορετικό από το «παραδοσιακό». «Παραπέμπει στην διαχείριση της παράδοσης, ή μάλλον στην «κακομεταχείρισή» της, στη διαστρέβλωση και στην απομάκρυνση από τον υποτιθέμενο/φαντασιακό χωροχρόνο του αυθεντικού/αληθινού». Επίσης ο *φολκλορισμός* ορίζεται «ως αυτό που συμβαίνει όταν η λαϊκή κουλτούρα μεταδίδεται και επιτελείται από δεύτερο χέρι» (Παπαπαύλου, 2010: 91).

Με τον όρο *παράδοση* εννοούμε «το σύνολο αλλά και το καθένα ξεχωριστά από τα στοιχεία του παρελθόντος πολιτισμού, που διασώζονται προφορικά από στόμα σε στόμα και από γενιά σε γενιά» (Μπαμπινιώτης, 1998: 1335).

Υποθέτοντας ότι το φολκλόρ αποτελεί τρόπο διαχείρισης της έννοιας της παράδοσης είναι βασικό να προσδιορίσουμε το χώρο και το χρόνο στον οποίο κινείται. Ο χώρος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ύπαιθρο του έθνους-κράτους, δηλαδή τον «τόπο του αυθεντικού», τα χωριά στα οποία ζουν οι «αγνοί» φορείς της «ατόφιας» παράδοσης. Κατ' αντιστοιχία τον «τόπο του αυθεντικού» για την ύπαιθρο του δυτικού κόσμου αποτελούν οι παραδοσιακές κοινωνίες του Τρίτου Κόσμου, με άλλα λόγια η «ύπαιθρος της παγκοσμιότητας» (φολκλορισμός). Η αντιμετώπιση της μουσικής παράδοσης σε αυτά τα πλαίσια χαρακτηρίζεται από στατικότητα. Αποτελεί ένα ακλόνητο-αμετακίνητο στοιχείο προς παρατήρηση και εξέταση (Παπαπαύλου, 2010: 92).

Η μουσική παράδοση του κάθε λαού όταν αντιμετωπίζεται στην τάξη σαν στατικό-αυθεντικό αντικείμενο παρατήρησης και εξέτασης χάνει την αληθινή της υπόσταση, δηλαδή την διαρκώς εξελισσόμενη κατάσταση στην οποία υπόκειται.
Στη διδασκαλία με στόχο την ανάδειξη αυτής της διαρκώς εξελισσόμενης πορείας της μουσικής παράδοσης της κάθε χώρας είναι εφικτό να «προσφέρουν» οι μαθητές της κάθε χώρας καταθέτοντας τις εμπειρίες τους, καθώς επίσης και ο γηγενής μουσικός. Είναι βασικό ο καθηγητής μουσικής να είναι ευαισθητοποιημένος και να βρίσκεται σε επαγρύπνηση κατά την αντιμετώπιση της μουσικής παράδοσης της κάθε χώρας στην τάξη.
Κάτι τέτοιο σημαίνει τη συγκεκριμένη αντιμετώπιση και προσοχή του φολκλορικού προϊόντος, δηλαδή της παραδοσιακής μουσικής/χορού/τραγουδιού του κάθε τόπου που θα παρουσιαστεί στην τάξη σε ένα κοινό μαθητών αλλοεθνές και πολυπολιτισμικό. Αν αυτό το προϊόν λειτουργήσει «ως αντιπροσωπευτικό δείγμα του εκάστοτε τόπου», θα προσληφθεί από το ετερογενές κοινό των μαθητών ως η «φωνή» του τόπου αυτού και όχι ως μια από τις πολλές και διαφορετικές φωνές του. Αυτή η αφαιρετική διαδικασία ταυτοποίησης ομογενοποιεί και γενικεύει την τοπική ποικιλομορφία και καταντά να λειτουργεί στερεοτυπικά και μονοσήμαντα» (ό.π.: 96).
Σ' αυτό το σημείο είμαστε υποχρεωμένοι ως εκπαιδευτικοί μουσικής να μεταφέρουμε στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ποικιλομορφία του κάθε πολιτισμού. Η επαφή με το γηγενή μουσικό που δεν θα δώσει π.χ. μια γενικευμένη όψη των παρουσιαζόμενων μουσικοχορευτικών στοιχείων, αλλά θα «εμβαθύνει» σε λιγότερα ίσως στοιχεία της παράδοσης, και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυτά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν μια πρόταση για την αποφυγή της αντιμετώπισής της ως φολκλορικού προϊόντος.
Η μεταφορά, μετάβαση των μουσικών, χορών, εθίμων και γενικότερα των παραδοσιακών στοιχείων από τον τόπο που γεννήθηκαν, στην αυλή του σχολείου ή στην τάξη που πραγματοποιείται το μάθημα «αποτελεί ίσως την πιο έκδηλη έκφραση της απομάκρυνσης από τη δυναμικότητα που το χαρακτήριζε στο παρελθόν» (Φλωράκη, 2010: 106).
Οι μαθητές που αποτελούν τους συντελεστές της ανα-παράστασης των παραδοσιακών στοιχείων (μουσική, έθιμα, χορός) διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν για την πραγματοποίησή της από τους συμμετέχοντες οι οποίοι είναι άμεσα εμπλεκόμενοι με τα παραδοσιακά αυτά στοιχεία στο χώρο γέννησης αυτών.
Οι μαθητές που παρακολουθούν το γεγονός «υιοθετούν ρόλο δέκτη θεάματος και ο επιτελούμενος «λόγος» μεταξύ των τελεστών (μαθητών) και αυτού του τμήματος του κοινού (μαθητές ως κοινό) διαμορφώνεται μάλλον ως μονόλογος παρά ως διάλογος» (Κάβουρας, 1997: 54).
Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται όταν, στα πλαίσια της γνωριμίας και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο με στόχο την πάταξη της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, παρουσιάζονται παραδοσιακές μουσικές συνδυασμένες με άλλα στοιχεία του πολιτισμού σε παραστάσεις για όλο το σχολείο ή ως μάθημα στην τάξη. Η επιλογή αυτών των πολιτισμικών στοιχείων θα πρέπει να γίνεται από τους μαθητές της εκάστοτε εθνικότητας σε συνεργασία με γηγενείς μουσικούς, ώστε να αποφευχθεί η στερεοτυπική και μονοσήμαντη αντιμετώπισή

τους. Η ενεργητική επίσης εμπλοκή των μαθητών στις παραπάνω διαδικασίες έχει την τάση να μειώνει αισθητά τον «μονόλογο» (παθητική ακρόαση-θέαση) και να ενισχύει τον «διάλογο» (αλληλεπίδραση των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων και ανταλλαγή πολιτισμικών αγαθών).

8.5.3. Αυθεντικότητα: ένας προβληματικός όρος

Η έννοια της αυθεντικότητας στην εκπαιδευτική μουσική διαδικασία χρειάζεται αντιμετώπιση ανάλογη με την έννοια του φολκλόρ και της παράδοσης, δηλαδή να προσέξουμε ιδιαίτερα τα στοιχεία που πιθανό να την υπονομεύουν. Αποτελεί όμως και έναν όρο προβληματικό στον ακριβή καθορισμό της σημασίας του.

Η αυθεντικότητα απασχόλησε ήδη τις πιο πρώιμες συζητήσεις για την πολιτισμική ποικιλότητα στο μουσικό ρεπερτόριο. Η κατάλληλη πρακτική για τους εκτελεστές αποτελούσε πάντα μια σημαντική διάσταση της μουσικής δημιουργίας και του μουσικού υλικού (Edwards, 1994: 129-130). Η Volk περιγράφει οφθαλμοφανή μουσικά παραδείγματα στα οποία η αυθεντικότητα εντοπίζεται μόνο στους τίτλους τους, μελωδίες που εμφανίζονται με διαφορετικούς στίχους σε αταίριαστες τελικά μελοποιήσεις, ατελέστατη ενσωμάτωση μελωδιών και ρυθμών από άλλους πολιτισμούς και αδέξιες γενικά διασκευές (Volk, 1998: 178-179). Μερικοί δάσκαλοι αναφέρουν τη συνοδεία συγχορδιών για ρεπερτόριο χωρίς αρμονία (Damm, 2000: 91) και πολιτισμικά ασύμβατες φωνητικές πρακτικές. Ο Gardner πιστεύει ότι τα «πολυπολιτισμικά προγράμματα σπουδών και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις είναι ευεργετικά», αν δίνεται προσοχή στα ζητήματα των «προδιαγραφών και της ακρίβειας» (Gardner, 2000: 58). Ο Klinger μάλιστα προειδοποιεί ότι «κάποιο τίμημα συμβιβασμού και προσαρμογής» μπορεί να είναι απαραίτητο σε κάποιες μουσικές εκτελέσεις, ώστε να είναι κατάλληλες για συγκεκριμένα επίπεδα σχολικών τάξεων (Klinger, 1996a: 156).

Παλιότερα, η προφανής έλλειψη ενδιαφέροντος των μουσικών παιδαγωγών για το ζήτημα της αυθεντικότητας (Volk, 1998: 27) μπορεί να εντοπιστεί στην οπτική και τις μεθόδους των συλλεκτών παραδοσιακών τραγουδιών, που συγκέντρωναν και μετά διασκεύαζαν αυτές τις μελωδίες για πιάνο, ντουέτα και άλλα μικρά σύνολα. Η προσφορά ενός πολιτιστικά ελκυστικού, ευκολόπαικτου μουσικού δείγματος «παραδοσιακής» μουσικής είχε μεγάλη σημασία για συλλέκτες και συνθέτες παλιότερων εποχών, όπως ο Grieg, παρά η προσφορά μιας «αυθεντικής» μουσικής καταγραφής, όπως επιχείρησαν οι Bartok και Kodaly. Αυτό ήταν που συνηθιζόταν – αυτό περίμεναν από τους μουσικούς. Η εθνομουσικολογία και η αποδοχή της μουσικής από αυτήν μέσα στον πολιτισμό και ως πολιτισμό, βελτίωσε τη συνειδητοποίηση της μουσικής εκπαίδευσης σε αυτό το ζήτημα (ό.π.: 177).

Βρέθηκε ότι η «η χρήση αυθεντικών οργάνων μπορεί να αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για την εισαγωγή μουσικής από έναν άλλο πολιτισμό» (Pembrook, 1997: 115-120), αλλά ο βαθμός της υποκατάστασης μπορεί να ποικίλει (Damm, 2000: 90). Τα ηχοχρώματα των οργάνων μπορεί να είναι ευκολότερο να αναπαραχθούν σε σχέση με μερικά από τα αντίστοιχα φωνητικά, αγοράζοντας το

όργανο, χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική τεχνολογία, τεχνικές εκτέλεσης ή πολιτιστικά καθορισμένες αρχές της κατασκευής οργάνων (Jessup, 1983). Αυτή η περιοχή είναι προβληματική για τους δασκάλους.
Η Klinger απορεί «ποιος καθορίζει ποια είναι η γνησιότερη μουσική και πολιτισμική αναπαράσταση» (Klinger, 1996b: 11). Η απάντηση μέσα από την επαγγελματική πρακτική φαίνεται να είναι: «κάθε μέλος της πολιτισμικής ομάδας» (Campbell, 1994: 65-75). Μάλιστα η Klinger διαπιστώνει ότι «δυο άτομα από την ίδια εθνική ομάδα μπορούν να ερμηνεύσουν το ίδιο μουσικό κομμάτι τελείως διαφορετικά» (Klinger, 1996b: 156). Πράγματι πιστεύει ότι «πολλαπλές αυθεντικές εκδοχές, εξίσου νομιμοποιημένες αλλά διαφορετικές μεταξύ τους, μπορούν να υπάρχουν» (ό.π.: 197). Η Klinger παραθέτει και την πρόταση του Waterman να εξετάζουν οι δάσκαλοι τους διάφορους πολιτισμούς, ώστε να ανακαλύψουν τις διάφορες καθαγιασμένες παραδόσεις και αξίες σχετικά με το ζήτημα της αυθεντικότητας (ό.π.: 158) και τα κριτήρια για την κατάταξή τους.
Η Borrof βλέπει τις 6 περιόδους στο στυλ της δυτικής συναυλιακής μουσικής ως έξι διαφορετικές πολιτιστικές περιόδους. Γι' αυτήν το νόημα της αυθεντικής ερμηνείας της μουσικής από εκείνες τις περιόδους δεν βρίσκεται μόνο στην εκτέλεση με όργανα εποχής, αλλά και στην ανάγκη να στοχεύσουν οι εκτελεστές να πετύχουν την ίδια αντίδραση που επιζητούσαν οι μουσικοί των παλιότερων εκείνων περιόδων: την ευφορία. Η μουσική που εκτελείται σωστά παρέχει ένα πλαίσιο που «οργανώνει και νομιμοποιεί τις ιεροτελεστικές αλληλεπιδράσεις» και λειτουργεί ως συναισθηματικό σθένος για ένα επιτυχές δρώμενο (Waterman, 1990: 214). Επίσης επισημαίνεται ότι η μουσική «παρέχει μέσα με τα οποία οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ταυτότητες και τόπους, καθώς και τα όρια που τους διαχωρίζουν», έτσι ώστε η μουσική εκτέλεση αλλά και οι πράξεις της ακρόασης, του χορού, της επιχειρηματολογίας, της συζήτησης, της σκέψης και της γραφής σχετικά με τη μουσική να παρέχουν τα μέσα με τα οποία οι εθνότητες και οι ταυτότητες κατασκευάζονται και δραστηριοποιούνται» (Stokers, 1997: 5). Ο Santos τονίζει ότι ενώ «η αυθεντικότητα αποτελεί οπωσδήποτε μια νομιμοποιημένη μέριμνα στο πλαίσιο της διατήρησης της παράδοσης, η βαθύτερη σύλληψή της εδράζεται στην ιδέα της πολιτισμικής στασιμότητας, μια πίστη η οποία καταρρίφθηκε από τους σύγχρονους στοχαστές και την πολύ δυναμική φύση των ζωντανών παραδόσεων» (Klinger, 1996b: 157). Το εύρος της ποικιλότητας σε κάθε μουσική κουλτούρα και μουσική εκτέλεση επηρεάζεται ειδικά όταν οι άνθρωποι ταξιδεύουν σε όλο τον κόσμο, μαζί με τον πολιτισμό τους (Clifford, 1992). Η αυθεντικότητα αποτελεί ένα περίπλοκο θέμα.

8.5.4. Προτάσεις διδακτικής στο μάθημα της πολυπολιτισμικής μουσικής

Λαμβάνοντας υπόψη την προσεκτική αντιμετώπιση των εννοιών του φολκλόρ, της παράδοσης και της αυθεντικότητας της μουσικής των διαφόρων λαών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνουμε συγκεκριμένους τρόπους διδακτικής που ακολουθήσαμε στις παρεμβατικές διδασκαλίες κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας.

Οι παρακάτω προτάσεις αποτελούν πρακτικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης της πολυπολιτισμικής μουσικής, έτσι ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί στην τάξη διαπολιτισμικός μουσικός διάλογος σε δεύτερη φάση. Ο στόχος είναι να αναπαραχθεί η μουσική των λαών έξω από τα πρότυπα της δυτικής παράδοσης για την τέχνη, με ακρίβεια, μαθαίνοντας γύρω από την κουλτούρα του λαού, συγκεντρώνοντας όσες περισσότερες πτυχές της είναι δυνατόν για να μας δώσουν μια σφαιρική αντίληψη του συγκεκριμένου μουσικού πολιτισμού. Προτείνεται από την Goetze:

- Ο εκπαιδευτικός μουσικής του σχολείου να προσκαλέσει κάποιον ειδικό γηγενή μουσικό από τη χώρα της οποίας θα μελετηθεί ο μουσικός πολιτισμός. Αν κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό, μπορεί να παρουσιαστεί στους μαθητές ένα βίντεο ή μια ηχογράφηση από μουσικούς της συγκεκριμένης χώρας. Αν η ηχογράφηση και το βίντεο των μουσικών έχει πραγματοποιηθεί από τον καθηγητή, είναι απαραίτητο να τους γίνει γνωστός ο σκοπός της ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης και να τους ζητηθεί η άδεια προκειμένου να προβληθεί στους μαθητές.
- Είναι επίσης σημαντικό να συζητήσει ο καθηγητής με τον γηγενή μουσικό, προκειμένου να καθορίσουν την καταλληλότητα των γνώσεων που θα διδαχθούν και τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθούν. Αποτελεί συχνό φαινόμενο η κακή χρήση του μουσικού πολιτισμικού θησαυρού, όταν αυτός αντιμετωπίζεται χωρίς ευαισθησία στο νόημα και στη λειτουργία του, χωρίς αυθεντική αντιμετώπιση, όπως θα το έκαναν οι άνθρωποι που εμπλέκονται άμεσα μ' αυτόν.
- Να μάθει ο εκπαιδευτικός όσα περισσότερα είναι δυνατόν γύρω από την κουλτούρα του λαού από διάφορες πηγές και να μοιραστεί τις πληροφορίες με τους μαθητές του. Υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός ντοκυμαντέρ, βίντεο από την τηλεόραση ή από βιβλιοπωλεία. Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πηγές και πληροφορίες από το διαδίκτυο. Ο στόχος είναι να ανακαλύψουν πώς η μουσική αντανακλά την κουλτούρα, πώς και πού η μουσική μαθαίνεται και εκτελείται και αν συνοδεύει εξωμουσικές δραστηριότητες της ζωής των ανθρώπων.
- Εκμεταλλευόμενος την υψηλή τεχνολογία της εποχής μας ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε (αν είναι εφικτό στο σχολείο) να κανονίσει μια δορυφορική σύνδεση, ένα μάθημα από απόσταση, όπου θα φέρει σε επαφή τους μαθητές του με έναν γηγενή εκτελεστή οργάνου ή ένα μουσικό σύνολο.
- Να προσπαθήσει να επιστήσει την προσοχή των μαθητών του στον προφορικό τρόπο μετάδοσης της μουσικής ειδικά όταν αυτός είναι και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός. Να ακούσουν πολύ προσεκτικά, γνωρίζοντας ότι αυτό θα πρέπει να το αναπαράγουν. (Αυτή η αυξανόμενη προσοχή είναι ίσως το σημαντικότερο κομμάτι της προφορικής μετάδοσης). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η μνήμη, ο ρυθμός και η τονική αντίληψη. Στην φωνητική μουσική οι μαθητές χρειάζεται να διακρίνουν και να ομαδοποιήσουν τους τόνους, το χρώμα των φωνηέντων και τις λεπτές διαφορές της παραγωγής των συμφώνων. Θα τους

ζητηθεί να ακούσουν και να μιμηθούν αρχικά αυτό το μοντέλο, ακόμα κι αν σχεδιάζουν να χρησιμοποιήσουν παρτιτούρα. Μετά θα πρέπει οι μαθητές να συγκρίνουν την παρτιτούρα με το μοντέλο το οποίο άκουσαν και ακολούθησαν, προκειμένου να αναγνωρίσουν αυτά που δεν συμβολίζονται στην παρτιτούρα. (Για τους εκπαιδευμένους μουσικούς, το να κοιτάζουν την παρτιτούρα δημιουργεί περιορισμούς στην αντίληψη, γιατί ακούν μόνο αυτό που βλέπουν στην τυπωμένη σελίδα).

- Καθοδηγώντας τους μαθητές να ανακαλύψουν ανοίκειες μεθόδους φωνητικής παραγωγής, τους εκπαιδεύει γύρω από τις φωνές, αλλά με ευαισθησία στους ατομικούς φωνητικούς περιορισμούς τους. Έχει βρεθεί ότι με προσεκτική αντιμετώπιση και ευαισθητοποίηση στη φωνητική κούραση, η ανακάλυψη των πολυπολιτισμικών φωνητικών στυλ μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς ρίσκο και να συνεισφέρει στη φωνητική διευκόλυνση και αντοχή.
- Σε περίπτωση που οι μαθητές μιμηθούν τις οπτικές πλευρές της εκτέλεσης της μουσικής θα πρέπει να προσέξουν κάθε κίνηση. Θα πρέπει να δώσουν σημασία στον σχεδιασμό και στον τρόπο που κινούνται οι εκτελεστές στο χώρο. Ακόμα να σημειώσουν λεπτομέρειες όπως τη στάση και τις εκφράσεις του προσώπου. Αν είναι δυνατόν και κατάλληλο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ενδυμασίες αντιπροσωπευτικές στα πλαίσια μιας μουσικής γιορτής του σχολείου. (Οι Ευρωπαίοι μουσικοί θεωρούν τη μουσική μόνο ήχους και συνήθως υποτιμούν τις οπτικές πλευρές μιας εκτέλεσης, όταν σε ορισμένους πολιτισμούς ο χορός, το ντύσιμο και ακόμα το πολιτισμικό πλαίσιό της και η κοινότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον ήχο).
- Για φωνητικά κομμάτια, είναι σημαντικό να καταγράψει ο εκπαιδευτικός έναν γηγενή εκτελεστή που μπορεί να προφέρει και να μεταφράσει το κείμενο. Μαθαίνοντας άγνωστες λέξεις μπορούν οι μαθητές να βοηθηθούν βλέποντας τις λέξεις και τη μετάφραση ενώ ακούν τη μουσική. Όταν οι γλώσσες έχουν χαρακτήρες, μπορεί να είναι γραμμένες στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο.
- Να δείξει ο εκπαιδευτικός σεβασμό στο μουσικό πολιτισμό ανα-δημιουργώντας τη μουσική με ακρίβεια. Η εκτέλεση θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο σύμφωνη με το αυθεντικό μοντέλο παραγωγής της. Αυτό απαιτεί από τους μαθητές να ακούσουν το μοντέλο ξανά και αφού έχουν μάθει να το εκτελούν. Σ’ αυτή τη δεύτερη φάση θα εντυπωσιαστούν όλοι, καθηγητής και μαθητές, από τις λεπτομέρειες που παρέλειψαν στην προηγούμενη φάση.
- Αν υπαγορεύεται από το μουσικό πολιτισμό, θα μπορούσε ο καθηγητής να αφήσει τους μαθητές να εκφραστούν χωρίς την καθοδήγησή του. Αυτοί θα κάνουν κτήμα τους το μουσικό κομμάτι και θα αποκομίσουν οφέλη από την εμπειρία τους στο να είναι υπεύθυνοι χωρίς υποδείξεις για το ξεκίνημα και τα ενδιάμεσα συνθήματα.

- Μπορεί επίσης ο εκπαιδευτικός να μοιραστεί τις πληροφορίες και το υλικό του μουσικού πολιτισμού με το κοινό σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ζητώντας ακόμα και διευκρινήσεις από τον γηγενή εκτελεστή. Ένα βιντεοσκοπημένο μάθημα θα μπορούσε να προβληθεί και να περιγραφεί η διαδικασία μάθησης της μουσικής. Θεωρώντας τις εκτελέσεις σαν εκπαιδευτικά μέρη, αυτά είναι ικανά να διευρύνουν τους μουσικούς ορίζοντες και την πολιτισμική κατανόηση των γονέων και της κοινότητας.
- Τέλος, να αναγνωρίζει κανείς την πρόκληση που αυτή η οπτική έχει για τα οργανικά σύνολα. Εξαιτίας της ολοφάνερης ανάγκης για διαφορετικά όργανα, ακριβής αναπαραγωγή δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί. Ωστόσο, οι μαθητές μπορούν να δουν ή να ακούσουν το υλικό στο οποίο είναι βασισμένη η εκτέλεση από ένα γηγενές σύνολο. Άλλωστε γιατί οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να αφήσουν στην άκρη τα ευρωπαϊκά μουσικά όργανά τους κάποια στιγμή και να χτυπήσουν ένα τύμπανο, να χτυπήσουν με τα χέρια, να τραγουδήσουν και να κουνηθούν;

Ο στόχος αυτής της προσέγγισης που προτείνεται είναι: (1) η μάθηση και εκτέλεση διαφόρων μουσικών στην τάξη με τον τρόπο που μαθαίνεται και εκτελείται στο συγκεκριμένο μουσικό πολιτισμό και (2) η ανάπτυξη και κατανόηση του πώς η μουσική λειτουργεί μέσα στο αυθεντικό πολιτισμικό πλαίσιό της (Goetze, 2000: 23-25).

8.5.5. «Οι μαθητές ως "καταναλωτές" της μουσικής ή ως "καλλιτέχνες";»[35]

Στόχος των παραπάνω προτάσεων διδακτικής στο μάθημα της μουσικής είναι να καταφέρουν οι μαθητές όλων των εθνικοτήτων να λειτουργήσουν με τρόπο δημιουργικό στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους.

Σε καιρούς σημαντικών αλλαγών σαν τους δικούς μας, με έντονη μετακίνηση των λαών και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, δεν μπορούμε να περιορίζουμε τη διδασκαλία μας σε αντικείμενα που δεν ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές μας και ίσως παγιδεύουν τη φαντασία τους. Το σχολείο θα πρέπει να βρίσκεται στην κατεύθυνση της προσφοράς για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα γι' αυτούς που προέρχονται από περιβάλλοντα «στερημένα». Το δυτικό σύστημα εκπαίδευσης ελάχιστα μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά και θα λέγαμε ότι εντείνει τη διαφορά μεταξύ υλικά προνομιούχων και μη.

Τα μαθήματα τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να λειτουργήσουν ως «καλλιτέχνες» και όχι ως παθητικοί αποδέκτες των σπουδαίων δημιουργημάτων μεγάλων καλλιτεχνών. Όπως εύστοχα έχει πει εδώ και αρκετά χρόνια ο Read

> ο στόχος που θα υπηρετούσε μια αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα ήταν η παραγωγή περισσότερων έργων τέχνης, αλλά καλύτερων ανθρώπων και καλύτερων κοινωνιών. Όμως... μια τέτοια καλλιτεχνική δραστηριοποίηση των

[35] Σμωλ Κ., (1983), *Μουσική- Κοινωνία- Εκπαίδευση*, σελ. 265, 295.

> παιδιών, θα μπορούσε να αποτελεί την αρχή μιας ευρύτερης αναμόρφωσης. Όταν απελευθερωθούν οι δημιουργικές ικανότητες προς μια κατεύθυνση... όταν σπάσουν σε ένα σημείο οι αλυσίδες της σχολικής παθητικότητας, τότε συνήθως επέρχεται μια εσωτερική απελευθέρωση που οδηγεί στην αφύπνιση των υψηλότερων δραστηριοτήτων (Read, 1958: 59).

Η μουσική, ως δευτερεύον μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα και έχοντας έναν τεράστιο πλούτο υλικού, έχει την ευχέρεια να μετατρέψει το μάθημα σε μια εμπειρία του παρόντος που εντείνει τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Η δημιουργική δραστηριότητα των μαθητών μπορεί να τροφοδοτηθεί και από τις παραδοσιακές δραστηριότητες, όπως γνώση σημειογραφίας, συνθετική ικανότητα, ακρόαση, εκτέλεση, μελέτη έργων κ.λπ. προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της συνολικής μουσικότητάς τους και όχι την ανάπτυξη της δεξιοτεχνίας τους σε κάτι από τα παραπάνω. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα μοιάζει περισσότερο ως συντονιστής στη διαδικασία της μάθησης, γνωρίζοντας πότε πρέπει να επεμβαίνει και πότε όχι (Σμωλ, 1983: 303-306).

Όλα τα παραπάνω ενισχύονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ο συνδυασμός της δημιουργικότητας των μαθητών κατά τον τρόπο που αναφέρθηκε, με τον πλούτο του μουσικού υλικού από τις κουλτούρες των λαών που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία, μπορεί να μας δώσει μαθητές πραγματικούς «καλλιτέχνες» και όχι καταναλωτές μιας έτοιμης μουσικής γνώσης.

8.6. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών μουσικής να διδάξουν σύμφωνα με τα πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά πρότυπα - Προτάσεις παρέμβασης

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια τάξη με μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων είναι απαραίτητο οι καθηγητές μουσικής να συνδυάσουν όλα αυτά τα πολυπολιτισμικά στοιχεία που αναφέραμε, για να μπορέσουν οι μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους αλληλεπιδρώντας διαπολιτισμικά. Όμως κάτι τέτοιο δεν είναι τόσο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς μουσικούς.

Αυτό που τους ζητείται είναι να αποδώσουν αποτελεσματικά σε ένα κοινωνικό, ιστορικό και αισθητικό περιβάλλον το οποίο δεν είναι το ίδιο (και είναι πολύ πιο σύνθετο) από το πολιτισμικό περιβάλλον για το οποίο έχουν εκπαιδευτεί κατά την τυπική ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Κάθε εμπειρία που έχουν για την ποικιλία των μουσικών πολιτισμών που υπάρχει στις τάξεις τους βασίζεται μάλλον στην τύχη και είναι απίθανο να έχει αναλυθεί κατά την ανώτατη εκπαίδευση.

Είναι αξιοσημείωτα τα στοιχεία που αφορούν την προσήλωση σε μια συμπεριφορά στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και δηλώνουν ένα χάσμα μεγαλύτερο από το αναμενόμενο μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, όπως διατυπώνονται από τους ίδιους, και των διδακτικών τους πρακτικών (Elliot, 1989: 11-18). Αν και υπάρχουν δάσκαλοι που μιλούν υποστηρικτικά ή και ενσωματώνουν τις μουσικές από άλλους πολιτισμούς στις τάξεις τους, μερικοί δεν το πετυχαίνουν, είτε από έλλειψη χρόνου και προετοιμασίας, είτε το κάνουν επιφανειακά (Robinson, 1996).

Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός που πρόκειται να χρησιμοποιήσει νέο ίσως υλικό και με διαφορετικό τρόπο από τον οποίο το χρησιμοποιούσε μέχρι τώρα, δίνοντας διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία του, «να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που εμπεριέχει κάθε τέτοια απόπειρα αλλαγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο...και να έχει επαρκώς αποστασιοποιηθεί, ώστε να "δει" τις διδακτικές του πρακτικές για να μπορεί να τις αλλάξει» (Ανδρούσου, 2005: 93).

Οι McCarthy και Stellacio αναφέρουν επίσης ότι οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για τη μουσική αυθεντικότητα, επιζητούν εργαστήρια ή μαθήματα με άλλους δασκάλους-φορείς του πολιτισμού αυτού, ψάχνουν τα μέρη που η μουσική αυτή ακούγεται ζωντανή, χρειάζονται τις περιγραφές του περιβάλλοντος της μουσικής και τις κατάλληλες οπτικοακουστικές πηγές, με οδηγούς για την προφορά για να τους βοηθά σε ένα μεγάλο εύρος γλωσσών και είναι πρόθυμοι να αναζητούν οδηγίες σε περιοδικά (McCarthy & Stellaccio, 1994b, 25-27).

Πάντως, βρέθηκε ότι όπου έγιναν τέτοιες προσπάθειες για να καλύψουν τις παραπάνω ανάγκες, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τις αγγλικές μεταφράσεις ακόμα και στις περιπτώσεις που οι στίχοι ήταν στην πρωτότυπη γλώσσα συνοδευόμενοι από οδηγούς για την προφορά. Σχετικά με την αναφορά σε ελλιπή προετοιμασία, βρέθηκε επίσης ότι λίγοι μόνο δάσκαλοι εκμεταλλεύτηκαν τις ευκαιρίες για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Αν και οι μισοί από τους δασκάλους ανέφεραν ότι είχαν εκτεθεί σε «κάποιο πολυπολιτισμικό περιεχόμενο», βρέθηκε ότι η έκθεση αυτή φαινόταν να έχει μικρή αξία γι' αυτούς. Αποκαλύφθηκε η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ότι η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι για τους "άλλους" και επομένως η καθιερωμένη ευρωκεντρική εκπαίδευση των δημοσίων σχολείων καλύπτει τις ανάγκες. Στην πρακτική της γενικής μουσικής διδασκαλίας στα δημοτικά εντοπίζεται η διαπεραστική ικανότητα «χαρακτηριστικών που είναι γνωστά για την αντίθεσή τους με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, όπως ακαμψία, διεκπεραιωτική λειτουργία στο μάθημα, στενόμυαλες αντιλήψεις και εθνοκεντρισμός» (Robinson, 1996: 206-207).

Ορισμένες έρευνες ασχολούνται με το βαθμό επάρκειας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μουσικής, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν, μεταφέροντας στην τάξη σαν αντανάκλαση την ευρύτερη αλλαγή που πραγματοποιείται στην κοινωνία μας λόγω της ποικιλότητας και διαφορετικότητας των πληθυσμών (Neuharth-Pritchett & Reiff & Pearson, 2000: 303-306)[36]. Οι Neuharth-Prichett, Reiff και Pearson βρήκαν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό (20%) των δασκάλων εξέφρασαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να δουλεύουν με μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο. Οι δάσκαλοι μετέφεραν άμεσα ή έμμεσα τις δικές τους αξίες, στάσεις και προσωπικές αντιλήψεις όσον αφορά τη διδασκαλία και μάθηση, με αποτέλεσμα την επιτακτική ανάγκη κατανόησης της αξίας της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

---

[36] Neuharth-Pritchett S. Reiff J. & Pearson C., (2000), Teachers leading teachers, *Childhood Education, 76*, σελ. 303-306.
Standley J., (2000), Increasing prospective music educators' tolerance for student diversity, *Update: Applications of Research in Music Education, 19* (1), σελ.27-32.

Η ιδέα του «πολυπολιτισμού» στη μουσική εκπαίδευση εμφανίζεται με αυξημένη βαρύτητα τις τελευταίες δεκαετίες. Ενώ αρκετοί μουσικοί εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν πολυπολιτσμικά στοιχεία στη διδασκαλία τους, ορισμένοι επίσης εξηγούν γιατί δεν διδάσκουν περισσότερο με πολυπολιτισμική προοπτική (Teicher, 1997: 415-427). Ένας από αυτούς τους λόγους είναι η έλλειψη της σαφούς κατανόησης για το τι αποτελεί πολυπολιτισμική εκπαίδευση ή η έλλειψη της γνώσης αποτελεσματικών τεχνικών εκπαίδευσης για την εφαρμογή της (Gallavan, 1998: 20-27). Ορισμένοι υπογραμμίζουν την έλλειψη κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν κάτι το οποίο βρίσκεται έξω από την προηγούμενη διδακτική τους γνώση (Gonzo, 1993: 49-52). Έτσι, πολλοί προτιμούν να χρησιμοποιούν ευρωκεντρικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη δυτική μουσική, γιατί είναι αυτό που γνωρίζουν και με το οποίο αισθάνονται άνετα.

Αν λάβουμε υπόψη ότι τους προτείνεται να ξοδεύουν ίσο ποσό χρόνου και προσπάθειας στο να διδάσκουν πολυπολιτισμική μουσική όσο ευρωπαϊκή, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει το πρόβλημα ότι δεν διαθέτει τα προσόντα για να διδάξει πολυπολιτισμική μουσική. Κάποιες ώρες επιμόρφωσης, που συχνά απουσιάζουν στην ελληνική πραγματικότητα, δεν προσφέρουν την απαιτούμενη εκπαίδευση για το πώς να διδάξει κάποιος που ενώ δεν είναι αναμεμειγμένος στον εκάστοτε μουσικό πολιτισμό, καλείται να καθοδηγήσει τους μαθητές του προς την κατεύθυνση της πολιτισμικής επαγρύπνησης, κατανόησης και εκτίμησης των μουσικών άλλων λαών (Montgomery, 1991: 11-15). Η Jorgenson λέει ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικοί δεν μπορούν να διδάξουν με εγκυρότητα ένα αντικείμενο του οποίου τυγχάνει να έχουν μια βιαστική γνώση από την εκπαίδευσή τους (Jorgenson, 1998).

Η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των δασκάλων σχετικά με την πολιτισμική ποικιλότητα ή η ασύμμετρη ενσωμάτωση των πολιτισμικών ζητημάτων στην τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο (Volk, 1998).

Η Jordan έγραψε ότι «τόσο η κατάρτιση των δασκάλων πριν το διορισμό όσο και η ενδοϋπηρεσιακή αποδείχθηκαν ανεπαρκείς». Φαίνεται να παραμένουν τέτοιες, παρόλο που το διδακτικό υλικό έχει αυξηθεί και βελτιωθεί ποιοτικά και ποσοτικά. Αυτό όμως από μόνο του «δεν μπορεί να λύσει το πρόβλημα της ικανότητας των δασκάλων» (Jordan, 1992: 744). Στην πραγματικότητα, «η προετοιμασία των δασκάλων για μια πολυπολιτισμική κοινωνία τείνει να είναι «αμφισβητούμενο στοιχείο, αποσπασματικό και σε μεγάλο βαθμό παραμένει θεωρητική» (Moodley, 1995: 804).

Η Volk προτείνει «έναν αξιόπιστο οδηγό προφοράς για όλες τις γλώσσες που δεν υπάρχει ακόμα» (Volk, 1998). Σίγουρα υπάρχει μια φωνητική κωδικοποίηση που χρησιμοποιείται παγκοσμίως. Είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της μουσικής να ασχοληθούν με τη φωνητική, αφού θα τους βοηθούσε να τα καταφέρνουν καλύτερα στην προφορά τους σε γλώσσες που δεν είναι εξοικειωμένοι.

Η προσωπική εμπειρία, όπως και η επαγγελματική εμπειρία και προετοιμασία μπορούν να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα των δασκάλων (Lanier & Little, 1986: 527-569). Οι δάσκαλοι πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη να προετοιμάζουν τους εαυτούς τους ώστε να έχουν κάποιο βαθμό εμπειρίας στους πολιτισμούς του

κόσμου (Boyer-White, 1988: 50-54). Η Lundquist παρατηρεί ότι η διαρκής έρευνα ενός δασκάλου αποτελεί πηγή ενέργειας για την καθημερινή του πρακτική (Lundquist, 2000: 1-18). Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ο οποίος παρατηρεί και αναλύει συστηματικά τη διδακτική του πρακτική, αναπτύσσοντας κριτική ικανότητα και δημιουργική δύναμη, συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Φυσικά, θα πρέπει να έχει προηγηθεί σοβαρή εκπαίδευση από ειδικούς στον τομέα της πολυπολιτισμικής μουσικής. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό με εναλλακτικά προπτυχιακά μαθήματα. Η αρχική προετοιμασία για τη μουσική εκπαίδευση που περιγράφεται στη μελέτη του Montague περιελάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα προετοιμασίας στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, «μεθοδολογικά μαθήματα που περιλαμβάνουν το πολυπολιτισμικό στοιχείο» και μαθήματα επιλογής, όλα διδασκόμενα από ειδικούς μουσικούς παιδαγωγούς. Επίσης, υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα εθνομουσικολογίας (Montague, 1988).

Αρκετές έρευνες ασχολούνται με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων μουσικών όσον αφορά την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση[37], και πολύ λιγότερες για το ίδιο θέμα που εστιάζουν στις αντιλήψεις των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών[38].

Άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι αναγκαίο να δίνεται μεγάλη προσοχή τόσο στην εκπαίδευση των νεοδιόριστων όσο και των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο των νεοδιόριστων θα πρέπει να ενθαρρύνονται εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές πολιτισμικά, τονίζοντας το γεγονός ότι υπάρχει ποικιλία από κουλτούρες και εθνικότητες διαφορετικές από τη δική τους. Η έμφαση, ωστόσο, δεν πρέπει να δίνεται μόνο ευκαιριακά μέσα στην τάξη και να συμπεριλαμβάνει πληροφορίες για τη συνεισφορά λίγων ατόμων ή πολιτισμικών ομάδων (Saldana & Waxman, 1997: 40-46). Όπως υποστηρίζει ο Banks, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι αποτελεσματικά εφαρμοσμένη όταν αναμειγνύεται στο πρόγραμμα καθ' όλη η διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα σε καθημερινή βάση (Banks, 1997). Αποτελεσματική πολυπολιτσμική εκπαίδευση των νεοδιόριστων απαιτεί την ενστάλαξη πολυπολισμικού περιεχομένου στα πανεπιστημιακά προγράμματα ώστε να προωθείται ένα αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης που θα ενσωματώνει τις πολυπολιτισμικές πρακτικές μέσα στην τάξη.

---

[37] Fung C.V., (1992), Musicians preference and perceptions for world music, *Southeastern Journal of Music Education, 4,* σελ. 178-90.
Lechner J. & Barry N., (1997), Multicultural education through art, literature, and music: A study of preservice teachers' perceptions of appropriate materials and methods, *Journal of Research and Development in Education 30* (2), σελ. 87-102.
McCrary J., (1993), Effects of listener's and performer's race on music preferences, *Journal of Research in Music Education, 41* (3), σελ. 200-11.
Taylor F., (1993), Multicultural education: A survey of the relationship between demographic factors and knowledge of African-American music, *Southeastern Journal of Music Education, 4,* σελ. 164-77.
ό.π. Teicher J., (1997)

[38] Norman K., (1999), Music faculty perceptions of multicultural music education, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 139,* σελ. 38-49.
Rice T., (1998), Ethnical issues for music educators in multicultural societies, *Canadian Music, Educator, 37,* σελ.5-8.

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν συνεχείς αλλαγές στον μαθητικό πληθυσμό ο οποίος γίνεται όλο και πιο πολύ διαφορετικός πολιτισμικά και εθνικά, γι' αυτό οι Saldana και Waxman υπογραμμίζουν την ανάγκη μιας σημαντικής επιμόρφωσης για όλους. Σ' αυτή την επιμόρφωση εκπαιδευτικοί και μαθητές θα μπορούν να βοηθιούνται από καταρτισμένους εκπαιδευτές οι οποίοι θα συμβάλλουν στην κατανόηση για το τι είναι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση γι' αυτούς σαν επαγγελματίες και μέλη της κοινωνίας (Saldana & Waxman, 1997).
Οφέλη θα προκύψουν επίσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων από την υψηλού επιπέδου επιμόρφωση που θα τους καθιστά ικανούς να σέβονται και να δίνουν αξία στις ατομικές διαφορές, να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, να καλλιεργούν τις δεξιότητες αυτών προς την κατεύθυνση της γνωριμίας και της κατανόησης και να δημιουργούν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Gallavan, 1998). Λαμβάνοντας υπόψη τα ποικίλα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα νέα παιδιά σήμερα στα σχολεία μας, η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μπορεί να αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα θετικό βήμα που είναι ικανό να προσφέρει μια βιώσιμη λύση.

8.7. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεωρώντας ότι μπορούμε να ξεπεράσουμε την αδυναμία των εκπαιδευτικών μουσικής να διδάξουν σύμφωνα με διαπολιτισμικά πρότυπα, προχωρούμε στον καθορισμό αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη μουσική. Αυτό πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά για να είναι αποδοτικό.
Ο Nettl καθορίζει ως ευρύτερους στόχους των μουσικών προγραμμάτων που ανοίγονται στον πολιτισμό πρώτον «να παρουσιάσουν την ποικιλία της μουσικής των λαών» και, δεύτερον, «να παρουσιάσουν τρόπους θεώρησης της μουσικής» (Nettl, 1997: 3).
Εκτός από τα διάφορα σχετικά μοντέλα[39] (Elliot, 1989: 11-18), η Jordan εξακρίβωσε δύο προσεγγίσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων στις μελέτες που εξέτασε. Η μια προσέγγιση χρησιμοποιεί τις έννοιες και τα στοιχεία της δυτικής μουσικής ως πλαίσιο για την οργάνωση της διδασκαλίας (Jordan, 1992: 740). Καθώς οι ηχητικές διαστάσεις των μουσικών πολιτισμών διαφέρουν, ο σχηματισμός των εννοιών που αφορούν τη μουσική ποικίλλει επίσης μεταξύ των πολιτισμών (Sakata, 1983). Σίγουρα η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ότι αυτές οι έννοιες, ακόμα κι όταν δεν εμφανίζονται ξεκάθαρα με το όνομά τους στις μουσικές των περιοχών που μελετώνται (Burton, 1996: 11-39), αυτές οι μουσικές αντιλήψεις προσθέτουν ένα σημείο εισόδου για το αυτί και παρέχουν τη δομή για διδασκαλία και αποτελούν διόδους για συγκρίσεις μεταξύ των μουσικών πολιτισμών.
Δεν έχει καθοριστεί πόσο συχνά οι μουσικοπαιδαγωγοί χρησιμοποιούν μη-δυτικές πολιτιστικά καθορισμένες κατηγορίες αξιοποιώντας τους αυθεντικούς όρους (με την

[39] Αφομοίωση, αμαγαλμοποίηση, ανοιχτή κοινωνία, εσωστρεφής πολυπολιτισμικότητα, τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα, δυναμική πολυπολιτισμικότητα.

απαραίτητη μετάφραση ή μεταγλώττιση), για να αναπαραστήσουν τη μουσική σκέψη ενός πολιτισμού. Δεν βρέθηκαν συγκεκριμένα δεδομένα που να αφορούν τις επιδράσεις της χρήσης όρων μέσα από την ίδια τη μελετώμενη κουλτούρα, αν και οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν σαφείς εκπαιδευτικές παρουσιάσεις ανοίκειων πολιτισμικών κατηγοριών (Edwards, 1994).

Η δεύτερη προσέγγιση που εξακρίβωσε η Jordan επικεντρώνεται στην απόδοση (Lundquist, 1998: 44).

Οι συνεντεύξεις του Goldberg με παραδοσιακούς μουσικούς από τη Β. Αμερική και την Αυστραλία φανερώνουν τη σημασία που έχει η ταύτιση εκμάθησης και εκτέλεσης της μουσικής (Golberg, 1993). Οι Volk και Holmes επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διεύρυνση των ικανοτήτων παιξίματος μουσικών οργάνων μέσα από τη χρήση μουσικού υλικού από μια ποικιλία πολιτισμών (Volk & Holmes, in press). Η Jordan σημειώνει ότι η μάθηση και οι θετικές στάσεις των μαθητών απορρέουν από την ενεργό συμμετοχή τους στη μουσική δημιουργία. Δεν βρήκε στοιχεία για προβλήματα που να προέρχονται από περιορισμούς στην εκτέλεση σχετικούς με τη μελέτη των εθνικών μουσικών, συμπεριλαμβανομένων της έλλειψης δεξιοτήτων, κατάλληλων μουσικών οργάνων ή άλλης τεχνολογίας (Jordan, 1992: 741).

Μια άλλη προσέγγιση επικεντρώνεται στη μελέτη των αντιπροσωπευτικών μουσικών των λαϊκών πολιτισμών και σε ζητήματα του πλαισίου τους. Επιτόπιες έρευνες της γεωγραφικής και χωρικής εξάπλωσης της μουσικής, μερικές φορές με κάποια τοπικιστική προσέγγιση, χρησιμοποιούνται επίσης (Fowler with Gerber & Lawrence, 1994).

Η Edwards εμφανίζεται πεπεισμένη για την αποτελεσματικότητα μιας οριοθετημένης, εις βάθος εμπειρίας με το μουσικό πολιτισμό, υποστηριζόμενη από την έμφαση στο γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιό της. Η επαφή με έναν αναγνωρισμένο εκτελεστή από το μουσικό πολιτισμό είναι προτιμητέα (Edwards, 1998: 62-82). Η αλληλεπίδραση που δημιουργείται στην τάξη με καλλιτέχνες από μια συγκεκριμένη περιοχή μεταμορφώνει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν την εμπειρία αυτή με ευχέρεια, ειδικά όταν η διάρκεια του μαθήματος είναι ανάλογη της ικανότητάς τους να συγκεντρώνονται. Έτσι, η έλλειψη πρόσβασης σε μουσικούς από ιδιαίτερους πολιτισμούς παράλληλα με την έλλειψη χρηματοδότησης αποτελεί σημαντικό πρόβλημα (Damm, 2000).

Οι αποτελεσματικές συνεργασίες με μουσικούς από ποικίλους μουσικούς πολιτισμούς είναι πλέον αρκετά κοινές, αν και σε αρκετά μέρη η πρόσβαση σε φορείς της διαφορετικής κουλτούρας μπορεί να περιορίζεται από γεωγραφικούς και οικονομικούς λόγους (Damm, 2000), όπως και η πρόσβαση σε αυθεντικό οπτικο-ακουστικό υλικό που να τεκμηριώνει τις μουσικές αυτές. Μερικοί μουσικοί πολιτισμοί περιορίζουν την πρόσβαση σε ξένους, για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μερικοί το έχουν αυτό ως λειτουργική αρχή τους και μερικοί λόγω ζητημάτων ιδιοκτησίας. Η περιορισμένη πρόσβαση σε ακουστικό υλικό συνδέεται επίσης με οικονομικούς λόγους και τη μουσική βιομηχανία (Malm & Wallis, 1992). Ίσως το οπτικό και ακουστικό υλικό θα μπορούσε να εστιάσει σε ένα συγκεκριμένο και μεταδόσιμο μουσικό παράδειγμα, με ένα μέρος της διδασκαλίας

από ένα μέλος του πολιτισμού αυτού και παρουσίαση του παραδείγματος μέσα στο πλαίσιό του.

8.7.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής-ΔΕΠΠΣ αν και περιλαμβάνει «μουσικές του κόσμου», θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να εμπλουτιστεί και σε κάποια σημεία να αναθεωρηθεί σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμκής εκπαίδευσης.

8.7.1.1. Γενικές αρχές

Εφόσον είναι πλέον γεγονός η ραγδαία αλλαγή του πληθυσμού και στην Ελλάδα, είναι απαραίτητος ο διαπολιτισμικός διάλογος που θα προκύψει από την επαφή των διαφορετικών εθνικοτήτων και όχι η μονοπολιτισμική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Δεν θα πρέπει όμως να θεωρούμε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως αντιμετώπιση μιας κοινωνικής αλλαγής, όπως η μετακίνηση των πληθυσμών, αλλά ως ένα απαραίτητο στοιχείο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν, να γνωρίσουν και να σεβαστούν την πολυμορφία και την πολλαπλότητα του κόσμου. Αρχικά, μια τέτοια αντιμετώπιση προσφέρει τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών και τη δυνατότητα για ισότητα ευκαιριών στη μάθηση και μακροπρόθεσμα προετοιμάζει την πολυπολιτισμική κοινωνία να συμβιώσει αρμονικότερα καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη διακρίσεων. Φυσικά, μια τέτοια αντιμετώπιση, δηλαδή η έμφαση σε μια διαπολιτισμική προοπτική, αφορά όλα τα μαθήματα.

Όσον αφορά στο μάθημα της μουσικής, υπάρχει μεγάλη δυνατότητα διαπολιτισμικού διαλόγου λόγω της τεράστιας ποικιλίας μουσικών στον κόσμο και των διαφορετικών τρόπων εφαρμογής τους, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του λαού και της περιοχής όπου ακούγονται.

Το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής προτείνουμε να αναδεικνύει τα βασικά αυθεντικά χαρακτηριστικά της μουσικών, αρχικά των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου και σε δεύτερη φάση των μουσικών του κόσμου. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι μιλάμε όχι για μια έθνικ μουσική, δηλαδή μια ομογενοποιημένη μουσική που αφορά κυρίως τον Τρίτο Κόσμο (φυσικά δεν συμπεριλαμβάνει τη μουσική της Δύσης), αλλά για τη μουσική της κάθε χώρας που διατηρεί τα χαρακτηριστικά και την αυτονομία της. Εδώ ακριβώς θα πρέπει να σταθούμε ιδιαίτερα προσεκτικά, γιατί αν θεωρήσουμε τους εαυτούς μας ως καθηγητές και φορείς μιας πολιτικής πολιτισμού, η παρουσίαση της διαφορετικότητας της μουσικής στην τάξη από εμάς δεν θα πρέπει να λειτουργήσει ως ένα φολκλοριστικό προϊόν του κάθε τόπου. Οι γενικεύσεις που αφορούν τη μουσική, το χορό, το τραγούδι, το έθιμο μιας χώρας ενισχύουν τη στερεοτυπική

θεώρησή τους. Στο σημείο αυτό ο γηγενής μουσικός μπορεί να προσφέρει μια πολύ πιο ξεκάθαρη εικόνα της παράδοσης της χώρας μέσα στην τάξη.
Προκειμένου να γίνει λοιπόν κατανοητή αυτή η μουσική στην αυθεντική της μορφή από τους μαθητές, είναι απαραίτητο να διδαχθεί το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της κουλτούρας της χώρας στην οποία απευθύνεται και επηρεάζει τη μουσική. Η μελέτη και ανάλυση της μουσικής και κατ' επέκταση της κουλτούρας θα πρέπει να γίνεται όχι με ευρωκεντρικούς και δυτικούς τρόπους, αλλά σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας της χώρας την οποία αφορά.
Είναι απαραίτητη όχι μια έκθεση-παρουσίαση των μουσικών πολιτισμικών διαστάσεων αλλά η μάθηση των πολυπολιτισμικών μουσικών με βαθύτερους τρόπους. Σε αυτή την περίπτωση εννοούμε τον εμπλουτισμό των θεματικών ενοτήτων με στοιχεία από προγράμματα των κοινωνικών σπουδών, των γλωσσών, των καλών τεχνών και του χορού στο επίπεδο κάθε τάξης.
Είναι απαραίτητη η αποπεριχαράκωση των διδακτικών στυλ και των τρόπων προσέγγισης της πολυπολιτισμικής μουσικής. Είναι γεγονός ότι η μουσική δεν μελετάται, διδάσκεται και μαθαίνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους πολιτισμούς. Σεβόμενοι αυτή την ιδιαιτερότητα στο βαθμό που είναι δυνατό, λόγω αδυναμίας των καθηγητών να την διδάξουν ή λόγω έλλειψης αυθεντικών μουσικών οργάνων, προτείνουμε την επίσκεψη στο μάθημα γηγενούς μουσικού ο οποίος είναι σε θέση να παρουσιάσει τις λεπτές αποχρώσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου πάνω στο οποίο παρουσιάζεται η μουσική. Έτσι, οι μαθητές θα μάθουν πώς η μουσική αντανακλά την κουλτούρα της χώρας, πώς και πού μαθαίνεται και εκτελείται και αν συνοδεύει εξωμουσικές δραστηριότητες της ζωής των ανθρώπων.
Σε δεύτερη φάση, εξερευνώντας τα καθαρά μουσικά στοιχεία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και πάλι στις ιδιαιτερότητες εκτέλεσης της μουσικής. Με σεβασμό στο μουσικό πολιτισμό ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να αναδημιουργήσει τη μουσική με ακρίβεια. Ο σχηματισμός των εννοιών που αφορούν τη μουσική ποικίλλει μεταξύ των πολιτισμών. Η μη-δυτική αντιμετώπιση των εννοιών της πολυπολιτισμικής μουσικής και η αξιοποίηση των αυθεντικών όρων αυτής είναι κάτι το εξαιρετικά δύσκολο από μέρους των μουσικοπαιδαγωγών με δυτικοευρωπαϊκή μουσική εκπαίδευση. Στην περίπτωση που μια τέτοια προσέγγιση είναι ανέφικτη μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις έννοιες και τα στοιχεία της δυτικής μουσικής ως πλαίσιο για την οργάνωση της διδασκαλίας. Άλλωστε, υπάρχουν παρατηρήσιμα παράλληλα στοιχεία μεταξύ διαφόρων διδακτικών μεθόδων. Ένα παράδειγμα αποτελεί η σχέση των παραδοσιακών αφρικάνικων διδακτικών μεθόδων και αυτών του συστήματος Orff. Μπορούμε λοιπόν να χρησιμοποιήσουμε τα μουσικά όργανα του συστήματος Orff για την εκτέλεση μουσικής σε μια ποικιλία πολιτισμών.
Η σε βάθος διδασκαλία αυτού του πολυπολιτισμικού μαθήματος χαρακτηρίζεται από βιωματικούς τρόπους προσέγγισης του διδασκόμενου αντικειμένου. Οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην διδασκαλία με διάφορους τρόπους: Καταθέτοντας τις εμπειρίες τους, συμμετέχοντας στο παίξιμο οργάνων, δημιουργώντας και αυτοσχεδιάζοντας πάνω στα δοσμένα πολυπολιτισμικά στοιχεία, μουσικά ή μη - π.χ. χορός, γλώσσα, καλές τέχνες κ.λπ.

Όσον αφορά το ρεπερτόριο της μουσικής της χώρας, θα πρέπει να εμπλουτίζεται σταδιακά από τάξη σε τάξη και να καθορίζεται επακριβώς η περιοχή στην οποία αναφέρεται δίνοντας επιπλέον στοιχεία γι' αυτήν καθώς επίσης και για την εποχή και τις συνθήκες που επικρατούσαν όταν ακουγόταν. Με αυτό τον τρόπο θα αποφύγουμε τις γενικεύσεις που αποτελούν μια προσβολή στην ακεραιότητα της κάθε μουσικής κουλτούρας και προωθούν τα στερεότυπα που η πολυπολιτισμική μουσική προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει.

Σημαντικό στοιχείο που αφορά το ρεπερτόριο και θα πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή μας είναι η αυθεντικότητα. Είναι απαραίτητη η αναζήτηση των αυθεντικών εκτελέσεων της πολυπολιτισμικής μουσικής, σύμφωνα με τη χρήση των αυθεντικών οργάνων και τον ιδιαίτερο τρόπο φωνητικών τεχνικών που χαρακτηρίζει τον πολιτισμό. Λόγω του ότι υπάρχουν πολλά παραδείγματα διαστρέβλωσης της αυθεντικότητας ακόμα και στην ελληνική παραδοσιακή μουσική, η οποία καταγράφηκε σύμφωνα με τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα σημειογραφίας, αγνοώντας τις λεπτές αποχρώσεις του ήχου που δεν μπορούν να αποδοθούν με αυτόν τον τρόπο, πρέπει η διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής να γίνεται ιδιαίτερα προσεκτικά. Είναι απαραίτητη η μελέτη της εθνομουσικολογίας η οποία βελτίωσε τη συνειδητοποίηση της μουσικής εκπαίδευσης σε αυτό το ζήτημα.

Βασική προϋπόθεση για τη σωστή και όχι επιφανειακή μουσική εκπαίδευση αποτελεί η έκθεση των μαθητών σε πολυπολιτισμικά ακούσματα από το δημοτικό. Η μελέτη της πολυπολιτισμικής μουσικής με χρονική καθυστέρηση, δηλαδή στο Γυμνάσιο, επιφέρει ανικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν το νόημα των συγκεκριμένων ήχων.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να ενισχυθούν από την υπάρχουσα τεχνολογία, χρησιμοποιώντας μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών το διαδίκτυο ή ακόμα και δορυφορικά μαθήματα.

Επίσης, οι στόχοι της διδασκαλίας πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη επιτυχία εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη. Είναι γεγονός ότι η κοινωνική κινητικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας συμβάλλει στη δημιουργία πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η επιβίωση και η πρόοδος των οποίων εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνήσουν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Τα δεδομένα αυτά υποχρεώνουν το σύγχρονο σχολείο να επανεξετάσει τις απώτερες επιδιώξεις του και να τοποθετήσει την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη υψηλότερα απ' ό,τι συνήθως τοποθετούνται στην εκπαιδευτική στοχοταξινομία (Miller & Harrington, 1995). «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει άριστο πλαίσιο, για να μπορέσει το σχολείο να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και πρακτικές. Γι' αυτό σε πολυεθνικές κοινωνίες συναντά κανείς συχνότερα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» (Ματσαγγούρας, 2004: 29).

8.7.1.2. Ειδικοί σκοποί

Με τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι ειδικοί σκοποί του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος εμπλουτισμένοι σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναθεωρώντας τα σημεία όπου απουσιάζει αυτού του είδους η οπτική στον τρόπο διδασκαλίας. Στη συνέχεια αρχικά αναφέρεται ο σκοπός που ήδη υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα στον οποίο προσθέτουμε στοιχεία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης σύμφωνα με αυτά που προτείνουμε και εφαρμόσαμε στις παρεμβατικές διδασκαλίες στην έρευνά μας.

- *Να αναπτυχθεί η ακουστική ικανότητα των μαθητών*. Θα προσθέσουμε ότι αυτή η ικανότητα θα πρέπει να έχει δεχθεί προετοιμασία από το δημοτικό εξοικιώνοντας τους μαθητές με τους πολυπολιτσμικούς ήχους από μικρή ηλικία, κατά την οποία διαμορφώνεται η μουσική δεκτικότητα.
  Η έκθεση σε τέτοιους ήχους στο Γυμνάσιο το μόνο που θα καταφέρει θα είναι μια επιφανειακή μουσική εκπαίδευση και ίσως ενίσχυση των στερεοτύπων.
- *Να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η επιθυμία να τραγουδούν με τονική ακρίβεια.* Ακολουθώντας όσα αναφέραμε παραπάνω για την ακρίβεια στην εκτέλεση πολυπολιτισμικού τραγουδιού, θα λέγαμε ότι η προσοχή που χρειάζεται από τους μαθητές είναι ακόμα μεγαλύτερη, από την προσοχή στην εκτέλεση ενός ευρωπαϊκού τραγουδιού, λόγω φωνητικών ιδιαιτεροτήτων του πρώτου.
- *Να μάθουν τα σύμβολα της μουσικής και να τα χρησιμοποιούν για αναπαραγωγή και δημιουργία μουσικής.* Η δυτικοευρωπαϊκή σημειογραφία δεν είναι ο μοναδικός τρόπος γραφής της μουσικής, αναπαραγωγής και δημιουργίας αυτής. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν αρχικά ότι η μουσική δημιουργείται και αναπαράγεται με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικά σύμβολα σε άλλους λαούς και ότι αυτοί οι τρόποι είναι συνδεδεμένοι με την μουσική τους κουλτούρα και γενικότερα με τον πολιτισμό τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να δοθούν παραδείγματα ώστε αυτό να γίνει κατανοητό από τους μαθητές και εφαρμόσιμο.
- *Να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, στο μέτρο του δυνατού για κάθε μαθητή, η ικανότητα αναπαραγωγής (εκτέλεσης) και δημιουργίας (σύνθεσης) μουσικής με σκοπό την προσωπική ικανοποίηση και την επικοινωνία με τους άλλους.* Όπως είπαμε και παραπάνω θα πρέπει να είναι εφικτή η εκτέλεση και δημιουργία μουσικής από μέρους των μαθητών σε διάφορα πολιτισμικά συστήματα, διδάσκοντάς τους, φυσικά προοδευτικά από τάξη σε τάξη, τις ιδιαιτερότητες της μουσικής των λαών των οποίων τη μουσική θα εξετάσουμε. Σαφώς σκοπός είναι και η προσωπική ικανοποίηση. Όσον αφορά στην επικοινωνία με τους άλλους, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε αυτή να λαμβάνει χώρα μέσα από το σεβασμό και την εκτίμηση της μουσικής πολιτισμικής κληρονομιάς των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές.
- *Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής.* Μιλώντας για θεωρία,

μορφολογία και ιστορία της μουσικής αναφερόμαστε συνήθως στα αντίστοιχα μαθήματα που διδάσκονται στα ωδεία σύμφωνα με τα καθαρά δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα. Η διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής περιλαμβάνει και αυτή τη μουσική, αλλά όχι μόνο. Η διδασκαλία των παραπάνω στοιχείων για τους διάφορους μουσικούς πολιτισμούς θα πρέπει να είναι ισότιμα κατανεμημένη στο αναλυτικό πρόγραμμα.

- *Να απολαμβάνουν την καλή μουσική, να την εκτιμούν και να επιδιώκουν να την ακούν.* Είναι λάθος να μιλάμε για καλή ή κακή μουσική. Οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την παράδοσή τους και το κοινωνικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Όσο μεγαλύτερη γνώση έχουμε για τον μουσικό πολιτισμό των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές, τόσο πιο εύκολα κατανοητό είναι το παραπάνω. Θέτοντας ως στόχο την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και την καλλιέργεια της ανεκτικότητας είναι απαραίτητη η εκτίμηση και κατανόηση των μουσικών προτιμήσεων όλων των μαθητών, έτσι ώστε να αυξήσουμε την πιθανότητα οι μαθητές να απολαμβάνουν ένα πλούσιο και ποικίλο μουσικό περιβάλλον.
- *Να γνωρίσουν τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής εθνικής μουσικής παράδοσης (το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος) και να καλλιεργηθεί η αγάπη τους προς αυτές.* Με δεδομένο ότι η ελληνική εθνική μουσική παράδοση αποτελεί την παράδοση της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας, εφόσον βρισκόμαστε σε ελληνικό σχολείο, θα πρέπει η προσέγγιση της μουσικής αυτής να γίνει με σεβασμό όπως και η προσέγγιση της παράδοσης των άλλων χωρών. Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα πρέπει να γίνει με τρόπο εθνοκεντρικό.
- *Να εκτιμούν τη μουσική κληρονομιά των άλλων.* Τοποθετώντας την ελληνική μουσική κληρονομιά απέναντι από τη μουσική κληρονομιά των άλλων δημιουργείται η εντύπωση της όχι ισότιμης αντιμετώπισης των μουσικών κληρονομιών. Η εκτίμηση και ο σεβασμός είναι στοιχεία απαραίτητα για την επικοινωνία και την αρμονική συνύπαρξη από όλους και για όλους.
- *Να αναπτύξουν τις ατομικές τους μουσικές ικανότητες.* Η δυνατότητα για ανάπτυξη μουσικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω της διδασκαλίας της πολυπολιτισμικής μουσικής είναι ακόμα μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέσω της διδασκαλίας μόνο ευρωπαϊκής μουσικής. Ο λόγος είναι η ποικιλία των μουσικών ιδιαιτεροτήτων της πρώτης που δίνει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να διοχετεύσουν τις ικανότητές τους σε διαφορετικούς μουσικούς δρόμους.
- *Να συνδέσουν τη μουσική με τις άλλες τέχνες και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.* Μαθαίνοντας για το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο με το οποίο έχει επαφή η μουσική της κάθε χώρας, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις σύνδεσης της μουσικής με τις άλλες τέχνες, π.χ. χορό, εικαστικά κλπ. Ακόμα, είναι εφικτή η σύνδεση της μουσικής και με διάφορα γνωστικά αντικείμενα όχι υπό τη στενή έννοια του «μαθήματος», αλλά υπό την ευρεία έννοια του κοινωνικού, πολιτισμικού, γεωγραφικού κλπ. πλαισίου πάνω στο οποίο κινείται η μουσική.

- *Να χρησιμοποιούν τη μουσική και να αναπτύσσουν πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας.* Η πολυπολιτισμική μουσική έχει τη δυνατότητα λόγω της ποικιλότητάς της να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Εφόσον καλλιεργηθεί το ομαδικό πνεύμα μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (ομάδες μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων), η συνεργασία των μαθητών με υπευθυνότητα, πειθαρχία και σεβασμό στο διαφορετικό και ανοίκειο στοιχείο, είναι εφικτές η επικοινωνία και η αλληλοεκτίμηση.
- *Να γνωρίσουν, να εξοικιωθούν και να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία για θέματα μουσικής.* Σαφώς η σύγχρονη τεχνολογία για θέματα μουσικής είναι πλέον απαραίτητο να χρησιμοποιείται από τους μαθητές. Οι ίδιοι, έχοντας ήδη μια τεράστια εξοικίωση με την τεχνολογία σήμερα, πρέπει να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση για την σωστή και εποικοδομητική τους ενασχόληση με θέματα μουσικής. Υπάρχει μεγάλος αριθμός διαδικτυακών τόπων, όπου οι μαθητές μπορούν να πάρουν πληροφορίες για πολυπολιτισμικά μουσικά θέματα ή και να επικοινωνήσουν με μουσικούς ή μαθητές από άλλες χώρες. Ακόμα, όπως αναφέραμε παραπάνω, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν δορυφορικά μαθήματα - εφόσον υπάρχει τέτοια δυνατότητα στο σχολείο.

8.7.1.3. Αξιολόγηση

Προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν πετύχαμε τους στόχους μας είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των μαθητών. Φυσικά οφείλουμε να διευκρινίσουμε τα κριτήρια με τα οποία γίνεται αυτή η αξιολόγηση.

Ακολουθούμε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των μαθητών. Εστιάζουμε στο συναισθηματικό τομέα κατά δεύτερον στον ψυχοκινητικό και κατά τρίτον στο γνωστικό τομέα. Ο Μαλιάρας αναγνωρίζοντας τη σημασία της επίτευξης των συναισθηματικών στόχων της μουσικής έναντι των γνωστικών και των ψυχοκινητικών, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Το βάρος θα πέσει στον συναισθηματικό στόχο αν αυτό που θέλουμε είναι να δημιουργήσουμε ανθρώπους που αγαπούν την καλή μουσική, που έχουν θετικές στάσεις απέναντί της και θετικές εμπειρίες απ' αυτήν και ξέρουν να την ξεχωρίζουν και να την απολαμβάνουν» (Μαλιάρας, 2000: 54).

Στην περίπτωση της αξιολόγησης διαπολιτισμικού μαθήματος μουσικής θα πρέπει να προσθέσουμε την αξιολόγηση (αυτο- και ετερο-αξιολόγηση) αρχικά της συμμετοχής, της συνεργασίας, της δημιουργίας-αυτοσχεδιασμού, της δυνατότητας επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών της ομάδας και το βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές επέδειξαν σεβασμό στο μουσικό πολιτισμό της χώρας που εξετάζουμε. Φυσικά, λεπτομέρειες για την αξιολόγηση βρίσκονται στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής στο Γυμνάσιο. Επίσης στο Β΄ Μέρος της εργασίας μας (σελ. 155, 235) αναφέρουμε αναλυτικά τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε.

8.8. Επισκόπηση της έρευνας στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση[40]

Σε αυτό το κεφάλαιο αξίζει να ανατρέξουμε σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν και σχετίζονται με το θέμα της δικής μας έρευνας. Θα αναφερθούμε σε έρευνες σχετικές με τη σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής, τις στάσεις των μαθητών για τους άλλους μουσικούς πολιτισμούς και τέλος τις μουσικές τους προτιμήσεις ως έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες στη χάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

8.8.1. Σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής και έρευνα

Θεωρώντας απαραίτητη την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλότητας στη μουσική εκπαίδευση, σύμφωνα με όσα έχουμε αναφέρει παραπάνω, της δίνουμε πλουραλιστικό χαρακτήρα κατά την υλοποίησή της. Η αναφορά στις παρακάτω έρευνες μας φανερώνει ποιο είναι το αποτέλεσμα της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό, καθώς και πώς συνδέεται με διάφορα ερευνητικά ερωτήματα.

Η Gay ισχυρίζεται ότι η παιδαγωγική που εφαρμόζει διδακτικές στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη τους τον πολιτισμικό παράγοντα έχει ως αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα επιδόσεων[41] (Gay, 1995: 28). Αναμένεται πιθανότατα αυξημένο ενδιαφέρον και ενασχόληση του μαθητή εκεί όπου υπάρχει το οικείο πολιτισμικό στοιχείο και συνδέσεις με τις κοντινές εμπειρίες του (Geertz, 1986: 123-136). Οπωσδήποτε, περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για να εξεταστούν αυτοί οι ισχυρισμοί και να ερευνηθούν οι διδακτικές στρατηγικές που λέγεται ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Damm, 2000). Σε μια σημαντική μελέτη, η Edwards εξέτασε τη «φύση της μουσικής ή της μη μουσικής επιτυχίας που επιτυγχάνεται με καθεμιά από τέσσερις διδακτικές προσεγγίσεις στη μουσική των Ινδιάνων της Αμερικής» (Edwards, 1994: 63). Οι τέσσερις διδακτικές προσεγγίσεις συμπεριλάμβαναν: μαθήματα μεγάλων ομάδων με αυθεντικά όργανα, έναν Ινδιάνο της Αμερικής ως προσκεκλημένο καλλιτέχνη, τη χρήση αυθεντικών παραδοσιακών οργάνων σε μαθησιακά κέντρα μικρών ομάδων και τη χρήση μη αυθεντικών παραδοσιακών οργάνων πάλι σε μαθησιακά κέντρα μικρών ομάδων. Πέντε κανονικές τάξεις χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή των τεσσάρων προσεγγίσεων – η μια ως ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιώντας το «παραδοσιακό» μουσικό πρόγραμμα, χωρίς καθόλου διδασκαλία της Ινδιάνικης μουσικής από τον

---

[40] Lundquist B. R., (2002), Music, Culture, Curriculum and Instruction, in Colwell R. & Richardson C., (Eds.), The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, A Project of the MENC, σελ. 626-641.

[41] Η Gay ασχολήθηκε επί 25 χρόνια με την έρευνα στην εκπαίδευση, εστιάζοντας την προσοχή της στη σχολική αποτυχία καθώς και στην διδασκαλία και την εκπαίδευση χιλιάδων μαχόμενων εκπαιδευτικών. Έγραψε πολλά άρθρα και επέβλεψε επίσης πολλές διδακτορικές διατριβές σχετικές με αυτό το θέμα.

συνηθισμένο δάσκαλο της μουσικής, σε ένα σχολείο κοντά στο Φοίνιξ της Αριζόνα. Ο ερευνητής παρατήρησε τις τάξεις και εκπαίδευσε το δάσκαλο (ό.π.: 3).
Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών της τετάρτης τάξης για τη μουσική και τον πολιτισμό των Ινδιάνων της Αμερικής εξετάστηκαν επίσης, αφού «μια ολοκληρωμένη διαθεματική προσέγγιση» χρησιμοποιήθηκε μέσα από τις διδακτικές προσεγγίσεις ώστε οι μαθητές να εκτεθούν σε «ποικίλες πλευρές του πολιτισμού των Ινδιάνων της Αμερικής» (ό.π.: 64). Τα αποτελέσματα της μελέτης της δείχνουν ότι οι μαθητές της τετάρτης τάξης «είναι ικανοί να αποκομίσουν θετικά οφέλη από την πολυπολιτισμική μουσική διδασκαλία σε τέσσερα επίπεδα: γνώσεις/ δεξιότητες/στάσεις, πολιτιστική συνειδητοποίηση, ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη αξιών» (Edwards, 1998: 62) και «μπορούν να πετύχουν μια σε βάθος κατανόηση που προηγούμενα δεν ήταν μέσα στις γνωστικές τους δυνατότητες» (ό.π.: 79). Το έργο της Edwards ασχολείται σε βάθος με ερωτήματα σχετικά με τους σκοπούς και τις στρατηγικές της διδασκαλίας, τη χρήση διαθεματικού υλικού στη μουσική διδασκαλία και τις διαστάσεις της επιτυχίας των μαθητών στις τάξεις όπου το πολιτισμικό στοιχείο εισάγεται στη μουσική εκπαίδευση[42].

8.8.2. Στάσεις μαθητών και έρευνα πάνω στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Άλλες έρευνες ασχολούνται με τις στάσεις και τις αλλαγές των στάσεων των μαθητών απέναντι στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Στις περισσότερες από αυτές οι μαθητές εμφανίζονται θετικά διακείμενοι σ' αυτήν.
Η Volk γράφει ότι η έρευνα «από το 1985 έχει δείξει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στις στάσεις των μαθητών προς άλλες κουλτούρες και βέβαια στη γνώση τους για αυτές» (Volk, 1998: 92). Η Jordan υποστηρίζει ότι χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση της «συναισθηματικής προπαρασκευής και της στάσης του μαθητή, όχι απαραίτητα σχετικά με τη δραστηριοποίησή του για να κατακτήσει ένα ξένο μουσικό σύμπαν αλλά και για να καλλιεργήσει την ανταπόκριση στα αρχικά επίπεδα της κατανόησης» (Jordan, 1992: 738). Η Jordan παραθέτει επίσης τη μελέτη του Rokeach's (1960) που έδειχνε «να ενισχύει την πρόταση ότι οι εννοιολογικές και αντιληπτικές διαδικασίες συνδέονται στενά» και ότι «η προθυμία ενός υποκειμένου να είναι κλειστό ή ανοιχτό σε νέες ιδέες σχετίζεται ίσως με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του στην πρώιμη παιδική ηλικία», ζητώντας συμπληρωματικές έρευνες γι' αυτό το ζήτημα (ό.π.: 738). Αυτές οι έρευνες δεν έγιναν.

---

[42] Η Edwards χρησιμοποίησε ποιοτικές μεθόδους συλλογής των δεδομένων στο πλαίσιο της μελέτης της. Οι μαθητές έγραψαν απαντήσεις σε ερωτήσεις που ξεκινούσαν: «Έμαθα ότι...», «Έμαθα πως...» αμέσως μετά τις διδασκαλίες. Βάσει των ευρημάτων αυτών η Edwards πρότεινε ότι οι προκατειλημμένες απόψεις θα μπορούσαν να αλλάξουν σε αμερόληπτες με πολυπολιτισμική διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα πρότεινε μοντέλο τεσσάρων επιπέδων: α) γνώσεις-δεξιότητες-διδακτική συμπεριφορά, β) πολιτισμική συνείδηση, γ) πολιτισμική ευαισθησία, δ) πολιτισμική αποτίμηση.

Σε μια επισκόπηση των ερευνών που αφορούν τις αλλαγές των στάσεων των μαθητών μετά την επίδραση της μελέτης της μουσικής από μια ποικιλία πολιτισμών, οι Quesada & Volk (Quesada & Volk, 1997: 44-66) αναφέρουν τους McNeill (McNeill, 1975), Mumford (Mumford, 1984) και Stephens (Stephens, 1984). Στη Μεγάλη Βρετανία οι Boyce-Tillman χρησιμοποίησαν την εργασία των Mumford και Stephens, μεταξύ άλλων, για την ανάπτυξη ενός πλαισίου για το διαπολιτισμικό διάλογο στη μουσική, οπότε εμφανίζεται διεθνής ερευνητική συνεργασία σε αυτόν τον τομέα (Boyce-Tillman, 1996: 43-94). Η Jordan σημειώνει τις θετικές στάσεις που απορρέουν από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην ποικίλη πολιτισμικά μουσική δημιουργία (Jordan, 1992: 741).

8.8.3. Μουσικές προτιμήσεις και έρευνα

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο που παίζει καθοριστικό ρόλο στη μουσική εκπαίδευση, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην επιρροή των στόχων της, είναι οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών. Θα εξετάσουμε τις στάσεις των μαθητών για τη μουσική που διδάσκονται και κατά πόσο η συνεχής διδασκαλία πολυπολιτισμικής μουσικής μπορεί να φέρει αλλαγές στις μουσικές προτιμήσεις τους σύμφωνα με σχετικές έρευνες.

Η Volk παραθέτει τη διαπίστωση του Hood (1971/1982) ότι «η εγγενής αξία ενός μουσικού κομματιού, ανεξάρτητα από το σε ποια παράδοση ανήκει, μπορεί να εκτιμηθεί από ένα άτομο, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του και την προηγούμενη έλλειψη σε αυτήν την παράδοση, μέσω της ασυναίσθητης εφαρμογής της κριτικής μεθόδου» (Volk, 1998: 351). Ο Blacking προσθέτει ότι υπάρχει ένα επίπεδο πάνω από το οποίο ένας «ξένος» δεν μπορεί να φτάσει, χωρίς βαθύτερη έκθεση στη μουσική παράδοση (Blacking, 1973). Επίσης η Volk παραθέτει τη γενική διαπίστωση ότι «όσο μεγαλύτερη γνώση έχει κανείς για έναν πολιτισμό και τις προσδοκίες ή κανόνες της αντίστοιχης μουσικής, τόσο μεγαλύτερη είναι η κατανόηση ή η σύλληψη του νοήματος της μουσικής αυτής» (Volk, 1998: 6).

Έχει εξεταστεί η συμβατότητα της ορολογίας που χρησιμοποιείται από Ιάπωνες και Αμερικανούς σπουδαστές κολεγίου για να περιγράψουν τις μουσικές και από τις δυο κουλτούρες, για να ελέγξουν τη διαπίστωση ότι ακροατές που διαθέτουν περίπου το ίδιο πολιτιστικό υπόστρωμα θα χρησιμοποιήσουν συνώνυμες λέξεις για να περιγράψουν το χαρακτήρα μεγάλου μέρους της Δυτικής μουσικής (Darrow & Haack & Kuribayashi, 1987: 245). Οι συγγραφείς απέδωσαν στις συνέπειες του επιπολιτισμού της δυτικής μουσικής και των οργάνων σε ιαπωνικά θέματα τις ομοιότητες στις λέξεις που επιλέχθηκαν για να χαρακτηρίσουν τα δυτικά παραδείγματα και θεωρούν την έλλειψη εξοικείωσης των δυτικών ακροατών με τα μουσικά παραδείγματα της Ανατολής ως υπεύθυνη για τις διαφορετικές απαντήσεις μεταξύ των ομάδων στο θέμα των Ιαπωνικών παραδειγμάτων. Εξέτασαν επίσης τις προτιμήσεις των σπουδαστών σχετικά με τις μουσικές των δύο πολιτισμών, προσπαθώντας μήπως εξάγουν κάποιο πιθανό συμπέρασμα για «σχέσεις μεταξύ μουσικής εμπειρίας και προτιμήσεων» (ό.π.: 237). Σε γενικές γραμμές για την

οργανική έναντι της φωνητικής μουσικής, αλλά και για τη δυτική μουσική, με τα εξ Αμερικής υποκείμενα της έρευνας να προτιμούν την τζαζ ενώ τα εξ Ιαπωνίας τον Μότσαρτ, ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι συμπληρωματικές μουσικές εμπειρίες. Η επιπλέον εμπειρία επηρέαζε θετικά το εύρος των προτιμήσεων, αν και παραμένουν απορίες σχετικά με το ρόλο της φοίτησης στο σχολείο και τις κοινωνικοπολιτικές περιστάσεις στη διεύρυνση των προτιμήσεων.

Ο Fung είναι ένας από τους ερευνητές που ασχολούνται συστηματικά με μελέτες για να βελτιώσουν την κατανόηση των μουσικών προτιμήσεων και άλλα θέματα που σχετίζονται με την οικουμενική θεώρηση της μουσικής. Ως παράδειγμα ο Fung εξέτασε τη σχέση μεταξύ των προτιμήσεων των φοιτητών για τις μουσικές του κόσμου πριν το πτυχίο και τη στάση τους μετά την έκθεσή τους σε πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές αξίες. Πολλοί ερευνητές υπέθεσαν ότι οι αλλαγές στις μουσικές προτιμήσεις και γούστα απορρέουν από την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση (Fung, 1994: 45-57).

> Αυτό υποστηρίχθηκε από τη διατριβή του Koizume Fumio, ότι «τα παιδιά που λαμβάνουν εκπαίδευση σε δυο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα είναι ικανά να συμμετάσχουν στο μουσικό πολιτισμό και των δύο με μικρή δυσκολία· αυτά τα «δίμουσα» παιδιά μπορούν εύκολα να αποδεχτούν και έναν τρίτο και έναν τέταρτο μουσικό πολιτισμό» (Nakazawa, 1988: 80). Επομένως, η προτίμηση για μουσικά στιλ από πολιτισμούς διαφορετικούς από τον δικό του μπορεί να σχετίζεται με ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές εμπειρίες και στάσεις (ό.π.: 46).

Ο Fung ήθελε επίσης να εξετάσει τη σχέση «ανάμεσα στη στάση προς τους πολίτες του κόσμου και τις προτιμήσεις για τις αντίστοιχες μουσικές» (Fung, 1994: 46). Η γνώση ξένων γλωσσών και η ηλικία αποτελούσαν συμπληρωματικές ανεξάρτητες μεταβλητές. Βρήκε μια σημαντική σχέση «ανάμεσα στις προτιμήσεις για έθνικ μουσικές και στις πολυπολιτισμικές στάσεις», που ενισχύουν την άποψη ότι οι «κοινωνικές/ πολιτιστικές στάσεις παίζουν ένα ρόλο στις προτιμήσεις για τις έθνικ μουσικές» (ό.π.: 54).

Συγκρίνοντας τους τρόπους ανταπόκρισης, ο Brittin αναφέρει ότι «το να εκτιμήσεις και να κατανοήσεις τις μουσικές προτιμήσεις των ακροατών είναι σημαντικό για εκείνους που ελπίζουν να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα, την κατανόηση ή την επιθυμία για ενασχόληση με μουσικές πρακτικές από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Brittin, 1996: 329). Η μουσική εμπειρία είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τις μουσικές προτιμήσεις, συμπεριλαμβάνοντας την εμπειρία με έθνικ μουσικές, και το ίδιο ισχύει με την οικειότητα με το μουσικό υπόδειγμα, που εξαρτάται από το διάστημα του χρόνου ανάμεσα στις επαναλήψεις και την αρχική στάση του ακροατή προς αυτό. Ο Brittin εξέτασε τις απαντήσεις προπτυχιακών φοιτητών, μουσικής και άλλων κατηγοριών, και φοιτητών μουσικής του κολεγίου σε στατικές και επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις που αναδεικνύουν τις προτιμήσεις για μουσική από άλλες κουλτούρες, χρησιμοποιώντας μια δεκάβαθμη κλίμακα Lickert με τις διαβαθμίσεις της. Αυτές οι διαδοχικές απαντήσεις ήταν υψηλότερες από τις κλίμακες Lickert, όπου αυτοί που είχαν τη μικρότερη εμπειρία ή αισθάνονταν λιγότερο άνετα

με το μουσικό παράδειγμα έμοιαζαν να έχουν διαμορφώσει την κρίση τους ή θυμόντουσαν και ανέφεραν την εμπειρία τους κατά το σημείο που το παράδειγμα τους άρεσε λιγότερο, με κάποιες πιθανές συνέπειες για τη διδασκαλία. Ο Brittin πιστεύει ότι «το να συνεχίζουμε να εξετάζουμε τους παράγοντες που οδηγούν στην αποδοχή ανοίκειων μουσικών πρακτικών είναι σίγουρα απαραίτητο. Μαθαίνοντας περισσότερα για τους τρόπους που αυξάνουν τις θετικές αντιδράσεις των μαθητών σε νέες μουσικές, οι μουσικοί εκπαιδευτές μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα οι μαθητές τους να απολαμβάνουν ένα πλούσιο και ποικίλο μουσικό περιβάλλον» (ό.π.: 338).

8.9. Τάσεις στην έρευνα για την πολυπολιτισμική μουσική και τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με διάφορες πλευρές του συγκεκριμένου θέματος. Ορισμένους απασχόλησαν οι δυνατότητες της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων αναγνώρισης των μαθητών έναντι της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο[43].

Από αναζήτηση στο Εθνικό Κέντρο Ερευνών βρέθηκαν διδακτορικές διατριβές που διαπραγματεύονται τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση αλλά από διαφορετική σκοπιά η καθεμιά σε σχέση με αυτή της δικής μας έρευνας. Αυτές που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πραγματεύονταν θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες: α) «Implementing multicultural music education in the elementary schools' music curriculum», Schaus, Lam E., 2008, University of Canada, η οποία εξετάζει τις ωφέλειες της εμπλοκής της πολυπολιτισμικής μουσικής σε δημοτικό σχολείο εστιάζοντας στην κινέζικη μουσική, β) «Children's perceptions about, attitudes toward, and understandings of multicultural music education», Nam Insook, 2007, Arizona State University, η οποία ερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών ενός δημοτικού σχολείου και τις στάσεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμική μουσική, και γ) «Music education in multicultural society: A psycho-pedagogical perspective», Le Roux A. M., 1993, University of South Africa, η οποία εξετάζει την πολυπολιτισμική μουσική ως στοιχείο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που μπορεί να συνεισφέρει στις ειδικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες, εφόσον είναι δεδομένο ότι αυτοί παρουσιάζουν διαφορές στις συμπεριφορές και στις εμπειρίες τους.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες μελέτες και έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία, παρά το γεγονός ότι «η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση συναντάται σε ολόκληρο τον κόσμο» και η «ανάπτυξή της σήμερα στις ΗΠΑ αποτελεί ένα μόνο κομμάτι του παζλ» (Lepherd, 1995).

---

[43] Yudkin, 1990- Gohlke, 1994- Stellaccio, 1995- Bondurant- Koehler, 1995- Armetta, 1995- Sotto, 1995- Okun, 1998- Robinson, 2002- Campbell, 2003- Legette, 2003- Kelly & Weelden, 2004- Johnson, 2004- Davis, 2005- Regelski, 2005- Torrado, Casas et al., 2005.

Στην Ελλάδα η έρευνα όσον αφορά την πολυπολιτισμική εκπαίδευση δυστυχώς υστερεί. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει πραγματοποιηθεί έρευνα από το Γιώργο Σακελλαρίδη με θέμα «Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» και πραγματεύεται τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο που συμβάλλει στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο. Η αναζήτηση για παρόμοιες έρευνες με θέμα τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια δεν απέδωσε κανένα αποτέλεσμα.

Η προσοχή σε ευρύτερα περιβάλλοντα στα οποία εντοπίζονται ερευνητικά προβλήματα είναι καθοριστική για την εξέταση θεμάτων που διαπερνούν τα πολιτιστικά σύνορα και τις επιστημονικές κατηγοριοποιήσεις. Ο Wong προβάλλει ότι «η Δύση έχει αγκαλιάσει την ποικιλότητα ως ουσιαστική προϋπόθεση για την αναζήτηση της αλήθειας». Οι θεωρήσεις για τα αρνητικά αποτελέσματα της πολιτισμικής ποικιλότητας αποτυγχάνουν να κατανοήσουν ότι η «διανοητική ποικιλότητα είναι το παράδειγμα για την πολυπολιτισμική ποικιλότητα» (Wong, 1992: 5).

Μερικοί ερευνητές εξετάζουν και εκφράζουν τις απόψεις τους για τον πολιτισμό (McCarthy, 1990). Μερικοί παραμένουν ανυποψίαστοι σχετικά με τη συνθετότητα της ιδέας του πολιτισμού και με τις αλλαγές στην αντίληψη του πολιτισμού στην οποία βασίστηκε η μετάδοση της μουσικής διαμέσω των γενεών (Eagleton, 2000). Μερικοί φαίνονται ανυποψίαστοι για τις αλλαγές στους παράγοντες της ισχύος που άνοιξαν το δρόμο για πολιτιστικά πλουραλιστική μουσική διδασκαλία (Kammen, 1999). Πολλαπλές συλλήψεις της πραγματικότητας είναι όλο και περισσότερο αναπόφευκτες. Ο Eagleton επισημαίνει ότι:

> ο πολιτισμός ως σύμβολο, είδωλο, νόημα, αξία, ταυτότητα, αλληλεγγύη και αυτοέκφραση είναι το κύριο μέσο της πολιτικής αντιπαράθεσης, κι όχι η Ολυμπιακή (αγωνιστική) εναλλακτική του. Στη Βοσνία ή στο Μπέλφαστ, ο πολιτισμός δεν είναι απλά ένα τραγούδι που βάζεις στο κασετόφωνο· είναι αυτό για το οποίο μπορείς να σκοτώσεις (Eagleton, 2000: 38).

Η οπτική των ερευνητών στη μουσική και στον μουσικό πολιτισμό αξίζει επίσης σκέψη και ερμηνεία. Η McCarthy επέλεξε 4 οπτικές της μουσικής για να οργανώσει τη συζήτησή της για τη μουσική μετάδοση: η μουσική ως πολιτισμός, κανόνας, κοινότητα και επικοινωνία. «Ο μουσικός πολιτισμός δημιουργείται μέσα στην κοινότητα. Οι προσπάθειες των κοινοτήτων να περάσουν τις παραδόσεις τους δημιουργούν κανόνες πρακτικής, ρεπερτορίου και παιδαγωγικής. Η μετάδοση της μουσικής διευκολύνεται από ένα μεγάλο εύρος επικοινωνιακών μέσων και τεχνολογιών» (McCarthy, 1999: 9).

Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, μερικά γενικότερα ζητήματα είναι ιδιαίτερα πιεστικά. Ο βαθμός επάρκειας όσον αφορά την αφοσίωση, την προετοιμασία και την εμπειρία των δασκάλων που θεωρούνται αποτελεσματικοί ως εκπαιδευτικοί της πολυπολιτισμικής μουσικής δεν έχει κατανοηθεί. Η Lundquist παρατηρεί ότι ακόμα κι αν ο φορέας μιας κουλτούρας δεν είναι παρών, ένας αποτελεσματικός δάσκαλος μουσικής που ενδιαφέρεται για την παράδοση μπορεί να αποκτήσει τη σχετική γνώση

και η σταθερή μελέτη της μπορεί σίγουρα να επηρεάσει τη μουσική επίδοση των μαθητών (Lundquist, 1998).

Η Edwards ισχυρίζεται ότι μια σε βάθος εμπειρία, ακόμα και περιορισμένη, που υποστηρίζεται από την έμφαση στο πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει η μουσική, είναι αποτελεσματική για τους μαθητές όσον αφορά το κέρδος σε γνώση, δεξιότητες και στάσεις, και παρέχει παρατηρήσιμη βελτίωση σε συνειδητοποίηση, ευαισθητοποίηση και εκτίμηση του πολιτισμού (Edwards, 1998). Μια παρόμοια συμμετοχική εμπειρία αναφέρεται στην εκπαίδευση των δασκάλων (Campbell, 2001). Η δουλειά αυτή είναι σημαντική. Οι μουσικοί καταλαβαίνουν και αποδέχονται τη μακρόχρονη αφοσίωση και πειθαρχία που χρειάζεται για να καταφέρουν να εκφραστούν σε οποιαδήποτε μουσική παράδοση. Η ιδέα ότι βραχυπρόθεσμες αλλά ουσιαστικές εμπειρίες μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση του πλούτου της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας είναι μια πολλά υποσχόμενη εξέλιξη.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την πολιτιστική πιστότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού συνεχίζουν να υπάρχουν σε όλες τις χώρες του κόσμου. Όταν ένα μουσικό παράδειγμα χρησιμοποιεί ακατάλληλους τόνους, ανακριβείς ρυθμούς, αταίριαστες αρμονίες ή ακατάλληλα ηχοχρώματα, δεν υστερεί απλά σε αυθεντικότητα, αλλά είναι ουσιαστικά εκτός πλαισίου και πολιτισμού. Αυτό ισχύει για τη μουσική από κάθε παράδοση και σε κάθε στιλ. Το πρόβλημα με τις πολιτισμικά αταίριαστες μουσικές διασκευές ή εκτελέσεις είναι η έλλειψη ανιχνεύσιμης αξιολόγησης ή και της ελάχιστης αυτοκριτικής ενός πολιτιστικά άπειρου ή και ανεύθυνου ακροατή. Αυτό είναι ένα τρέχον πρόβλημα που ίσως συνδέεται με τον εθνοκεντρισμό και το ρατσισμό (Allport, 1988). Αυτές οι θεωρήσεις ίσως επηρεάζουν και τη διάσταση μεταξύ των αναφορών των δασκάλων σχετικά με τα πιστεύω και τις στάσεις τους και την περιορισμένη αφοσίωσή τους στο διδακτικό έργο από την άλλη. Μερικοί δάσκαλοι αναφέρουν ότι δεν βρίσκουν σοβαρό λόγο να ενσωματώσουν τις μουσικές των διαφόρων πολιτισμών, διότι έχουν λίγους τέτοιους εθνικούς εκπροσώπους στην περιοχή τους. Αυτό το σύνδρομο παρατηρείται σε πολλές περιοχές του κόσμου, «μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές» (Figueroa, 1995: 750), ειδικά σε περιοχές που οι εθνικές μειονότητες είναι μικρές σε αριθμό.

Η ταχύτητα της τεχνολογικά υποστηριζόμενης αλλαγής στους μουσικούς πολιτισμούς απαιτεί συνεχή προσοχή στις μουσικές εξελίξεις (Volk, 1998: 186). Η υποστηριζόμενη από τα ΜΜΕ κουλτούρα των σπουδαστών έχει γίνει ένα μεγάλο ζήτημα σε πολλά μέρη του κόσμου. Οι επιδράσεις του δυτικού πολιτισμού και της τεχνολογίας βρίσκονται παντού. Σε πολλές περιοχές του κόσμου «η τζαζ, η ροκ και διάφορες λαϊκές μουσικές έχουν συμπεριληφθεί στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα… και διδάσκονται σε πολλές τάξεις. Αυτές οι μουσικές συχνά προτιμώνται από όλους τους σπουδαστές, ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής τους» (Hoff, 1995: 147). Ο Banks υπενθυμίζει στους δασκάλους ότι οι μαθητές χρειάζεται να καταλαβαίνουν πώς γίνεται η κατασκευή της γνώσης, ειδικότερα «πώς η γνώση αντανακλά τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα, την ιδεολογία και τις εμπειρίες των ανθρώπων που τη δημιουργούν». Οι μαθητές χρειάζονται επίσης την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να καταγράψουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βλέπουν να

λειτουργεί αυτό. Όλοι οι εμπλεκόμενοι μπορούν να «καταλάβουν γιατί είναι σημαντικό να θεωρήσουμε την εθνική εμπειρία από διάφορες εθνικές και πολιτιστικές πλευρές, ώστε να συλλάβουμε πλήρως το παρελθόν και το παρόν του» (Banks, 1995: 19).

Υπάρχει πιεστική ανάγκη για προσεκτική εξέταση των βασικών υποθέσεων, παρατηρήσεων και υποδείξεων για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τους πολιτισμούς του κόσμου στη μουσική εκπαίδευση. Η θεώρηση αυτών των θεμάτων θα μπορούσε να βασιστεί στην πολιτική του ΙΣΜΕ για τη Μουσική των Πολιτισμών του Κόσμου (ISME, 1994: 17-19).

Η εκπαιδευτική πολιτική που θα πρέπει να ακολουθηθεί σχετικά με την μουσική εκπαίδευση, προκειμένου το πρόγραμμά της να είναι βιώσιμο, είναι απαραίτητο να τηρήσει τις βασικές αρχές που διατυπώθηκαν από εθνομουσικολόγους και ερευνητές της μουσικής εκπαίδευσης κατά τα τελευταία 25 χρόνια και πιο πρόσφατα από τη Διεθνή Εταιρεία για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME), μέσω της επιτροπής της για τις μουσικές του κόσμου. Οι αρχές αυτές είναι:

- Υπάρχουν πολλά διαφορετικά και ίσης αξίας μουσικά συστήματα στον κόσμο
- Κάθε μουσική υπάρχει μέσα στο πολιτισμικό της πλαίσιο (cultural context)
- Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να αντανακλά την εγγενή πολυπολιτισμική φύση της μουσικής
- Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός μιας χώρας διαμορφώνεται από πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς, η μουσική εκπαίδευση πρέπει επίσης να αντανακλά τη μουσική ποικιλία αυτού του πληθυσμού
- Η αυθεντικότητα καθορίζεται από τον κόσμο του κάθε μουσικού πολιτισμού (Volk, 1998: 13-15).

Συνοψίζοντας υποστηρίζουμε ότι χρειάζεται μια στέρεα βάση για τη διασαφήνιση και τη στήριξη αυτής της σημαντικής περιοχής της μουσικής εκπαίδευσης, αλλά και ως στήριγμα για τη μελλοντική έρευνα. Ακόμα κι αν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής έχουν διαφορετικές θεωρήσεις, κάποια ζητήματα χρειάζονται οπωσδήποτε σαφείς απαντήσεις: γιατί διδάσκονται μουσικές από τους διάφορους πολιτισμούς, ποιες μουσικές και πολιτιστικές θεωρήσεις στηρίζουν αυτήν την πρακτική, για ποιον έχει σχεδιαστεί η διδασκαλία, ποιους μουσικούς πολιτισμούς, ποιες πλευρές τους και σε ποιο επίπεδο ικανότητας προσπαθούμε να φτάσουμε και να αξιολογήσουμε αλλά και ποιος αναλαμβάνει να διδάξει και ποια εφόδια πρέπει να έχει για να είναι αποτελεσματικός.

Σημείωση: Οι όροι «πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση» χρησιμοποιούνται σε αναλογία με τους όρους «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Για τη διασαφήνισή τους βλέπε 7^{ο} Κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΗ ΒΑΣΗ ΜΙΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής εκθέτουμε τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας η οποία βασίζεται στα προηγούμενα θεωρητικά κεφάλαια- στην κοινωνιολογική και ψυχολογική προσέγγιση του θέματός μας κάτω από το πρίσμα των διαπολιτισμικών αρχών στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη μουσική εκπαίδευση.

Ακολουθώντας τις αρχές της μικρο-ερμηνευτικής κοινωνιολογικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών θεμάτων και του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, εστιάσαμε στο μάθημα της μουσικής ώστε να επιτύχουμε το σκοπό της έρευνάς μας, δηλαδή την κοινωνική τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο στο οποίο συνυπάρχουν μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων (βλ. κεφ. 1 και 2).

Ερευνήσαμε τη δυνατότητα των μαθητών να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, σεβόμενοι τις πολιτισμικές διαφορές τους, μέσα από την εφαρμογή των θεωριών της κοινωνικής αναγνώρισης (ενσυναίσθηση, κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, ανοχή αντιφάσεων, επικοινωνιακή ικανότητα) (βλ. κεφ. 3).

Αναζητήσαμε τη δυνατότητα διαμόρφωσης της ταυτότητας των αλλοδαπών και μη μαθητών μέσα από την απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης, πριν και μετά τις παρεμβατικές μουσικές διδασκαλίες (βλ. κεφ. 4).

Επίσης ερευνήσαμε τη δυνατότητα των παρεμβατικών διδασκαλιών προς την κατεύθυνση της μείωσης των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Αυτό διαπιστώθηκε από τις αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση (βλ. κεφ. 6).

Τέλος, συγκρίναμε τη σχολική επίδοση των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες προκειμένου να διαπιστώσουμε αν αυτή αυξήθηκε μέσα από τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής διαποτισμένη από διαπολιτισμικές αρχές (βλ. κεφ. 5).

9.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να αναζητηθεί το αν και το πώς θα μπορέσουν οι μαθητές να τοποθετηθούν κοινωνικά στο πολυπολιτισμικό σχολείο και να αναζητήσουν την ταυτότητά τους στο νέο γι’ αυτούς κοινωνικό περιβάλλον. Όπως είδαμε στο κεφ. 4 η αναγνώριση της ταυτότητας των μαθητών συνδέεται άμεσα με την «ενδυνάμωση» αυτών δίνοντάς τους τη δυνατότητα της αύξησης των σχολικών τους επιδόσεων. Επίσης σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο κεφ. 3 η κοινωνική αναγνώριση των

μαθητών είναι ικανή να οδηγήσει σε σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσά τους. Επομένως οι κεντρικοί στόχοι που μπορέσαμε να διατυπώσουμε στην έρευνά μας ήταν οι ακόλουθοι:
α) οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών στην καθημερινή αλληλεπίδρασή τους να τείνουν στην κατεύθυνση του αλληλοσεβασμού και της κατανόησης και β) οι μαθητές να καταφέρουν να αυξήσουν τη σχολική επίδοσή τους στο μάθημα της μουσικής ως αποτέλεσμα της αύξησης του ενδιαφέροντός τους για τους μουσικούς πολιτισμούς των «άλλων».
Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν μαθήματα μουσικής που αντιστοιχούσαν στους έξι μουσικούς πολιτισμούς των χωρών προέλευσής τους. Αυτά τα μαθήματα λειτούργησαν σαν ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνά μας.
Οι στόχοι του προγράμματος διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων μουσικής ήταν: α) να προσπαθήσουν οι μαθητές να αναλύσουν μελωδικά και ρυθμικά ένα παραδοσιακό μουσικό κομμάτι, β) να αναγνωρίσουν την παραδοσιακή μουσική των χωρών που εξετάζουμε, γ) να συγκρίνουν την παραδοσιακή μουσική με άλλα είδη μουσικής, δ) να δημιουργήσουν τη δική τους μουσική σύμφωνα με τα πρότυπα της παραδοσιακής μουσικής, ε) να συνδέσουν την παραδοσιακή μουσική των εξεταζόμενων χωρών με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του λαού της.
Και αυτοί οι στόχοι ελήφθησαν υπόψη, πιο συγκεκριμένοι για κάθε παρεμβατική διδασκαλία, από τη διδάσκουσα προκειμένου να αξιολογήσει τους μαθητές για τη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της μουσικής (βλ. παράρτημα παρεμβατικές διδασκαλίες).

9.1.1. Ερευνητικό πρόβλημα και ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό πρόβλημα εξετάζει εάν η επίδραση της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου αυξάνει τη σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής και καθιστά αρμονικότερη τη συνύπαρξη των μαθητών στο σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που γεννιούνται είναι τα παρακάτω:
Α) Διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους, με τη γνωριμία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών των άλλων λαών;

1. Η διδασκαλία και η επαφή με το μουσικό πολιτισμό των άλλων χωρών οδηγεί στο σεβασμό από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού;
2. Μια τέτοια διδασκαλία με θετικό προσανατολισμό προς το μουσικό και εν γένει πολιτισμικό πλουραλισμό, θα είναι ικανό να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα;
3. Επίσης, μέσω αυτού του τρόπου διδασκαλίας είναι εφικτό οι μαθητές να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη;

4. Τέλος, αυτή η επαφή των μαθητών με την πολυπολιτισμική μουσική, δηλαδή την παραδοσιακή μουσική των συμμαθητών τους, θα μπορούσε να οδηγήσει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων τους;

Β) Αυξάνεται η σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής στην πολυπολιτισμική τάξη με τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου;

Προκειμένου η διαπίστωση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα της μουσικής να είναι δικαιότερη κατά την αξιολόγησή τους από την καθηγήτρια μουσικής, ελήφθη σοβαρά υπόψη ο βαθμός ενδιαφέροντός τους για τη μουσική που διδάχθηκαν και η συμμετοχή τους στο μάθημα. Κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο για να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές βρήκαν προσωπικό νόημα στις πληροφορίες της μάθησης και το εξέφρασαν με τη συμμετοχή τους. Φυσικά μέσω των παραπάνω αξιολογήθηκε επίσης η κατανόηση από μέρους των μαθητών και ο μετασχηματισμός σε γνώσεις των δοσμένων πληροφοριών. Η βαθμολογία του α΄ και β΄ τριμήνου της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αντανακλά την ύπαρξη ή όχι των παραπάνω σε συνδυασμό με την επίτευξη των στόχων των μαθημάτων από μέρους των μαθητών (για την πειραματική ομάδα οι στόχοι αναγράφονται συνοπτικά παραπάνω και αναλυτικά στην εκάστοτε παρεμβατική διδασκαλία, βλ. παράρτημα. Για την ομάδα ελέγχου οι στόχοι του εκάστοτε μαθήματος βρίσκονται στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού για τη μουσική της Β΄ Γυμνασίου).

Θα πρέπει επίσης να τονίσουμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εργάστηκαν στην τάξη σε ομάδες και ο κάθε μαθητής αξιολογήθηκε από την καθηγήτρια με βάση τον τρόπο που λειτούργησε στην ομάδα, δηλαδή σεβόμενος ή όχι τους συμμαθητές του και τις πολιτισμικές διαφορές που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης αξιολογήθηκε από τη συμμετοχή του στην ομάδα ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντός του για το αντικείμενο του μαθήματος. Ακόμα ελήφθησαν υπόψη, όπως αναφέρουμε και στο κεφ. 5 (σελ. 66) , οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με την ατομική ή ομαδική εργασία, κάτι το οποίο έχει άμεση σχέση με την εθνικότητα αυτών. Φυσικά, σε κάθε περίπτωση οι μαθητές αξιολογήθηκαν πρωταρχικά για την απόδοσή τους σε ψυχοκινητικό και συναισθηματικό επίπεδο και δευτερευόντως σε γνωστικό επίπεδο.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι στο τέλος κάθε παρεμβατικής διδασκαλίας οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοαξιολογήσουν το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας τους **στο ερωτηματολόγιο μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες μόνο στην πειραματική ομάδα** (βλ. παράρτημα σελ. 64), κάτι το οποίο αναδείκνυε την βελτίωση της θετικής τους αυτοαντίληψης.

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι θα μας δώσει το έναυσμα προκειμένου το μάθημα της μουσικής σε πολυπολιτισμικά σχολεία Β/θμιας Εκπ/σης να πραγματοποιείται με πιο εποικοδομητικό τρόπο για τους μαθητές, έτσι ώστε να πετύχουν αύξηση της σχολικής τους επίδοσης σ’ αυτό, καθώς και περαιτέρω αρμονική συνύπαρξη στην τάξη και στην ευρύτερη σχολική ζωή τους. Φυσικά, αυτή η πολυπολιτισμική οπτική του μαθήματος θα πρέπει να επεκταθεί σε όλα τα μαθήματα και σε όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από τη σύνθεση των τάξεών τους, προκειμένου να διευρύνουν όλοι οι μαθητές, αλλοδαποί και μη, τους ορίζοντές τους

και να αναπτύξουν κριτικό πνεύμα, κάτι που θα τους είναι απαραίτητο για όλη τους τη ζωή.
Θεωρούμε επίσης πολύ σημαντικό τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας να προωθήσουν την ιδέα της επιμόρφωσης των καθηγητών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, έτσι ώστε η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική και να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ό,τι σχετίζεται με τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

9.2. Μεθοδολογία έρευνας - Συνοπτική περιγραφή του σχεδίου/πλαισίου έρευνας

Η έρευνά μας αποτελεί μια πρόταση διδακτικής παρέμβασης με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό στη βάση μιας μελέτης περίπτωσης.
Είναι ένα πειραματικό σχέδιο, με δύο μετρήσεις (προ και μετά) με χρήση ομάδας ελέγχου. Επίσης, θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «ποιοτικό» και «ευέλικτο» σχέδιο. Περιλαμβάνει ποιοτικά δεδομένα (με τη μορφή λέξεων, φράσεων) καθώς και ποσοτικά δεδομένα (υπό τη μορφή αριθμών) μέσω των συνεντεύξεων, της παρατήρησης και του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιεί δηλαδή μεικτές μεθόδους σχεδίων, (σχέδια που παράγουν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα).
Ο Hammersley υποστηρίζει τα ποιοτικά σχέδια έναντι των επιθέσεων που έχουν δεχθεί για το επιστημονικό τους κύρος, και τονίζει ότι εφόσον αυτά διεξάγονται με έναν συστηματικό τρόπο και σύμφωνα με ορισμένες αρχές σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούνται (Hammersley, 2000: 393-405).
Επιλέξαμε δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου με μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Η κάθε ομάδα αποτελεί ένα τμήμα του σχολείου. Η επιλογή της Β΄ τάξης έγινε λόγω της ποικιλίας των εθνικοτήτων από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές (Ελλάδα, Αλβανία, Μολδαβία, Πολωνία, Βουλγαρία, Αφρικανικές χώρες).
Όπως παρατηρεί ο Kerlinger, η τυχαία τοποθέτηση των ατόμων στις δύο ομάδες ελέγχει όλες τις πιθανές ανεξάρτητες μεταβλητές. Ακόμα και με μικρό αριθμό υποκειμένων, τα αποτελέσματα της τυχαίας δειγματοληψίας (τυχαία επιλογή δύο σχολικών τμημάτων με γνώμονα τον μεγάλο αριθμό των διαφορετικών εθνικοτήτων των μαθητών) διασφαλίζουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα ισοδυναμίας, δηλαδή την ίση αναλογία μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, όλων των άλλων παραγόντων και χαρακτηριστικών των υποκειμένων, τα οποία θεωρητικά επηρεάζουν τις πειραματικές μεταβλητές για τις οποίες ενδιαφερόμαστε (Kerlinger, 1970) (στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής). Οι ομάδες είναι ισοδύναμες όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών (γενικά μαθήματα και μουσικές γνώσεις).
Αφού ζητήθηκε η γονική άδεια με σχετικό έντυπο, καθορίστηκαν με ακρίβεια οι ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα. Αφαιρέθηκαν δηλαδή οι (ελάχιστοι) μαθητές που αρνήθηκαν να λάβουν μέρος.
Κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου έγινε παρατήρηση από την ερευνήτρια (εξωτερικός παρατηρητής), στους μαθητές οι οποίοι αποτέλεσαν τα αντικείμενα της

έρευνας μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής. Συμπληρώθηκε έντυπο (κλείδα παρατήρησης με επιπλέον σχόλια) από την ερευνήτρια καθώς επίσης και από την καθηγήτρια μουσικής που δίδασκε στην τάξη (ενδο-παρατηρητής). Υπήρξε ταύτιση αντιλήψεων μεταξύ των παρατηρητών σε πολυπολιτισμικά θέματα πριν την παρατήρηση, αλλά και μετά την κάθε παρατήρηση που αντιστοιχούσε σε μια διδακτική ώρα. Η οριστική καταγραφή γινόταν ύστερα από συζήτηση μεταξύ των παρατηρητών ρίχνοντας φως στο ζήτημα από διάφορες οπτικές γωνίες (Altrichter & Posch & Somekh, 2001: 141-142).

Η παρατήρηση συνεχίστηκε και στο δεύτερο τρίμηνο και στις δύο ομάδες. Την ίδια περίοδο η πειραματική ομάδα δέχτηκε παρεμβατικές διδασκαλίες δώδεκα ωρών (ανεξάρτητη μεταβλητή). Αυτές αναφέρονταν στη μουσική των χωρών προέλευσης των μαθητών που έχουμε ήδη ονοματίσει. Πριν και μετά δόθηκαν ερωτηματολόγια και έγιναν συνεντεύξεις στους μαθητές και των δύο ομάδων, προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές στις εξαρτημένες μεταβλητές. Στο τέλος του δευτέρου τριμήνου έγινε σύγκριση των βαθμών των μαθητών στο μάθημα της μουσικής μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου συνεχίστηκε η παρατήρηση κατά τον ίδιο τρόπο με το πρώτο τρίμηνο στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής.

Επωφελούμενη του ρόλου μου ως καθηγήτρια μουσικής στο συγκεκριμένο σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, συγκέντρωσα πληροφορίες με πιο ενεργητικό τρόπο. Η αποδοχή εμού ως παρατηρήτριας από την ομάδα-σχολική τάξη σε αυτή την περίπτωση έγινε πιο εύκολη, γιατί η φυσική παρουσία μου θεωρείτο δεδομένη στο σχολικό χώρο και η αλληλεπίδραση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία λειτούργησε αβίαστα. Επιπλέον, έχοντας την εμπειρία της σχολικής τάξης, ήταν εύκολο να αποκωδικοποιήσω λεκτικές ή μη συμπεριφορές και τρόπους επικοινωνίας που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ακόμα αποφεύχθηκε ο κίνδυνος τεχνητότητας, δηλαδή ο διαφορετικός τρόπος που μπορεί να λειτουργούσε η ομάδα προκειμένου να ικανοποιήσει την ερευνήτρια, γιατί αυτή λειτούργησε σε φυσιολογικά συνηθισμένα πλαίσια μαθήματος (Robson, 2007: 367-377).

Αυτό το πειραματικό σχέδιο είναι τόσο ισχυρό, ώστε όλες οι απειλές της εσωτερικής εγκυρότητάς του, τις οποίες θα αναφέρουμε παρακάτω, είναι ελεγχόμενες στο σχέδιο της δοκιμασίας πριν και μετά με ομάδα ελέγχου.

- **Εσωτερική εγκυρότητα**

Η εσωτερική εγκυρότητα, δηλαδή το αν οι πειραματικοί χειρισμοί μας (η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου), προκαλούν πράγματι διαφορά όσον αφορά το συγκεκριμένο πείραμα που εξετάζουμε, μπορεί να απειλείται: από ενδιάμεσα γεγονότα, ωρίμανση των υποκειμένων, στατιστική παλινδρόμηση, δοκιμασίες, χρήση επιστημονικών εργαλείων, επιλογή υποκειμένων (Cohen & Manion, 2000: 238-239).

Όσον αφορά τα γεγονότα, συμβαίνουν συνήθως αρκετά εκτός των πειραματικών επεξεργασιών στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Τέτοια μπορεί να είναι μικροσυγκρούσεις, λογομαχίες, αντιπαραθέσεις κάθε είδους. Εφόσον αυτά κινούνται στα συνηθισμένα πλαίσια, δεν αποτελούν κίνδυνο λανθασμένης απόδοσης των διαφορών των πειραματικών χειρισμών.
Όσον αφορά την ωρίμανση των μαθητών, δεν υφίσταται ως πρόβλημα, καθώς η έρευνα διήρκησε δώδεκα διδακτικές ώρες. Αλλαγές εμφανίζονται όταν η έρευνα είναι παρατεταμένη χρονικά.
Το ίδιο ισχύει και για τη στατιστική παλινδρόμηση, οι επιδράσεις της οποίας αυξάνονται συστηματικά με το χρόνο που παρεμβάλλεται μεταξύ των δοκιμασιών, πριν και μετά. Τέτοιο θέμα δεν τέθηκε, γιατί ο χρόνος της ήταν περιορισμένος.
Οι αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η ευαισθητοποίηση των μαθητών στους αληθινούς σκοπούς του πειράματος είναι δυνατόν να δώσουν διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά των πειραματικών χειρισμών. Όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές λειτούργησαν στα πλαίσια του φυσιολογικού καθημερινού μαθήματος, οπότε τέτοιος κίνδυνος δεν υπήρξε.
Η χρήση των επιστημονικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) έγινε με τον καλύτερο αποδοτικά τρόπο, εφόσον προηγήθηκε πιλοτική έρευνα τον Απρίλιο του 2010 με μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, πιθανούς συμμετέχοντες στην έρευνα τη σχολική χρονιά 2010-2011. Πραγματοποιήθηκαν διορθώσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης προκειμένου να είναι κατανοητές για αλλοδαπούς μαθητές που γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα στην πλειονότητά τους, έχουν όμως περιορισμένο λεξιλόγιο.

- **Εξωτερική εγκυρότητα**

Η εξωτερική εγκυρότητα, δηλαδή το εάν τα δεδομένα των επιδράσεων που παρουσιάζουμε μπορούν να γενικευτούν στον πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό, μπορεί να απειλείται: από αποτυχία σαφούς περιγραφής των ανεξάρτητων μεταβλητών, από έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας των διαθέσιμων πληθυσμών στους οποίους απευθύνεται η έρευνα, από την επίδραση του Howthorne, από ανεπαρκή λειτουργικό ορισμό των εξαρτημένων μεταβλητών (Diaper, 1990: 261-267).
Η ανεξάρτητη μεταβλητή μας, δηλ. οι παρεμβατικές διδασκαλίες, είναι σαφώς καθορισμένη. Ο σχεδιασμός του μαθήματος, ο τρόπος διδακτικής, οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας είναι καθορισμένα λεπτομερώς, έτσι ώστε η έρευνα να μπορεί να τύχει μελλοντικής επανάληψης. Επίσης, οι παρεμβατικές διδασκαλίες σε σύγκριση με τις διδασκαλίες του μαθήματος της μουσικής που προηγήθηκαν στο Α΄ τρίμηνο στην πειραματική ομάδα παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά (χρήση dvd, χρήση Η/Υ, συνδυασμός διδασκαλίας της μουσικής με χορό, ύπαρξη δύο καθηγητριών μουσικής μέσα στην τάξη). Η εμφάνιση του γηγενούς μουσικού κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών διδασκαλιών αντισταθμίζεται από το γεγονός ότι και στις συμβατικές διδασκαλίες παρουσιαζόταν γηγενής μουσικός από dvd. Έτσι, τα

μαθήματα, συμβατικά α΄ τριμήνου, παρεμβατικά β΄ τριμήνου, δεν παρουσίασαν αλλαγές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα των μετρήσεών μας.
Οι συμμετέχοντες στο πείραμα είναι αντιπροσωπευτικοί του διαθέσιμου πολυπολιτισμικού πληθυσμού του σχολείου, καθώς επίσης αντιπροσωπευτικοί του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο επιδιώκουμε να «γενικεύσουμε» τα ευρήματά μας. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί το συγκεκριμένο σχολείο που πραγματοποιείται η έρευνα τροφοδοτείται από τα γειτονικά δημοτικά σχολεία με πολύ υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών για πολύ περισσότερο από μία δεκαετία.
Οι αποκαλούμενες επιδράσεις του Howthorne λαμβάνουν χώρα όταν τα υποκείμενα συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως «πειραματόζωα». Στην έρευνά μας όμως οι μαθητές δεν βλέπουν τον εαυτό τους με τέτοιο τρόπο, αφού δεν αλλάζει τίποτα στην μαθησιακή καθημερινότητά τους.
Οι εξαρτημένες μεταβλητές μας (στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών, σχολική επίδοση στο μάθημα της μουσικής), που έχουν οριστεί λειτουργικά, έχουν εγκυρότητα στο μη πειραματικό περιβάλλον στο οποίο θέλουμε να κάνουμε γενικεύσεις των ευρημάτων μας, γιατί αποτελούν στοιχεία επανεμφανιζόμενα και καθοριστικά καθόλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των μαθητών, που ρυθμίζουν την επικοινωνία και την επίδοσή τους.
Επίσης, σημαντικός παράγοντας στην έρευνα είναι η σημασία του πλαισίου και του περιβάλλοντος στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Όπως μας προτείνουν οι Miles και Huberman, πρέπει να προτιμάται ο «χώρος (site)» γιατί η παρατήρηση ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας πρέπει να συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Είναι αδύνατον να μελετήσουμε τις ομάδες των μαθητών απαλλαγμένες από το πλαίσιό τους (Miles & Huberman, 1994: 27), στη συγκεκριμένη περίπτωση το σχολικό περιβάλλον. Η δική μας έρευνα ακολουθεί αυτή την πρόταση.
Οι όροι «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα» στο ευέλικτο ποιοτικό σχέδιο πολλές φορές αντικαθίστανται από τους όρους πιστευτότητα, εξαρτησιμότητα, επιβεβαιωσιμότητα (Robson, 1993: 403-407).
Ο Maxwell μας εφιστά την προσοχή στην κατεύθυνση της αξιοπιστίας (πιστευτότητας) της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, εν προκειμένω δηλ. στις ποιοτικές μεθόδους της έρευνάς μας, στην περιγραφή, στην ερμηνεία και στη θεωρία (Maxwell, 1992: 279-300).
Στην περιγραφή, η απειλή για την αξιοπιστία εντοπίζεται στην ανακρίβεια ή στην ατέλεια των δεδομένων. Εφόσον στην έρευνά μας απαγορεύεται η μαγνητοφώνηση και η βιντεοσκόπηση, έχει σημασία η ποιότητα των σημειώσεών μας. Αυτές κρατήθηκαν με λεπτομερή τρόπο για κάθε μαθητή σε φύλλα με κωδικοποιημένες συμπεριφορές και στάσεις που εστίασαν στα ερευνητικά ερωτήματα στο τέλος κάθε μαθήματος, καθώς επίσης και σε ελεύθερη μορφή κειμένου-σχολίων για οποιοδήποτε άλλο στοιχείο της συμπεριφοράς των μαθητών το οποίο δεν ήταν δυνατό να κωδικοποιηθεί. Επίσης, η καταγραφή ήταν πλήρης κατά τη διεξαγωγή της μελέτης. Αυτή περιλαμβάνει τα πρωτογενή δεδομένα (ανοιχτές ερωτήσεις ερωτηματολογίου, συνεντεύξεις, σημειώσεις παρατήρησης), το ερευνητικό ημερολόγιο και λεπτομέρειες για την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Mason, για να μπορέσουμε να επιδείξουμε εγκυρότητα της ερμηνείας των δεδομένων μας, δεν θεωρήσαμε ποτέ αυταπόδεικτο ότι η συγκεκριμένη ερμηνεία μπορεί να εξαχθεί αυτόματα, αλλά αντίθετα συνεχώς και επιμελώς επιδεικνύαμε και αιτιολογούσαμε τα βήματα μέσω των οποίων έγινε η ερμηνεία (Mason, 1996: 150).

Όσον αφορά τη θεωρία, ως κύρια απειλή στην εγκυρότητα θα πρέπει να θεωρήσουμε την αντιδραστικότητα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η παρουσία της ερευνήτριας μπορεί να παρεμβαίνει στην τάξη και συγκεκριμένα στην συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, κύριες απειλές θεωρούνται οι μεροληψίες του αποκρινόμενου (δηλ. των μαθητών) και η μεροληψία του ερευνητή (Lincoln & Guba, 1985).

Είναι γεγονός ότι η ερευνήτρια, ως ένα άτομο με συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα και υπόβαθρο, έχει μια επίδραση στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, όπως πρεσβεύει ο Ahern, «η ικανότητα του ερευνητή να αντιπαρέλθει τα προσωπικά αισθήματα και προκαταλήψεις είναι περισσότερο μια λειτουργία του πόσο αντανακλαστικός είναι κάποιος, παρά του πόσο αντικειμενικός είναι, επειδή δεν είναι δυνατόν οι ερευνητές να αντιπαρέλθουν πράγματα τα οποία δεν έχουν συνειδητοποιήσει» (Ahern, 1999: 407-411). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία πραγματοποιείται σε δεδομένο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η ερευνήτρια, ως καθηγήτρια μουσικής για πάνω από μια δεκαετία στον ίδιο χώρο, αντιμετωπίζει εκτός από «αντανακλαστικά» και συνειδητά τις καταστάσεις που παρουσιάζονται καθημερινά στην τάξη, αφού στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν πραγματοποιηθεί από την ίδια διαπολιτισμικά προγράμματα που επέφεραν σημαντικά αποτελέσματα στον τρόπο αντιμετώπισης των σχέσεων των μαθητών. Κατ' αυτό τον τρόπο, λόγω της συνεχούς επαφής της ερευνήτριας με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολείου για μεγάλο χρονικά διάστημα (υπερβαίνει τη δεκαετία), ελαχιστοποιείται η επίδραση της ίδιας στην ερευνητική διαδικασία ως άτομο με συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα και υπόβαθρο.

Σε περίπτωση που θεωρήσει κάποιος ότι η ποιοτική προσέγγιση δεν αποτελεί και πάλι αλάνθαστο τρόπο εξασφάλισης της εγκυρότητας, στην έρευνά μας θα μπορούσαμε να πούμε ότι τη στρατηγική του τριγωνισμού που χρησιμοποιούμε λειτουργεί προς την κατεύθυνση της εξασφάλισής της. Ο τριγωνοποίηση δεδομένων, η χρήση περισσοτέρων μεθόδων συλλογής δεδομένων, δηλαδή χρήση ερωτηματολογίων, ημιδομημένων συνεντεύξεων, παρατήρησης, καθώς επίσης και ο μεθοδολογικός τριγωνισμός, δηλαδή ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, είναι τα χαρακτηριστικά της έρευνάς μας.

9.2.1 Η ταυτότητα της έρευνας - Τρόπος και αιτιολογία της επιλογής των μαθητών

Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν το 46^{ο} Γυμνάσιο Αθηνών, ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας που, όπως και άλλα, διακρίνεται για το μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σ' αυτό. Το συγκεκριμένο σχολείο που αποτελεί και την οργανική μου θέση την τελευταία δεκαετία και στο οποίο έχω

εργαστεί εφαρμόζοντας διαπολιτισμικά προγράμματα σε συνεργασία με διάφορους φορείς (Πανεπιστήμια, συλλόγους, δήμους κλπ.), επέλεξα ως το καταλληλότερο για την διεξαγωγή έρευνας με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.
Τα τμήματα των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα επιλέχθηκαν με μοναδικό κριτήριο το μεγάλο αριθμό εθνικοτήτων που περιείχαν. Και τα δύο τμήματα της Β΄τάξης είχαν σχεδόν τον ίδιο αριθμό μαθητών και τον ίδιο αριθμό εθνικοτήτων. Αυτά λοιπόν λειτούργησαν στην έρευνά μας ως πειραματική και ομάδα ελέγχου, τυχαία μεταξύ τους.

Περιγραφή των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Φύλο, ηλικία σε έτη, χώρα γέννησης, έτος εγκατάστασης στην Ελλάδα (εφόσον δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα)
Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα αυτή περιλαμβάνει συνολικά 22 παιδιά εκ των οποίων τα 10 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 12 κορίτσια.
Η ηλικία των παιδιών αυτών που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα κυμάνθηκε μεταξύ 13 και 15 ετών. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα και της γραφικής παράστασης που ακολουθεί φάνηκε ότι ηλικίας 13 και 14 ετών ήταν αντίστοιχα 9 και 9 παιδιά και 15 ετών μόνο 1 παιδί.
Οι 12 από τους 22 μαθητές γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενώ οι υπόλοιποι στην Αλβανία, Γεωργία, Βουλγαρία, Μολδαβία, Ρουμανία, Σλοβακία.
Σχεδόν όλοι οι μαθητές που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα, εγκαταστάθηκαν εδώ το διάστημα από 2000-2009.

Εθνικότητα γονιών και μαθητών
Η εθνικότητα των μαθητών και των γονιών τους είναι η ίδια: ελληνική εθνικότητα έχουν 7 μαθητές, επίσης 7 έχουν αλβανική, 1 βουλγαρική, 2 μολδαβική, 2 πολωνική, 1 ρουμανική, 1 αφρικανική και 1 γεωργιανή.

Γραμματικές γνώσεις γονέων και εργασία αυτών
Οι περισσότεροι γονείς των μαθητών έχουν τελειώσει το Λύκειο και ορισμένοι το Γυμνάσιο. Οι πατέρες των μαθητών ασχολούνται επαγγελματικά ως τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες, ως υπάλληλοι, βιοτέχνες, πωλητές και λίγοι άνεργοι-μη κατατασσόμενοι. Οι μητέρες ασχολούνται κυρίως με οικιακά, ως υπάλληλοι και ως άνεργες-μη κατατασσόμενες.

Μορφωτικό επίπεδο μαθητών (βαθμός απολυτηρίου Δημοτικού, γνώση ξένων γλωσσών, γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, εκμάθηση μουσικού οργάνου, επιθυμία εκμάθησης μουσικού οργάνου, συμμετοχή σε μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα και σε χορωδία εκτός σχολείου)
Οι περισσότεροι μαθητές τελείωσαν το δημοτικό με βαθμό 9 και 10. Μιλούν ως ξένη γλώσσα κυρίως αγγλικά και στο σπίτι επικοινωνούν κυρίως στα ελληνικά.
Εκτός σχολείου οι περισσότεροι δεν μαθαίνουν μουσικό όργανο και θα ήθελαν να μάθουν. Όλοι σχεδόν δεν συμμετέχουν σε μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα της γειτονιάς ή του Δήμου, ούτε τραγουδούν σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου.
Οι περισσότεροι μαθητές ακούν παραδοσιακή μουσική της χώρας τους στο σπίτι.

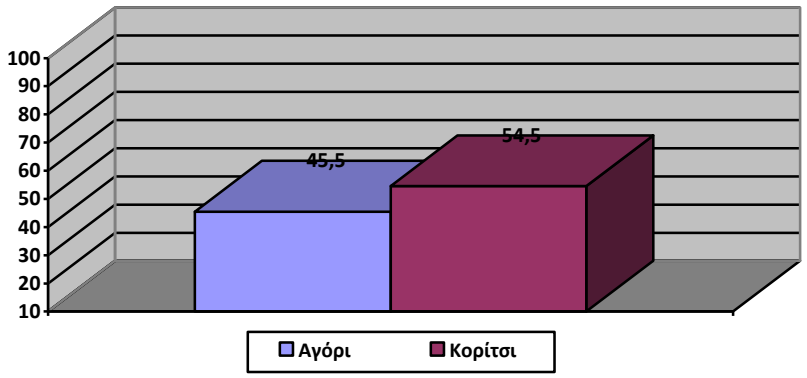
Ακολουθούν οι πίνακες και τα γραφήματα με τα παραπάνω αποτελέσματα.

Πειραματική ομάδα- Γενικές πληροφορίες

1. ΠΙΝΑΚΑΣ- ΓΡΑΦΗΜΑ (Φύλο)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	10	45,5	45,5	45,5
Κορίτσι	12	54,5	54,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

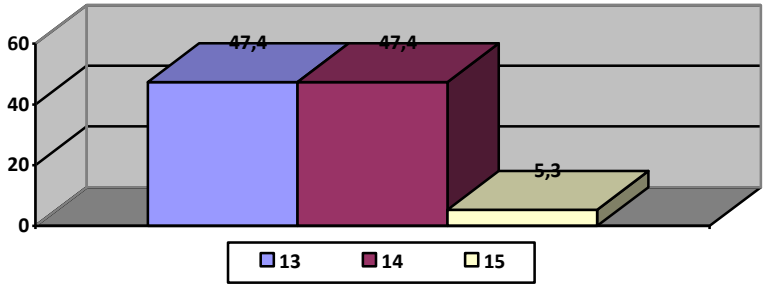
Γραφική παράσταση



2. ΠΙΝΑΚΑΣ- ΓΡΑΦΗΜΑ (Ηλικία σε έτη)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
13	9	40,9	47,4	47,4
14	9	40,9	47,4	94,7
15	1	4,5	5,3	100,0
Μερικό σύνολο	19	86,4	100,0	
Δεν απάντησαν	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0		

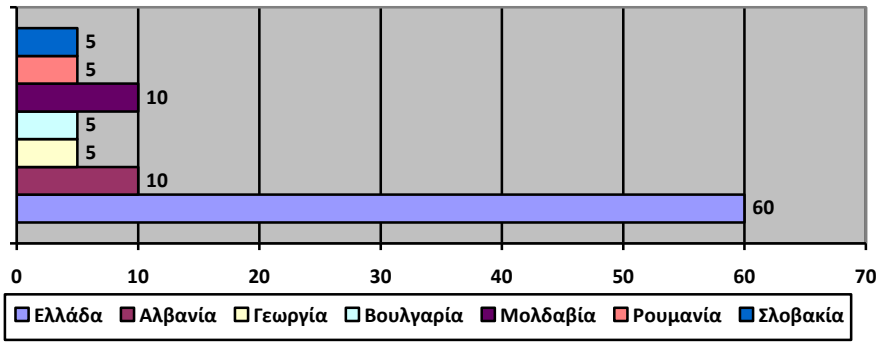
Γραφική παράσταση



3. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Σε ποια χώρα γεννήθηκες;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	12	54,5	60,0	60,0
Αλβανία	2	9,1	10,0	70,0
Γεωργία	1	4,5	5,0	75,0
Βουλγαρία	1	4,5	5,0	80,0
Μολδαβία	2	9,1	10,0	90,0
Ρουμανία	1	4,5	5,0	95,0
Σλοβακία	1	4,5	5,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

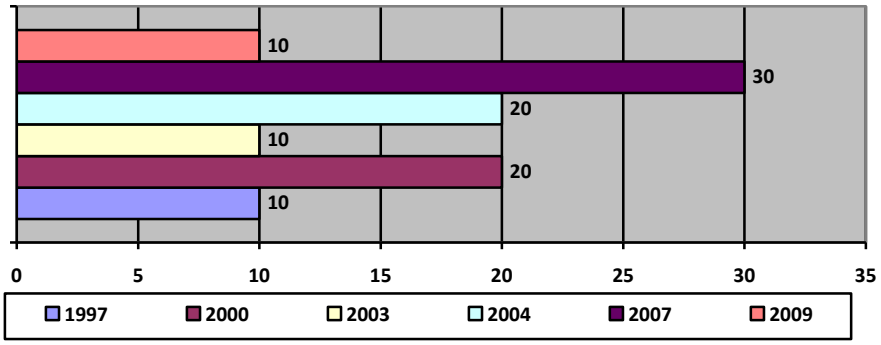
Γραφική παράσταση



4. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Αν δεν γεννήθηκες εδώ, ποιο έτος εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1997	1	4,5	10,0	10,0
2000	2	9,1	20,0	30,0
2003	1	4,5	10,0	40,0
2004	2	9,1	20,0	60,0
2007	3	13,6	30,0	90,0
2009	1	4,5	10,0	100,0
Μερικό σύνολο	10	45,5	100,0	
Δεν απάντησαν	12	54,5	100,0	
Σύνολο	22	100,0		

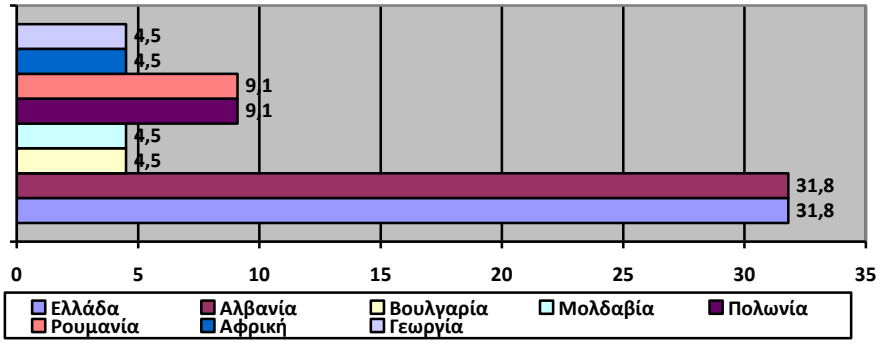
Γραφική παράσταση



5. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποια είναι η εθνικότητα του πατέρα σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	31,8	31,8	31,8
Αλβανία	7	31,8	31,8	63,6
Βουλγαρία	1	4,5	4,5	68,2
Μολδαβία	1	4,5	4,5	72,7
Πολωνία	2	9,1	9,1	81,8
Ρουμανία	2	9,1	9,1	90,9
Αφρική	1	4,5	4,5	95,5
Γεωργία	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

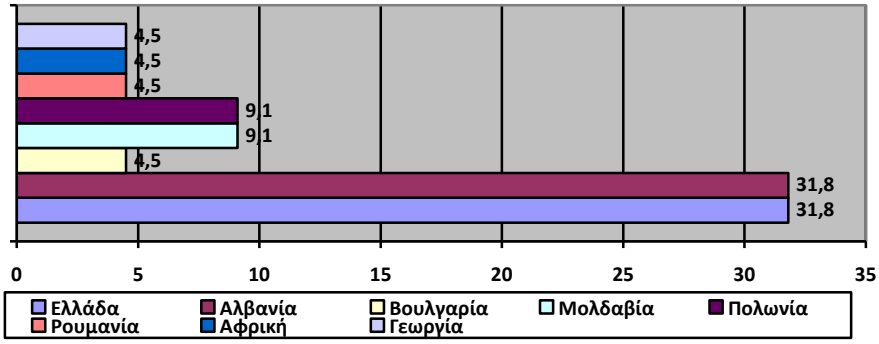
Γραφική παράσταση



6. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποια είναι η εθνικότητα της μητέρας σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ελλάδα	7	31,8	31,8	31,8
Αλβανία	7	31,8	31,8	63,6
Βουλγαρία	1	4,5	4,5	68,2
Μολδαβία	2	9,1	9,1	77,3
Πολωνία	2	9,1	9,1	86,4
Ρουμανία	1	4,5	4,5	90,9
Αφρική	1	4,5	4,5	95,5
Γεωργία	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

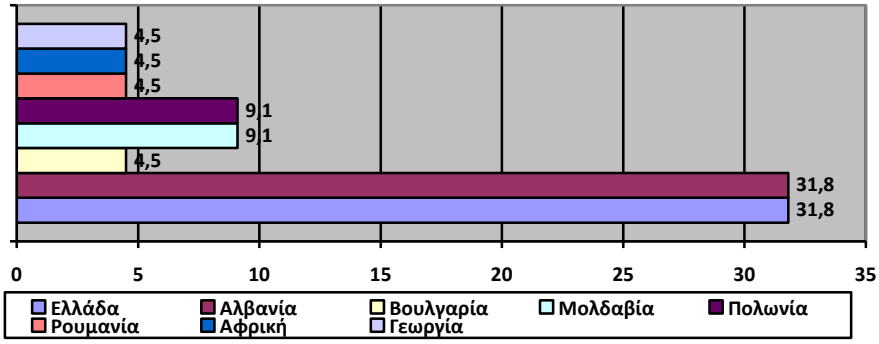
Γραφική παράσταση



7. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποια η δική σου εθνικότητα;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	31,8	31,8	31,8
Αλβανία	7	31,8	31,8	63,6
Βουλγαρία	1	4,5	4,5	68,2
Μολδαβία	2	9,1	9,1	77,3
Πολωνία	2	9,1	9,1	86,4
Ρουμανία	1	4,5	4,5	90,9
Αφρική	1	4,5	4,5	95,5
Γεωργία	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

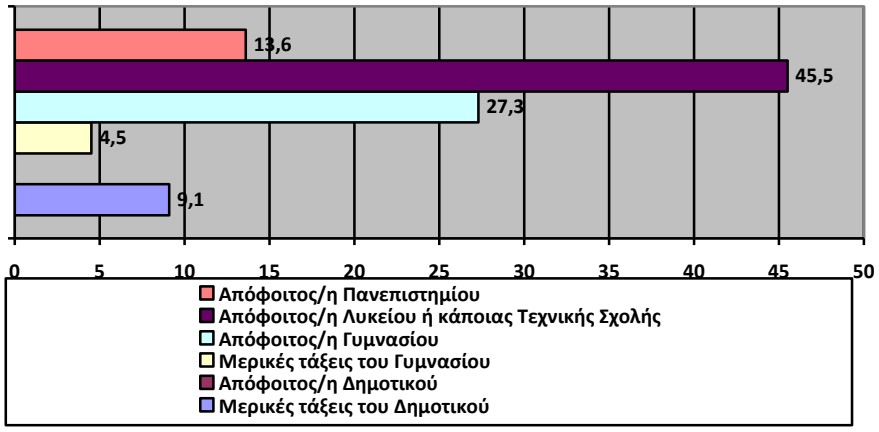
Γραφική παράσταση



8. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποιες οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	2	9,1	9,1	9,1
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	1	4,5	4,5	13,6
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	6	27,3	27,3	40,9
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	10	45,5	45,5	86,4
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

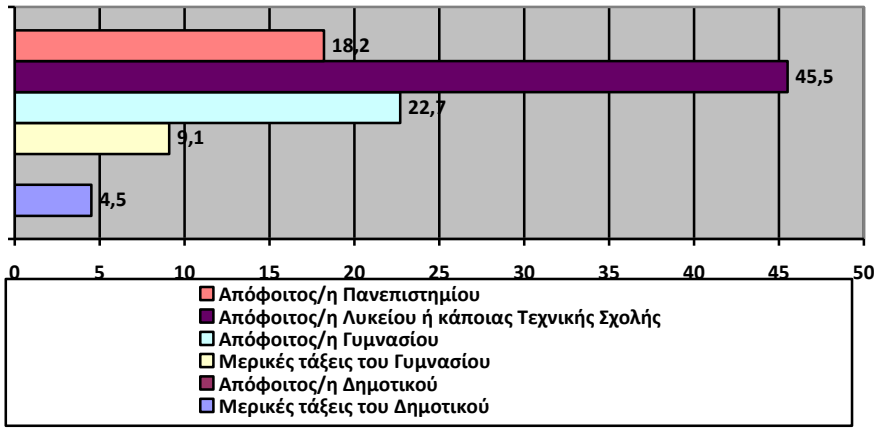
Γραφική παράσταση



9. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποιες οι γραμματικές γνώσεις της μητέρας σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	1	4,5	4,5	4,5
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	2	9,1	9,1	13,6
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	5	22,7	22,7	36,4
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	10	45,5	45,5	81,8
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	4	18,2	18,2	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

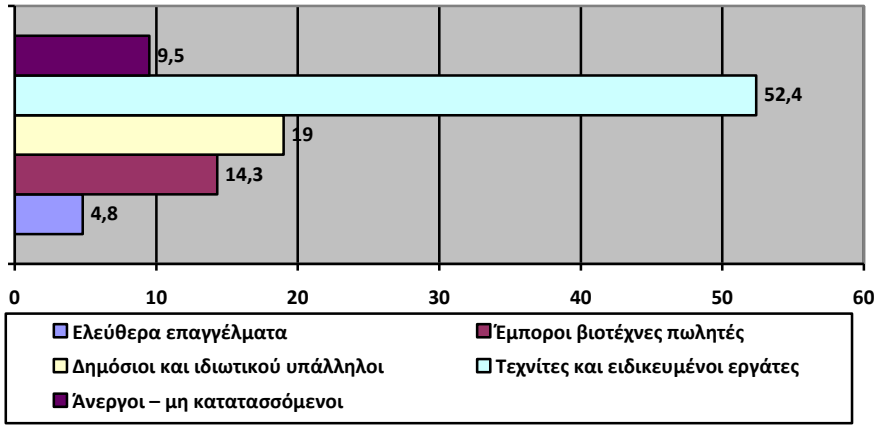
Γραφική παράσταση



10. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελεύθερα επαγγέλματα	1	4,5	4,8	4,8
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές	3	13,6	14,3	19,0
Δημόσιοι και ιδιωτικού υπάλληλοι	4	18,2	19,0	38,1
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	11	50,0	52,4	90,5
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι	2	9,1	9,5	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

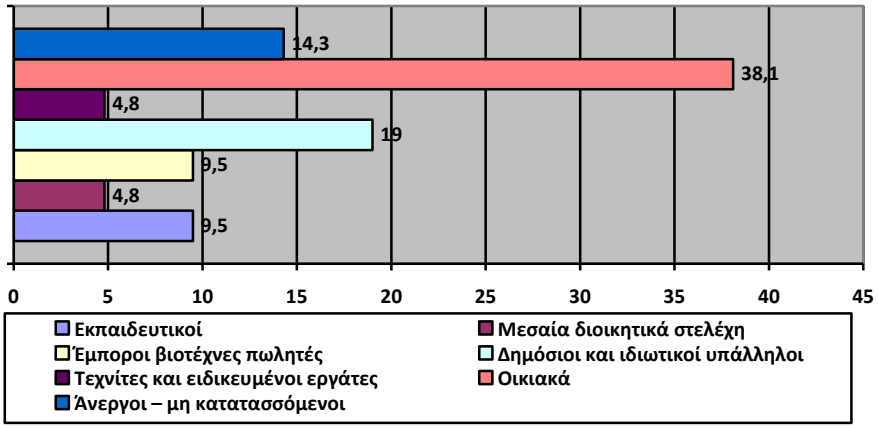
Γραφική παράσταση



11. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εκπαιδευτικοί	2	9,1	9,5	9,5
Μεσαία διοικητικά στελέχη	1	4,5	4,8	14,3
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές	2	9,1	9,5	23,8
Δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι	4	18,2	19,0	42,9
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	1	4,5	4,8	47,6
Οικιακά	8	36,4	38,1	85,7
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι	3	13,6	14,3	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

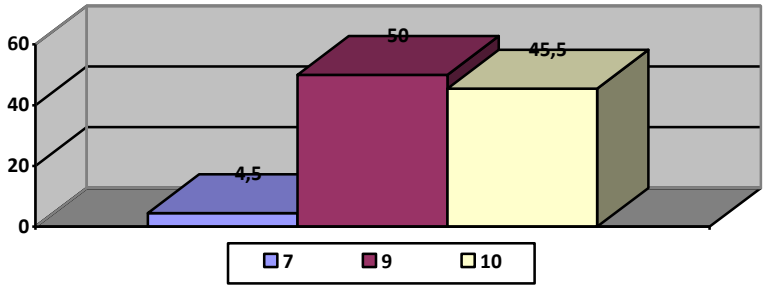
Γραφική παράσταση



12. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Με ποιο βαθμό τελείωσες το Δημοτικό σχολείο;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
7	1	4,5	4,5	4,5
9	11	50,0	50,0	54,5
10	10	45,5	45,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

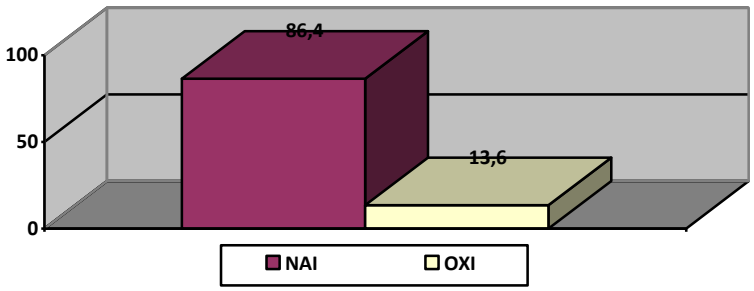
Γραφική παράσταση



13. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Γνωρίζεις κάποια ξένη γλώσσα;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	19	86,4	86,4	86,4
ΟΧΙ	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

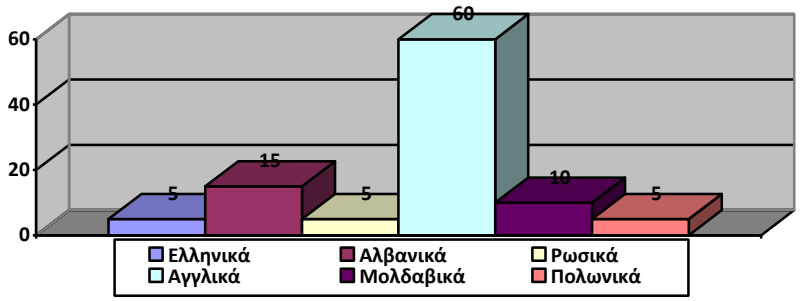
Γραφική παράσταση



14. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Αν ναι, γράψε ποια ή ποιες ξένες γλώσσες ξέρεις)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	1	4,5	5,0	5,0
Αλβανικά	3	13,6	15,0	20,0
Ρωσικά	1	4,5	5,0	25,0
Αγγλικά	12	54,5	60,0	85,0
Μολδαβικά	2	9,1	10,0	95,0
Πολωνικά	1	4,5	5,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

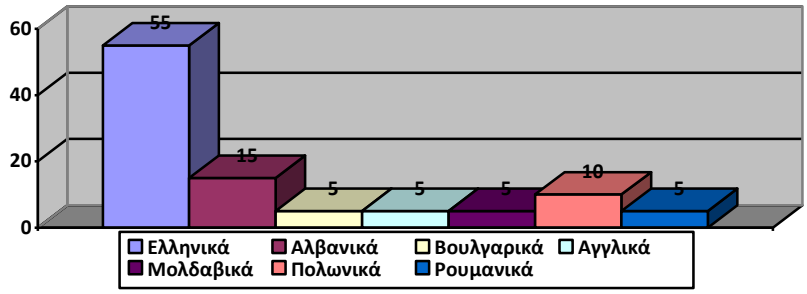
Γραφική παράσταση



15. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Σε ποια γλώσσα επικοινωνείτε με τους γονείς σου στο σπίτι;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	11	50,0	55,0	55,0
Αλβανικά	3	13,6	15,0	70,0
Βουλγαρικά	1	4,5	5,0	75,0
Αγγλικά	1	4,5	5,0	80,0
Μολδαβικά	1	4,5	5,0	85,0
Πολωνικά	2	9,1	10,0	95,0
Ρουμανικά	1	4,5	5,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

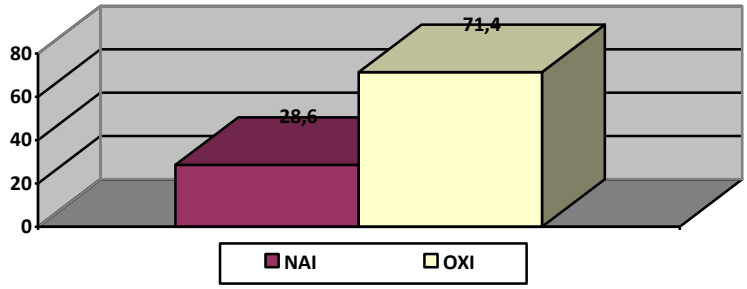
Γραφική παράσταση



16. ΠΙΝΑΚΑΣ- ΓΡΑΦΗΜΑ (Μαθαίνεις κάποιο μουσικό όργανο (εκτός σχολείου), στο σπίτι ή σε Ωδείο;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	6	27,3	28,6	28,6
ΟΧΙ	15	68,2	71,4	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

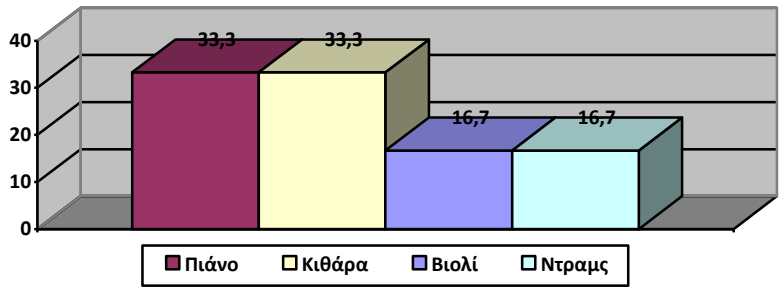
Γραφική παράσταση



17. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Αν ναι, ποιο ή ποια;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πιάνο	2	9,1	33,3	33,3
Κιθάρα	2	9,1	33,3	66,7
Βιολί	1	4,5	16,7	83,3
Ντραμς	1	4,5	16,7	100,0
Μερικό σύνολο	6	27,3	100,0	
Δεν απάντησαν	16	72,7		
Σύνολο	22	100,0		

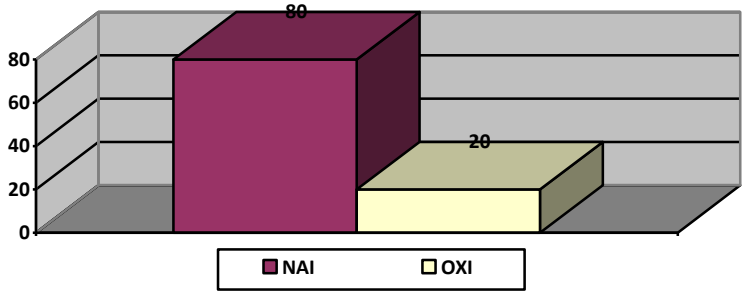
Γραφική παράσταση



18. ΠΙΝΑΚΑΣ- ΓΡΑΦΗΜΑ (Εάν όχι, θα ήθελες να μάθεις ένα μουσικό όργανο;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	12	54,5	80,0	80,0
ΟΧΙ	3	13,6	20,0	100,0
Μερικό σύνολο	15	68,2	100,0	
Δεν απάντησαν	7	31,8		
Σύνολο	22	100,0		

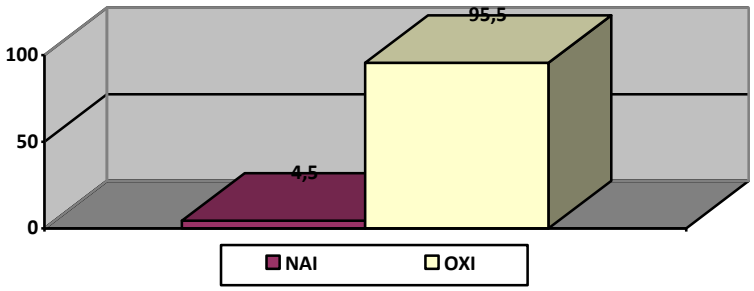
Γραφική παράσταση



19. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Συμμετείχες ή συμμετέχεις σε κάποιο μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα στη γειτονιά σου ή στο Δήμο σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	1	4,5	4,5	4,5
ΟΧΙ	21	95,5	95,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

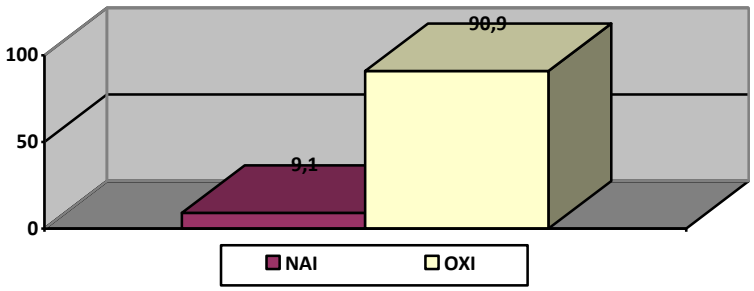
Γραφική παράσταση



20. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Τραγουδάς σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	2	9,1	9,1	9,1
ΟΧΙ	20	90,9	90,9	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

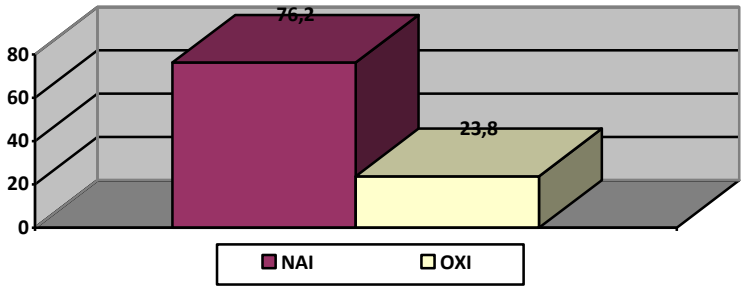
Γραφική παράσταση



21. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ακούτε παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	16	72,7	76,2	76,2
ΟΧΙ	5	22,7	23,8	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

Γραφική παράσταση



ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Φύλο, ηλικία σε έτη, χώρα γέννησης, έτος εγκατάστασης στην Ελλάδα (εφόσον δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα)

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου αυτή περιλαμβάνει 23 παιδιά εκ των οποίων τα 10 ήταν αγόρια και τα 13 κορίτσια. Η ηλικία των παιδιών αυτών που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου κυμάνθηκε μεταξύ 13 και 14 ετών.
Οι περισσότεροι μαθητές γεννήθηκαν στην Ελλάδα και οι υπόλοιποι στην Αλβανία, Μολδαβία, Πολωνία, Αφρική. Οι μαθητές που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα εγκαταστήθηκαν εδώ οι περισσότεροι μεταξύ των ετών 2000-2009.

Εθνικότητα γονέων και μαθητών
Οι εθνικότητες των γονιών τους και οι δικές τους είναι: η ελληνική, η αλβανική, η βουλγαρική, η μολδαβική, η πολωνική, η αφρικανική και η εθνικότητα του Μπαγκλαντές.

Γραμματικές γνώσεις γονέων και εργασία αυτών
Οι γονείς των μαθητών είναι κυρίως απόφοιτοι Λυκείου, Γυμνασίου αλλά και ορισμένοι απόφοιτοι Πανεπιστημίου. Οι πατέρες τους ασχολούνται κυρίως ως ανειδίκευτοι εργάτες και άνεργοι-μη κατατασσόμενοι και λιγότεροι ως υπάλληλοι, τεχνίτες και ελεύθεροι επαγγελματίες. Οι μητέρες ασχολούνται κυρίως με οικιακά, και ως ανειδίκευτες εργάτριες.

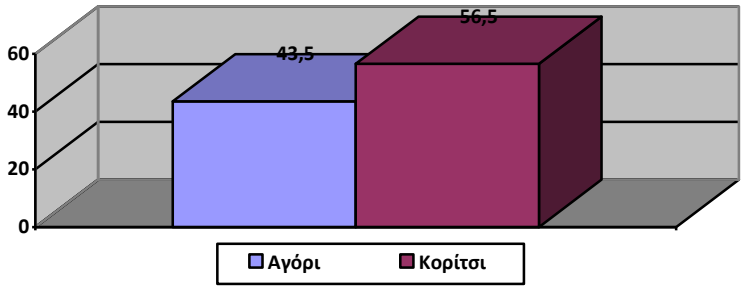
Μορφωτικό επίπεδο μαθητών (βαθμός απολυτηρίου Δημοτικού, γνώση ξένων γλωσσών, γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, εκμάθηση μουσικού οργάνου, επιθυμία εκμάθησης μουσικού οργάνου, συμμετοχή σε μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα και σε χορωδία εκτός σχολείου)
Οι περισσότεροι μαθητές τελείωσαν το δημοτικό με βαθμό 9 και 10. Γνωρίζουν ως ξένη γλώσα κυρίως τα αγγλικά και επικρετέστερη γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι είναι τα ελληνικά.
Οι περισσότεροι δεν μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο εκτός σχολείου, αλλά θα ήθελαν να μάθουν. Σχεδόν κανείς δεν συμμετέχει σε μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα της γειτονιάς ή του Δήμου και δεν τραγουδά σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου.
Οι περισσότεροι μαθητές ακούν παραδοσιακή μουσική της χώρας τους στο σπίτι.

Ακολουθούν οι πίνακες και τα γραφήματα για τα παραπάνω αποτελέσματα.

22. ΠΙΝΑΚΑΣ - ΓΡΑΦΗΜΑ (Φύλο)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	10	43,5	43,5	43,5
Κορίτσι	13	56,5	56,5	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

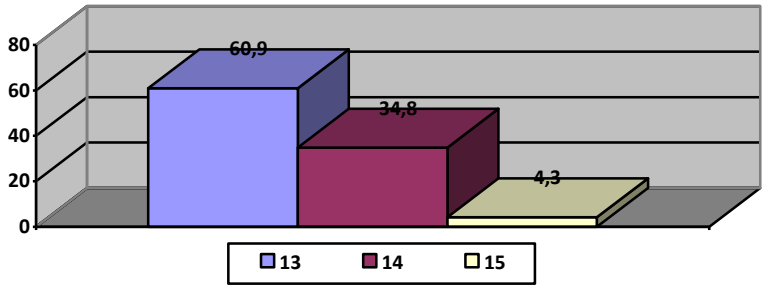
Γραφική παράσταση



23. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ηλικία σε έτη)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
13	14	60,9	60,9	60,9
14	8	34,8	34,8	95,7
15	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

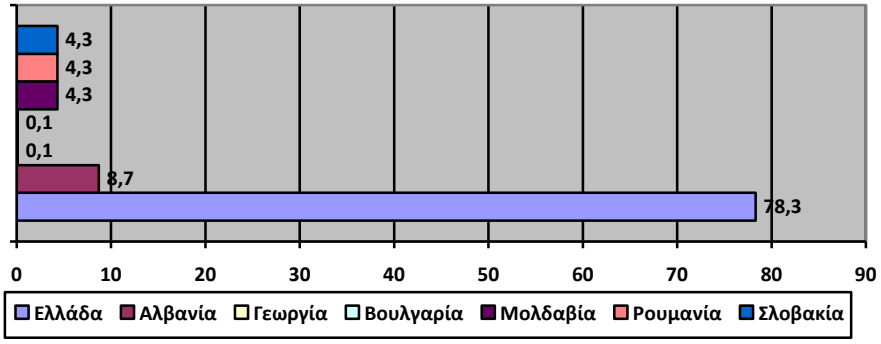
Γραφική παράσταση



24. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Σε ποια χώρα γεννήθηκες;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	18	78,3	78,3	78,3
Αλβανία	2	8,7	8,7	87,0
Γεωργία				
Βουλγαρία				
Μολδαβία	1	4,3	4,3	91,3
Πολωνία	1	4,3	4,3	95,7
Αφρική	1	4,3	4,3	100,0
Σλοβακία				
Σύνολο	23	100,0	100,0	

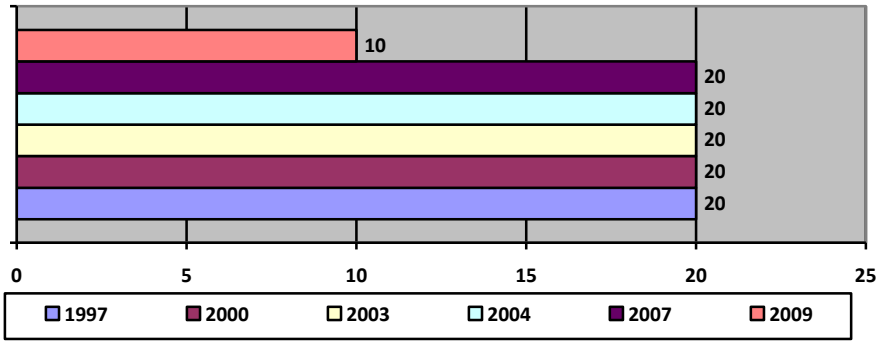
Γραφική παράσταση



25. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Αν δεν γεννήθηκες εδώ, ποιο έτος εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1996	1	4,3	20,0	20,0
1999	1	4,3	20,0	40,0
2000	1	4,3	20,0	60,0
2004	1	4,3	20,0	80,0
2009	1	4,3	20,0	100,0
Μερικό σύνολο	5	21,7	100,0	
Δεν απάντησαν	18	78,3		
Σύνολο	23	100,0		

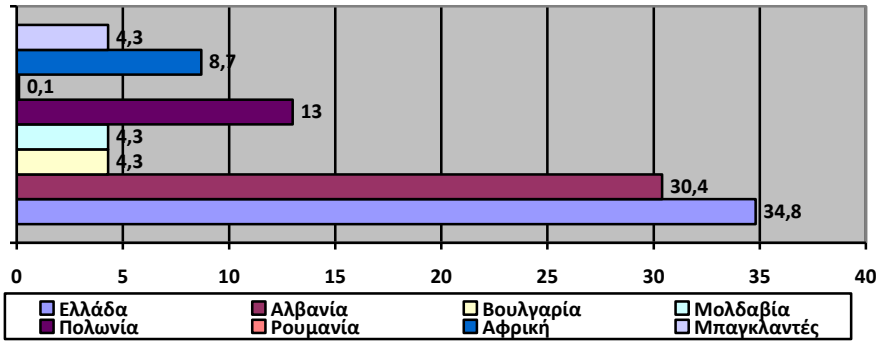
Γραφική παράσταση



26. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποια η εθνικότητα του πατέρα σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	8	34,8	34,8	34,8
Αλβανία	7	30,4	30,4	65,2
Βουλγαρία	1	4,3	4,3	69,6
Μολδαβία	1	4,3	4,3	73,9
Πολωνία	3	13,0	13,0	87,0
Ρουμανία				
Αφρική	2	8,7	8,7	95,7
Μπαγκλαντές	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

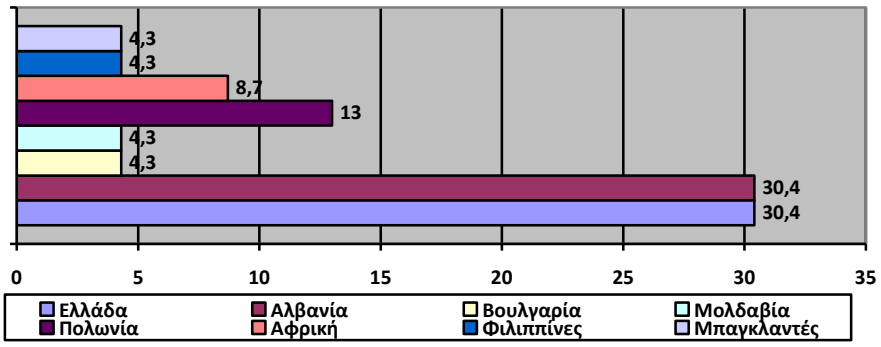
Γραφική παράσταση



27. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποιά η εθνικότητα της μητέρας σου)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	30,4	30,4	30,4
Αλβανία	7	30,4	30,4	60,9
Βουλγαρία	1	4,3	4,3	65,2
Μολδαβία	1	4,3	4,3	69,6
Πολωνία	3	13,0	13,0	82,6
Αφρική	2	8,7	8,7	91,3
Φιλιππίνες	1	4,3	4,3	95,7
Μπαγκλαντές	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

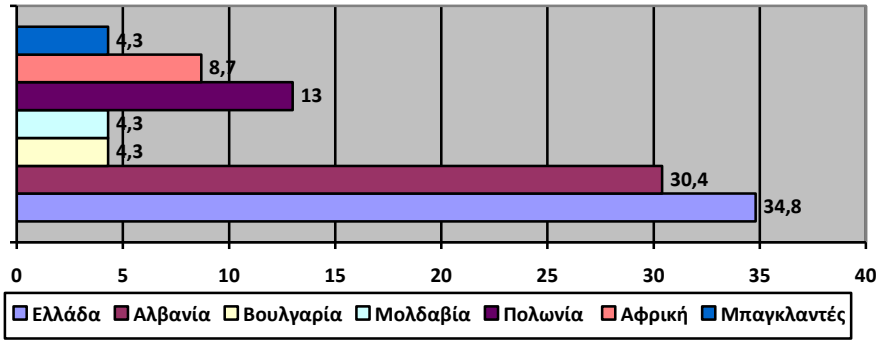
Γραφική παράσταση



28. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποια η δική σου εθνικότητα;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	8	34,8	34,8	34,8
Αλβανία	7	30,4	30,4	65,2
Βουλγαρία	1	4,3	4,3	69,6
Μολδαβία	1	4,3	4,3	73,9
Πολωνία	3	13,0	13,0	87,0
Αφρική	2	8,7	8,7	95,7
Μπαγκλαντές	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

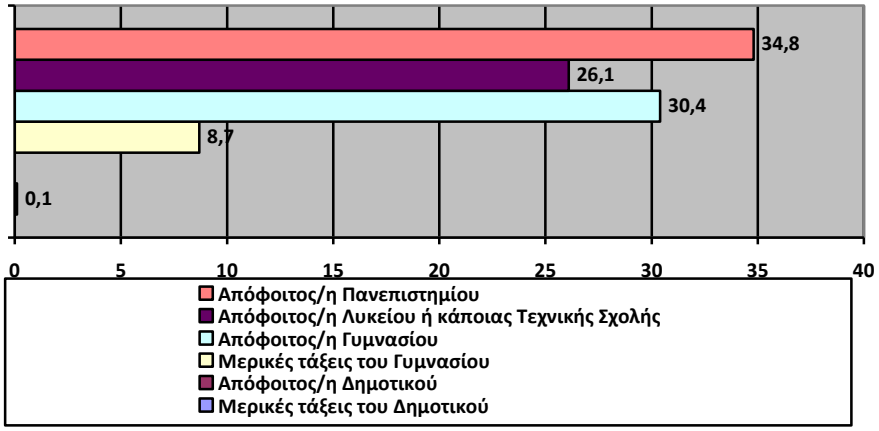
Γραφική παράσταση



29. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποιες είναι οι γραμματικές γνώσεις του πατέρα σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού				
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	2	8,7	8,7	8,7
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	7	30,4	30,4	39,1
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	6	26,1	26,1	65,2
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	8	34,8	34,8	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

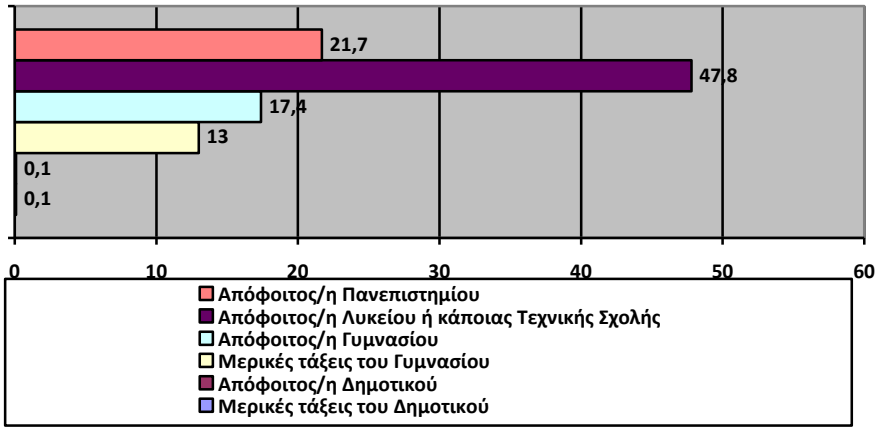
Γραφική παράσταση



30. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ποιες είναι οι γραμματικές γνώσεις της μητέρας σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού				
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	3	13,0	13,0	13,0
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	17,4	17,4	30,4
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	11	47,8	47,8	78,3
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	5	21,7	21,7	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

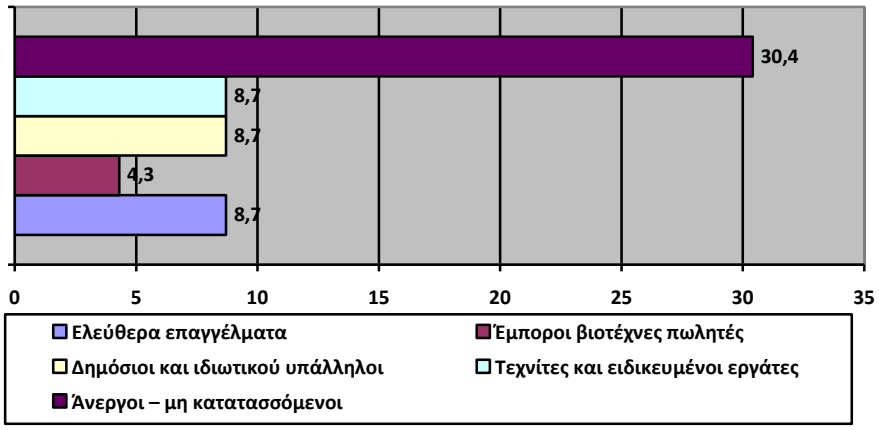
Γραφική παράσταση



31. ΠΙΝΑΚΑΣ- ΓΡΑΦΗΜΑ (Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελεύθερα επαγγέλματα	2	8,7	8,7	8,7
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές	1	4,3	4,3	13,0
Δημόσιοι και ιδιωτικού υπάλληλοι	2	8,7	8,7	21,7
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	2	8,7	8,7	30,4
Ανειδίκευτοι εργάτες	7	30,4	30,4	60,9
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι	9	39,1	39,1	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

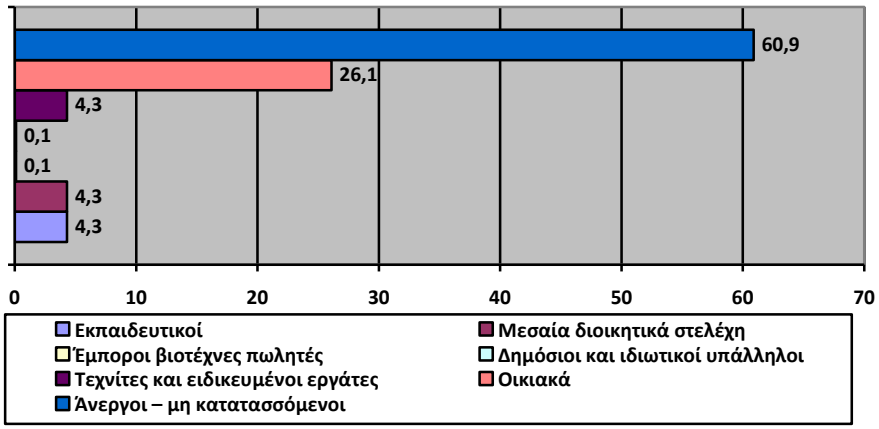
Γραφική παράσταση



32. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εκπαιδευτικοί	1	4,3	4,3	4,3
Μεσαία διοικητικά στελέχη	1	4,3	4,3	8,7
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές				
Δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι				
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	1	4,3	4,3	13,0
Ανειδίκευτοι εργάτες	6	26,1	26,1	100,0
Οικιακά	14	60,9	60,9	73,9
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι				
Σύνολο	23	100,0	100,0	

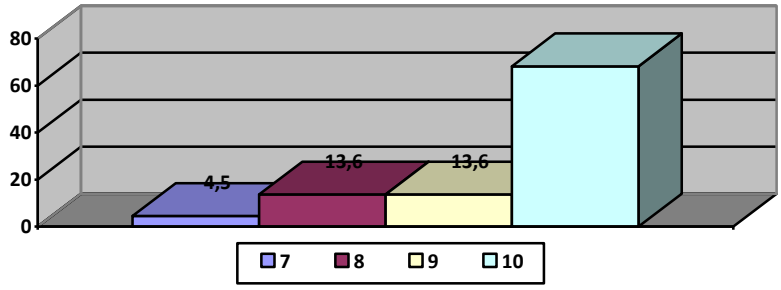
Γραφική παράσταση



33. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Με ποιο βαθμό τελείωσες το Δημοτικό Σχολείο;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
7	1	4,3	4,5	4,5
8	3	13,0	13,6	18,2
9	3	13,0	13,6	31,8
10	15	65,2	68,2	100,0
Μερικό σύνολο	22	95,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0		

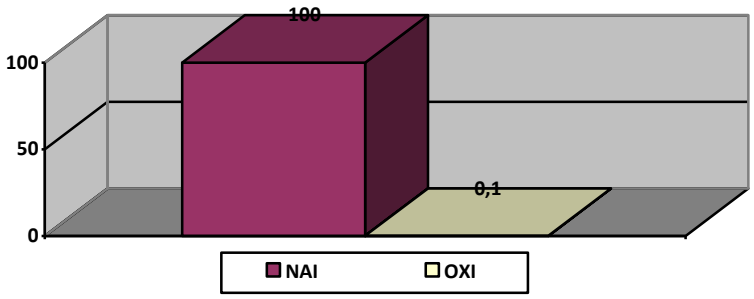
Γραφική παράσταση



34. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Γνωρίζεις κάποια ξένη γλώσσα)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	23	100,0	100,0	100,0
ΟΧΙ				
Σύνολο	23	100,0	100,0	

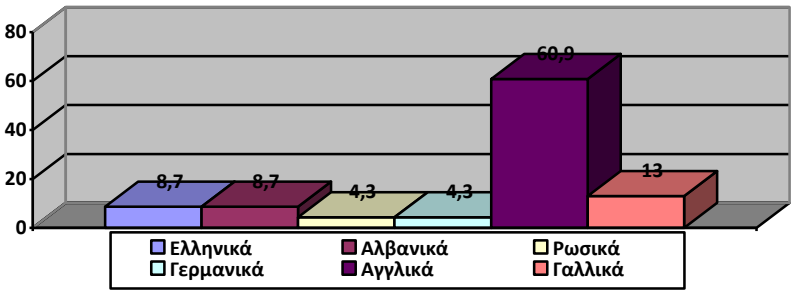
Γραφική παράσταση



35. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Αν ναι, γράψε ποια ή ποιες ξένες γλώσσες ξέρεις;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	2	8,7	8,7	8,7
Αλβανικά	2	8,7	8,7	17,4
Ρωσικά	1	4,3	4,3	21,7
Γερμανικά	1	4,3	4,3	26,1
Αγγλικά	14	60,9	60,9	87,0
Γαλλικά	3	13,0	13,0	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

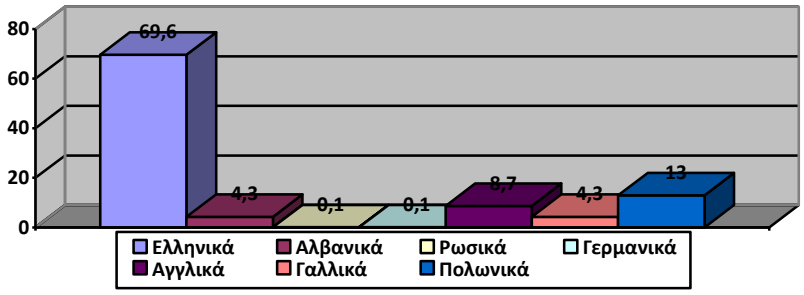
Γραφική παράσταση



36. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Σε ποια γλώσσα επικοινωνείτε με τους γονείς σου στο σπίτι;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	16	69,6	69,6	69,6
Αλβανικά	1	4,3	4,3	73,9
Ρωσικά				
Γερμανικά				
Αγγλικά	2	8,7	8,7	82,6
Γαλλικά	1	4,3	4,3	87,0
Πολωνικά	3	13,0	13,0	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

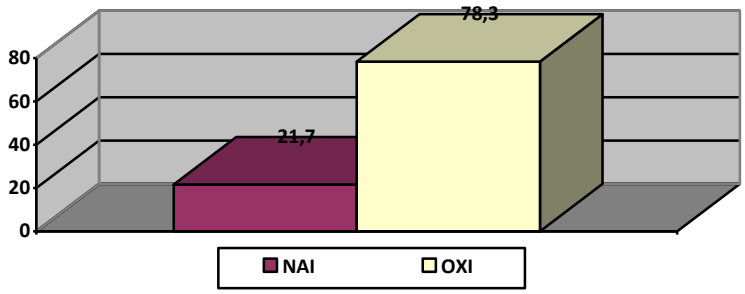
Γραφική παράσταση



37. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Μαθαίνεις κάποιο μουσικό όργανο (εκτός σχολείου), στο σπίτι ή σε Ωδείο;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	5	21,7	21,7	21,7
ΟΧΙ	18	78,3	78,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

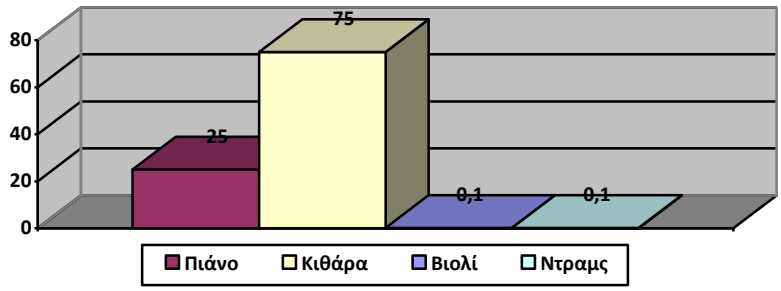
Γραφική παράσταση



38. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Αν ναι, ποιο ή ποια;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πιάνο	1	4,3	25,0	25,0
Κιθάρα	3	13,0	75,0	100,0
Βιολί				
Ντραμς				
Μερικό σύνολο	4	17,4	100,0	
Δεν απάντησαν	19	82,6		
Σύνολο	23	100,0		

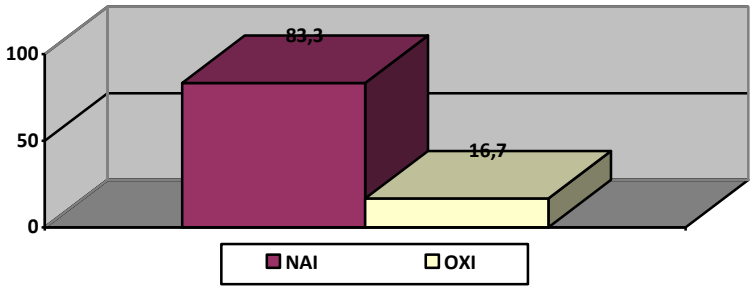
Γραφική παράσταση



39. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Εάν όχι, θα ήθελες να μάθεις ένα μουσικό όργανο;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	15	65,2	83,3	83,3
ΟΧΙ	3	13,0	16,7	100,0
Μερικό σύνολο	18	78,3	100,0	
Δεν απάντησαν	5	21,7		
Σύνολο	23	100,0		

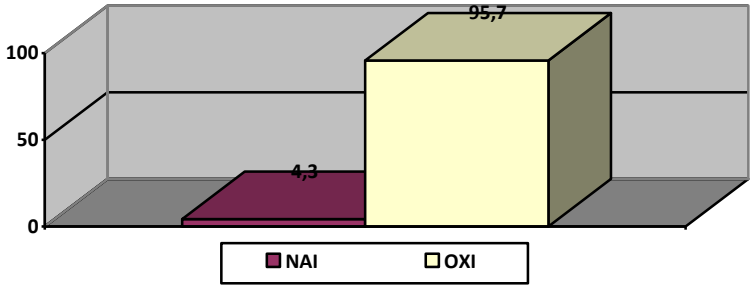
Γραφική παράσταση



40. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Συμμετείχες ή συμμετέχεις σε κάποιο μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα στη γειτονιά σου ή στο Δήμο σου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	1	4,3	4,3	4,3
ΟΧΙ	22	95,7	95,7	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

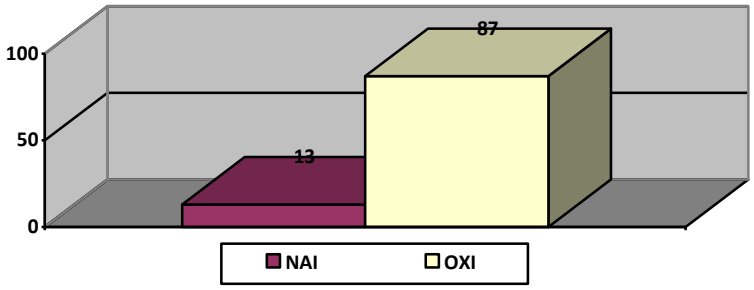
Γραφική παράσταση



41. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Τραγουδάς σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	3	13,0	13,0	13,0
ΟΧΙ	20	87,0	87,0	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

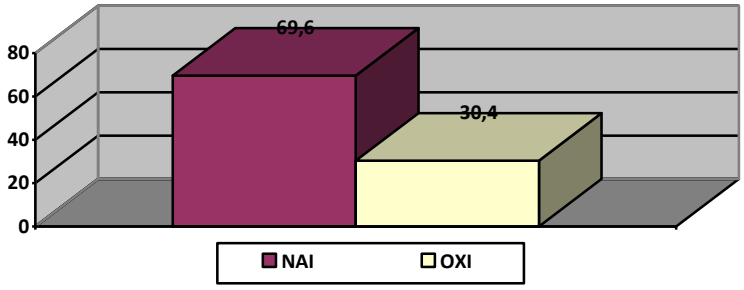
Γραφική παράσταση



42. ΠΙΝΑΚΑΣ-ΓΡΑΦΗΜΑ (Ακούτε παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	16	69,6	69,6	69,6
ΟΧΙ	7	30,4	30,4	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



9.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας και να καταλήξουμε σε αποτελέσματα ήταν το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η κλείδα παρατήρησης με επιπλέον σχόλια για κάθε μουσικό πολιτισμό που διδάχθηκαν οι μαθητές, το ερωτηματολόγιο μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες μόνο στην πειραματική ομάδα και τέλος οι καταστάσεις βαθμολογίας α΄ και β΄ τριμήνου που μας φανερώνουν τη διαφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.

Αρχικά, όσον αφορά στο **ερωτηματολόγιο** (βλ. παράρτημα σελ. 53): Οι ερωτήσεις που αφορούν γενικές πληροφορίες χρησιμοποιούνται για την πληρέστερη κατανόηση των χαρακτηριστικών των μαθητών που αποτελούν την ταυτότητα της έρευνάς μας.

Οι ερωτήσεις του Α΄ μέρους 1-3 απαντούν στο ερώτημά μας σχετικά με τη θετική αυτοαντίληψη των μαθητών. Οι ερωτήσεις 4-8 μας φανερώνουν το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη μουσική σαν μάθημα στην τάξη και αν τους αρέσει να εργάζονται σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία). Οι ερωτήσεις 9-21 έχουν σκοπό να μας αποκαλύψουν τη σχέση των μαθητών με την πολυπολιτισμική μουσική, τα μουσικά όργανα, τις μουσικές τους προτιμήσεις, καθώς και το αν είναι φορείς της παραδοσιακής μουσικής της χώρας τους (αν ακούν παραδοσιακή μουσική και την ταυτίζουν με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας τους).

Οι ερωτήσεις του Β΄ μέρους απαντούν στο ερώτημά μας για τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τη δυνατότητα βελτίωσής τους.

Οι ερωτήσεις του Γ΄ μέρους αφορούν μόνο τους μαθητές της πειραματικής ομάδας με στόχο να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι παρεμβατικές διδασκαλίες συνέβαλαν στον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμική μουσική και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Αρκετές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε η Γεωργιάδου Ε. (2008) στη διδακτορική της διατριβή «Αντιλήψεις, σχέσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά και μη διαπολιτισμικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Επίσης χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις από ερωτηματολόγια των διδακτορικών διατριβών: Robinson K. M., (1996) *Multicultural general music education: An investigation and analysis in Michigan's Public Elementary Sschools, K-6,* University of Michigan.UMI Number 9635595 και Schaus L, (2008) *Implementing Multicultural music education in the elementary schools' music curriculum,* Proquest Dissertations And Theses, Section 0781, Part 0522 116 pages; [M.A. dissertation]. Canada. Publication Number: AAT MR38466.

Όσον αφορά στη **συνέντευξη** (βλ. παράρτημα σελ. 65): Οι ερωτήσεις 1-5 αφορούν γενικές πληροφορίες με στόχο τη διασταύρωσή τους με τις αντίστοιχες του ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15 και 16 απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετικά με το σεβασμό από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους,

αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού καθώς και σχετικά με τη μείωση των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Οι ερωτήσεις 7 και 15 απαντούν στο ερώτημά μας για την θετική αυτοαντίληψη των μαθητών και τέλος οι ερωτήσεις 8, 13, 14 και 17 μας φανερώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τη δυνατότητα βελτίωσής τους ύστερα από τις παρεμβατικές διδασκαλίες πολυπολιτισμικής μουσικής.

Οι επιπλέον ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούν μόνο την πειραματική ομάδα προκειμένου να διαπιστώσουμε από τις απαντήσεις των μαθητών, όπως και στο ερωτηματολόγιο, κατά πόσο οι παρεμβατικές διδασκαλίες συνέβαλαν στον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμική μουσική και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που χρησιμοποιήσαμε ελήφθησαν από την διδακτορική διατριβή: Nam Insook, (2007), *Children's perceptions about, attitudes toward, and understandings of multicultural music education*, Proquest Dissertations And Theses, Section 0010, Part 0282 298 pages; [D.M.A. dissertation]. United State-Arizona: Arizona State University. Publication Number: AAT 3287989.

Όσον αφορά στην **κλείδα παρατήρησης** (βλ. παράρτημα σελ. 67): Μέσα από τη «συμπεριφορά των μαθητών ως συναισθηματική αντίδραση» παρατηρήσαμε (συνδυαστική γνώμη δύο καθηγητριών μουσικής) αν οι μαθητές θεωρούν ανώτερο ή κατώτερο το μουσικό πολιτισμό που διδάχθηκαν, ακόμα σε σχέση και με τον δικό τους μουσικό πολιτισμό, αν λειτουργούν στερεοτυπικά και ποιές διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνονται «επιθυμώντας ή όχι τη γνωριμία με μαθητές της συγκεκριμένης εθνικότητας».

Μέσα από τη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο» παρατηρήσαμε τη δυνατότητα και επιθυμία των μαθητών να παρακολουθούν, συμμετέχουν, δημιουργούν και αυτοσχεδιάζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής. Με λίγα λόγια αν το συγκεκριμένο μάθημα μουσικής αναφερόμενο στον εκάστοτε μουσικό πολιτισμό μπόρεσε να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση που επιδιώκουμε (σεβασμό του κάθε πολιτισμού, απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα, απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών).

Από τις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» παρατηρήσαμε τις στάσεις και συμπεριφορές που διαμόρφωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Από το «λόγο των μαθητών ως αντίδραση στο λόγο του διδάσκοντα» καθώς και από τις «υπέρ-γλωσσικές συμπεριφορές» παρατηρήσαμε την ύπαρξη θετικής ή μη αυτοαντίληψης των μαθητών.

Τέλος, η παρατήρηση των «μη λεκτικών συμπεριφορών» και των «συμπεριφορών χώρου» μας έδωσαν τη δυνατότητα με έμμεσο τρόπο να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετικά με το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, τη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών.

Η κλείδα παρατήρησης διαμορφώθηκε σύμφωνα με την αντίστοιχη που χρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή: Κατσαρού Ε., (1998), Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

Από την παρατήρηση των θέσεων των μαθητών έτσι όπως διαμοφώθηκαν για κάθε μάθημα μουσικού πολιτισμού πιο συγκεκριμένα μέσα στην τάξη (στο τέλος κάθε κλείδας παρατήρησης), μπορούμε να συμπεράνουμε το σεβασμό τους για κάθε πολιτισμό καθώς και αν τον θεωρούν ανώτερο ή κατώτερο και τις προκαταλήψεις-στερεότυπα που τους διακατέχουν.

Όσον αφορά στο **ερωτηματολόγιο μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες μόνο στην πειραματική ομάδα** (βλ. παράρτημα σελ. 64): Δόθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας μόνο, ένα μικρότερο ερωτηματολόγιο μετά από κάθε παρεμβατική διδασκαλία προκειμένου να διαπιστώσουμε άμεσα και αυθόρμητα τις εντυπώσεις για το μάθημα του συγκεκριμένου μουσικού πολιτισμού που προηγήθηκε. Οι ερωτήσεις 1-5 μας φανερώνουν την ύπαρξη ή μη σεβασμού των μαθητών για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους καθώς και τη μείωση ή όχι των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων τους, μέσα από τη διδασκαλία του μουσικού πολτισμού που προηγήθηκε. Οι επόμενες 4 ερωτήσεις μας φανερώνουν το επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων καθώς και τη δυνατότητά τους να δουλέψουν σε ομάδες, δηλαδή να συνεργαστούν. Η τελευταία ερώτηση, σχετική με την αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους, μας δείχνει αν οι μαθητές κατάφεραν να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη.

Το «ερωτηματολόγιο μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες μόνο στην πειραματική ομάδα» χρησιμοποίησε τις ερωτήσεις από αντίστοιχο ερωτηματολόγιο της διδακτορικής διατριβής Nam Insook, (2007), *Children's perceptions about, attitudes toward, and understandings of multicultural music education*, Proquest Dissertations And Theses, Section 0010, Part 0282 298 pages; [D.M.A. dissertation]. United State-Arizona: Arizona State University. Publication Number: AAT 3287989.

Εκτός από τα παραπάνω μέσα συλλογής δεδομένων έχουμε και τις **καταστάσεις βαθμολογίας** α΄ και β΄τριμήνου για το μάθημα της μουσικής ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης των μαθητών (βλ. παράρτημα σελ. 181), που μας καταδεικνύουν τη διαφορά στη σχολική επίδοση αυτών και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), πριν και μετά την παρέμβαση.

9.3.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ύστερα από την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το ΥΠΕΠΘ, μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (αρ. Πρωτ. 20606/Γ2/23/02/2010), προχωρήσαμε στην πραγματοποίησή της κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011.

Αφού ζητήθηκε η γονική άδεια με σχετικό έντυπο το Σεπτέμβριο του 2010, καθορίστηκαν με ακρίβεια οι ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα. Αφαιρέθηκαν δηλαδή οι μαθητές που αρνήθηκαν να συμμετέχουν σ' αυτήν.

Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟ:

Από τον Οκτώβριο έως τα μέσα του Νοεμβρίου 2010 πραγματοποιήσαμε **συνεντεύξεις** των τριών μαθητών κάθε φορά (και στις δύο ομάδες) προκειμένου να διαπιστώσουμε τις αρχικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν ακολούθησαν τις αρχές της ομαδικής συνέντευξης, γιατί κάτι τέτοιο δεν το επέτρεπε ο χρόνος πραγματοποίησής τους.

Από την αρχή του τριμήνου ξεκίνησε η **παρατήρηση** από την ερευνήτρια (εξωτερικός παρατηρητής) στους μαθητές οι οποίοι αποτέλεσαν τα αντικείμενα της έρευνας μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής. Συμπληρώθηκε έντυπο (**κλείδα παρατήρησης και επιπλέον σχόλια**) από την ερευνήτρια καθώς επίσης και από την καθηγήτρια μουσικής που δίδασκε στην τάξη (ενδο-παρατηρητής). Υπήρξε ταύτιση αντιλήψεων μεταξύ των παρατηρητών σε πολυπολιτισμικά θέματα πριν την παρατήρηση, αλλά και μετά την κάθε παρατήρηση που αντιστοιχούσε σε μια διδακτική ώρα. Η οριστική καταγραφή γινόταν ύστερα από συζήτηση των παρατηρητών δίνοντας φως σε διάφορες οπτικές γωνίες (Altrichter & Posch & Somekh, 2001: 141-142).

Στις αρχές Δεκεμβρίου συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) τα **ερωτηματολόγια** για να διαπιστώσουμε τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και με έναν ακόμη τρόπο.

Οι μαθητές αξιολογήθηκαν για την **σχολική επίδοση** στο μάθημα της μουσικής για το πρώτο τρίμηνο, σύμφωνα με τον τρόπο αξιολόγησης που έχουμε προαναφέρει. Καταγράφηκε η βαθμολογία τους με σκοπό να συγκριθεί με αυτή του επόμενου τριμήνου.

Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟ:

Κατά τη διάρκεια του δευτέρου τριμήνου η πειραματική ομάδα παρακολούθησε παρεμβατικές διδασκαλίες (ανεξάρτητη μεταβλητή) δώδεκα ωρών στο μάθημα της μουσικής, που αντιστοιχούσαν στις εθνικότητες των μαθητών και των δύο ομάδων (μολδαβικός, αφρικανικός, βουλγαρικός, αλβανικός, ελληνικός και πολωνικός μουσικός πολιτισμός).

- **Περιγραφές παρεμβατικών διδασκαλιών**

Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 8 (σελ. 139-140), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της μουσικής, οι παρεμβατικές διδασκαλίες δεν προτείνουμε να είναι ένα επιπλέον μάθημα, αλλά το ήδη υπάρχον για τις «μουσικές του κόσμου» διαποτισμένο από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι προσπαθήσαμε η μουσική των λαών που εξετάσαμε να αναπαραχθεί έξω από τα πρότυπα της δυτικής παράδοσης, με ακρίβεια, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητές της. Συνδέσαμε τη μουσική με την κουλτούρα του κάθε λαού η οποία επηρεάζει τους τρόπους αντίληψης της μουσικής και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνεται, διδάσκεται και μελετάται. Η μουσική έγινε αντικείμενο μάθησης μέσα στο αυθεντικό πολιτισμικό πλαίσιό της. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος

οργανώσαμε θεματικές ενότητες γύρω από τη μουσική που διδάσκαμε, εμπλουτισμένες με στοιχεία από προγράμματα των κοινωνικών σπουδών (στην περίπτωσή μας, γλώσσας και χορού) για την επίτευξη κοινωνικοπολιτισμικής εμβάθυνσης. Στην προσπάθειά μας αυτή βοηθηθήκαμε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς των χωρών καταγωγής των μαθητών, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα.

Συνεργαστήκαμε επίσης με γηγενή μουσικό προκειμένου να εξασφαλίσουμε την αυθεντικότητα στην διδασκαλία και απόδοση της μουσικής. Ο ίδιος έδωσε τις λεπτές αποχρώσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου πάνω στο οποίο παρουσιάστηκε η μουσική. Πριν την πραγματοποίηση του μαθήματος συζητήσαμε επίσης μαζί του για τον καθορισμό των κατάλληλων γνώσεων που οφείλουμε να διδάξουμε, καθώς επίσης για το διδακτικό στυλ που συνηθίζεται στους μαθητές της χώρας της οποίας το μουσικό πολιτισμό θα διδάσκαμε. Χρησιμοποιήσαμε έννοιες και στοιχεία της δυτικής μουσικής (παρτιτούρα, τονικότητα, συγχορδίες, απλές έννοιες θεωρίας μουσικής) ως πλαίσιο για την οργάνωση της διδασκαλίας, όπου αυτό ήταν επιτρεπτό. Όπου όμως κάτι τέτοιο αντιτίθετο με τον τρόπο μάθησης και εκτέλεσης της μουσικής της χώρας, αποφύγαμε τη χρήση δυτικών στοιχείων για να διασφαλίσουμε την αυθεντικότητα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε την προσπάθειά μας προς την κατεύθυνση αναζήτησης πολιτισμικών στοιχείων και ιδιαιτεροτήτων, ώστε να αποφύγουμε την διδασκαλία μιας έθνικ, ομοιογενοποιημένης μουσικής. Ακόμα αποφύγαμε τη φολκλόρ παρουσίαση της μουσικής, δηλαδή την «κακομεταχείριση» της παράδοσης στην οποία στηρίζεται (βλ. κεφ. 8 σελ. 126).

Χρησιμοποιήσαμε όργανα του συστήματος Orff προκειμένου οι μαθητές μας να εκτελέσουν, δημιουργήσουν και αυτοσχεδιάσουν, εφόσον δεν γνώριζαν κάποιο άλλο μουσικό όργανο.

Έτσι, επιτεύχθηκε μια σε βάθος μάθηση αφού με τρόπο βιωματικό οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με όλα τα παραπάνω, κατέθεσαν τις εμπειρίες τους, τραγούδησαν, συμμετείχαν στο παίξιμο οργάνων, δημιούργησαν και αυτοσχεδίασαν πάνω σε δοσμένα πολυπολιτισμικά στοιχεία (μουσική, χορός, γλώσσα). Είχαν λοιπόν μια ενεργητική συμμετοχή κατά τη διάρκεια της εκμάθησης.

Η διδασκαλία των παρεμβατικών μαθημάτων βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Όπου ήταν εφικτό τοποθετήθηκαν μαθητές της εθνικότητας, της οποίας τη μουσική εξετάζαμε, σε κάθε ομάδα για να διευκολύνουν τους υπόλοιπους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Στη συνέχεια θα τονίσουμε τα ιδιαίτερα στοιχεία κάθε παρεμβατικής διδασκαλίας συνδεδεμένα με το μουσικό πολιτισμό της χώρας. (Αναλυτικά τα μαθήματα αυτά βρίσκονται στο παράρτημα).

1. **Μολδαβικός μουσικός πολιτισμός**: Το ιδιαίτερο στοιχείο εδώ αποτέλεσε το παραδοσιακό όργανο νάι, το οποίο συνδέθηκε με τους αυλούς του Πάνα στην αρχαία Ελλάδα. Οι δυνατότητες του οργάνου αυτού έδωσαν το ερέθισμα στους μαθητές να αναζητήσουν περιγραφικά στοιχεία στην εκτέλεση παραδοσιακών μολδαβικών μουσικών (ήχος πουλιών, επαναλήψεις, ερωτήσεις-απαντήσεις). Ασχολήθηκαν επίσης με την αναζήτηση μέσω

διαδικτύου πληροφοριών για το συγκεκριμένο μουσικό όργανο, τις δυνατότητές του και τη σύνδεσή του με την ζωή και την κουλτούρα του μολδαβικού λαού. Ο γηγενής μουσικός συνέδεσε τη μουσική με τη μολδαβική γλώσσα για καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας του λαού. Σε αυτό βοήθησαν και μαθητές μολδαβικής καταγωγής. Επίσης εξετάστηκε το μουσικό είδος doina, μια λαϊκή μουσική με ποιητικό και συχνά μελαγχολικό ήχο.

2. **Αφρικανικός μουσικός πολιτισμός:** Από τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό. Σε αυτό το μάθημα είχαμε πολλές ιδιαιτερότητες λόγω του διαφορετικού τρόπου θεώρησης της ζωής των ανθρώπων της χώρας, που επηρεάζουν τη μουσική τους έκφραση. Ο γηγενής μουσικός μας βοήθησε στην κατανόηση της σημασίας που δίνουν οι Αφρικανοί στη μουσική τους, συνδεδεμένη με πίστεις, δοξασίες, ιεροτελεστίες. Λόγω του ότι η απεικόνιση της μουσικής δεν γίνεται σε παρτιτούρα αλλά βασίζεται στην προφορική μετάδοση, χρειάστηκε οι μαθητές να ακούσουν προσεκτικά, γνωρίζοντας ότι αυτό θα πρέπει να το αναπαράγουν. Κάτι τέτοιο απαιτούσε να ακούσουν το μοντέλο ξανά και αφού το έχουν μάθει να το εκτελέσουν. Σ’ αυτή τη δεύτερη φάση εντυπωσιάστηκαν από τις λεπτομέρειες που παρέλειψαν στην προηγούμενη φάση. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η μνήμη, ο ρυθμός και η τονική αντίληψή τους. Χρειάστηκε να ομαδοποιήσουν τους τόνους, το χρώμα των φωνηέντων και τις λεπτές διαφορές της παραγωγής των συμφώνων. Είχαν επίσης τη δυνατότητα αλλαγής στη μελωδία, αρκεί να ακολουθείτο το ρυθμικό σχήμα που ταίριαζε στο λόγο. Έδωσαν μεγάλη σημασία στη συνοδεία του χορού και στη δύναμη του λόγου τα οποία συνδέονται με πίστεις και συναισθήματα βαθιά θεμελιωμένα. Οι μαθητές επίσης έδωσαν μεγάλη σημασία στις οπτικές πλευρές της εκτέλεσης των κρουστών οργάνων και του χορού προσέχοντας κάθε κίνηση. Έδωσαν σημασία επίσης στο σχεδιασμό και στον τρόπο που κινούνται οι εκτελεστές στο χώρο.
3. **Βουλγαρικός μουσικός πολιτισμός**: Το ιδιαίτερο στοιχείο σε αυτό το μάθημα ήταν η ανάδειξη της πολυφωνίας στην παραδοσιακή μουσική από γυναικείο συγκρότητα a capella. Επίσης, τα παραδοσιακά όργανα καβάλ, γκαντούλκα και γκάιντα. Έγινε σύγκριση της μουσικής της Βουλγαρίας με αυτή των γειτονικών χωρών με αφορμή τις «100 γκάιντες της Ροδόπης». Όσον αφορά τους χορούς οι: ρατσενίτσα, νταϊτσόβο, γκίνκα, νεστηνάρσκυ συνδέθηκαν με τις περιοχές όπου χορεύονται και τις συνήθειες των ανθρώπων που κατοικούν εκεί.
4. **Αλβανικός μουσικός πολιτισμός**: Τα ιδιαίτερα στοιχεία εδώ ήταν η σύνδεση της μουσικής με την κουλτούρα του λαού και πιο συγκεκριμένα μέσα από το έθιμο του γάμου. Ακόμα ο γεωγραφικός διαχωρισμός της Αλβανίας σε σχέση με τη μουσική που χρησιμοποιείται σε κάθε περιοχή. Τα είδη της πολυφωνικής εκτέλεσης (syllabus-legato και staccato) καθώς και τα είδη πολυφωνίας στο νότο, πολυφωνία labe (ίσο με λόγια και a capella) και πολυφωνία toske (ίσο χωρίς λόγια και ορχήστρα). Τονίστηκαν μουσικές ομοιότητες ορισμένων περιοχών της Ελλάδας, όπως η Ήπειρος με τη μουσική

της Νότιας Αλβανίας. Οι μαθητές κλήθηκαν σε μια προσπάθεια απλής οργανογνωσίας να ξεχωρίσουν παραδοσιακά μουσικά όργανα, όπως το κλαρίνο, το νταούλι, τη φλογέρα και το τσιφτελί).

5. **Ελληνικός μουσικός πολιτισμός**: Αρχικά κάναμε ένα διαχωρισμό των δημοτικών τραγουδιών ανάλογα με το περιεχόμενο και τη χρήση τους. Τονίστηκαν οι ιδιαιτερότητες των ανθρώπων που εκφράζονται μέσω αυτής της μουσικής. Και εδώ έχουμε προφορική μετάδοση της μουσικής, κάτι το οποίο απαιτεί αυξανόμενη προσοχή στην ακρόαση προκειμένου να εκτελεστεί φωνητικά. Για τους μαθητές η εκτέλεση των δημοτικών τραγουδιών με τη βυζαντινή μουσική αποτέλεσε ανακάλυψη ανοίκειων μεθόδων φωνητικής παραγωγής (βλ. κεφ. 8 σελ. 117). Επίσης δόθηκε σημασία σε φωνητικές ιδιαιτερότητες, όπως στην αντιστροφή των στίχων, στην καθ' υπακοήν απάντηση και σε ρυθμικές ιδιαιτερότητες όπως η έννοια του ελεύθερου ρυθμού και του χορευτικού με «βέρσο» (το δεξιοτεχνικό κομμάτι με το οποίο κλείνει το τραγούδι).
6. **Πολωνικός μουσικός πολιτισμός**: Και σε αυτόν τον μουσικό πολιτισμό τονίστηκε το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Η Πολωνία έχει έντονη καλλιτεχνική και μουσική παράδοση η οποία αναλύθηκε, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια σφαιρική αντίληψη της πολιτισμικής της ζωής.

   Η καθηγήτρια χορού πολωνικής καταγωγής μας καθοδήγησε στις ιδιαιτερότητες των λαϊκών και εθνικών χορών της Πολωνίας (Κουϊαβιάκ, Κρακόβιακ και Πολώνεζ). Τονίστηκε η διαφορά του φυσικού, αυθόρμητου χορού ως μέσο έκφρασης των ανθρώπων σε σχέση με τον επιτηδευμένο τρόπο παρουσίασης (φολκλορικό στοιχείο) σε θέατρα, παρακολουθούμενο από θεατές.

   Επίσης συνδέσαμε την παραδοσιακή μουσική με τη μουσική κλασικών Πολωνών συνθετών, όπως ο Σοπέν, Μονιούσκο και Σιμανόφσκυ. Παρουσιάσαμε παραδοσιακές μελωδίες αυτούσιες και ενσωματωμένες σε κλασικά έργα. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν αυτό το δανεισμό μουσικών στοιχείων.

Στο τέλος κάθε μαθήματος οι μαθητές συμπλήρωναν ένα σύντομο **ερωτηματολόγιο των παρεμβατικών διδασκαλιών,** προκειμένου να καταγράψουν άμεσα τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους από την επαφή τους με τον μουσικό πολιτισμό.

Την ίδια περίοδο η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της μουσικής.

Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε εκ νέου **συνεντεύξεις** και στις δύο ομάδες για να διαπιστώσουμε πιθανές αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν σε επιπλέον ερωτήσεις σχετικές με τις παρεμβατικές διδασκαλίες που παρακολούθησαν.

Όλοι οι μαθητές απάντησαν σε **ερωτηματολόγια** όμοια με τα αρχικά, με επιπλέον ερωτήσεις στην πειραματική ομάδα. Στόχος ήταν να διακρίνουμε πιθανές διαφορές στις στάσεις και συμπεριφορές τους.
Η **παρατήρηση** των μαθητών στην τάξη και στις δύο ομάδες συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια και του δευτέρου τριμήνου.
Οι μαθητές αξιολογήθηκαν για τη **σχολική επίδοση** στο μάθημα της μουσικής και στις δύο ομάδες και καταγράφηκε η βαθμολογία τους, προκειμένου να συγκριθεί με αυτή του πρώτου τριμήνου.

Γ΄ ΤΡΙΜΗΝΟ:
Κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου συνεχίστηκε η **παρατήρηση** στην τάξη και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως και στα προηγούμενα τρίμηνα, και κατεγράφη **κλείδα παρατήρησης και επιπλέον σχόλια** από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την καθηγήτρια που δίδασκε στην τάξη.

9.4. Κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας

Το αντικείμενο διερεύνησης, μα κυρίως οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν την επιλογή της μεθόδου προσέγγισης του θέματος. Η μέθοδος που προτείνεται εμπίπτει στο χώρο των ποιοτικών προσεγγίσεων. Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει, ότι η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης είναι η πιο ενδεδειγμένη επιλογή, όταν αυτό που επιχειρείται είναι η σε βάθος ανάλυση ενός φαινομένου.
Οι Bird και συν.(1999) και Πανταζής (2004) επικρίνουν τις ποσοτικές μεθόδους, ότι αγνοούν την ίδια τη φύση της ανθρώπινης πραγματικότητας. Οι αντιδράσεις των υποκειμένων δεν μπορούν να εξεταστούν «αντικειμενικά» ως ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Επιπλέον οι εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής δεν μπορούν να αποκοπούν από την ολότητά της και να εξεταστούν ξεχωριστά σα να ήταν αποσυναρμολογημένα ρολόγια (Χρηστάκης, 1999). Τέλος για τον Πανταζή (2004) οι ποιοτικές προσεγγίσεις αν και δεν αποτελούν πανάκεια είναι απολύτως κατάλληλες για την εξερεύνηση της ανθρώπινης δραστηριότητας και των κοινωνικών διεργασιών, των αντιλήψεων και των στάσεων.
Επιλέγουμε, λοιπόν, την ποιοτική προσέγγιση, επειδή θέλουμε να εξετάσουμε τις αντιλήψεις και τις απόψεις των παιδιών.
Μετά από την επιστροφή των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας και η στατιστική επεξεργασία.
Όπου υπήρχαν κλειστού τύπου ερωτήσεις οι κωδικοί των απαντήσεων σ' αυτές προέκυψαν από την αρίθμησή τους κατά τη σειρά κατά την οποία αυτές είχαν γραφεί στο μέσα συλλογής των δεδομένων. Στην περίπτωση του ανοικτού τύπου ερωτήσεων καταγράψαμε τις απαντήσεις που δίνονταν σ' αυτές. Στη συνέχεια τις ομαδοποιήσαμε σε ευρύτερες κατηγορίες. Κάθε φορά που συναντούσαμε νέες απαντήσεις που δεν ενέπιπταν στις κατηγορίες που είχαμε κατασκευάσει με τον παραπάνω τρόπο προσθέταμε νέες κατηγορίες στις οποίες δίναμε συμπληρωματικούς κωδικούς. Μετά την εισαγωγή των στοιχείων των μέσων συλλογής των δεδομένων στον ηλεκρονικό

υπολογιστή, προβήκαμε σε έλεγχο της ορθότητάς τους και διορθώσαμε τυχόν λάθη πληκτρολόγησης και στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας σε SPSS και για κάθε απάντηση υπολογίσθηκε η συχνότητα και το ποσοστό (%).

Πρέπει να σημειώσουμε ότι η επιλογή ανοιχτού τύπου ή μετακωδικοποιούμενων ερωτήσεων βασίστηκε στην άποψη ότι παρέχουν αφενός στα υποκείμενα τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να απαντήσουν όπως εκείνα θέλουν και στον ερευνητή τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τις γνώμες, τις στάσεις και τα κίνητρά τους και να χαράξει τους άξονες διερεύνησης του θέματος.

Όπως προκύπτει από τη στρατηγική, τις μεθόδους και τις τεχνικές της μελέτης η ερευνητική προσέγγιση είναι ποιοτική, δηλαδή λεπτομερής και σε βάθος, η οποία δεν αναφέρεται στην ποσότητα εμφάνισης του υπό διερεύνηση φαινομένου, αλλά στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου και δεν ανιχνεύει το «τι», αλλά το «πώς» και το «γιατί» των δρώντων υποκειμένων (Φίλιας, 2001:17).

Όπως αναφέρει ο Eisner (1991), με την ποιοτική μέθοδο μπορούμε να καταγράψουμε τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις της. Στη συνέχεια όμως ποσοτικοποιήσαμε τα αποτελέσματα, οπότε καταλήγουμε σε συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

Η επεξεργασία των απαντήσεων απέδωσε το σύνολο των ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών που απαιτούνται για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

Στη συνέχεια γίνεται περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδιών για όλα τα ερωτήματα. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε πινακοποιημένη μορφή στο παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

10.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου της πειραματικής ομάδας (πριν και μετά την παρέμβαση

10.1.1. Ερωτήσεις που απαντούν στο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με τη θετική αυτοαντίληψη των μαθητών:

- Στην ερώτηση «Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;» πριν την παρέμβαση, από τους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας οι 3 απάντησαν «στους άριστους», οι 13 στους καλούς και οι 6 «στους μέτριους και αδύνατους μαθητές». Μετά την παρέμβαση παρατηρούμε μια αύξηση των μαθητών που πιστεύουν ότι ανήκουν στους άριστους σε 7 από 3, ότι παραμένουν σχεδόν ίδιοι αυτοί που πιστεύουν ότι ανήκουν στους καλούς, και μια μείωση των μαθητών που πιστεύουν ότι ανήκουν στους μέτριους και αδύνατους, 3 από 6 μαθητές.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;» 15 μαθητές πριν την παρέμβαση απάντησαν ότι έχουν δυνατότητες να βελτιωθούν ενώ 7 μαθητές δεν θεωρούν ότι έχουν τέτοια δυνατότητα. Μετά την παρέμβαση παρατηρούμε αύξηση των μαθητών που πιστεύουν ότι έχουν δυνατότητες βελτίωσης στο μάθημα της μουσικής σε 22, δηλαδή στο σύνολο των μαθητών της ομάδας, και εξάλειψη του ποσοστού των μαθητών που δεν πιστεύουν στη βελτίωσή τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι 5 από τους 7 που πίστευαν πριν την παρέμβαση ότι μπορούν να βελτιωθούν λίγο ή καθόλου στο μάθημα της μουσικής, το αποδίδουν στο ότι δεν τους βοηθάει ό τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα, 1 στους 7 στο ότι δεν μπορεί να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και 1 επίσης στους 7 ότι δεν έχει δυνατότητα βελτίωσης γιατί δεν κατέχει καλά την ελληνική γλώσσα.
- Στην ερώτηση «Θεωρείς ότι έχεις δεξιότητες που είναι σημαντικές στο μάθημα της μουσικής;» 11 μαθητές στους 22 απάντησαν ναι και 11 όχι πριν την παρέμβαση, ενώ μετά απάντησαν 12 ναι και 10 όχι. Στις σημαντικότερες δεξιότητες που θεωρούν ότι έχουν πριν την παρέμβαση συμπεριλαμβάνονται η εκτέλεση οργάνου και το τραγούδι, 4 στους 9 μαθητές, ενώ μετά την παρέμβαση 7 στους 8 θεωρούν ότι έχουν αυτές τις δεξιότητες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι μαθητές μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες παρουσιάζουν σαφή βελτίωση στην απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης, εφόσον περισσότεροι μαθητές συγκαταλέγουν τους εαυτούς τους στους άριστους και καλούς μαθητές ενώ κανείς πια δεν θεωρεί τον ευατό του αδύνατο μαθητή. Επίσης πιστεύουν ότι έχουν δυνατότητες να βελτιωθούν, αρκεί να τους βοηθήσει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα, να μπορούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και φυσικά να γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.

10.1.2. Ερωτήσεις που αφορούν το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της πειραματικής ομάδας το μάθημα της μουσικής και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε στις παρεμβατικές διδασκαλίες:

- Στην ερώτηση «Με τι ασχολήθηκες στην τάξη την ώρα της μουσικής τελευταία;», πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες 8 στους 17 απάντησαν ότι τραγούδησαν και άκουσαν κάποιο όργανο και 7 μαθητές στους 17 απάντησαν ότι άκουσαν μουσική. Μετά τις παρεμβατικές 21 μαθητές, δηλαδή σχεδόν το σύνολο της ομάδας, απάντησε ότι τραγούδησε και έπαιξε κάποιο όργανο και μόνο 1 ότι άκουσε μουσική αποκλειστικά σαν δραστηριότητα στην τάξη.
- Στην ερώτηση «Ποια είναι η αγαπημένη σου εργασία στην τάξη της μουσικής;», 11 στους 18 απάντησαν ότι τους αρέσει να τραγουδούν και να παίζουν κάποιο όργανο, πριν τις παρεμβατικές, και 7 στους 18 να ακούν μουσική. Μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι τους αρέσει να τραγουδούν και να παίζουν κάποιο όργανο.
- Στην ερώτηση «Σου αρέσει όπως γίνεται το μάθημα της μουσικής μέχρι τώρα;», πριν τις παρεμβατικές απάντησαν «πάρα πολύ» μόνο 3 στους 22 μαθητές και «λίγο» ή «καθόλου» 7 στους 22. Μετά τις παρεμβατικές σε 15 μαθητές άρεσε πάρα πολύ το μάθημα, ενώ λίγο ή καθόλου άρεσε μόνο σε 2 στους 22 μαθητές. Από τους 9 μαθητές που άρεσε λίγο ή καθόλου πριν τις παρεμβατικές οι 8 το αποδίδουν στο ότι το μάθημα δεν τους κεντρίζει την προσοχή, καθώς και στον τρόπο με το οποίο γίνεται. Ενώ μετά τις παρεμβατικές μόνο 2 μαθητές ανέφεραν τους ίδιους λόγους.

Από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρούμε ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες, δίνοντας έμφαση στο τραγούδι και στην εκτέλεση οργάνων (απλά κρουστά Orff) κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και άρεσαν στην πλειονότητα των μαθητών σαν μάθημα μουσικής με τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν.

- Όσον αφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής;», πριν τις παρεμβατικές σε σχέση με αυτές μετά τις παρεμβατικές, μας φανερώνουν ότι αρέσει στους μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες. Απάντησαν 6 στους 22 «πάρα πολύ μου αρέσει» πριν και 12 στους 22 μετά. Επίσης «λίγο» ή «καθόλου» μου αρέσει απάντησαν 6 στους 22 μαθητές πριν και 2 στους 22 μετά. Τους αρέσει να δουλεύουν σε ομάδες, γιατί πιστεύουν ότι γίνεται ευκολότερη η εργασία όταν συνεργάζονται και τους δίνει την ευκαιρία να δουλέψουν με άλλους. Πριν τις παρεμβατικές απάντησαν τα παραπάνω 11 στους 19 και μετά τις παρεμβατικές 19 στους 21 απάντησαν το ίδιο.
- Στο «Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου στην τάξη την ώρα του μαθήματος της μουσικής;», πριν τις παρεμβατικές απάντησαν 13 στους 21 «σπάνια» και 8 στους 21 «αρκετές φορές». Μετά τις παρεμβατικές 7 στους 20 απάντησαν «πάρα πολύ συχνά» και 12 στους 20 «αρκετές φορές». Είναι

σημαντικό να τονίσουμε ότι οι λόγοι που εμποδίζουν τη συνεργασία στην τάξη είναι σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών πριν τις παρεμβατικές ότι δεν συνηθίζεται η συνεργασία στην τάξη ενώ μετά τις παρεμβατικές δεν απαντήθηκε κάτι τέτοιο από τους μαθητές.

Με λίγα λόγια οι μαθητές επιθυμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά συνήθως δεν προωθείται σαν μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη.

10.1.3. Ερωτήσεις που μας φανερώνουν τη σχέση των μαθητών με την πολυπολιτισμική μουσική (απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα: Η διδασκαλία και επαφή με τον μουσικό πολιτισμό των άλλων χωρών οδηγεί στο σεβασμό από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού; και μια τέτοια διδασκαλία είναι ικανή να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα;)

- Στην ερώτηση «Έχεις ακούσει μουσική από άλλες χώρες εκτός της χώρας σου;», 17 στους 22 απάντησαν «ναι» πριν τις παρεμβατικές και όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν ναι μετά τις παρεμβατικές.
- Στην ερώτηση «Έχεις διδαχθεί στο σχολείο μουσική από άλλες χώρες;», 3 στους 20 μαθητές απάντησαν «ναι» πριν τις παρεμβατικές και 22, δηλαδή όλη η ομάδα, μετά τις παρεμβατικές.
- Είναι αξιοσημείωτο ότι στην ερώτηση «Έχεις διδαχθεί μουσική από άλλες χώρες;», οι μαθητές ανέφεραν μετά τις παρεμβατικές τις χώρες που διδάχθηκαν κατά το διάστημα του πειράματος (Αφρική, Πολωνία, Μολδαβία, Ελλάδα, Αλβανία, Βουλγαρία). Κατά το διάστημα του α΄ τριμήνου διδάχθηκαν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα επίσης μουσικές του κόσμου τις οποίες όμως δεν ανέφεραν στην απάντησή τους.
- Το ίδιο συναντάμε και στην επόμενη ερώτηση «Έχεις τραγουδήσει ποτέ τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από τη δική σου στην τάξη ή αλλού;». Πριν τις παρεμβατικές απάντησαν 10 στους 22 «ναι», ενώ μετά τις παρεμβατικές 18 στους 22 «ναι». Στις γλώσσες που ισχυρίζονται ότι έχουν τραγουδήσει αναφέρουν αυτές των χωρών των παρεμβατικών διδασκαλιών.
- Η ερώτηση «Τι μουσική ακούς;» φανερώνει τις μουσικές τους προτιμήσεις. Στην ερώτηση «Θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες», απαντούν οι 12 στους 19 μαθητές «ναι' πριν τις παρεμβατικές και 22 μαθητές, δηλαδή το σύνολο της ομάδας, «ναι» μετά τις παρεμβατικές. Κάτι τέτοιο μας φανερώνει ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες λειτούργησαν στην κατεύθυνση της ένταξης της παραδοσιακής μουσικής στις προτιμήσεις τους, όχι απαραίτητα στις πρώτες τους προτιμήσεις, όπως δείχνουν οι απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση.

- Στην ερώτηση «Γιατί θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες;», η αναζήτηση για τη μάθηση του καινούριου στοιχείου είναι ισχυρός παράγοντας για τους μαθητές. Οι 7 στους 12 απάντησαν ότι θα ήθελαν να μάθουν κάτι καινούριο πριν τις παρεμβατικές και οι 10 στους 22 το ίδιο μετά τις παρεμβατικές. Είναι σημαντικό ότι μετά τις παρεμβατικές 9 στους 22 μαθητές απάντησαν ότι τους κινεί το ενδιαφέρον για μάθηση η ύπαρξη συμμαθητών και φίλων από άλλες χώρες, ενώ πριν τις παρεμβατικές κανείς δεν απάντησε κάτι τέτοιο.
- Στην ερώτηση «Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;», πριν τις παρεμβατικές απάντησαν 12 στους 21 «ναι» και 9 «όχι». Ενώ μετά τις παρεμβατικές 15 στους 22 «ναι» και 7 «όχι». Επίσης στο αν «ενδιαφέρεσαι να μάθεις περισσότερα γι' αυτήν;», απάντησαν «ναι» 12 στους 21 πριν τις παρεμβατικές και 17 στους 21 «ναι» μετά τις παρεμβατικές. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές είναι φορείς της παραδοσιακής μουσικής της χώρας τους και επίσης διαφαίνεται μια αύξηση των μαθητών που ακούνε τέτοια μουσική και ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα μετά τις παρεμβατικές.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι η μουσική από διάφορες χώρες ενδιαφέρει μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας;», δηλαδή αφορά μόνο αυτούς και όχι όλους τους ανθρώπους, πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες 7 στους 20 μαθητές απάντησαν «ναι» και 13 «όχι», ενώ μετά τις παρεμβατικές 2 στους 21 «ναι» και 19 «όχι». Έχουμε έτσι μια αύξηση του αριθμού των μαθητών μετά τις παρεμβατικές που πιστεύουν ότι η πολυπολιτισμική μουσική αφορά όλο τον κόσμο και όχι μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας.
- Στην ερώτηση «Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σου να διδάσκεσαι πολυπολιτισμική μουσική και να μαθαίνεις γύρω από άλλους πολιτισμούς;», μόνο 4 στους 21 μαθητές απάντησαν ότι είναι «πολύ σημαντικό» πριν τις παρεμβατικές, ενώ 14 στους 22 απάντησαν το ίδιο μετά τις παρεμβατικές. Βλέπουμε μια αύξηση της σημασίας που δίνουν οι μαθητές στην διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής στο σχολείο.

Μέσα από τις επόμενες ερωτήσεις που αφορούν τα μουσικά όργανα μπορούμε να καταλάβουμε αν οι παρεμβατικές διδασκαλίες μπόρεσαν να αλλάξουν την οπτική των μαθητών για την παραδοσιακή μουσική των διαφόρων χωρών.

- Στην ερώτηση «Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα παραδοσιακό όργανο της δικής σου ή άλλης χώρας;» μόνο 6 στους 22 απάντησαν «ναι» και 16 «όχι» πριν τις παρεμβατικές. Μετά τις παρεμβατικές ο αριθμός των μαθητών που απάντησαν «ναι» αυξάνεται σε 13 στους 21, ενώ 8 στους 21 απάντησαν «όχι».
- Στην ερώτηση «Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα ευρωπαϊκό όργανο;» οι μαθητές και πριν και μετά την παρέμβαση γενικά θα ήθελαν να μάθουν. Οι 15 στους 22 απάντησαν «ναι» και οι 7 «όχι». Το όργανο που πρωταγωνιστεί στις επιθυμίες των μαθητών είναι η κιθάρα. Οι 10 στους 13 μαθητές θα

ήθελαν να μάθουν κιθάρα πριν την παρέμβαση και 11 στους 15 μετά την παρέμβαση.

- Είναι αξιοσημείωτη η απάντηση στην ερώτηση «Αν είχες να διαλέξεις ανάμεσα σε ένα ευρωπαϊκό και σε ένα παραδοσιακό όργανο οποιασδήποτε χώρας, ποιο θα διάλεγες να μάθεις να παίζεις;» 15 μαθητές στους 21 προτίμησαν το ευρωπαϊκό πριν την παρέμβαση και 4 και τα δύο, ενώ μετά την παρέμβαση 3 μαθητές στους 22 απάντησαν το ευρωπαϊκό και 14 στους 22 μαθητές προτίμησαν και τα δύο. Είναι σαφές ότι μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι μαθητές αφήνουν χώρο στις προτιμήσεις τους για μάθηση και στα παραδοσιακά όργανα, ενώ πριν δεν συνέβαινε κάτι τέτοιο.
- Οι περισσότεροι μαθητές, οι 17 στους 22, απάντησαν θετικά στην ερώτηση «Θα σου άρεσε να ταξιδέψεις;», πριν και μετά τις παρεμβατικές. Οι «προορισμοί που θα ήθελαν περισσότερο» πριν τις παρεμβατικές είναι η Αμερική, Αγγλία και Γαλλία, προορισμοί καθαρά ευρωπαϊκοί και δυτικού χαρακτήρα, ενώ μετά τις παρεμβατικές οι μαθητές προτιμούν και άλλους προορισμούς εκτός Ευρώπης και Αμερικής για τα ταξίδια τους.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα από τη γνωριμία με την πολυπολιτισμική μουσική, κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών διδασκαλιών, οι μαθητές αναθεωρούν τις απόψεις τους για τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο, θεωρούν σημαντική την πολυπολιτισμική και ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα γι' αυτήν.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι οι μαθητές μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες ακούν περισσότερο μουσική από άλλες χώρες, τραγουδούν σε άλλες γλώσσες, είναι διατεθειμένοι να τοποθετήσουν την πολυπολιτισμική μουσική στις μουσικές τους προτιμήσεις, ακούν περισσότερο μουσική της χώρας τους στο σπίτι. Επίσης πολλοί μαθητές θεωρούν τη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής πολύ σημαντική και πιστεύουν ότι ενδιαφέρει όλο τον κόσμο και όχι μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας. Ακόμα πολλοί μαθητές αφήνουν χώρο στις προτιμήσεις τους για εκμάθηση και παραδοσιακών οργάνων και προορισμών των πιθανών ταξιδιών τους σε χώρες εκτός Ευρώπης και Αμερικής.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές βρίσκονται προς την κατεύθυνση απαλλαγής από στερεότυπα και προκαταλήψεις και από το διαχωρισμό των πολιτισμών σε «ανώτερους» και «κατώτερους».

10.1.4. Ερωτήσεις που μας φανερώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τη δυνατότητα βελτίωσής τους, μέσα από το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών τους

- Στην ερώτηση «Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;» 13 από τους 22 μαθητές της ομάδας απάντησαν «πάρα πολύ» και «αρκετά», και 9 μαθητές στους 22 απάντησαν «όχι», πριν την παρέμβαση, ενώ μετά την παρέμβαση οι μαθητές που απάντησαν «πάρα

πολύ» και «αρκετά» αυξήθηκαν στους 20 και μειώθηκαν σε 2 αυτοί που απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».

- Στο αν «Είσαι ευχαριστημένος/η από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;» 16 μαθητές από τους 22 απάντησαν «πάρα πολύ και αρκετά» και 6 «λίγο ή καθόλου», ενώ μετά την παρέμβαση 22 μαθητές απάντησαν «πάρα πολύ» και «αρκετά» και κανείς «λίγο» ή «καθόλου».
- Στο αν «Είναι οι συμμαθητές σου πρόθυμοι να σε βοηθήσουν όταν έχεις κάποιο πρόβλημα;» παρατηρούμε μια αύξηση των μαθητών που απάντησαν «αρκετές φορές» μετά τις παρεμβατικές, από 13 στους 22, σε 15 στους 22 και εξάλειψη των 4 μαθητών μετά την παρέμβαση, αυτών που είχαν απαντήσει «σπάνια» και «ποτέ» πριν την παρέμβαση.
- Όσον αφορά την εμπιστοσύνη που τρέφουν οι μαθητές προς τους συμμαθητές τους, στην ερώτηση «Εμπιστεύεσαι τους συμμαθητές σου;», παρατηρούμε μια αύξηση των μαθητών που εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους μετά τις παρεμβατικές από 3 στους 22 σε 6 στους 20, οι οποίοι απάντησαν «σχεδόν πάντοτε» και εξάλειψη αυτών που δεν εμπιστεύονται «ποτέ».
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;» βλέπουμε μια αύξηση του αριθμού των μαθητών από 12 στους 22 που απάντησαν «σχεδόν πάντοτε και αρκετές φορές» πριν τις παρεμβατικές, σε 21 στους 22 που απάντησαν το ίδιο μετά τις παρεμβατικές. Επίσης παρατηρούμε μείωση των μαθητών από 10 στους 22 σε 1 στους 22, πριν και μετά αντίστοιχα, οι οποίοι απάντησαν «σπάνια και ποτέ».
- Στο «Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα σχετικά με την κουλτούρα ή την ιστορία της χώρας σου;» σημειώνουμε μεγάλη αύξηση των μαθητών που ενδιαφέρονται «πάρα πολύ και αρκετά» να μάθουν για τους άλλους, από 7 στους 22 σε 19 μετά τις παρεμβατικές, και μείωση αυτών που δεν ενδιαφέρονταν πριν από 15 στους 22 σε 3 μετά τις παρεμβατικές.
- «Όταν πρόκειται να γνωρίσουν καινούριους φίλους» 8 στους 22 μαθητές προτίμησαν φίλους που κατάγονται από την ίδια χώρα με αυτούς πριν την παρέμβαση, ενώ μετά μόνο 3 στους 22 προτίμησαν το ίδιο. Μετά την παρέμβαση, σε 11 μαθητές στους 22 είναι αδιάφορη η χώρα καταγωγής των φίλων φτάνει να ταιριάζουν, ενώ πριν 5 στους 22 μαθητές απάντησαν το ίδιο.
- Στην ερώτηση «Όταν βλέπεις στο σχολείο να τσακώνονται συμμαθητές σου που κατάγονται από τη χώρα σου με άλλους από άλλες χώρες, τι κάνεις;» παρατηρούμε αύξηση αυτών που προσπαθούν να τους σταματήσουν πριν και μετά την παρέμβαση από 7 στους 22 σε 11, μείωση αυτών που υποστηρίζουν τους συμμαθητές που κατάγονται από την ίδια χώρα, ανεξάρτητα από το αν έχουν δίκιο ή όχι από 4 στους 22 σε 1, αύξηση των μαθητών που υποστηρίζουν αυτούς που πιστεύουν ότι έχουν δίκιο ανεξάρτητα από ποια χώρα κατάγονται από 3 στους 22 σε 7, και τέλος μείωση αυτών που δεν ασχολούνται μαζί τους αλλά ειδοποιούν τους καθηγητές από 5 στους 22 σε 2 μετά την παρέμβαση.

- Στην ερώτηση αν «Αισθάνεσαι μοναξιά στην τάξη;» δεν παρατηρούμε διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση. Οι μαθητές σε γενικές γραμμές δεν αισθάνονται μοναξιά στην τάξη.
- Το ίδιο παρατηρούμε και στην ερώτηση «Παίρνεις μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου;». Και πριν και μετά την παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές σε γενικές γραμμές δεν συμμετέχουν ενεργά στις εκδηλώσεις του σχολείου.
- Στην ερώτηση «Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;» παρατηρούμε μια μεγάλη αύξηση των μαθητών που απάντησαν «πάρα πολύ» από 2 στους 22 σε 10, πριν και μετά την παρέμβαση αντίστοιχα, και μια μείωση αυτών που απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου» από 9 στους 2, σε 2 στους 22 μετά την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών βρίσκονται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης, αφού αυτοί είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, βοηθούν περισσότερο τους συμμαθητές τους όταν έχουν κάποιο πρόβλημα, τους εμπιστεύονται πιο πολύ, τους σέβονται και τους προσέχουν όταν μιλούν. Ειδικότερα, είναι πιο δεκτικοί στο να ακούν τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους να μιλούν για τη χώρα τους, ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα σχετικά με την κουλτούρα και την ιστορία της χώρας των άλλων, υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους που έχουν δίκιο σε πιθανές συγκρουσιακές καταστάσεις ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής και τέλος το κριτήριο της επιλογής των φίλων τους δεν είναι η χώρα καταγωγής αλλά η καλή σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους. Κάτι τέτοιο μας φανερώνει ότι η επαφή των μαθητών με τον μουσικό πολιτισμό των άλλων χωρών οδηγεί στο σεβασμό από μέρους τους των πολιτισμικών διαφορών.

10.1.5. Ερωτήσεις μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες που αφορούν τα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησαν

- Στην ερώτηση «Τι σου άρεσε στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν την παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;» όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι ήταν καινούριες μουσικές γι' αυτούς και είχαν ενδιαφέρον, 10 μαθητές στους 22 απάντησαν ότι οι μουσικές που παρακολούθησαν μοιάζουν με την παραδοσιακή μουσική της χώρας τους, 19 μαθητές στους 22 συμφώνησαν ότι αυτές οι μουσικές χρησιμοποιούν μουσικά όργανα με ωραία ηχοχρώματα, 18 στους 22 είπαν ότι έχουν έντονους ρυθμούς και χορεύονται ευχάριστα, 21 στους 22 είπαν ότι μέσω αυτής της μουσικής έμαθαν πολλά πράγματα για τον πολιτισμό ορισμένων συμμαθητών τους και τέλος 13 στους 22 ένιωσαν να εκφράζονται καλύτερα ακούγοντας αυτές τις μουσικές.
- Στην ερώτηση «Ποια κοινά στοιχεία παρατήρησες στις παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;», 16 μαθητές στους 22 βρήκαν κοινά

στα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποιούν αυτές, 15 στους 22 στις μελωδίες, 11 στους 22 βρήκαν κοινά στα μουσικά όργανα και στον τρόπο που παίζονται, 15 στους 22 βρήκαν ως κοινό στοιχείο τη σημασία που δίνουν οι άνθρωποι στη μουσική για τον πολτισμό τους και τέλος 18 στους 21 μαθητές συμφώνησαν ότι είναι αυθεντικές μουσικές που εκφράζουν τους ανθρώπους τους.

- Στην ερώτηση «Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για την παραδοσιακή μουσική της χώρας σου;» 17 μαθητές στους 22 απάντησαν θετικά. Ο λόγος για τους 12 μαθητές από τους 17 είναι ότι μέσω της παραδοσιακής μουσικής θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για τη χώρα τους.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα μαθήματα που παρακολούθησες σε έκαναν να εκτιμάς πιο πολύ τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;» 17 μαθητές στους 22 απάντησαν θετικά.
- Τέλος στην ερώτηση «Συνέβη κάτι όταν παρακολούθησες τα μαθήματα που σε έκανε να εκτιμάς πιο πολύ τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;» και οι 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν αρνητικά.

Η επαφή των μαθητών με τις παρεμβατικές διδασκαλίες αποδείχθηκε σημαντικά γόνιμη, αφού η πλειονότητα και αρκετές φορές το σύνολο των μαθητών δέχθηκε θετικά αυτές τις μουσικές, ένιωσε ευχάριστα ακούγοντάς τες, ακολούθησε τη διαδικασία ανάλυσής τους και δήλωσε επιθυμία να μάθει περισσότερα για την παραδοσιακή μουσική της δικής του χώρας. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν αυτές τις διδασκαλίες θεωρούν ότι αυτή η διαδικασία και μόνο τους έκανε να εκτιμούν και να σέβονται περισσότερο τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών τους, αφού αυτό το χρονικό διάστημα δεν συνέβη κάτι άλλο που να οδήγησε προς αυτή την κατεύθυνση, όπως οι ίδιοι παραδέχτηκαν.

10.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου της ομάδας ελέγχου (πριν και μετά την παρέμβαση

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής. Απάντησαν στο ερωτηματολόγιο αυτό δύο φορές . Η πρώτη συνέπεσε με αυτή της πειραματικής ομάδας, πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες, και η δεύτερη επίσης με αυτή της πειραματικής, μετά τις παρεμβατικές. Η διαφορά πειραματικής και ομάδας ελέγχου είναι ότι η δεύτερη δεν παρακολούθησε αυτές τις διδασκαλίες.

10.2.1. Ερωτήσεις που απαντούν στο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με τη θετική αυτοαντίληψη των μαθητών:

- Στην ερώτηση «Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;» 18 μαθητές σε σύνολο 23 κατατάσσουν τους εαυτούς τους στους «άριστους» και «καλούς», και 3 στους 23 στους «μέτριους» και

«αδύνατους», στην πρώτη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τη δεύτερη φορά παρατηρούμε μείωση των μαθητών που θεωρούν τους εαυτούς τους «άριστους» και «καλούς», σε 14 στους 23, και αύξηση αυτών που θεωρούν ότι είναι «μέτριοι» και «αδύνατοι», σε 9 στους 23.

- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;» οι απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά ήταν παρόμοιες. Απάντησαν «πάρα πολύ» και «αρκετά» 19 στους 22 πριν και 20 στους 23 μετά. Αυτοί που πιστεύουν ότι μπορούν λίγο να βελτιωθούν είναι 3 μαθητές και πριν και μετά. Από αυτούς, 1 πιστεύει ότι δεν τον βοηθάει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, 1 επίσης ότι δεν μπορεί να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και ακόμα 1 ότι δεν κατέχει καλά την ελληνική γλώσσα.
- Στην ερώτηση «Θεωρείς ότι έχεις κάποιες δεξιότητες που είναι σημαντικές στο μάθημα της μουσικής;» οι μαθητές και πριν και μετά απάντησαν σχεδόν τα ίδια. Οι 7 στους 22 απάντησαν «ναι» πριν και 8 στους 23 «ναι» μετά. Αντίστοιχα 15 στους 22 απάντησαν «όχι» πριν και 15 στους 23 «όχι» μετά.
- Χωρίς σημαντικές διαφορές είναι και οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση, «Ποιες δεξιότητες πιστεύεις ότι έχεις;», και πριν και μετά 6 μαθητές απάντησαν ότι παίζουν κάποιο όργανο και τραγουδούν.

Από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρούμε ότι δεν εμφανίζεται τάση βελτίωσης της θετικής αυτοαντίληψής τους πριν και μετά. Σε γενικές γραμμές και στις δύο περιπτώσεις η αντίληψη για τον εαυτό τους δεν αλλάζει.

10.2.2. Ερωτήσεις που αφορούν το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της ομάδας ελέγχου το μάθημα της μουσικής και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο:

Στους μαθητές της ομάδας ελέγχου εφαρμόστηκαν από την καθηγήτρια που δίδασκε, σύμφωνα με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ορισμένα στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, αλλά όχι σε όλες τις διδασκαλίες.

- Στην ερώτηση «Με τι ασχολήθηκες στην τάξη την ώρα της μουσικής τελευταία;», 8 μαθητές στους 22 απάντησαν πριν ότι τραγούδησαν και έπαιξαν κάποιο όργανο και 11 μαθητές στους 22 ότι άκουσαν μουσική. Μετά, παρατηρούμε μια μείωση των μαθητών που τραγούδησαν και έπαιξαν κάποιο όργανο σε 3 στους 23 μαθητές, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός αυτών που άκουσαν μουσική σε 14 στους 23.
- Στην ερώτηση «Ποια είναι η αγαπημένη σου εργασία μέσα στην τάξη της μουσικής;» παρατηρούμε ότι 13 στους 22 μαθητές αγαπούν να τραγουδούν και να παίζουν κάποιο όργανο πριν, και 16 στους 23 μετά. Επίσης, 9 στους 22 θέλουν να ακούν μουσική πριν, και 6 στους 22 μετά.
- Στην ερώτηση «Σου αρέσει όπως γίνεται το μάθημα μέχρι τώρα;», και πριν και μετά απάντησαν σχεδόν το ίδιο, δηλαδή αρκετά 11 μαθητές στους 23 πριν και 12 στους 23 μετά. Οι μαθητές που απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου», 4 και 5 αντίστοιχα στους 23, το αποδίδουν σε γενικές γραμμές στον τρόπο με τον

οποίο γίνεται το μάθημα, στο ότι το μάθημα δεν τους κεντρίζει την προσοχή, στο ότι θεωρούν ότι το μάθημα δεν είναι χρήσιμο και τέλος στο ότι το περιεχόμενο του μαθήματος τους φαίνεται ξένο σε σχέση με τα ακούσματά τους.

- Στην ερώτηση «Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής;», 21 στους 23 μαθητές και 23 στους 23 αντίστοιχα πριν και μετά απάντησαν «πάρα πολύ» και «αρκετά». Αρκετοί από αυτούς απάντησαν ότι τους αρέσει να δουλεύουν σε ομάδες, γιατί η εργασία γίνεται ευκολότερη όταν συνεργάζονται.
- Δυστυχώς όμως στην ερώτηση «Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου στην τάξη στην ώρα της μουσικής;» 9 στους 23 πριν, και 16 στους 23 μετά απάντησαν σπάνια. Ο λόγος που απάντησαν κατ' αυτό τον τρόπο είναι γιατί δεν συνηθίζεται η συνεργασία στην τάξη. Αυτό το υποστήριξαν 7 στους 11 μαθητές πριν, και 16 στους 19 μετά.

Παρατηρούμε ότι στους μαθητές αρέσει να τραγουδούν και να παίζουν κάποιο όργανο στην τάξη της μουσικής, να συμμετέχουν δηλαδή ενεργά και να μην ακούν μόνο παθητικά μουσική, αλλά δυστυχώς δεν δίνεται σε όλους η ευκαιρία γι' αυτό. Τους αρέσει επίσης να δουλεύουν σε ομάδες, αλλά και αυτό δεν συνηθίζεται στην τάξη.

Οι απαντήσεις των μαθητών συγκριτικά πριν και μετά δεν εμφανίζουν αλλαγές. Σε γενικές γραμμές απαντούν με τον ίδιο τρόπο και στην πρώτη και στη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

10.2.3. Ερωτήσεις που μας φανερώνουν τη σχέση των μαθητών με την πολυπολιτισμική μουσική (απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα: Η διδασκαλία και επαφή με τον μουσικό πολιτισμό των άλλων χωρών οδηγεί στο σεβασμό από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού; Και, μια τέτοια διδασκαλία είναι ικανή να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα;)

- Στην ερώτηση « Έχεις ακούσει μουσική από άλλες χώρες εκτός από της χώρας σου;», απάντησαν «ναι» οι περισσότεροι μαθητές 20 στους 23 πριν και 22 στους 23 μετά.
- Στην ερώτηση «Έχεις διδαχθεί μουσική από άλλες χώρες;», 7 μαθητές στους 20 απάντησαν «ναι» πριν, και 18 μαθητές στους 22 «ναι» μετά. Η μουσική όμως που υποστηρίζουν ότι έχουν διδαχθεί είναι κατά κύριο λόγο από την Ελλάδα. 7 στους 8 μαθητές απάντησαν «από την Ελλάδα» πριν, και 16 στους 18 μετά.
- Στην ερώτηση «Έχεις τραγουδήσει ποτέ τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από τη δική σου στην τάξη ή αλλού;» απάντησαν «ναι» 13 στους 22 πριν, και 14 στους 23 μετά.

- Η ερώτηση «Τι μουσική ακούς;» μας φανερώνει τις μουσικές τους προτιμήσεις. Η απάντησή τους για το αν «Θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες» ήταν καταφατική από τους περισσότερους μαθητές, 21 στους 23 πριν, και 19 στους 23 μετά. Θα τους άρεσε γιατί θα ήθελαν να μάθουν κάτι καινούριο. Έτσι απάντησαν 12 στους 21 πριν, και 17 στους 19 μετά.
- Οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου ακούν παραδοσιακή μουσική της χώρας τους στο σπίτι - απάντησαν «ναι» 16 στους 23 και πριν και μετά. Επίσης, οι ίδιοι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα γι' αυτή τη μουσική.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι η μουσική από διάφορες χώρες ενδιαφέρει μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας;» οι μαθητές απάντησαν «όχι» στην πλειοψηφία τους και πριν και μετά, δηλαδή 20 στους 23 πριν, και 19 στους 23 μετά.
- Αρκετοί μαθητές θεωρούν «σημαντικό», αλλά όχι «πολύ σημαντικό», το να διδάσκονται στην τάξη μουσική από άλλες χώρες και να μαθαίνουν γύρω από άλλους πολιτισμούς. Οι 13 στους 23 πριν και 14 στους 23 μετά.
- Στην ερώτηση «Θα σου άρεσε να μαθαίνεις να παίζεις ένα παραδοσιακό όργανο της δικής σου ή άλλης χώρας;», σχεδόν οι μισοί μαθητές απάντησαν «ναι» και οι άλλοι μισοί «όχι», και πριν και μετά.
- Στην ερώτηση όμως «Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα ευρωπαϊκό όργανο;», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν «ναι». Οι 17 στους 23 πριν, και 19 στους 22 μετά. Το όργανο που κερδίζει τις προτιμήσεις των περισσοτέρων μαθητών είναι η κιθάρα. Προτίμησαν κιθάρα 12 στους 17 πριν, και 19 στους 19 μετά.
- Στην ερώτηση «Αν είχες να διαλέξεις ανάμεσα σε ένα ευρωπαϊκό όργανο και σε ένα παραδοσιακό όργανο οποιασδήποτε χώρας, ποιο θα διάλεγες να μάθεις να παίζεις;», 15 μαθητές στους 23 απάντησαν «το ευρωπαϊκό» ή «και τα δύο» πριν, και 20 στους 23 το ίδιο μετά. Αυτοί που απάντησαν και στις δύο περιπτώσεις «το ευρωπαϊκό» ήταν λίγο περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν «και τα δύο».
- Σχεδόν όλοι οι μαθητές αγαπούν τα ταξίδια, 22 στους 23 και 21 στους 23 αντίστοιχα πριν και μετά. Οι προορισμοί που θα ήθελαν περισσότερο είναι ευρωπαϊκοί (Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία) και η Αμερική. Αυτούς τους προορισμούς προτίμησαν 16 στους 22 μαθητές πριν, και 12 στους 21 μετά.

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου έχουν ακούσει μουσική από άλλες χώρες, αλλά θεωρούν ότι έχουν διδαχθεί στο σχολείο περισσότερο μουσική από την Ελλάδα. Θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα, κυρίως γιατί θα μάθαιναν κάτι καινούριο. Επίσης είναι φορείς της παραδοσιακής μουσικής της χώρας τους, αφού ακούν τέτοια μουσική και ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα γι' αυτήν. Θεωρούν σημαντικό να διδάσκεται η πολυπολιτισμική μουσική στο σχολείο γιατί ενδιαφέρει όλους τους ανθρώπους. Βέβαια όσον αφορά στα μουσικά όργανα έχουν μια προτίμηση στα ευρωπαϊκά καθώς επίσης και στους προορισμούς των ταξιδιών τους.

Το αξιοσημείωτο για την έρευνά μας είναι ότι μεταξύ της πρώτης και δεύτερης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν σημειώνεται σχεδόν καμία διαφορά. Οι μαθητές απαντούν κατά τον ίδιο τρόπο και πριν και μετά. Δεν υπάρχει αλλαγή στις απόψεις τους.

10.2.4. Ερωτήσεις που μας φανερώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τη δυνατότητα βελτίωσής τους μέσα από το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών τους

- Στην ερώτηση «Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή την πατρίδα τους;» 8 στους 23 και 10 στους 23 αντίστοιχα πριν και μετά απάντησαν «αρκετά». Επίσης 8 και 7 αντίστοιχα απάντησαν «λίγο» και «καθόλου».
- Στην ερώτηση «Είσαι ευχαριστημένος από τις σχέσεις με τους συμμαθητές σου;» απάντησαν 23 στους 23 και 21 στους 23 πριν και μετά, «πάρα πολύ» και «αρκετά».
- Στην ερώτηση «Είναι οι συμμαθητές σου πρόθυμοι να σε βοηθήσουν όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα;», οι μαθητές απάντησαν «αρκετές φορές», 13 και 16 στους 23 πριν και μετά.
- Στην ερώτηση αν «Εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους;» επίσης απάντησαν «σχεδόν πάντοτε» και «αρκετές φορές» 21 στους 23 μαθητές πριν, και 18 στους 23 μετά.
- Ακόμα στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;», απάντησαν 11 στους 23 και 14 στους 23, πριν και μετά, «αρκετές φορές». Υπάρχει βέβαια κι ένα ποσοστό 4 και 6 στους 23 που πιστεύουν ότι δεν τους σέβονται και δεν τους προσέχουν όταν μιλούν.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα σχετικά με την κουλτούρα ή την ιστορία της χώρας σου;», το αξιοσημείωτο είναι ότι 10 και 12 στους 23 απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου», πριν και μετά αντίστοιχα.
- Στην ερώτηση «Όταν πρόκειται να γνωρίσεις καινούριους φίλους, ποιους προτιμάς;», 5 στους 23 πριν, αλλά 11 στους 23 μετά απάντησαν ότι προτιμούν να γνωρίσουν καινούριους φίλους που κατάγονται από την ίδια χώρα με αυτούς, και μόνο 7 και 8 αντίστοιχα στους 23 ότι τους είναι αδιάφορη η χώρα καταγωγής των φίλων τους, φτάνει να ταιριάζουν.
- Στην ερώτηση «Όταν βλέπεις στο σχολείο να τσακώνονται συμμαθητές σου που κατάγονται από τη χώρα σου με άλλους από άλλες χώρες, τι κάνεις;», οι μισοί σχεδόν και πριν και μετά προσπαθούν να τους σταματήσουν, 11 και 10 στους 23 αντίστοιχα.
- Ακόμα δεν αισθάνονται μοναξιά μέσα στην τάξη. Απάντησαν αρνητικά 20 και 16 στους 23 πριν και μετά. Οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της

ομάδας δεν παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις τους σχολείου. Απάντησαν «σπάνια και ποτέ» 15 και 14 μαθητές στους 23 αντίστοιχα πριν και μετά.

- Τέλος, στην ερώτηση «Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;», μόνο 6 μαθητές και πριν και μετά απάντησαν «πάρα πολύ» και από τους υπόλοιπους 7 και 9 στους 23 απάντησαν «λίγο» και «καθόλου», πριν και μετά αντίστοιχα.

Από τις απαντήσεις των μαθητών συμπεραίνουμε ότι σε λίγους αρέσει πάρα πολύ να ακούν τους συμμαθητές τους να μιλούν για τη χώρα τους. Στους περισσότερους αρέσει «αρκετά», «λίγο» έως «καθόλου».

Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ιστορία και την κουλτούρα της χώρας τους. Λίγους ευχαριστεί πάρα πολύ να μιλούν για τη μουσική της χώρας τους, τους υπόλοιπους «αρκετά», «λίγο» έως «καθόλου».

Οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι «αρκετές φορές» τους σέβονται και τους προσέχουν οι συμμαθητές τους όταν μιλούν. Σχεδόν οι μισοί μαθητές προτιμούν να γνωρίσουν καινούριους φίλους από την ίδια χώρα με αυτούς και όταν τσακώνονται συμμαθητές τους στο σχολείο οι μισοί μόνο προσπαθούν να τους σταματήσουν.

Το σίγουρο είναι ότι αρκετοί είναι ευχαριστημένοι από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, είναι σχετικά πρόθυμοι να τους βοηθήσουν, τους εμπιστεύονται, δεν αισθάνονται μοναξιά μέσα στην τάξη και δεν παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου.

Το σημαντικό όμως για την έρευνά μας, ανεξάρτητα από τις τοποθετήσεις των μαθητών, είναι ότι οι απαντήσεις τους στην πρώτη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στη δεύτερη παρουσιάζουν πραγματικά μικρές διαφορές. Δεν παρατηρούμε δυνατότητα αλλαγής στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Το ίδιο παρατηρούμε και για τις σχέσεις τους, όπως διαμορφώνονται μέσα από το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους για την ιστορία, την κουλτούρα και τη μουσική της χώρας τους. Ό,τι πίστευαν αρχικά συνεχίζουν να το πιστεύουν και μετά.

10.3. Αποτελέσματα συνέντευξης της πειραματικής ομάδας (πριν και μετά την παρέμβαση)

Οι πρώτες ερωτήσεις είναι γενικού περιεχομένου, σχετικά με τη σχέση των μαθητών με την παραδοσιακή μουσική και γενικότερα τη μουσική που ακούν στο σχολείο και έξω από αυτό.

- Στην ερώτηση αν αγαπούν γενικά τη μουσική, σχεδόν όλοι απάντησαν «ναι» και πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Πριν απάντησαν «ναι» οι 20 στους 22 και μετά και οι 22 μαθητές.
- Στο αν «Συμμετέχουν στη χορωδία του σχολείου» απάντησαν οι περισσότεροι «όχι», 19 στους 22 μαθητές. Επίσης δεν θα ήθελαν να συμμετέχουν σ' αυτήν 14 και 13 μαθητές στους 22 πριν και μετά την παρέμβαση.

- Στην ερώτηση «Παίζεις κάποιο όργανο ή θα ήθελες να παίζεις;», απάντησαν «κιθάρα» 9 μαθητές και πριν και μετά. Είναι το μουσικό όργανο που επιθυμούν αρκετοί να μάθουν να παίζουν.
- Στην ερώτηση «Ακούς παραδοσιακή μουσική στο σπίτι;» έχουμε μια αύξηση των μαθητών που ακούν παραδοσιακή μουσική από 15 στους 22 πριν, στο σύνολο της ομάδας μετά.
- Στην ερώτηση «Σου αρέσει να ακούς τέτοια μουσική, σου θυμίζει τη χώρα σου;» 13 μαθητές στους 22 απάντησαν «όχι» πριν, και 21 στους 22 «ναι» μετά.
- Στο «Πόσο συχνά ακούν παραδοσιακή μουσική της χώρας τους στο σπίτι;» έχουμε μια αύξηση των μαθητών που ακούν συχνά, από 6 στους 22 πριν, σε 13 στους 22 μετά.

Μέσα από τις επόμενες ερωτήσεις προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα όπως και με το ερωτηματολόγιο, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

- Στην ερώτηση «Αν συναντούσες κάποιον, ένα παιδί π.χ. από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό εδώ στο σχολείο, τι ερωτήσεις θα του έκανες;», οι 8 στους 22 μαθητές πριν θα το ρωτούσαν για τη ζωή στη χώρα του, οι 4 στους 22 για τα μουσικά του ακούσματα και τη γλώσσα του και οι 3 για τους λόγους που μετανάστευσε. Μετά τις παρεμβατικές παρατηρούμε μια αύξηση των μαθητών που θα ρωτούσαν για τα μουσικά ακούσματα και τη γλώσσα σε 11 στους 22, καθώς επίσης 3 μαθητές (αντί για κανένας) στους 22 μετά προσπαθούν να εντοπίσουν τις πολιτισμικές διαφορές.
- Στην ερώτηση «Τι θα του έδειχνες από τη δική σου χώρα και το δικό σου πολιτισμό;» οι 15 μαθητές στους 22 πριν ενδιαφέρονται να παρουσιάσουν τον τρόπο ζωής, τους χορούς και τα τραγούδια της χώρας τους, και 13 στους 22 μετά.
- Στην ερώτηση «Αν συναντούσες κάποιον που δε μιλά καλά ελληνικά, όπως έναν καινούριο μαθητή στο σχολείο, πώς θα αισθανόσουν;», οι 11 μαθητές στους 22 πριν ένοιωθαν να λυπούνται τους συμμαθητές τους που δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Μετά παρατηρούμε μια πιο ενεργητική στάση από μέρους τους. Οι 18 από τους 22 θέλουν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της επικοινωνίας.
- Στην ερώτηση «Τι νομίζεις ότι μαθαίνεις γύρω από διαφορετικούς πολιτισμούς ή ανθρώπους από άλλες χώρες όταν τραγουδάς ή ακούς τα τραγούδια τους;», οι μαθητές τραγουδώντας και ακούγοντας μουσική από άλλες χώρες πιστεύουν ότι μαθαίνουν για την παράδοση γενικά, τη γλώσσα και τη μουσική παράδοση ειδικότερα. Μετά σε σχέση με πριν τις παρεμβατικές υπάρχει μια μικρή τάση υπέρ της μουσικής παράδοσης. Πριν, 13 στους 22 αναφέρθηκαν στην παράδοση γενικά και 3 στη μουσική παράδοση, και μετά τις παρεμβατικές 12 μαθητές αναφέρθηκαν στην παράδοση και 4 στη μουσική παράδοση.

- Στην ερώτηση «Τι περιμένεις τώρα να μάθεις από την καθηγήτριά σου παρακολουθώντας μουσικά μαθήματα από άλλους πολιτισμούς;», οι 7 στους 22 πριν περιμένουν να μάθουν τραγούδια και οι 5 να συνδέσουν τη μουσική με τη θρησκεία και τον πολιτισμό. Μετά, οι 11 στους 22 περιμένουν να μάθουν τραγούδια και οι 8 να μάθουν για τη θρησκεία και τον πολιτσμό. Παρατηρούμε μια αύξηση του ενδιαφέροντός τους για την πολυπολτισμική μουσική σε συνδυασμό και με τη θρησκεία και τον πολιτισμό.
- Στην ερώτηση «Γνωρίζεις στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας σου που έχουν σχέση με τη μουσική;» οι μαθητές ανέφεραν πολλές εκδηλώσεις της ζωής των ανθρώπων στη χώρα τους, όπως γάμους, γιορτές, ιδιαίτερα έθιμα, το πώς χρησιμοποιούν τη μουσική στις εκδηλώσεις τους κ.λπ. Γι' αυτό και 18 στους 22 μαθητές πριν, και 21 στους 22 μετά συνδέουν τον πολιτισμό της χώρας τους με τη μουσική μέσω των πολιτισμικών εκδηλώσεων.
- Στην ερώτηση «Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα, τι σκέφτεσαι;». Πριν τις παρεμβατικές οι 2 μαθητές στους 22 αδιαφορούν για τη διαφορετικότητά τους, οι 9 τους θεωρούν παράξενους και ξένους, οι 2 απορούν για αυτή την εμφάνιση και μόνο 2 σέβονται τον πολιτισμό τους. Μετά τις παρεμβατικές κανείς δεν αδιαφορεί για τη διαφορετικότητα, 2 τους θεωρούν παράξενους, ξένους, 1 απορεί με την εμφάνισή τους και οι 12 μαθητές σέβονται τον πολιτισμό τους.
- Στην ερώτηση «Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους;», 15 μαθητές στους 22 απάντησαν «ναι» πριν, και 21 στους 22 «ναι» μετά.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;», μόνο 2 στους 22 απάντησαν «ναι» πριν και οι υπόλοιποι απάντησαν «όχι» και «ίσως». Μετά 19 μαθητές στους 22 απάντησαν «ναι».
- Στην ερώτηση «Αν ένας συμμαθητής σου από άλλη χώρα που μόλις ήρθε στο σχολείο σου ζητούσε να τον βοηθήσεις και να του εξηγήσεις κάτι, θα το έκανες με ευχαρίστηση ή θα τον απέφευγες;», απάντησαν 19 στους 22 ότι θα το έκαναν ευχάριστα πριν, και 21 στους 22 μετά.
- Στην ερώτηση «Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις μέσα και έξω από το σχολείο;», 21 μαθητές στους 22 πιστεύουν ότι πρέπει να διατηρήσουν τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού πριν, και μόνο 1 μαθητής υποστηρίζει ότι πρέπει να διατηρήσει στοιχεία και από τους δύο πολιτισμούς, και τον ελληνικό και τον δικό του, ενώ μετά παρατηρούμε μια στροφή αυτών που υποστηρίζουν τη διατήρηση και των δύο πολιτισμών σε 18 στους 22 και μείωση σε 2 στους 22 αυτών που υποστηρίζουν τη διατήρηση μόνο του ελληνικού πολιτισμού.
- Στην ερώτηση «Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις στο σπίτι;», πριν τις παρεμβατικές 16 στους 22 απάντησαν τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού και 20 στους 22 το ίδιο μετά.

- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τις παραδόσεις του πολτισμού σου;», μόνο 4 στους 22 απάντησαν «ναι» πριν και 16 «όχι». Μετά, 18 στους 22 απάντησαν «ναι» και 2 μόνο «όχι».
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι στο σχολείο όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ή κάποιοι συμμαθητές σου έχουν περισσότερα δικαιώματα γιατί γεννήθηκαν εδώ και γιατί;» 8 στους 22 μαθητές πριν τις παρεμβατικές απάντησαν ότι κάποιοι κυρίως Έλληνες θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους, 10 στους 22 απάντησαν ότι ορισμένες φορές μας κάνουν να αισθανόμαστε ότι δεν έχουμε τα ίδια δικαιώματα, και μόνο 3 απάντησαν ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα. Μετά τις παρεμβατικές ελαττώθηκαν οι 8 μαθητές σε 4, οι 10 σε 4 επίσης και αυξήθηκαν σε 6 οι μαθητές που πιστεύουν ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα.
- Στην ερώτηση «Αν έχεις έρθει από άλλη χώρα στην Ελλάδα και δεν έχεις φίλους, θα προσπαθήσεις να κάνεις καινούριους φίλους και από άλλες χώρες ή θα αρκεστείς στους συμμαθητές σου που μιλούν την ίδια γλώσσα με τη δική σου;», 21 μαθητές στους 22 απάντησαν ότι θέλουν να κάνουν καινούριους φίλους και από άλλες χώρες πριν, αλλά μετά 18 στους 22 θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να κάνουν παρέα με όλους ανεξαιρέτως από την αρχή.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τον πολιτισμό των συμμαθητών τους μέσω των ερωτήσεων που πιθανόν θα τους έκαναν, μέσω της προβολής του δικού τους πολιτισμού και των ιδιαίτερων πολιτισμικών εκδηλώσεων, η αύξηση του αριθμού των μαθητών που αναμένουν να μάθουν περισσότερα για τη μουσική μέσω των παρεμβατικών διδασκαλιών μας φανερώνουν τον σεβασμό προς τον πολιτισμό των άλλων, την απαλλαγή από τις έννοιες «ανώτερος» και «κατώτερος» καθώς και την απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Επίσης η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την παρουσίαση στοιχείων του πολιτισμού τους στους συμμαθητές τους καθώς και η αύξηση των μαθητών που πιστεύουν ότι πρέπει να διατηρήσουν τις παραδόσεις του πολιτισμού τους, μας επιβεβαιώνει την βελτίωση της θετικής αυτοαντίληψής τους.

Η αποδοχή από μέρους των μαθητών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των πολιτισμών των αλλοδαπών συμμαθητών τους (ντύσιμο, γλώσσα με προφορά όχι οικεία γι' αυτούς), η αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τη ζωή και τον πολιτισμό τους και η αύξηση του αριθμού των μαθητών που πιστεύουν ότι αυτά που θα μάθαιναν θα τους άλλαζαν την αρχική γνώμη, μας φανερώνει ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες που μεσολάβησαν βοήθησαν προς την κατεύθυνση του σεβασμού του πολιτισμού των άλλων.

Η ενεργητική στάση των μαθητών για βοήθεια των καινούριων συμμαθητών τους που δεν καταφέρνουν να επικοινωνήσουν με τους άλλους λόγω γλώσσας, μετά τις παρεμβατικές, η αύξηση του ενδιαφέροντός τους γι' αυτούς καθώς και η αύξηση των μαθητών που επιθυμούν από την αρχή τη γνωριμία με συμμαθητές όλων των εθνικοτήτων μας φανερώνουν την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών.

Το ότι πριν τις παρεμβατικές οι μαθητές πίστευαν ότι θα πρέπει να διατηρήσουν τα στοιχεία μόνο του ελληνικού πολιτισμού στο σχολείο και έξω από αυτό, και μετά τις παρεμβατικές εμπλέκουν και το δικό τους πολιτισμό στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία μας δείχνει ότι βρίσκονται στην κατεύθυνση της θετικής αυτοαντίληψης και του σεβασμού όλων των πολιτισμών.

Τέλος, η μείωση των μαθητών που δεν αισθάνονταν ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους συμμαθητές τους, πριν τις παρεμβατικές, και η αύξηση των μαθητών που πιστεύουν ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα, μετά τις παρεμβατικές, μας δείχνει ότι αυτές λειτούργησαν προς την κατεύθυνση του σεβασμού του πολιτισμού των αλλοδαπών συμμαθητών και της απαλλαγής από τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού.

Οι παρακάτω ερωτήσεις απευθύνονται μόνο στην πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες προκειμένου να τοποθετηθούν οι μαθητές απέναντι στην πολυπολιτισμική μουσική, έτσι όπως τη γνώρισαν μέσα από τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

- Στην ερώτηση «Αν ήσουν καθηγητής μουσικής θα μάθαινες στους μαθητές σου παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες, οποιασδήποτε καταγωγής κι αν είναι αυτοί;», όλοι οι μαθητές της ομάδας απάντησαν καταφατικά.
- Επίσης καταφατικά απάντησαν όλοι στο «αν άλλαξε ό τρόπος που βλέπουν τους ξένους συμμαθητές τους;» μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.
- Στην ερώτηση «Σέβεσαι τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;», 21 στους 22 μαθητές απάντησαν «ναι» και το ίδιο απάντησαν στο αν «θέλεις να μάθεις περισσότερα γι' αυτούς;».
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι η ευρωπαϊκή μουσική είναι αξιολογότερη από την παραδοσιακή μουσική των διαφόρων χωρών;», 17 στους 22 μαθητές απάντησαν ότι όλες είναι το ίδιο σημαντικές.
- Στην ερώτηση «Σου φάνηκαν εύκολα ή δύσκολα τα μαθήματα που παρακολούθησες;» οι 19 στους 22 μαθητές απάντησαν ότι τους φάνηκαν πολύ εύκολα, και μόνο 3 στους 22 αντιμετώπισαν δυσκολία στη γλώσσα.
- Στο αν «Θα ήθελαν να αλλάξει κάτι ή να προσθεθεί στα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησαν», 9 μαθητές στους 22 απάντησαν ότι τους άρεσαν έτσι όπως έγιναν, 9 επίσης μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να διδάσκεται περισσότερο χορός, τραγούδι και εκμάθηση μουσικού οργάνου. Τέλος, οι 4 στους 22 ζήτησαν περισσότερες ώρες διδασκαλίας, γιατί κάτι τέτοιο θα τους ευχαριστούσε πιο πολύ.

Από τις απαντήσεις των μαθητών συμπεραίνουμε ότι αυτοί δέχτηκαν θετικά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, αφού θα τις πρότειναν σαν μαθήματα στο σχολείο. Το σημαντικότερο είναι ότι πιστεύουν ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα τους βοήθησαν να αντιμετωπίζουν τους συμμαθητές τους με σεβασμό και να ενδιαφέρονται περισσότερο για τον πολιτσμό τους. Επίσης τοποθέτησαν την πολυπολιτισμική μουσική πλάι στην ευρωπαϊκή η οποία μονοπωλούσε το διδακτικό ενδιαφέρον. Θα ήθελαν μάλιστα αυτή η μουσική να διδάσκεται περισσότερες ώρες και να συνδεθεί και με άλλα στοιχεία του πολιτισμού των χωρών, όπως ο χορός.

10.4. Αποτελέσματα συνέντευξης της ομάδας ελέγχου (πριν και μετά την παρέμβαση)

Οι πρώτες ερωτήσεις είναι γενικού περιεχομένου, σχετικά με τη σχέση των μαθητών με την παραδοσιακή μουσική και γενικότερα τη μουσική που ακούν στο σχολείο και έξω από αυτό, όπως και στην πειραματική ομάδα. Οι συνεντεύξεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου συνέπεσαν χρονικά με αυτές της πειραματικής ομάδας. Έτσι τις ξεχωρίζουμε σε συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση, με τη διαφορά ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρακολούθησε τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

- Στην ερώτηση «Αγαπάς τη μουσική;», όλοι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν «ναι», και πριν και μετά.
- Οι περισσότεροι μαθητές δεν συμμετέχουν στην χορωδία. Οι 18 στους 23 απάντησαν «όχι» και πριν και μετά. Επίσης οι 16 στους 18 πριν, και οι 17 στους 19 μετά δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στη χορωδία.
- Στην ερώτηση αν «Παίζουν κάποιο όργανο ή θα ήθελαν να παίζουν;» σχεδόν οι μισοί απάντησαν κιθάρα, οι 11 στους 23 πριν και 12 μετά.
- Στην ερώτηση «Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;», οι 20 στους 23 και οι 19 επίσης στους 23 απάντησαν «ναι», πριν και μετά αντίστοιχα.
- Στην ερώτηση αν «Τους αρέσει αυτή η μουσική, τους θυμίζει τη χώρα τους;» οι 13 στους 23 και πριν και μετά απάντησαν «όχι».
- Στην ερώτηση «Πόσο συχνά ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;» οι 12 στους 20 πριν και οι 11 στους 19 μετά απάντησαν «συχνά». Υπάρχουν και 8 μαθητές πριν και μετά που απάντησαν «όχι».

Μέσα από τις επόμενες ερωτήσεις προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως και με το ερωτηματολόγιο, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών από την πρώτη λήψη των συνεντεύξεων σε σχέση με τη δεύτερη.

- Στην ερώτηση «Αν συναντούσες κάποιον, ένα παιδί π.χ. από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό εδώ στο σχολείο, τι ερωτήσεις θα του έκανες;», οι 14 στους 22 πριν απάντησαν ότι θα ρωτούσαν σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία και τα ενδιαφέροντά του και μετά οι 15 στους 23 απάντησαν το ίδιο, προσθέτοντας ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία για τη ζωή στη χώρα τους.
- Στην ερώτηση «Τι θα του έδειχνες από τη δική σου χώρα και το δικό σου πολιτισμό;», στην πρώτη λήψη των συνεντεύξεων 10 μαθητές στους 23 θα τους έδειχναν χορούς και τραγούδια, ενώ μετά κανείς μαθητής δεν θα έδειχνε κάτι τέτοιο. Στη δεύτερη λήψη των συνεντεύξεων οι 6 μαθητές στους 19 θα έδειχναν αξιοθέατα και αρχαιολογικούς χώρους και άλλοι 10 θα έδειχναν διάφορα παιχνίδια που συνήθιζαν να παίζουν στη χώρα τους και γενικότερα τον τρόπο ζωής σ' αυτήν.
- Στην ερώτηση «Αν συναντήσεις κάποιον που δεν μιλά καλά ελληνικά, όπως έναν καινούριο μαθητή στο σχολείο, πώς αισθάνεσαι;», και πριν και μετά οι περισσότεροι μαθητές τον λυπούνται λόγω έλλειψης επικοινωνίας. Έτσι νιώθουν οι 18 στους 20 πριν και οι 17 στους 23 μετά. Επίσης, 4 μαθητές στους 23 μετά αδιαφορούν και δεν αισθάνονται τίποτα.

- Στην ερώτηση «Τι νομίζεις ότι μαθαίνεις γύρω από διαφορετικούς πολιτισμούς ή ανθρώπους από άλλες χώρες όταν τραγουδάς ή ακούς τα τραγούδια τους;» 12 και 14 μαθητές, αντίστοιχα πριν και μετά, νομίζουν ότι θα μάθαιναν για την παράδοση γενικά. Παρατηρούμε μια πτώση των μαθητών που ανέφεραν τη μουσική παράδοση, από 4 πριν σε 1 μετά.
- Στην ερώτηση «Τι περιμένεις να μάθεις από την καθηγήτριά σου παρακολουθώντας μουσικά μαθήματα από άλλους πολιτσμούς;», αναφέρθηκαν σε τραγούδια, διαφορετικές μελωδίες και γλώσσα 19 μαθητές στους 23 πριν, και 13 μετά.
- Στην ερώτηση «Γνωρίζεις στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας σου που έχουν σχέση με τη μουσική;», 17 στους 20 πριν, και 15 στους 18 μετά αναφέρθηκαν σε πολιτισμικές εκδηλώσεις που συνηθίζουν στη χώρα τους, συνδεδεμένες με διάφορα έθιμα.
- Στην ερώτηση «Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα, τι σκέφτεσαι;», είναι αξιοσημείωτο το ότι 12 στους 23 μαθητές πριν αδιαφορούν για τη διαφορετικότητα των άλλων, 3 επίσης απορούν με την ενδυμασία και 8 συνδέουν το ντύσιμο με τη θρησκεία. Μετά, 14 στους 23 αδιαφορούν για τη διαφορετικότητα, και ακόμα 4 τους θεωρούν παράξενους-ξένους.
- Στην ερώτηση «Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους;», παρατηρούμε μια μείωση αυτών που απάντησαν «ναι» αρχικά από 15 σε 13 μαθητές στους 23 και μια αύξηση αυτών που απάντησαν «όχι» από 6 σε 9 μαθητές.
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;», μόνο 1 μαθητής στους 23 πριν και κανείς μετά απάντησε «ναι». Οι 9 πριν και 12 μετά απάντησαν «όχι», δεν θα τους άλλαζαν γνώμη αυτά που θα μάθαιναν για τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς και τέλος οι 13 πριν, και οι 11 στους 23 μετά απάντησαν «ίσως».
- Στην ερώτηση «Αν ένας συμμαθητής σου από άλλη χώρα που μόλις ήρθε στο σχολείο σου ζητούσε να τον βοηθήσεις και να του εξηγήσεις κάτι, θα το έκανες με ευχαρίστηση ή θα τον απέφευγες;», 18 στους 22 μαθητές πριν, και 18 στους 23 μετά απάντησαν ότι θα το έκαναν με ευχαρίστηση.
- Στην ερώτηση «Ενδιαφέρεσαι να τον γνωρίσεις, να του μιλήσεις;», 13 και 12 μαθητές στους 23, αντίστοιχα πριν και μετά, θα ήθελαν να τον γνωρίσουν, ενώ 8 και 9 πριν και μετά θα ενδιαφέρονταν να τον γνωρίσουν με την προϋπόθεση ότι είναι καλό και αξιόλογο παιδί.
- Στην ερώτηση «Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις μέσα και έξω από το σχολείο;», 22 μαθητές στους 23 πριν, και 21 μετά πιστεύουν ότι πρέπει να διατηρήσουν μόνο τον ελληνικό πολιτισμό στο σχολείο και στην επαφή τους με την ευρύτερη κοινωνία.
- Στην ερώτηση «Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις στο σπίτι;», 12 μαθητές στους 23 και πριν και μετά πιστεύουν ότι πρέπει να

διατηρήσουν τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού στο σπίτι, 6 στους 23, πριν και μετά, του ελληνικού πολιτισμού και 5 μαθητές θεωρούν ότι πρέπει να διατηρήσουν και των δύο.

- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τις παραδόσεις του πολιτισμού σου;», 19 μαθητές στους 23 και πριν και μετά απάντησαν «όχι».
- Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι στο σχολείο όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ή κάποιοι συμμαθητές σου έχουν περισσότερα δικαιώματα, αφού γεννήθηκαν εδώ και γιατί;», 18 μαθητές στους 23 πριν, και 19 μετά απάντησαν ότι κάποιοι, κυρίως Έλληνες, θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους.
- Τέλος, στην ερώτηση «Αν έχεις έρθει από άλλη χώρα στην Ελλάδα και δεν έχεις φίλους, θα προσπαθήσεις να κάνεις καινούριους φίλους και από άλλες χώρες ή θα αρκεστείς στους συμμαθητές σου που μιλούν την ίδια γλώσσα με τη δική σου;», 23 και 21 στους 23 μαθητές, αντίστοιχα πριν και μετά, απάντησαν ότι θέλουν να κάνουν καινούριους φίλους και από άλλες χώρες, όχι όμως με όλους ανεξαιρέτως από την αρχή.

Από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρούμε ότι μεταξύ της πρώτης και δεύτερης λήψης των συνεντεύξεων υπάρχουν πολύ μικρές διαφορές στις στάσεις των μαθητών, ενώ μερικές φορές ίσως και να επιδεινώθηκαν οι σχέσεις με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι πιθανές ερωτήσεις που θα τους έκαναν δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από μέρους τους για τον πολιτισμό και τα χαρακτηριαστικά της χώρας προέλευσης των συμμαθητών. Επίσης το ότι η παρουσίαση στοιχείων του δικού τους πολιτισμού δεν περιλαμβάνει στη δεύτερη λήψη των συνεντεύξεων καθόλου τη μουσική και το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν αναμένει να μάθει για τη μουσική παράδοση της κάθε χώρας κατά τη διδασκαλία της στο σχολείο, μάς φανερώνει ότι η μουσική σαν μάθημα δεν λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού των άλλων πολιτισμών. Το ότι επίσης οι μαθητές περιμένουν από την καθηγήτριά τους να μάθουν μόνο τραγούδια και μελωδίες από άλλους πολιτισμούς και ορισμένοι μετά δεν περιμένουν να μάθουν τίποτα το ιδιαίτερο μας φανερώνει ακριβώς το ίδιο.

Σημαντικό στοιχείο για την έρευνά μας αποτελεί το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών αδιαφορεί για τη διαφορετικότητα των αλλοδαπών συνανθρώπων του και ορισμένοι μάλιστα τους βλέπουν με απορία για την εμφάνισή τους και τους χαρακτηρίζουν έως παράξενους και ξένους. Ένα μεγάλο ποσοστό ακόμα δεν θα ήθελε να μάθει περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους, και αν μάθαινε δεν θα του άλλαζε την αρχική γνώμη που έχει γι' αυτούς. Οι περισσότεροι μαθητές ακόμα πιστεύουν ότι δεν έχουν όλοι στο σχολείο τα ίδια δικαιώματα και ορισμένοι, κυρίως Έλληνες, θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους. Με λίγα λόγια και στην πρώτη και στην δεύτερη λήψη των συνεντεύξων παρατηρούμε ότι παραμένουν σταθεροί σε αυτά που πιστεύουν.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι δεν καταφέρνουν τελικά να απαλλαγούν από τις έννοιες «ανώτερος» και «κατώτερος» πολιτισμός.

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, χωρίς να είναι κακές, δεν κινούνται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Λυπούνται τους καινούριους συμμαθητές που δεν μιλούν ελληνικά και δεν μπορούν να συννενοηθούν με τους άλλους, αλλά δεν είναι διατεθειμένοι να πάρουν πρωτοβουλία από την άλλη μεριά να τους βοηθήσουν, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν καλύτερα. Αν τους ζητούσαν οι καινούριοι συμμαθητές τους βοήθεια, οι περισσότεροι θα το έκαναν ευχάριστα, θα ήθελαν να τους γνωρίσουν - ορισμένοι βέβαια με προϋποθέσεις, όπως το να τους ενδιαφέρουν σαν χαρακτήρες. Επίσης, σχεδόν όλοι θα έκαναν καινούριους φίλους και από άλλες χώρες, όχι όμως από όλες τις εθνικότητες και χωρίς διάκριση από την αρχή.
Το ότι όλοι οι μαθητές πιστεύουν ότι θα πρέπει να πορευθούν με τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία, το ότι επίσης πάνω από τους μισούς κρατάνε τον πολιτισμό τους μόνο για το σπίτι, και σχεδόν όλοι θεωρούν ότι δεν πρέπει να διατηρήσουν τις παραδόσεις τους μας φανερώνει ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε ό,τι αφορά τα πολιτισμικά τους στοιχεία και δεν έχουν απαλλαγεί από τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού.
Σημαντικό στοιχείο επίσης για την έρευνά μας είναι ότι οι γνώμες των μαθητών μέσω των απαντήσεών τους, μεταξύ πρώτης και δεύτερης λήψης των συνεντεύξεων, παραμένουν ίδιες. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθήματα της μουσικής που παρακολούθησαν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εφόσον και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα και το περιβάλλον του σχολείου στο διάστημα που πραγματοποιήσαμε την έρευνα παρέμειναν τα ίδια, δεν στάθηκαν ικανά να αλλάξουν τις θέσεις των μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

10.5. Αποτελέσματα παρατήρησης των μαθητών μέσα στην τάξη

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στην τάξη, στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου (τα δύο σχολικά τμήματα της Β΄τάξης), από την ερευνήτρια η οποία δεν συμμετείχε στη διαδικασία του μαθήματος αλλά απλώς παρακολουθούσε και κατέγραφε. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης ύστερα από συζήτηση με τη διδάσκουσα, η οποία ήταν ενήμερη για τη διαδικασία και παρατηρούσε και η ίδια, καταγράφονταν στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας. Οι μουσικοί πολιτισμοί που διδάχθηκαν οι μαθητές κατά χρονική σειρά είναι: ο μουσικός πολιτισμός της Αφρικής, της Ινδίας, του Μπαλί, της Κίνας, της Ιαπωνίας και της Λατινικής Αμερικής. Οι διδασκαλίες αυτές πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε τους τρεις πρώτους μουσικούς πολιτισμούς πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες και τους τρεις επόμενους μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Επομένως, συγκρίνουμε τις θέσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου σε κάθε μουσικό πολιτισμό, αλλά επίσης τις θέσεις της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.
Η παρατήρηση που αφορά τον κάθε μουσικό πολιτισμό περιλαμβάνει τις θέσεις, απόψεις και στάσεις των μαθητών μέσω της καταγραφής μιας τυποποιημένης κλείδας

παρατήρησης, και σχολίων που καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση και διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό.

- **Παρατηρήσεις πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες**

Παρατήρηση (αφρικανικός μουσικός πολιτισμός)
Σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης στη «συναισθηματική αντίδραση» των μαθητών, ανάλογα με αυτά που διδάσκονται από την καθηγήτριά τους παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου δεν θεωρεί σημαντικό τον μουσικό πολιτισμό των Αφρικανών. Οι 18 μαθητές στους 22 στην πειραματική ομάδα και οι 16 στους 23 στην ομάδα ελέγχου πιστεύουν κάτι τέτοιο. Επίσης 17 μαθητές στους 22 της πειραματικής ομάδας και 13 στους 23 της ομάδας ελέγχου θεωρούν τον δικό τους πολιτισμό ανώτερο. Οι 10 μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είναι σίγουροι για τη σημαντικότητα των πολτισμών.
Όσον αφορά τα στερεοτυπικά στοιχεία είναι έντονα, οι 17 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 18 στους 23 της ομάδας ελέγχου λειτούργησαν κατά αυτόν τον τρόπο. Είχαν συνδέσει τη μουσική με το πρωτόγονο στοιχείο στο χορό, τις φυλες των μαύρων, στον τρόπο ζωής.
Κατά τη διδασκαλία σε 16 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 20 στους 23 της ομάδας ελέγχου προξένησε απαξιωτικό γέλιο το άκουσμα της μουσικής. Μόνο 4 της πειραματικής και 3 της ομάδας ελέγχου εντυπωσιάστηκαν και τους φάνηκε η μουσική κατά την ακρόαση να έχει ξένο-περίεργο άκουσμα.
Οι 9 μαθητές από τους 22 της πειραματικής είπαν (και επιβεβαίωσαν με τη συμπεριφορά τους) ότι επιθυμούν τη γνωριμία φίλων αφρικανικής εθνικότητας, ενώ οι 12 δεν ήταν σίγουροι. Στην ομάδα ελέγχου οι 16 στους 23 επιθυμούν τη γνωριμία, 2 δεν επιθυμούν και 5 δεν είναι σίγουροι.
Σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης στη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο», 20 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 21 στους 23 της ομάδας ελέγχου ακούν προσεκτικά και παρακολουθούν το μάθημα. Οι ίδιοι μαθητές και στις δύο ομάδες προσπαθούν να κατανοήσουν το μάθημα σύμφωνα με τα λεγόμενα της διδάσκουσας. Αντίθετα, λίγοι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα, δημιουργούν σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθήματος και επίσης πολύ λίγοι αυτοσχεδιάζουν. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχουν 8 μαθητές και στις δύο ομάδες, δημιουργούν μόνο 4 και 2 αντίστοιχα και αυτοσχεδιάζουν επίσης 3 και 2 από την πειραματική και την ομάδα ελέγχου.
Στη συνέχεια της κλείδας στις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» παρατηρούμε τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Οι περισσότεροι είναι φιλικοί με τους άλλους: οι 12 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 18 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Επίσης δεν είναι ανταγωνιστικοί γενικά μέσα στην τάξη. Οι 20 στους 22 της πειραματικής και όλοι της ομάδας ελέγχου. Είναι σημαντικό ακόμα ότι δεν λειτουργούν εχθρικά 21 μαθητές και των δύο ομάδων μέσα στην τάξη. Είναι όμως αρκετοί αδιάφοροι. Στην πειραματική οι μισοί αδιαφορούν, θεωρούν ότι αυτά που μαθαίνουν δεν τους αφορούν, και στην ομάδα ελέγχου οι 14 από τους 23.

Στη συνέχεια της κλείδας παρατήρησης, στο «λόγο των μαθητών ως αντίδραση στο λόγο της διδάσκουσας», παρατηρούμε μια περιορισμένη ελευθερία στο να εκφράζουν τις ιδέες τους οι μαθητές. Η πειραματική ομάδα βρίσκεται σε λίγο καλύτερη κατάσταση από την ομάδα ελέγχου. Οι 13 μαθητές στους 22 της πειραματικής εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και θέτουν νέα θέματα, ενώ στην ομάδα ελέγχου οι 17 στους 23 κάνουν το ίδιο.

Όσον αφορά στις υπέρ-γλωσσικές συμπεριφορές, και εννοούμε τις χειρονομίες και τις γκριμάτσες των μαθητών ως αντίδραση στο λόγο της διδάσκουσας αλλά και στην αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρατηρούμε ότι λίγοι μαθητές αντιδρούν κατά αυτό τον τρόπο. Οι 5 μαθητές της πειραματικής και επίσης οι 5 της ομάδας ελέγχου. Το ίδιο παρατηρούμε και με τις μη λεκτικές συμπεριφορές και με τις συμπεριφορές χώρου. Εδώ θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι λέγοντας «μη λεκτικές συμπεριφορές» εννοούμε μια επικοινωνία βασισμένη κυρίως σε οπτικά μηνύματα, π.χ. την ένδειξη έκλπηξης στο πρόσωπο, μια περίεργη ματιά, αλλά και μηνύματα μέσω της αντίδρασης του σώματος, αποκωδικοποιώντας τη γλώσσα του σώματος. Επίσης όταν λέμε «συμπεριφορές χώρου» εννοούμε το πλησίασμα ή την απομάκρυνση των μαθητών στην τάξη, όπως το να αποφασίζουν οι ίδιοι με ποια άτομα θα καθίσουν στο ίδιο θρανίο και ποια άλλα θα αποφύγουν. Στο μάθημα της μουσικής υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής θέσης, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται καλύτερα και να νιώθουν πιο άνετα και ευχάριστα εφόσον οι επιλογές είναι δικές τους.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών αλλά και έκφραση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Στη συνέχεια της παρατήρησης των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του αφρικανικού μουσικού πολιτισμού σημειώθηκαν σχόλια από την ερευνήτρια και την διδάσκουσα σχετικά με τις πιο συγκεκριμένες θέσεις τους για αυτόν τον πολιτισμό. Έτσι, οι περισσότεροι μαθητές, οι 18 στους 22 της πειραματικής και οι 21 στους 23 της ομάδας ελέγχου θεωρούν ότι η μουσική της Αφρικής έχει παλμό και ένταση. Όμως οι 19 μαθητές της πειραματικής και οι 20 της ομάδας ελέγχου θεωρούν τις τελετουργίες τους πρωτόγονο στοιχείο. Σε 19 μαθητές και στις δύο ομάδες φάνηκαν απλοϊκά τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούν οι Αφρικανοί, γιατί είναι κυρίως κρουστά και απουσιάζουν τα έγχορδα και πνευστά. Οι πίστεις των Αφρικανών σε ορισμένα στοιχεία ή καταστάσεις φάνηκαν σε 19 μαθητές της πειραματικής και 20 της ομάδας ελέγχου εξωπραγματικές και περίεργες. Το ρυθμό της μουσικής τον θεώρησαν αξιόλογο οι 21 μαθητές της πειραματικής και οι 15 της ομάδας ελέγχου, αλλά είναι πολύ σημαντικό το ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές, 21 της πειραματικής και 21 της ομάδας ελέγχου, θεωρούν κατώτερη αυτή τη μουσική σε σύγκριση με την ευρωπαϊκή.

Παρατήρηση (ινδικός μουσικός πολιτισμός)

Στο πρώτο μέρος της κλείδας παρατήρησης, «τη συναισθηματική αντίδραση» των μαθητών, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν θεωρούν τον ινδικό μουσικό πολιτισμό σημαντικό: οι 17 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 16 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Επίσης οι 14

μαθητές στους 22 της πειραματικής και οι 10 στους 23 στην ομάδα ελέγχου θεωρούν το δικό τους ανώτερο συγκριτικά και οι 8 και 13 αντίστοιχα δεν είναι σίγουροι γι' αυτό. Το αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς μαθητής και από τις δύο ομάδες δεν θεωρεί ότι ο δικός του πολιτισμός δεν είναι καλύτερος.

Τα στερεοτυπικά στοιχεία επικρατούν και εδώ. Οι μαθητές έχουν συνδέσει την ινδική μουσική π.χ. με τους γητευτές φιδιών στους δρόμους, με τις εικόνες που απεικονίζουν φτώχεια και εξαθλίωση και με γενικότερα έθιμα και συνήθειες των Ινδών. Οι 17 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 19 στους 23 της ομάδας ελέγχου λειτούργησαν με αυτόν τον τρόπο. Στους 9 μαθητές της πειραματικής προξένησε γέλιο απαξίωσης το άκουσμα της ινδικής μουσικής, σε 7 προξένησε εντύπωση και το θεώρησαν περίεργο άκουσμα, ξένο σε σχέση με τα δικά τους ακούσματα. Στην ομάδα ελέγχου οι 20 στους 23 μαθητές γέλασαν απαξιωτικά.

Πάντως 16 μαθητές και στις δύο ομάδες επιθυμούν τη γνωριμία φίλων ινδικής εθνικότητας.

Στη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο», παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές ακούν προσεκτικά το μάθημα, και προσπαθούν να κατανοήσουν. Και στις δύο περιπτώσεις: 20 μαθητές στους 22 της πειραματικής και όλοι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Όμως δεν συμμετέχουν, δεν δημιουργούν και δεν αυτοσχεδιάζουν αρκετοί μαθητές. Θα λέγαμε μάλιστα ότι η δημιουργία και ο αυτοσχεδιασμός είναι τα σημεία που υστερούν πολύ.

Στις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» παρατηρούμε ότι είναι σε γενικές γραμμές φιλικοί, οι 12 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 18 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Όλοι δεν είναι καθόλου ανταγωνιστικοί, και επίσης σε γενικές γραμμές δεν είναι εχθρικοί. Η ομάδα ελέγχου βρίσκεται σε λίγο καλύτερη μοίρα σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Οι 16 στους 22 της πειραματικής ομάδας δεν φέρονται εχθρικά μέσα στην τάξη, ενώ οι 21 στους 23 της ομάδας ελέγχου επίσης δεν φέρονται έτσι.

Αρκετοί είναι οι μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα και δεν είναι αδιάφοροι, Οι 14 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 15 στους 23 της ομάδας ελέγχου.

Στο «λόγο των μαθητών ως αντίδραση στο λόγο του διδάσκοντα» παρατηρούμε σχετικά περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών τους. Στην πειραματική ομάδα οι 12 στους 22 και στην ομάδα ελέγχου οι 17 στους 23 δεν εκφράζουν εύκολα τις απόψεις τους και χρειάζονται την παρότρυνση της καθηγήτριας προκειμένου να εξωτερικεύσουν τις θέσεις τους.

Όσον αφορά στις υπέρ-γλωσσικές συμπεριφορές, στις μη λεκτικές και στις συμπεριφορές χώρου παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν αντιδρά με χειρονομίες, γκριμάτσες, απομάκρυνση από συμμαθητές άλλων εθνικοτήτων κ.λπ.

Σύμφωνα με τις σημειώσεις που κρατήθηκαν εκτός κλείδας παρατήρησης, βλέπουμε τους μαθητές να μην δέχονται τους ήχους της ινδικής μουσικής ευχάριστα. Πιο συγκεκριμένα, μετά από σύγκριση ακρόασης τραγουδιού των Beatles, το οποίο περιείχε ινδικά μουσικά στοιχεία, με καθαρά ινδική μουσική, οι μαθητές προτίμησαν τους Beatles γιατί συνδύαζαν και τον ευρωπαϊκό ήχο. Οι 17 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 19 στους 23 της ομάδας ελέγχου απάντησαν ότι προτιμούν τους Beatles, ενώ οι υπόλοιποι και από τις δύο ομάδες απάντησαν ότι δεν

τους άρεσε κανένα. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές όπως είπαν προτιμούν τον ήχο των Beatles χωρίς ξένες μουσικές προσμίξεις.
Στο αν θα τους άρεσε να μάθουν να παίζουν ίσως ένα ινδικό όργανο και αν βρίσκουν κάτι τέτοιο ενδιαφέρον, οι περισσότεροι απάντησαν όχι: οι 18 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 19 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Μάλιστα είπαν ότι τα ινδικά μουσικά όργανα έχουν μελαγχολικό και φάλτσο ήχο, όπως το σιτάρ, και προτιμούν τα ευρωπαϊκά. Τοποθετήθηκαν κατά αυτόν τον τρόπο οι 18 στους 22 μαθητές της πειραματικής και όλοι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου.
Επίσης, η ακρόαση στην τάξη ινδικής ράγκα ημέρας και ράγκα νύχτας δεν άρεσε σε 17 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας και σε όλους της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη ράγκα και το τάλα κατά την παρουσίαση από την καθηγήτρια.

Παρατήρηση (μουσικός πολιτισμός του Μπαλί)
Στη «συναισθηματική αντίδραση των μαθητών» βλέπουμε ότι δεν θεωρούν το μουσικό πολιτισμό του Μπαλί ιδιαίτερα σημαντικό: οι 17 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 16 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Θεωρούν το δικό τους συγκριτικά ανώτερο, οι 18 στους 22 της πειραματικής και οι 14 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Οι υπόλοιποι δεν είναι σίγουροι.
Οι 9 στους 22 της πειραματικής ομάδας είχαν έντονα στερεοτυπικά στοιχεία για τη μουσική του Μπαλί, και μάλλον λανθασμένα, αφού δεν γνώριζαν πολλά γι' αυτήν, ενώ οι άλλοι 13 μαθητές δεν περίμεναν έτσι αυτό το μουσικό πολιτισμό και ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί. Αντίθετα οι 15 της ομάδας ελέγχου το περίμεναν έτσι και λειτούργησαν στερεοτυπικά, ενώ οι 8 όχι.
Σε 12 μαθητές της πειραματικής και 16 της ομάδας ελέγχου, η μουσική του Μπαλί προξένησε γέλιο απαξίωσης. Σε 10 μαθητές της πειραματικής προξένησε εντύπωση και τους φάνηκε περίεργη και ξένη σε σχέση με τα δικά τους ακούσματα.
Αρκετοί μαθητές οι 10 στους 22 της πειραματικής και οι 17 στους 23 της ομάδας ελέγχου επιθυμούν τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας. Οι υπόλοιποι δεν είναι σίγουροι αν το επιθυμούν.
Στη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο» παρατηρούμε ότι σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι μαθητές ακούν προσεκτικά, προσπαθούν να κατανοήσουν, δεν συμμετέχουν, δεν δημιουργούν, δεν αυτοσχεδιάζουν.
Στις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» παρατηρούμε ότι είναι αρκετά φιλικοί, οι 10 στους 22 της πειραματικής και οι 16 στους 23 της ομάδας ελέγχου, δεν είναι καθόλου ανταγωνιστικοί, δεν είναι επίσης οι περισσότεροι εχθρικοί, οι 16 στους 22 της πειραματικής και οι 18 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Ακόμα δεν είναι αδιάφοροι σχετικά, οι 15 και στις δύο ομάδες, αλλά αρκετοί έχουν περιορισμένη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Οι 13 στους 22 της πειραματικής και οι 14 στους 23 της ομάδας ελέγχου δυσκολεύονται στο να εκφράσουν ιδέες, απόψεις, νέα θέματα.

Όσον αφορά τις «υπέρ-γλωσσικές» και «μη λεκτικές συμπεριφορές» δεν τις συναντάμε συχνά μέσα στην τάξη. Σχεδόν καθόλου δεν συναντάμε τις «συμπεριφορές χώρου».

Σύμφωνα με τις σημειώσεις που κρατήθηκαν με βάση τις θέσεις των μαθητών απέναντι στη μουσική του Μπαλί, παρατηρούμε ότι σε σύγκριση που έγινε στη τάξη μεταξύ μπαλινέζικου γκαμελάν και ευρωπαϊκής ορχήστρας, οι μαθητές θεώρησαν την ευρωπαϊκή ορχήστρα δυσκολότερη από το γκαμελάν στην πλειοψηφία τους σχεδόν. Όπως είπαν οι περισσότεροι, η ευρωπαϊκή ορχήστρα διαθέτει μια ποικιλία οργάνων, δύσκολα στην εκτέλεσή τους και πιο σοβαρή παρουσίαση και εμφάνιση από το γκαμελάν, που χρησιμοποιεί κυρίως ιδιόφωνα κρουστά όργανα και η παρουσίασή του δεν γίνεται με σοβαρό τρόπο. Αυτό το υποστήριξαν 21 μαθητές και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, παρόλο το γεγονός ότι τονίστηκε η πολυφωνία και πολυρρυθμία του γκαμελάν. Άλλωστε οι 18 στους 22 της πειραματικής και οι 20 στους 23 της ομάδας ελέγχου πιστεύουν ότι το πρωτόγονο στοιχείο είναι έντονο στη μουσική του Μπαλί. Στους περισσότερους, δηλαδή 20 μαθητές της πειραματικής και 18 της ομάδας ελέγχου, δεν άρεσε αυτή η μουσική, ύστερα από ακρόαση παραδείγματος από το μπαλινέζικο δράμα *κετσάκ*. Επίσης φάνηκε αστείο το γεγονός ότι το μπαλινέζικο δράμα αφηγείται μια ιστορία που μιμείται το κάλεσμα των πιθήκων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί μαθητές, οι 15 στους 22 της πειραματικής και οι 17 στους 23 της ομάδας ελέγχου θεωρούν ότι ο μουσικός πολιτισμός του Μπαλί είναι αξιόλογος ως έκφραση για τους ίδιους τους κατοίκους του, αν και όχι απαραίτητα για όλους τους ανθρώπους.

- **Παρατήρηση μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες**

Παρατήρηση (κινέζικος μουσικός πολιτισμός)

Στην «συμπεριφορά των μαθητών ως συναισθηματική αντίδραση» παρατηρούμε ότι οι 18 μαθητές στους 22 της πειραματικής ομάδας θεωρούν σημαντικό τον κινέζικο μουσικό πολιτισμό και μόνο 3 δεν τον θεωρούν. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου οι 15 στους 23 δεν τον θεωρούν σημαντικό, ενώ οι υπόλοιποι 8 τον θεωρούν. Στη σύγκριση με τον δικό τους πολιτισμό όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν θεωρούν ότι ο δικός τους είναι σημαντικότερος, αλλά ότι και οι δύο έχουν ένα βαθμό σημαντικότητας. Στην ομάδα ελέγχου οι 12 στους 23 θεωρούν τον δικό τους καλύτερο, ενώ οι υπόλοιποι 11 δεν είναι σίγουροι για να απαντήσουν ξεκάθαρα.

Στα στερεοτυπικά στοιχεία υπερισχύει η ομάδα ελέγχου, αφού οι 19 μαθητές στους 23 ανέφεραν χαρακτηριστικά στοιχεία της κινέζικης μουσικής συνδυασμένα με κινήσεις, τρόπο ζωής κ.λπ. αγνοώντας τα νέα στοιχεία για τη μουσική που η καθηγήτρια παρουσίασε στην τάξη. Ακόμα, τα στερεοτυπικά στοιχεία λειτούργησαν και για την όπερα του Πεκίνου σε σύγκριση με την ευρωπαϊκή όπερα. Οι 18 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν πιο δεκτικοί στα καινούρια πράγματα που άκουγαν και παραδέχθηκαν ότι δεν περίμεναν να είναι ακριβώς έτσι. Οι 4 μαθητές της πειραματικής παρέμειναν προσκολλημένοι στα στερεότυπα.

Η ακρόαση κινέζικης μουσικής προξένησε γέλιο απαξίωσης στους 19 από τους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα οι 13 στους 22 εντυπωσιάστηκαν από το άκουσμα και τους φάνηκε περίεργο, μακρινό σε σχέση με τα δικά τους ακούσματα. Στους 5 μαθητές της πειραματικής το άκουσμα προξένησε χαρά και στους 4 γέλιο απαξίωσης.

Όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα επιθυμούσαν τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας, ενώ θα το επιθυμούσαν και οι 12 στους 23 της ομάδας ελέγχου, οι 4 όχι και οι 7 δεν ήταν σίγουροι γι' αυτό.

Σύμφωνα με τη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο», παρατηρούμε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων ακούν και προσπαθούν να κατανοήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Παρατηρούμε επίσης ότι συμμετέχουν στο μάθημα 20 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 9 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Ακόμα δημιουργούν και αυτοσχεδιάζουν 18 και 14 μαθητές στους 22 αντίστοιχα στην πειραματική ομάδα και μόνο 6 και 5 στους 23 αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου.

Στις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» παρατηρούμε ότι είναι σε γενικές γραμμές και στις δύο ομάδες με μικρές αποκλίσεις, φιλικοί, όχι ανταγωνιστικοί και επίσης όχι εχθρικοί. Ακόμα δεν είναι αδιάφοροι στο μάθημα, με μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτό από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, 21 στους 22, και λιγότερο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, 14 στους 23.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εκφράζουν περισσότερο τις δικές τους ιδέες και θέτουν νέα θέματα στην τάξη, οι 17 στους 22, ενώ οι 16 στους 23 της ομάδας ελέγχου έχουν περιορισμένη δυνατότητα έκφρασης των ιδεών τους.

Όσον αφορά στις «γλωσσικές» και «μη λεκτικές συμπεριφορές» οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιδρούν με αυτό τον τρόπο. Υπάρχει βέβαια και μια μικρή μερίδα η οποία αντιδρά με χειρονομίες, βλέμματα έκπληκτα, γριμάτσες κά. «Συμπεριφορές χώρου» δεν συναντάμε σχεδόν καθόλου.

Σύμφωνα με τις σημειώσεις που κρατήθηκαν παράλληλα με την κλείδα παρατήρησης και αφορούν μόνο τον κινέζικο μουσικό πολιτισμό, παρατηρούμε ότι σε όλους τους μαθητές της ομάδας ελέγχου φαίνεται περίεργη η σύνδεση της κινέζικης μουσικής με την θρησκεία, τη φιλοσοφία και την πολιτική, ενώ μόνο σε 6 της πειραματικής φαίνεται το ίδιο. Οι 16 επίσης μαθητές της ομάδας ελέγχου κορόιδεψαν τον ήχο και το παράξενο σχήμα των παραδοσιακών κινέζικων οργάνων, τα οποία μάλιστα χαρακτήρισαν «απλά» λόγω των απλών υλικών της κατασκευής τους. Μόνο 2 στους 22 μαθητές της πειραματικής έκαναν το ίδιο.

Η κινέζικη όπερα φάνηκε γελοία λόγω των κινήσεων των ηθοποιών, της παντομίμας, του ιδιαίτερου χορού, του έντονου μακιγιάζ και των περίεργων κοστουμιών, στους 19 μαθητές της ομάδας ελέγχου και μόνο σε 2 μαθητές της πειραματικής ομάδας.Και στους υπόλοιπους μαθητές της πειραματικής φάνηκαν περίεργα όλα τα παραπάνω, αλλά παρακολούθησαν με προσοχή την καθηγήτριά τους στην παρουσίαση όλων αυτών και ενδιαφέρθηκαν να μάθουν περισσότερα.

Στους 18 μαθητές της ομάδας ελέγχου φάνηκαν πρωτόγονο στοιχείο τα κρουστά όργανα που χρησιμοποιούν στις σκηνές δράσης της όπερας, όπως επίσης σε 16 μαθητές της ίδιας ομάδας φάνηκαν πρωτόγονες οι τελετουργίες που πραγματοποιούν.

Οι 20 μαθητές της πειραματικής ομάδας και στις δύο περιπτώσεις δεν σχολίασαν αρνητικά τα παραπάνω και τα δέχτηκαν απολύτως φυσιολογικά.
Τέλος, στη σύγκριση ευρωπαϊκής και κινέζικης μουσικής τάσσονται υπέρ του συνδυασμού των δύο όλοι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και οι 7 στους 22 της πειραματικής ομάδας. Να διευκρινίσουμε ότι πραγματοποιήθηκε ακρόαση αυτούσιας κινέζικης μουσικής και του «κινέζικου χορού» από τη σουίτα «Καρυοθραύστης» του Τσαικόφσκυ, η οποία αντανακλά το ευρωπαϊκό στοιχείο εμπλουτισμένο με κινέζικα μουσικά στοιχεία.

Παρατήρηση (μουσικός πολιτισμός της Ιαπωνίας)
Σύμφωνα με τη «συμπεριφορά των μαθητών ως συναισθηματική αντίδραση», παρατηρούμε ότι οι 18 μαθητές στους 22 της πειραματικής ομάδας θεωρούν το γιαπωνέζικο μουσικό πολιτισμό σημαντικό και οι 4 όχι σημαντικό. Στην ομάδα ελέγχου οι 6 στους 23 τον θεωρούν σημαντικό και οι υπόλοιποι 15 όχι.
Όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν θεωρούν ότι ο δικός τους μουσικός πολιτισμός συγκριτικά είναι σημαντικότερος, ενώ 10 μαθητές της ομάδας ελέγχου θεωρούν τον δικό τους καλύτερο και 13 δεν είναι σίγουροι για την απάντησή τους.
Τα στερεοτυπικά στοιχεία κατακλύζουν τη ομάδα ελέγχου, τους 19 από τους 23 μαθητές, για την ομιλία των Γιαπωνέζων, το θέατρό τους, τα μουσικά όργανα. Αντίθετα, οι 18 στους 22 της πειραματικής ομάδας αξιολογούν τα νέα στοιχεία που μαθαίνουν από την καθηγήτριά τους ξεφεύγοντας από τα παραπάνω στερεότυπα.
Σε 19 μαθητές από τους 23 της ομάδας ελέγχου προξένησε γέλιο απαξίωσης η γιαπωνέζικη μουσική και μόνο σε 3 προξένησε εντύπωση και τους φάνηκε περίεργο το άκουσμα, ξένο σε σχέση με τα δικά τους ακούσματα. Αντίθετα σε 2 μόνο μαθητές της πειραματικής προξένησε γέλιο απαξίωσης και σε 11 εντύπωση.
Όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επιθυμούν τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας και οι 15 στους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου επίσης.
Σύμφωνα με τη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο», παρατηρούμε ότι όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων ακούν προσεκτικά και προσπαθούν να κατανοήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην τάξη, η πειραματική ομάδα εμφανίζεται πιο ενεργητική, με 21 στους 22 να συμμετέχουν, ενώ η ομάδα ελέγχου λιγότερο, με 11 στους 23. Οι 21 στους 22 μαθητές της πειραματικής δημιουργούν σύμφωνα με τα δοσμένα πρότυπα από την καθηγήτριά τους, αυτοσχεδιάζουν όμως οι 17 από αυτούς. Στην ομάδα ελέγχου αρκετοί μαθητές δεν είναι ικανοί να δημιουργήσουν, οι 15 στους 23 και επίσης να αυτοσχεδιάσουν, οι 16 στους 23.
Σύμφωνα με τις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων είναι φιλικοί, οι 19 στους 22 της πειραματικής ομάδας και οι 16 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Επίσης δεν είναι ανταγωνιστικοί, ούτε εχθρικοί σχεδόν όλοι. Οι 20 μαθητές στους 22 της πειραματικής ενδιαφέρονται για το μάθημα και δεν αδιαφορούν, καθώς επίσης οι 13 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Όσον αφορά την δυνατότητα που έχουν στην έκφραση των ιδεών τους οι 18 μαθητές στους 22 της πειραματικής καταφέρνουν να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ οι 15 στους 23 της ομάδας ελέγχου έχουν περιορισμένη ελευθερία στην έκφρασή τους.

«Υπέρ-γλωσσικές συμπεριφορές» συναντάμε από λίγους μαθητές και των δύο ομάδων, ενώ «μη λεκτικές» και «συμπεριφορές χώρου» σχεδόν από κανένα.
Σύμφωνα με τις σημειώσεις της ερευνήτριας, εκτός κλείδας παρατήρησης, που αντανακλούν πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία του γιαπωνέζικου μουσικού πολιτισμού παρατηρούμε ότι 19 στους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου θεωρούν ότι τα γιαπωνέζικα μουσικά όργανα (κότο, σαμιζέν και σακουχάτσι) έχουν εξωτικό ήχο. Οι ίδιοι μαθητές κοροϊδεύουν τα ονόματα των οργάνων και κατ' επέκταση τη γλώσσα. Τους φαίνεται περίεργος ο τρόπος κατασκευής τους και εκφράζουν την απορία τους ως προς τη χρήση αυτών των οργάνων στο διαλογισμό σύμφωνα με τη βουδιστική θρησκεία. Οι 18 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι πιο δεκτικοί στους συγκεκριμένους ήχους, δεν κοροϊδεύουν και θεωρούν φυσιολογική τη σύνδεση των μουσικών οργάνων με τη θρησκεία ως έκφραση των βαθύτερων στοιχείων της ψυχής τους (διαλογισμός). .
Σε 18 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας τα τύμπανα τάικο δεν φάνηκαν πρωτόγονα και δεν θεώρησαν ότι χρειάζονται και άλλα όργανα προκειμένου να εκφράσουν τα στοιχεία που επιθυμούν στις θρησκείες τους, Βουδισμό και Σιντοϊσμό. Οι 19 στους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν ακριβώς την αντίθετη γνώμη.
Ακόμα οι 18 στους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου κορόιδεψαν το θέατρο Νο για τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, τις κινήσεις των ηθοποιών και την ενδυμασία τους, ενώ μόνο οι 5 στους 22 της πειραματικής ομάδας έκαναν το ίδιο.
Και στις δύο ομάδες, σε 19 μαθητές στους 22 και 23 αντίστοιχα, φάνηκε η μουσική της Ιαπωνίας εξωτική.
Οι 18 στους 22 μαθητές την πειραματικής ομάδας θαύμασαν το γεγονός της παλαιότητας της μουσικής, όταν πληροφορήθηκαν ότι η μουσική στην ιαπωνική παράδοση χρονολογείται από την 3η χιλιετία π.Χ. Μόνο όμως 4 μαθητές στους 23 της ομάδας ελέγχου αντέδρασαν με τον ίδιο τρόπο.

Παρατήρηση (μουσικός πολιτισμός της Λατινικής Αμερικής)
Σύμφωνα με τη «συμπεριφορά των μαθητών ως συναισθηματική αντίδραση», παρατηρούμε ότι οι 20 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας θεωρούν σημαντικό το μουσικό πολιτσμό της Λ. Αμερικής. Το ίδιο θεωρούν οι 5 στους 23 της ομάδας ελέγχου. Όλη η πειραματική ομάδα δεν πιστεύει ότι ο δικός της μουσικός πολιτισμός είναι ανώτερος συγκριτικά με αυτόν της Λ. Αμερικής, αλλά ότι ο καθένας έχει τη δική του σημασία και αξία. Οι 13 μαθητές από τους 23 της ομάδας ελέγχου θεωρούν το δικό τους πολιτισμό ανώτερο συγκριτικά και οι υπόλοιποι 10 δεν είναι σίγουροι για να εκφέρουν γνώμη.
Στους 20 από τους 22 μαθητές της πειραματικής προξένησε χαρά και τους φάνηκε ευχάριστο το άκουσμα αυτής της μουσικής, ενώ σε 16 από τους 23 της ομάδας ελέγχου προξένησε γέλιο απαξίωσης. Πάντως, οι 21 μαθητές της πειραματικής και οι 18 της ομάδας ελέγχου επιθυμούν τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας.
Όσον αφορά τη «συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο» παρατηρούμε και εδώ ότι όλοι και στις δύο ομάδες ακούν προσεκτικά και προσπαθούν να κατανοήσουν. Στην πειραματική ομάδα παρατηρούμε ότι όλοι οι

μαθητές συμμετέχουν, δημιουργούν και σχεδόν όλοι αυτοσχεδιάζουν. Στην ομάδα ελέγχου συμμετέχουν 12 στους 23 μαθητές, δημιουργούν οι 9 και αυτοσχεδιάζουν οι 7 μαθητές.

Στις «σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» παρατηρούμε ότι είναι φιλικοί, λιγότερο στην ομάδα ελέγχου από την πειραματική, δεν είναι καθόλου ανταγωνιστικοί στο σύνολό τους ούτε εχθρικοί. Οι 21 στους 22 της πειραματικής ενδιαφέρονται για το μάθημα, ενώ στην ομάδα ελέγχου οι 14 στους 23.

Εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις οι 18 στοτς 22 στην πειραματική ομάδα και οι 9 στους 23 στην ομάδα ελέγχου.

«Υπέρ-γλωσσικές», «μη λεκτικές συμπεριφορές» και «συμπεριφορές χώρου» δεν συναντάμε σχεδόν καθόλου στην πειραματική ομάδα και συναντάμε λίγο στην ομάδα ελέγχου.

Σύμφωνα με τις σημειώσεις εκτός κλείδας παρατήρησης, που αφορούν πιο συγκεκριμένα τη μουσική των Ινδιάνων, τη μουσική της Βραζιλίας και το αργεντίνικο τάνγκο παρατηρούμε ότι οι 17 στους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου θεωρούν ότι η μουσική των Ινδιάνων και τα όργανα που χρησιμοποιούν είναι πρωτόγονα, καθώς και ότι απουσιάζουν τα έγχορδα, κάτι που δείχνει χαμηλό επίπεδο μουσικού πολιτισμού. Επίσης κορόιδεψαν τα ευτελή υλικά κατασκευής των οργάνων τους (ζωικά και φυτικά). Οι 4 μόνο στους 22 της πειραματικής ομάδας είχαν την ίδια άποψη.

Σε 20 μαθητές από τους 23 της ομάδας ελέγχου δεν άρεσε ο τρόπος ζωής των Ινδιάνων, ενώ μαζί τους συμφώνησαν μόνο 4 στους 22 της πειραματικής ομάδας.

Οι 21 μαθητές της πειραματικής βρήκαν κοινά στοιχεία με την αφρικανική μουσική, ενώ μόνο 5 από την ομάδα ελέγχου κατάφεραν το ίδιο.

Όσον αφορά στη μουσική της Βραζιλίας, σε 22 μαθητές στους 23 οι βραζιλιάνικοι ρυθμοί φάνηκαν αστείοι, για καρναβάλι και παραλίες, όπως είπαν. Επίσης η μπατερία τους φάνηκε πρωτόγονη διότι διαθέτει μόνο κρουστά όργανα. Την ίδια απάντηση έδωσαν 4 στους 22 μαθητές της πειραματικής ομάδας. Η samba και η bossanova προξένησε ευχάριστη αίσθηση και άρεσε σε 16 μαθητές της ομάδας ελέγχου και σε 20 της πειραματικής.

Το αργεντίνικο τάνγκο δεν άρεσε σε 18 μαθητές της ομάδας ελέγχου, γιατί δεν τους εκφράζει σαν μουσική και χορός και ταυτόχρονα απορούν πώς εκφράζει άλλους ανθρώπους. Το ίδιο πιστεύουν και 5 μαθητές στους 22 της πειραματικής ομάδας.

Τέλος, 19 μαθητές της πειραματικής ομάδας θεωρούν θετικό στοιχείο το ότι η Βραζιλία είναι μια πολυπολιτισμική χώρα. Το ίδιο θεωρούν και οι 7 στους 23 της ομάδας ελέγχου.

Γενικευμένες παρατηρήσεις

Συγκρίνοντας τις παρατηρήσεις βλέπουμε ότι στα μαθήματα των μουσικών πολιτισμών που πραγματοποιήθηκαν πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες, δηλαδή αυτά που αφορούν το μουσικό πολιτισμό των αφρικανικών χωρών, της Ινδίας και του Μπαλί, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Και οι δύο ομάδες σε γενικές γραμμές δεν θεωρούν αυτούς τους πολιτισμούς σημαντικούς και θεωρούν τους δικούς τους ανώτερους συγκριτικά.

Οι περισσότεροι λειτουργούν στερεοτυπικά σε μεγάλο βαθμό και τους προξενεί γέλιο απαξίωσης η ακρόαση αυτών των μουσικών. Από την άλλη,οι περισσότεροι επιθυμούν τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας.
Όσον αφορά τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, παρακολουθούν προσεκτικά οι περισσότεροι και προσπαθούν να κατανοήσουν το μάθημα, σε γενικές γραμμές δεν συμμετέχουν, δεν δημιουργούν και δεν αυτοσχεδιάζουν.
Στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους γενικά είναι φιλικοί, όχι ανταγωνιστικοί, όχι αδιάφοροι και αρκετοί δυσκολεύονται να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις.
Οι υπέρ-γλωσσικές, μη λεκτικές συμπεριφορές και οι συμπεριφορές χώρου υφίστανται σε μικρό βαθμό και στις δύο ομάδες.
Από τις σημειώσεις που κρατήθηκαν για κάθε μουσικό πολιτισμό ξεχωριστά και αποτελούν τις αντιδράσεις των μαθητών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, παρατηρήσαμε ότι και οι δύο ομάδες στο μεγαλύτερο βαθμό τους, με μικρές αποκλίσεις, δεν μπόρεσαν να τα κατανοήσουν και να εμβαθύνουν σ' αυτά. Έτσι, δέχτηκαν κάποια στοιχεία της μουσικής αυτών, αλλά παρέμειναν γατζωμένοι στα δικά τους, τα περισσότερο ευρωπαϊκά μουσικά πρότυπα. Πιο συγκεκριμένα βλέπουμε να τους ξενίζει ο ιδιαίτερος ήχος των οργάνων καθώς και η μουσική, την οποία απορρίπτουν τις περισσότερες φορές. Ακόμα και τα ευρωπαϊκά μουσικά έργα που περιέχουν στοιχεία αυτών των μουσικών τα δέχτηκαν με κάποια αμφισβήτηση. Θεωρούν απλοϊκά τα μουσικά όργανα όπως του αφρικανικού πολιτισμού, τα κρουστά μιας ορχήστρας γκαμελάν και τα κατατάσσουν υποδεέστερα σε σχέση με τα ευρωπαϊκά. Επίσης υποδεέστερα θεωρούν και τα μουσικά σύνολα σε σχέση με μια ευρωπαϊκή ορχήστρα, την εκτέλεση της οποίας θεωρούν δυσκολότερο και σημαντικότερο εγχείρημα.
Διαβλέπουν έναν πρωτογονισμό στον τρόπο ζωής των ανθρώπων αυτών των πολιτισμών, ο οποίος αντανακλάται στη μουσική σαν έκφραση των βαθύτερων πρωτόγονων συναισθημάτων τους, μέσω τελετουργιών, περίεργων και εξωπραγματικών πίστεων.
Σε δεύτερη φάση μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι μαθητές συνέχισαν να διδάσκονται για το μουσικό πολιτισμό της Κίνας, της Ιαπωνίας και τέλος της Λατ. Αμερικής. Εδώ παρατηρούμε μια πολύ σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των θέσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.
Η πειραματική ομάδα στην πλειονότητά της θεωρεί τους παραπάνω μουσικούς πολιτισμούς σημαντικούς, χωρίς να πιστεύει ότι ο δικός της είναι συγκριτικά ανώτερος. Οι μαθητές εμφανίζονται σαφώς απαλλαγμένοι από στερεότυπα και όπου αυτά υπάρχουν είναι διατεθειμένοι να τα διαχειριστούν και να τα συζητήσουν προς την κατεύθυνση της απαλλαγής τους. Οι περισσότεροι δεν συμπεριφέρονται γελώντας απαξιωτικά στην ακρόαση της μουσικής.
Οι δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου, σε γενικές γραμμές, επιθυμούν τη γνωριμία φίλων τέτοιων εθνικοτήτων με περισσότερους μαθητές από την πειραματική.
Όσον αφορά στην συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, και οι δύο ομάδες ακούν προσεκτικά και προσπαθούν να κατανοήσουν. Στην πορεία των μαθημάτων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δείχνουν ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα

συμμετέχοντας περισσότερο και εκφράζοντας τις δικές τους ιδέες και απόψεις ευκολότερα σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επίσης φαίνεται να μπορούν να δημιουργούν και να αυτοσχεδιάζουν σύμφωνα με τα μουσικά πρότυπα που του δίνονται από την καθηγήτριά τους, περισσότερο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που τυγχάνουν της ίδιας διδακτικής αντιμετώπισης.
Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες είναι φιλικοί, όχι ανταγωνιστικοί, όχι εχθρικοί. Η ομάδα ελέγχου βέβαια εμφανίζεται λίγο περισσότερο αδιάφορη.
Επίσης και οι δύο ομάδες στην πλειονότητά τους δεν εμφανίζουν γενικά υπέρ-γλωσσικές, μη λεκτικές συμπεριφορές και συμπεριφορές χώρου.
Από τις σημειώσεις που κρατήθηκαν για κάθε μουσικό πολιτισμό ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας δέχεται πολύ πιο εύκολα από την ομάδα ελέγχου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παραπάνω μουσικών πολιτισμών. Δεν αμφισβητεί τη σύνδεση της μουσικής με άλλα στοιχεία, όπως τη θρησκεία, την πολιτική και τη φιλοσοφία.
Οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας δείχνουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα του ήχου από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, δέχονται επίσης πιο εύκολα την ύπαρξη διαφορετικών οργάνων ως έκφραση του μουσικού πολιτισμού του κάθε λαού και δεν τα θεωρούν πρωτόγονα. Συγκριτικά ακόμα δέχονται πολύ πιο εύκολα τον διαφορετικό τρόπο ζωής ο οποίος αντανακλάται μέσω της μουσικής και δεν τον θεωρούν επίσης πρωτόγονο.
Τοποθετούν την πολυπολιτισμική μουσική πλάι στην ευρωπαϊκή με σχέση ισοτιμίας και όχι σε κατώτερο επίπεδο.
Η εικόνα που παρουσιάζει σφαιρικά η πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου είναι σαφώς πιο προσαρμοστική και ανοιχτή σε διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.
Συγκρίνοντας την πορεία της πειραματικής ομάδας αποκλειστικά, μεταξύ των μαθημάτων πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, παρατηρούμε ότι έχει παρουσιάσει σαφή βελτίωση σε όλα αυτά που αναφέραμε παραπάνω κατά τη σύγκριση και με την ομάδα ελέγχου.

10.6. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων μετά από κάθε παρεμβατική διδασκαλία αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα

- **Ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρεμβατικής διδασκαλίας που αφορούσε στο μουσικό πολιτισμό της Μολδαβίας**

Οι μαθητές μετά την παρεμβατική διδασκαλία των δύο ωρών με θέμα το μολδαβικό πολιτισμό απάντησαν ότι έμαθαν πολλά για το μουσικό πολιτισμό της χώρας, τον τρόπο ζωής, τα έθιμα, τα μουσικά όργανα, τα τραγούδια, τις ενδυμασίες. Οι παραπάνω απαντήσεις μάλιστα δόθηκαν από 17 στους 18 μαθητές.
Σε ορισμένους, 6 στους 18, έκανε εντύπωση το γεγονός ότι η παραδοσιακή μουσική της Μολδαβίας έχει κοινά στοιχεία με την δική τους παραδοσιακή μουσική. Σε

άλλους, 5 στους 18, έκαναν εντύπωση τα παραδοσιακά όργανα και η μουσική και σε 4 στους 18, τα ήθη, τα έθιμα, οι ενδυμασίες και η γλώσσα.
Τα συναισθήματα των μαθητών ήταν τόσο έντονα, ώστε 4 στους 18 απάντησαν ακούγοντας την παραδοσιακή μολδαβική μουσική, παρακολουθώντας το αντίστοιχο dvd, ότι τραγουδούσαν κι αυτοί με τους μουσικούς, 5 στους 18 απάντησαν ότι αισθάνθηκαν σαν να βρίσκονται εκεί μαζί τους και 9 στους 18 ότι αισθάνθηκαν ωραία και ένιωσαν ενθουσιασμό.
Σε 12 στους 17 μαθητές άρεσαν όλα αυτά που συνέβησαν στην τάξη και σε 3 δεν άρεσαν μερικά τραγούδια.
Όσον αφορά τη συνεργασία τους στην τάξη απάντησαν ότι μπόρεσαν να δουλέψουν «πολύ εύκολα» σε ομάδες οι 10 στους 17 μαθητές και οι υπόλοιποι 7 «εύκολα». Οι 12 στους 18 πήραν πρωτοβουλία να πουν τη γνώμη τους και τις ιδέες τους. Οι 16 στους 18 δεν διαφώνησαν με τους συμμαθητές τους όταν δούλευαν σε ομάδες και μπόρεσαν να ανταλλάξουν ιδέες με αυτούς.
Αυτοαξιολογώντας το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, όλοι οι μαθητές τη βαθμολόγησαν «πολύ καλή» και «αρκετά καλή».
Παρακολούθησαν το μάθημα και απάντησαν 18 μαθητές της πειραματικής ομάδας.

- **Ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρεμβατικής διδασκαλίας που αφορούσε στο μουσικό πολιτισμό του Ζαΐρ**

Οι 7 στους 21 μαθητές απάντησαν ότι έμαθαν πολλά πράγματα για τη χώρα, τα οποία αφορούν τον μουσικό πολιτισμό της, τα έθιμα, το χορό, τις ιδιαιτερότητές της στον τρόπο έκφρασης. Οι 11 μαθητές στους 21 θεωρούν ότι έμαθαν για τα μουσικά όργανα, τα τραγούδια, τις ενδυμασίες.
Σε 8 στους 18 μαθητές έκανε εντύπωση ότι βρήκαν κοινά στοιχεία με τη μουσική της δικής τους χώρας και επίσης 8 στους 18 εντυπωσιάστηκαν με τα ήθη, τα έθιμα, τις πίστεις και τις τελετουργίες τους, τις ενδυμασίες και τη γλώσσα.
Τα συναισθήματα ήταν κι εδώ πολύ έντονα, αφού οι 5 στους 17 τραγουδούσαν μαζί με τους μουσικούς, άλλοι 5 μαθητές αισθάνθηκαν να βρίσκονται εκεί μαζί τους και οι υπόλοιποι 7 ένιωσαν ωραία και ενθουσιάστηκαν.
Αξιοσημείωτο είναι ότι σε 11 μαθητές στους 21 άρεσε ο έντονος ρυθμός, ο χορός και η ζωντανή μουσική, καθώς και τα όργανα, οι ενδυμασίες και γενικότερα το κάτι διαφορετικό που έμαθαν. Σε 8 μαθητές στους 21 επίσης άρεσε η συνολική δουλειά.
Σε 15 μαθητές στους 19 άρεσαν όλα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
Οι 18 στους 21 μαθητές μπόρεσαν να δουλέψουν «πολύ εύκολα» και «εύκολα» στην ομάδα. Οι 14 στους 21 μαθητές πήραν πρωτοβουλία να πουν τη γνώμη και τις ιδέες τους και 19 στους 21 δεν διαφώνησαν με τους συμμαθητές τους όταν δούλευαν ομαδικά.
Οι 17 μαθητές στους 21 μπόρεσαν να ανταλλάξουν ιδέες κατά την ομαδική εργασία τους, οι 15 στους 21 βαθμολόγησαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους ως «πολύ καλό» και οι υπόλοιποι 6 ως «αρκετά καλό».

- **Ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρεμβατικής διδασκαλίας που αφορούσε στο μουσικό πολιτισμό της Βουλγαρίας**

Από την παρακολούθηση της παρεμβατικής διδασκαλίας για το μουσικό πολιτισμό της Βουλγαρίας οι 12 μαθητές στους 22 απάντησαν ότι έμαθαν αρκετά πράγματα για το μουσικό πολιτισμό, τα έθιμα και το χορό. Οι 7 στους 22 τόνισαν τα μουσικά όργανα, τα τραγούδια και τις ενδυμασίες.
Σε 9 μαθητές στους 17 έκαναν εντύπωση τα παραδοσικά μουσικά όργανα και η μουσική. Σε 5 μαθητές έκαναν εντύπωση τα έθιμα και ιδιαίτερα αυτό του γάμου, οι ενδυμασίες, η γλώσσα και ότι τα τραγούδια τους έχουν κοινά με αυτά της δικής τους χώρας.
Κατά την παρουσίαση του μουσικού πολιτισμού της Βουλγαρίας οι 6 μαθητές στους 16 απάντησαν ότι ένιωσαν να τραγουδούν μαζί τους, οι 5 ότι βρίσκονταν εκεί και ένιωσαν ενθουσιασμό. Ένας μαθητής ένιωσε ότι η μουσική ενώνει τους λαούς.
Σε 8 μαθητές στους 20 άρεσε ο ρυθμός της μουσικής, ο χορός και η ζωντανή μουσική. Σε 11 μαθητές άρεσε η συνολική δουλειά και συγκεκριμένα μουσικά όργανα. Σε 8 στους 13 μαθητές άρεσαν όλα όπως έγιναν στο μάθημα.
Οι 13 μαθητές στους 22 μπόρεσαν να δουλέψουν «πολύ εύκολα» στην ομάδα, οι 6 «εύκολα» και μόνο 3 αισθάνθηκαν να δυσκολεύονται. Οι 16 στους 21 μαθητές πήραν πρωτοβουλία για να πουν τη γνώμη τους και 13 στους 22 δεν διαφώνησαν με τους συμμαθητές τους κατά την ομαδική εργασία. Οι 16 στους 21 μπόρεσαν να ανταλλάξουν ιδέες με τους συμμαθητές τους.
Τέλος, βαθμολόγησαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους «πολύ καλό» οι 13 στους 22, «αρκετά καλό» οι 7 και «μέτριο» οι 2 μαθητές.

- **Ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρεμβατικής διδασκαλίας που αφορούσε στο μουσικό πολιτισμό της Αλβανίας**

Από το μάθημα για το μουσικό πολιτισμό της Αλβανίας οι 8 μαθητές στους 18 απάντησαν ότι έμαθαν αρκετά για τη χώρα, τα έθιμα και το χορό. Οι 9 απάντησαν ότι έμαθαν για τα μουσικά όργανα, τα τραγούδια που ακούγονται εκεί και τις ενδυμασίες τους.
Σε 10 μαθητές στους 18 έκανε εντύπωση το γεγονός ότι τα τραγούδια τους έχουν κοινά με αυτά της δικής τους χώρας. Σε 5 μαθητές έκαναν εντύπωση τα μουσικά όργανα, τα έθιμα και ιδιαίτερα αυτό του γάμου, οι ενδυμασίες και η γλώσσα.
Οι 11 μαθητές στους 17 ένιωσαν ενθουσιασμό παρακολουθώντας το μάθημα. Οι 3 αισθάνθηκαν ότι τραγουδούσαν μαζί με τους μουσικούς και βρίσκονταν εκεί μαζί τους. Σε 7 μαθητές στους 18 άρεσε η συνολική δουλειά που πραγματοποιήθηκε και σε 4 ο ρυθμός, ο χορός, οι ενδυμασίες, τα όργανα, καθώς και το ότι έμαθαν κάτι διαφορετικό. Σε 8 στους 11 μαθητές άρεσαν όλα και σε 3 δεν άρεσαν μερικά τραγούδια.

Οι 13 στους 19 μπόρεσαν να δουλέψουν «πολύ εύκολα» στην ομάδα, οι 4 «εύκολα» και μόνο 2 δυσκολεύτηκαν. Οι 13 στους 19 πήραν πρωτοβουλία και είπαν τη γνώμη τους και οι ίδιοι δεν διαφώνησαν με τους συμμαθητές τους κατά την ομαδική εργασία. Οι 15 στους 19 μπόρεσαν να ανταλλάξουν ιδέες.
Στην αυτοαξιολόγηση, η δουλειά τους χαρακτηρίστηκε από 9 μαθητές στους 19 «πολύ καλή», από 8 μαθητές «αρκετά καλή» και από 2 «μέτρια» και «καθόλου καλή».

- **Ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρεμβατικής διδασκαλίας που αφορούσε στο μουσικό πολιτισμό της Ελλάδας**

Από τους 22 μαθητές που παρακολούθησαν, οι 13 απάντησαν ότι έμαθαν αρκετά πράγματα για το μουσικό πολιτισμό, τα έθιμα, το χορό, τα μουσικά όργανα, τα τραγούδια, τις ενδυμασίες. Οι 3 μαθητές ανέφεραν ότι έμαθαν για την παράδοση της χώρας και ακόμα 6 για τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των τραγουδιών και των οργάνων στην ελληνική παραδοσιακή μουσική.
Σε 13 μαθητές από τους 22 έκαναν εντύπωση τα παραδοσιακά όργανα και η μουσική και σε 4 το γεγονός ότι βρήκαν κοινά στοιχεία στη μουσική με τα αντίστοιχα της χώρας τους.
Οι 10 στους 19 μαθητές ένιωσαν ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος και 4 μαθητές ένιωσαν να τραγουδούν με τους μουσικούς. Υπήρξαν και 5 μαθητές που δεν ένιωσαν τίποτα.
Από τους 21 μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση σε 8 άρεσε ο ρυθμός της μουσικής, ο χορός, η ζωντανή μουσική, σε 7 μαθητές η συνολική δουλειά και σε 5 άρεσε η τεχνική του χορού.
Οι 12 στους 22 μαθητές δούλεψαν «πολύ εύκολα» στην ομαδική εργασία, οι 9 «εύκολα» και μόνο 1 δυσκολεύτηκε.
Οι 15 μαθητές στους 21 πήραν πρωτοβουλία και είπαν τη γνώμη και τις ιδέες τους στην τάξη και 18 στους 22 δεν διαφώνησαν με κάποιο συμμαθητή τους όταν δούλευαν μαζί. Οι ίδιοι επίσης μπόρεσαν να ανταλλάξουν ιδέες με τους συμμαθητές τους.
Το αποτέλεσμα της δουλειάς τους βαθμολογήθηκε από 13 στους 22 μαθητές «πολύ καλό», από 8 «αρκετά καλό» και από 1 μόνο «μέτριο».

- **Ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρεμβατικής διδασκαλίας που αφορούσε στο μουσικό πολιτισμό της Πολωνίας**

Από τους 22 μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα, οι 10 πιστεύουν πως έμαθαν αρκετά πράγματα για το μουσικό πολιτισμό της χώρας, τα έθιμα το χορό. Οι 8 μαθητές απάντησαν ότι έμαθαν για τα μουσικά όργανα, τα τραγούδια και τις ενδυμασίες και οι 4 για την παράδοση της χώρας γενικότερα.

Σε 12 μαθητές στους 22 έκανε εντύπωση το γεγονός ότι βρήκαν κοινά στοιχεία των τραγουδιών με αυτά της δικής τους χώρας. Σε 6 μαθητές έκαναν εντύπωση τα παραδοσιακά μουσικά όργανα καθώς και η μουσική γενικότερα και σε 3 τα ιδιαίτερα έθιμα.
Οι 13 μαθητές στους 22 ένιωσαν ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι 7 ένιωσαν ότι τραγουδούσαν με τους μουσικούς και βρίσκονταν μαζί τους εκεί. Ένας μαθητής ένιωσε ότι η μουσική ενώνει τους λαούς.
Σε 9 μαθητές στους 22 άρεσε η συνολική δουλειά στην τάξη, σε 3 ο ρυθμός, ο χορός και η ζωντανή μουσική. Σε 9 μαθητές επίσης άρεσαν οι τεχνικές του χορού. Σε 15 μαθητές στους 16 άρεσαν όλα όσα διαδραματίστηκαν στην τάξη.
Οι 16 μαθητές στους 20 μπόρεσαν να δουλέψουν «πολύ εύκολα» στην ομάδα, οι 3 «εύκολα» και μόνο ένας δυσκολεύτηκε.
Οι 18 μαθητές στους 22 πήραν πρωτοβουλία για να εκφράσουν τη γνώμη και τις ιδέες τους, οι 16 στους 22 δεν διαφώνησαν με τους συμμαθητές τους όταν δούλευαν μαζί και οι 19 στους 22 μαθητές μπόρεσαν να ανταλλάξουν ιδέες με αυτούς.
Από 13 στους 22 μαθητές η δουλειά στη τάξη αυτοαξιολογήθηκε ως «πολύ καλή» και από τους υπόλοιπους 9 ως «αρκετά καλή».

Συμπεράσματα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών μετά από κάθε παρεμβατική διδασκαλία

Συνοψίζοντας τις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών παρατηρούμε ότι μέσα από τις παρεμβατικές διδασκαλίες έμαθαν πολλά για το μουσικό πολιτισμό και την παράδοση των χωρών που διδάχθηκαν. Εντυπωσιάστηκαν από τις ιδιαιτερότητες του κάθε πολιτισμού με τον τρόπο που τους έγιναν γνωστές μέσα στην τάξη. Η παρουσία του γηγενούς μουσικού στην τάξη και η παρουσίαση dvd με κάποια από τα κύρια στοιχεία της κουλτούρας της χώρας βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα και να εμβαθύνουν στο μουσικό πολιτισμό της. Αυτή η συνδυαστική διαδικασία της γνωριμίας με τα μουσικά στοιχεία του κάθε πολιτισμού και την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της γενικότερα, άρεσε στους μαθητές και το τόνισαν ιδιαίτερα.
Τα συναισθήματά τους ήταν επίσης έντονα, όπως μας τα εξέφρασαν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο αμέσως μετά το τέλος του μαθήματος, όταν αυτά ήταν ακόμα νωπά.
Σημαντικό και πρωτόγνωρο στοιχείο γι' αυτούς ήταν η ομαδική εργασία στην τάξη, η οποία τους ευχαρίστησε ιδιαίτερα αλλά ταυτόχρονα τους βοήθησε να μάθουν να συνεργάζονται, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να ανταλλάσουν ιδέες. Αυτή η συνεργασία μας φανερώνει ότι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις βρίσκονται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης, αφού στις ομάδες συμμετείχαν μαθητές από διάφορες εθνικότητες.
Τέλος, οι μαθητές καταφέρνουν να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη μέσα από την εμπλοκή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής όπως πραγματοποιήθηκε, αφού αυτοαξιολόγησαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους με θετικά πρόσημα.

10.7. Αποτελέσματα από τη βαθμολογία που αφορά την επίδοση στο μάθημα της μουσικής των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες

Οι μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματικής και ομάδας ελέγχου) βαθμολογήθηκαν από την καθηγήτρια μουσικής που δίδαξε καθ' όλη τη σχολική χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Για την αξιολόγηση έλαβε υπόψη την επίτευξη των στόχων του κάθε μαθήματος, όπως αυτοί αναφέρονται στο κεφ. 9 (σελ. 155).

Αρχικά αξιολογήθηκε η επίτευξη των συναισθηματικών στόχων, δηλαδή το αν οι μαθητές απέκτησαν θετικές εμπειρίες και απόλαυσαν τη μουσική την οποία διδάχθηκαν, ενώ η επίτευξη των γνωστικών στόχων αξιολογήθηκε δευτερευόντως. Σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση της πειραματικής ομάδας ήταν ο βαθμός ενδιαφέροντός τους για το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και η συμμετοχή τους σε αυτό ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντός τους. Για την πειραματική ομάδα επίσης δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας τους με γνώμονα τον τρόπο που λειτούργησαν στην ομάδα σεβόμενοι τις πολιτισμικές διαφορές των αλλοδαπών συμμαθητών τους.

Σύμφωνα με τον παραπάνω τρόπο αξιολόγησης διαμορφώθηκαν τα αποτελέσματα της βαθμολογίας των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου για το α΄ και β΄ τρίμηνο, δηλαδή πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

Ο μέσος όρος των βαθμών για την πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβατικές ήταν 15,18 και μετά 18,32. Για την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα 17,91 και 18,73. Παρατηρούμε μια αύξηση της βαθμολογίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά 3,14 μονάδες και μια αύξηση της βαθμολογίας της ομάδας ελέγχου κατά 0,82 μονάδες. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών λειτούργησαν στην πολυπολιτισμική τάξη προς την κατεύθυνση της αύξησης της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής για την πειραματική ομάδα, ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών των μαθητών στα δύο τριμήνα (αναλυτικά τα αποτελέσματα στο παράρτημα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11
ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

11.1. Γενικές διαπιστώσεις βασισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα

Οι άνθρωποι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια κοινωνική πραγματικότητα την οποία δεν μπορούμε να αναιρέσουμε, αλλά μπορούμε να την αλλάξουμε.

Σύμφωνα με τους Berger και Luckmann στο βιβλίο τους *The Social Construction of Reality* (Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας), η κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα κατασκεύασμα των δραστηριοτήτων του ανθρώπου και η κοινωνία είναι ανθρώπινο προϊόν. Η γνώση σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Ο Davies στηριζόμενος σε αυτές τις ιδέες μας μιλά για «διαχείριση της γνώσης». Έτσι, αναφέρεται στις κοινωνικές δομές και διαδικασίες που παράγουν τη γνώση, στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ελέγχουν τη γνώση που μεταδίδεται και τέλος στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα και οι κοινότητες διαχειρίζονται τις εντάσεις που προκύπτουν από τη σύγκρουση της δικής τους κοσμοεικόνας και των θεσμικών αντιλήψεων για τη γνώση. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι σύμφωνα με τον Davies η γνώση γίνεται μέρος της συνείδησης του ανθρώπου μέσω της κοινωνικοποίησής του, όταν αποκτά την ταυτότητά του (Davies, 1971: 130).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, η γνώση μεταβιβάζεται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές στο σχολείο μέσω ενός σχολικού εγχειριδίου που προσδιορίζει αυστηρά τους όρους παραγωγής της και το περιεχόμενό της με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που σε γενικές γραμμές παραμένει μονοπολιτισμικό με έντονα εθνοκεντρικά στοιχεία, που δεν αξιοποιεί το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο (Αβδελά, 1997). Όπως πιστεύει ο Davies, τα «εθνικά χαρακτηριστικά» είναι αυτά που διαμορφώνουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, οι εθνικές διαφορές είναι αυτές που καθορίζουν την επιλογή της γνώσης για την εκπαίδευση (Davies, 1971). Μέσω αυτού του είδους λοιπόν της γνώσης κοινωνικοποιούνται όλοι οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, αλλοδαποί και μη, και διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας της μουσικής βασισμένη σε πολυπολιτισμικά πρότυπα, που προωθεί μια γνώση ικανή να ενδυναμώσει τις ταυτότητες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να πετύχει το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών από μέρους των μαθητών, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού, να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να δημιουργήσει θετική αυτοαντίληψη στους μαθητές, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τέλος να αυξήσει τη σχολική επίδοσή τους στο μάθημα της μουσικής.

Στη συνέχεια θα ερμηνεύσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει: το σεβασμό από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού, τη μείωση των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων, τη βελτίωση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών, τη βελτίωση

των διαπροσωπικών σχέσεων τους και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους στο μάθημα της μουσικής. Επίσης θα ερμηνεύσουμε τον τρόπο με τον οποίο η μουσική λειτούργησε ως μέσον για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, καθώς επίσης τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι μουσικές παρεμβατικές διδασκαλίες και το ρόλο τους στην έρευνα.
Τέλος, θα αναλύσουμε την οπτική των μαθητών της πειραματικής ομάδας για την πολυπολιτισμική μουσική μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

Ερευνητικά ερωτήματα

- **Σεβασμός από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού**

Σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικής αναγνώρισης και πιο συγκεκριμένα τις θέσεις του Taylor, η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη επειδή η προσωπική ταυτότητα τότε μόνο βιώνεται ως θετικό δόμημα, όταν αναγνωρίζεται τόσο στο διαπροσωπικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο (Taylor, 1997). Για να λειτουργήσουν οι άνθρωποι, πιο συγκεκριμένα οι μαθητές, και να καθορίσουν τις επιλογές τους χρειάζονται ένα ασφαλές πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να διαμορφωθεί μόνο όταν αναγνωριστούν οι ομαδικές ταυτότητες, εφόσον εφαρμοστεί μια πολιτική αναγνώρισης και προστασίας των ιδιαίτερων ταυτοτήτων των κοινωνικών ομάδων. Η αναγνώριση πετυχαίνεται από την ανάπτυξη των διαλογικών σχέσεων των μαθητών, από τις οποίες εξαρτάται και η ταυτότητά τους.
Στην έρευνά μας οι μαθητές ρωτήθηκαν στη συνέντευξη τι ερωτήσεις θα έκαναν σε κάποιο συμμαθητή τους από άλλη χώρα που θα συναντούσαν για πρώτη φορά στο σχολείο, καθώς επίσης και το τι θα του έδειχναν από τη δική τους χώρα και το δικό τους πολιτισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε να διερευνήσουμε την επιτυχή ή όχι επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών. Μέσα από αυτή την επικοινωνία αναζητήσαμε τις δυνατότητες των μαθητών να βρουν τρόπους διαλόγου με συγκεκριμένους στόχους βασισμένους σε επίπεδο διαπολιτισμικών αξιών (Taylor & Simard, 1975). Ο διαπολιτισμικός διαλόγος αποτέλεσε το μέσον για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. Μέσω αυτής οι μαθητές επαναξιολογώντας τις προσωπικές τους απόψεις αναζήτησαν κοινές διαπολιτισμικές αξίες.
Έτσι, η πειραματική ομάδα κατάφερε να πραγματοποιήσει διαπολιτισμικό διάλογο ρωτώντας τους συμμαθητές για τη ζωή στη χώρα τους, τη γλώσσα, τα μουσικά ακούσματα, τους λόγους μετανάστευσης, τις πολιτισμικές διαφορές τους. Το ενδιαφέρον γι' αυτά ήταν μεγαλύτερο μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Η ομάδα ελέγχου εστίασε στα προσωπικά στοιχεία και ενδιαφέροντα των συμμαθητών, μη δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης διαπολιτισμικού διαλόγου κατά την πιθανή επικοινωνιακή κατάστασή τους.

Η αναζήτηση των κοινών πολιτισμικών αξιών μέσω της επικοινωνίας οδηγεί τους μαθητές στο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και εν συνεχεία στην απομάκρυνση των εννοιών του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού.

Μια άλλη ικανότητα των μαθητών μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί ο σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών είναι η ενσυναίσθηση. Οι μαθητές ρωτήθηκαν στη συνέντευξη πώς θα αισθάνονταν αν συναντούσαν κάποιον που δεν μιλά καλά ελληνικά, όπως έναν καινούριο συμμαθητή στο σχολείο. Η πειραματική ομάδα απάντησε πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες ότι θα τον λυπόταν γιατί δεν θα μπορούσε να επικοινωνήσει με τους άλλους, ενώ μετά τις παρεμβατικές πρόσθεσε ότι θα αναλάβει ενεργητική στάση για να τον βοηθήσει να τα καταφέρει. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν τα συναισθήματα του «άλλου», δηλαδή είχαν τη δυνατότητα να αισθανθούν αυτό που νιώθει και βιώνει ο «άλλος» (Goleman, 1998). Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίστηκαν από τους συμμαθητές τους όχι ως απρόσωποι «εκπρόσωποι» των χωρών προέλευσής τους, αλλά ως συγκεκριμένα πρόσωπα (Γκόβαρης, 2001). Η διάθεση που επέδειξαν για να τους βοηθήσουν υποδηλώνει ότι ευαισθητοποιήθηκαν στη δοκιμασία στην οποία υπόκεινται οι συμμαθητές τους, θεωρώντας την ως πιθανή δική τους δοκιμασία και έτσι μέσω της ενσυναίσθησης έγινε κατανοητή η θέση τους (Walter, 1999).

Η ομάδα ελέγχου παρέμεινε στο επίπεδο της λύπης για τους συμμαθητές της και δεν μπόρεσε να περάσει στο επίπεδο της ενεργητικής στάσης για βοήθεια σε αυτούς.

Η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου», προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποδιώξουν τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» συμμαθητή ως φορέα «ανώτερων» και «κατώτερων» πολιτισμών, αφού και οι ίδιοι θα μπορούσαν να βρίσκονται στη θέση του.

Σε ερώτηση των μαθητών για το πώς σκέφτονται όταν βλέπουν ανθρώπους ντυμένους διαφορετικά από αυτούς, που μιλούν άλλη γλώσσα με ανοίκεια προφορά, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μια θετική μεταστροφή μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες στις απόψεις τους για το σεβασμό του πολιτισμού αυτών και ταυτόχρονα απαλλαγή από τη θεώρησή τους ως παράξενους και ξένους. Η ομάδα ελέγχου στην ίδια ερώτηση, και πριν και μετά, αδιαφόρησε για το διαφορετικό στοιχείο στην παρουσία των αλλοδαπών, μη εκδηλώνοντας σεβασμό στον πολιτισμό τους. Η πειραματική ομάδα κατάφερε να αποκτήσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, αναφέροντας ότι και οι άλλοι μπορεί να βλέπουν τους ίδιους ως διαφορετικούς λόγω εμφάνισης και γλώσσας, με αποτέλεσμα το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν κατάφερε κάτι παρόμοιο.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες να αποφύγουν την ιεράρχηση των διαφορετικών πολιτισμών, κάτι που βέβαια είναι μεθοδολογικά επιλήψιμο, στο βαθμό που τα κριτήρια για οποιαδήποτε συγκριτική αξιολόγηση δεν θα μπορούσαν παρά να είναι δανεισμένα από κάποιον άλλο πολιτισμό. Έτσι, προεκτείνοντας τη θέση για μη-ιεράρχηση των πολιτισμών μπορούμε να διατυπώσουμε τη θέση περί ισοτιμίας αυτών. Σε αυτή την περίπτωση τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορά (Γκότοβος, 2003).

Σε ερώτηση των μαθητών για το αν θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για ανθρώπους με διαφορετική εμφάνιση και γλώσσα από αυτούς, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που θα ενδιαφέρονταν για κάτι τέτοιο εμφανίζονται αυξημένοι μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Επίσης μεγαλύτερος αριθμός μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με αυτόν της ομάδας ελέγχου πιστεύει ότι αυτά που θα μάθαινε θα του άλλαζαν την αρχική γνώμη για τους «άλλους». Κάτι τέτοιο μας υποδηλώνει την ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους των διαφορετικών συμμαθητών τους και τα διάφορα πολιτισμικά γνωρίσματα του καθένα, την επίτευξη της καλλιέργειας της κριτικής αντιπαράθεσης, της ικανότητας κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας με αποτέλεσμα τον απεγκλωβισμό τους από τους περιορισμούς των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων τους (Γκόβαρης, 2001).

Επιπλέον, μας υποδηλώνει την επίτευξη από μέρους των μαθητών της ικανότητας ανοχής των αντιφάσεων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εμφανίζεται μια συγκρουσιακή κατάσταση στο μυαλό των μαθητών που απορρέει από τους διαφορετικούς πολιτισμούς και από τις ανισότητες του κοινωνικού status (Γκόβαρης, 2001), με κίνδυνο μια ανεπαρκή ικανότητα αναστοχασμού και ανικανότητα για επικοινωνία.

Στην ερώτηση της συνέντευξης για το αν πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές στο σχολείο έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ή κάποιοι συμμαθητές έχουν περισσότερα δικαιώματα, π.χ. γιατί γεννήθηκαν εδώ, απάντησαν οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες ότι κάποιοι, κυρίως Έλληνες, θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους και τους κάνουν να αισθάνονται ότι δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα. Ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που συνεχίζει να πιστεύει το ίδιο μετά τις παρεμβατικές είναι αισθητά μικρότερος από τον αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου.

Η εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα αποτελεί αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής των Ελλήνων. Οι ρίζες αυτής της ανάλυσης βρίσκονται στη Δύση, στον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και τον γερμανικό ρομαντισμό (Αβδελά, 1997). Το ελληνικό σχολείο διατήρησε αυτή την ιδεολογική συνέχεια και παρουσιάζει το έθνος ως αρχαία οικογένεια που εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και υφίσταται μέχρι σήμερα, διατηρώντας τα πάγια χαρακτηριστικά του (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Αυτή η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών πραγματοποιείται όχι μόνο μέσω του σχολείου και της επίσημης σχολικής γνώσης όσο και μέσω εξωσχολικών επιρροών πάνω στους μαθητές (οικογένεια, μέσα μαζικής επικοινωνίας, δημοσιότητα), καθώς και μέσω της σχολικής ζωής (Γκότοβος, 2003). Το αποτέλεσμα είναι οι Έλληνες μαθητές να αισθάνονται ανωτερότητα για την εθνική τους ταυτότητα και τον πολιτισμό τους, η οποία αντιτίθεται στην προσπάθεια του σχολείου με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό για διαμόρφωση ενιαίας ταυτότητας. Φοβούμενοι τις αλλαγές που επιφέρει η πολυπολιτισμική σύνθεση του σχολείου, θεωρώντας ότι αυτές υπονομεύουν την ταυτότητά τους, αντιδρούν προωθώντας τις διακρίσεις με στόχο την επαλήθευση της ανωτερότητάς τους. Η αντίδρασή τους αυτή πραγματοποιείται μέσω των εσωτερικευμένων «κοινωνικών λόγων», δηλαδή μέσω του τρόπου που χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως όργανο εξουσίας για να παράγει

γνωστικά σχήματα και προτάσεις που με τρόπο αυτοματοποιημένο γίνονται αποδεκτά ως σωστά και ενισχύουν την εξουσία αυτών που την κατέχουν (Corson, 1993), δηλαδή στην περίπτωσή μας των Ελλήνων.

Στη συγκρουσιακή αυτή κατάσταση οι αλλοδαποί μαθητές δέχονται μια πολιτισμική εισβολή με αρκετές πιθανότητες να πειστούν για την κατωτερότητά τους, αναγνωρίζοντας την ανωτερότητα των εισβολέων (Freire, 1981).

Για την επίτευξη διαμόρφωσης ενιαίας ταυτότητας και αποφυγή της σύγκρουσης είναι απαραίτητη από μέρους των εκπαιδευτικών η διδασκαλία των μαθημάτων με τρόπο που να προσφέρουν στους μαθητές εναλλακτικές «εκδοχές» της εθνικής αφήγησης και παραμερίζοντας τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού προγράμματος ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα αναλυτικά προγράμματα (Αβδελά, 1997). Στόχος των παραπάνω είναι να αποφευχθεί ο εθνοκεντρισμός και η αντίληψη της μοναδικότητας και υπεροχής του έθνους της χώρας υποδοχής έναντι των άλλων εθνών.

Οι παρεμβατικές διδασκαλίες βασισμένες στην παραδοσιακή μουσική των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου πρόσφεραν στους μαθητές μια ποικιλία εθνικών μουσικών χαρακτηριστικών και εναλλακτικές «εκδοχές» της εθνικής αφήγησης της μουσικής για τους Έλληνες μαθητές. Επίσης πρόσφεραν τη δυνατότητα του κριτικού αλφαβητισμού (Cummins, 2005) για το μάθημα της μουσικής, δηλαδή την απόκτηση της ικανότητας των μαθητών όχι μόνο να «ακούν» και να αποκτούν μουσικές γνώσεις, αλλά να καταλαβαίνουν τα νοήματα που κρύβονται πίσω από αυτές. Αυτό επιτεύχθηκε με τη διδασκαλία της μουσικής στο κοινωνικο-πολιτισμικο-πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο της κάθε χώρας που αυτή αναπτύχθηκε. Στόχος μας ήταν η θετική αξιολόγηση της πολιτισμικής ετερότητας, η απαλλαγή από τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού, η αποδυνάμωση των εξουσιαστικών δομών και ο σεβασμός στο διαφορετικό.

Στη συνέντευξη οι μαθητές ρωτήθηκαν επίσης για το ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύουν ότι πρέπει να διατηρήσουν μέσα και έξω από το σχολείο, καθώς και ποια στοιχεία πολιτισμού θεωρούν ότι πρέπει να διατηρήσουν στο σπίτι. Οι απαντήσεις και των δύο ομάδων πριν τις παρεμβατικές ήταν ότι θα πρέπει να διατηρήσουν τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού στο σχολείο και έξω από αυτό. Μετά τις παρεμβατικές παρατηρούμε μια αλλαγή της θέσης της πειραματικής ομάδας για υποστήριξη και των δύο πολιτισμών, του ελληνικού και του δικού τους, στο σχολείο και έξω από αυτό, σε σχέση με τη ομάδα ελέγχου που παραμένει αμετακίνητη.

Ακόμα, στην ερώτηση για το ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύουν ότι πρέπει να διατηρήσουν στο σπίτι, η πειραματική ομάδα εμφανίζεται να υποστηρίζει περισσότερο τα στοιχεία του δικού της πολιτισμού στο σπίτι μετά τις παρεμβατικές, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζει καμία διαφορά στις θέσεις της, οι οποίες αποδυναμώνουν σχετικά τα στοιχεία του δικού της πολιτισμού και στο σπίτι.

Οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μπαίνουν στην διαδικασία της σύγκρισης με τους «άλλους», τους προερχόμενους από διαφορετική κουλτούρα. Η σύγκριση τις περισσότερες φορές αποβαίνει μοιραία γι’ αυτούς που ανήκουν στη μειονοτική ομάδα. Η πλειονοτική ομάδα επιβάλλει συνήθως την άποψή της για την κοινωνική πραγματικότητα, εφόσον τη θεωρεί σαφώς ανώτερη. Η αντίδραση της μειονοτικής

ομάδας μπορεί να είναι η εγκατάλειψη της δικής της κουλτούρας, όπως συμβαίνει με τους δικούς μας μαθητές πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες ή η προσκόλληση ακόμα περισσότερο στις δικές τους παραδόσεις, ή τέλος η τοποθέτησή τους μεταξύ των δύο πολιτισμικών παραδόσεων (διπολισμός) (Χρυσοχόου, 2005).

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου οι οποίοι δέχονται τον ελληνικό πολιτισμό, θεωρώντας τον ανώτερο σε σχέση με τον δικό τους, μέσα και έξω από το σχολείο, και εμφανίζονται να διατηρούν λιγότερο τη δική τους κουλτούρα και στο σπίτι, παρουσιάζουν το «σύνδρομο του αιχμάλωτου νου» κατά το οποίο το άτομο απορρίπτει τις παραδόσεις του και υιοθετεί τις παραδόσεις κάποιας άλλης ισχυρότερης πολιτισμικής ομάδας (Atalas, 1972).

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι πιστεύουν στη διατήρηση και των δύο πολιτισμών, του δικού τους και του ελληνικού, μέσα και έξω από το σχολείο, μετά τις παρεμβατικές δείχνουν να μην επιθυμούν την απώλεια του πολιτισμού τους αλλά να επιθυμούν τη διατήρηση και των δύο. Αυτό θα το ονομάζαμε μοντέλο της «εναλλαγής», σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής είναι σε αυτή την περίπτωση σε θέση να λειτουργήσει ικανοποιητικά σε δύο πολιτισμούς χωρίς να χάσει την πολιτισμική ταυτότητά του ή να πρέπει να επιλέξει τον ένα πολιτισμό έναντι του άλλου (La Framboise & Coleman & Gerton, 1993).

Τα παραπάνω μας υποδεικνύουν την απαλλαγή των μαθητών από τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού, σεβόμενοι τις διαφορές ανάμεσά τους που ούτως ή άλλως υφίστανται.

Με παρόμοιο τρόπο λειτούργησαν οι μαθητές και των δύο ομάδων κατά την παρατήρηση στην τάξη. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης μετά από κάθε μάθημα, μέσω της κλείδας, μας φανέρωσαν ότι οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες θεωρούσαν σημαντικό το μουσικό πολιτισμό της χώρας με την οποία ασχολήθηκαν στο μάθημα, δεν θεωρούσαν απαραίτητα τον δικό τους ανώτερο συγκριτικά και δεν τους προξένησε γέλιο απαξίωσης η ακρόαση της μουσικής που αφορούσε τον αντίστοιχο πολιτισμό.

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στα παραπάνω διαφορές πριν και μετά τις παρεμβατικές. Σύμφωνα με την κλείδα παρατήρησης, αποτέλεσμα κοινής σκέψης της καθηγήτριας μουσικής και της παρατηρήτριας-ερευνήτριας, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν θεωρούσαν σημαντικό τον μουσικό πολιτισμό τον οποίο διδάσκονταν, θεωρούσαν το δικό τους ανώτερο συγκριτικά και πολύ συχνά τους προξενούσε γέλιο απαξίωσης η ακρόαση της εκάστοτε μουσικής. Με λίγα λόγια δεν μπόρεσαν να απαλλαγούν από τις έννοιες «ανώτερος», «κατώτερος» μουσικός πολιτισμός, ούτε να σεβαστούν τις πολιτισμικές διαφορές αυτών.

- **Μείωση των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων**

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όσον αφορά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών μας και τις προκαταλήψεις αυτών, θα λέγαμε ότι δεχόμαστε την θεωρητική προσέγγιση που υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα συνιστούν μια παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας, απλοποιούν το κοινωνικό

περιβάλλον μειώνοντας την κοινωνική πληροφορία. Ως εκ τούτου, θεωρούνται το εσφαλμένο αποτέλεσμα της διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών (Fiske & Neuberg, 1990) από μέρους των μαθητών μας. Οι μαθητές προφανώς κατασκευάζουν στερεότυπα για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους λόγω της περιορισμένης ικανότητάς τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητών, δεν θα πρέπει να δεχτούμε τη δεύτερη θεωρητική προσέγγιση για τα στερεότυπα, που υποστηρίζει, σε αντίθεση με την πρώτη, ότι αυτά είναι αποτέλεσμα μιας αναλυτικής διαδικασίας κατά την οποία χρησιμοποιούνται επιλεκτικά οι πληροφορίες που ταιριάζουν στους στόχους των μαθητών για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσαμε να το προσάψουμε στην ευρύτερη κοινωνία υποδοχής η οποία κατασκευάζει στερεότυπα για τους μετανάστες με στόχο τη νομιμοποίηση των υπαρχουσών κοινωνικών σχέσεων και σχέσεων εξουσίας (Oakes & Haslam & Turner, 1994).

Στη συνέχεια οι μαθητές συμπεριφέρονται με προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, δηλαδή κρατούν μια στάση αρνητική προς αυτούς, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στο γεγονός ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα (Baron & Byrne, 1994).

Κατά την παρατήρηση στην τάξη βλέπουμε ότι και οι δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου, λειτούργησαν στερεοτυπικά για τους πολιτισμούς που διδάχθηκαν πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες, αφού είχαν συνδέσει τον κάθε μουσικό πολιτισμό με απλοϊκά χαρακτηριστικά τα οποία ανέμεναν να ακούσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ορισμένα από αυτά τους προξένησαν έντονο γέλιο απαξίωσης, γιατί τα θεώρησαν υποδεέστερα των ευρωπαϊκών χαρακτηριστικών και αστεία. Επίσης συμπεριφέρθηκαν με προκατάληψη, πολύ έντονα, απέναντι σε ορισμένους συμμαθητές συγκεκριμένων εθνικοτήτων, π.χ. αφρικανική.

Μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες παρατηρούμε μια εμφανή αλλαγή στη σκέψη και στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι δείχνουν να ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για τους μουσικούς πολιτισμούς που διδάσκονταν, αποκτούν την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών και ως εκ τούτου δεν γελούν απαξιωτικά στα καινούρια μουσικά ακούσματα και πληροφορίες. Η ομάδα ελέγχου σύμφωνα με την παρατήρηση συνεχίζει να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο καθόλη τη διάρκεια των μουσικών μαθημάτων της σχολικής χρονιάς.

Στο σχολείο, οι μαθητές που ανήκουν στις σχετικά κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες παρατηρήσαμε ότι αισθάνονταν υπεροχή και ανωτερότητα σε σύγκριση με μαθητές των οποίων τις εθνικότητες θεωρούσαν υποδεέστερες. Έντονο παράδειγμα τέτοιας εθνικότητας ήταν η αφρικανική. Συνδυάζοντας τα παραπάνω με αρνητικά στερεότυπα για τους Αφρικανούς, το αποτέλεσμα ήταν η μείωση και η απόρριψή τους. Κατά την παρατήρηση είδαμε ότι υπήρξε σύγκρουση δημιουργώντας αρνητικό κλίμα στην τάξη. Μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες παρατηρήσαμε ότι η πειραματική ομάδα έγινε πιο δεκτική στις καινούριες πληροφορίες και δεν δημιουργούσε αρνητικό κλίμα για τους αλλοδαπούς μαθητές που ανήκαν σε λιγότερο κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων του Moscovici, οι μαθητές -στην περίπτωσή μας προκειμένου να κατανοήσουν ή να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και να επικοινωνήσουν μαζί τους- μοιράστηκαν

κάποιες ιδέες, εικόνες, σκέψεις, «διανοητικά σχήματα». Στην περίπτωση όμως που εμφανίζονται καινούριες αναπαραστάσεις (ιδέες, εικόνες, σκέψεις), που δεν βασίζονται στις προηγούμενα αποθηκευμένες δημιουργείται πρόβλημα. Οι αποθηκευμένες αναπαραστάσεις λειτούργησαν και ως στερεότυπα για τους ξένους μαθητές. Στην πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες παρατηρούμε ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στο μάθημα για κάθε μουσικό πολιτισμό λειτούργησαν πλέον γι' αυτούς ως νέες εμπειρίες οι οποίες με τη διαδικασία «αγκυροβόλησης» κατά το Moscovici κατηγοριοποιήθηκαν στο μυαλό των μαθητών σε μια ήδη υπάρχουσα αναπαράσταση και με αυτό τον τρόπο τους φάνηκαν οικείες. Ένα παράδειγμα είναι η αναζήτηση των κοινών μουσικών χαρακτηριστικών των πολιτισμών που διδάχθηκαν. Έτσι, δημιουργήθηκε στην τάξη μια ομογενοποιητική δύναμη για τους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, εφόσον απέκτησαν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και άρχισαν να συμφωνούν σε γενικές γραμμές στα ζητήματα κατανόησης των μουσικών πολιτισμών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι κατά την παρατήρηση στην τάξη, σύμφωνα με τη θεωρία της δια/του λόγου ψυχολογίας, επικεντρώσαμε την προσοχή μας στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές κατασκεύαζαν εκδοχές του μουσικού πολιτισμού που διδάσκονταν κατά την διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους μέσα στην τάξη (Wetherell, 2005). Τα στοιχεία που μας υποδηλώνουν αυτές τις εκδοχές τα σημειώσαμε ως σχόλια για τον κάθε μουσικό πολιτισμό παρατηρώντας την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στην τάξη. Τα στερεότυπα σε αυτές τις εκδοχές ήταν πολύ έντονα πριν τις παρεμβατικές. Μετά τις παρεμβατικές η αλληλεπίδραση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μας έδειξε σαφή μείωση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, κάτι το οποίο δεν παρατηρήσαμε στην ομάδα ελέγχου.

Στην ερώτηση της συνέντευξης για το τι σκέφτονται οι μαθητές όταν βλέπουν ανθρώπους με διαφορετική εμφάνιση από αυτούς, αυτοί πριν τις παρεμβατικές απάντησαν ότι τους θεωρούν ξένους. Μετά τις παρεμβατικές η ομάδα ελέγχου εμφανίζει αυξημένο αριθμό μαθητών που πιστεύει το ίδιο, ενώ στην πειραματική ελάχιστοι απάντησαν αυτό. Είναι σύνηθες φαινόμενο στην καθημερινότητά μας να διαχωρίζουμε και να αξιολογούμε τα «γνωστά» από τα «άγνωστα», τα «δικά» μας από τα «ξένα». Μέσω αυτών των κατηγοριοποιήσεων οι μαθητές αυτοπροσδιορίζονται. Το γεγονός αυτό βέβαια δημιουργεί αρνητικές συνέπειες για τους αλλοδαπούς συμμαθητές και είναι αποτέλεσμα των στερεοτύπων και αναπαραστάσεων που επιδρούν στη συλλογική κατασκευή των «ξένων», τους διαταράσσουν και αμφισβητούν τα αυτονόητα και την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων (Γκόβαρης, 2001). Η αλλαγή στις απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβατικές μάς φανερώνει ότι μέσω της απόκτησης της ικανότητας ενσυναίσθησης αυτοί κατάφεραν να απαλλαγούν από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους.

Επίσης η πειραματική ομάδα απέκτησε την ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας, στην περίπτωσή μας στο μουσικό πολιτισμό της κάθε χώρας που διδάχτηκε, και δημιούργησε τις προϋποθέσεις απεγκλωβισμού της από τους περιορισμούς των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων της (Γκόβαρης, 2001).

Στις ερωτήσεις αν θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα γι' αυτούς και αν αυτά που θα μάθαιναν θα τους άλλαζαν πιθανόν την αρχική γνώμη, η πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβατικές εμφανίζεται να έχει αποκτήσει την ικανότητα ανοχής αντιφάσεων. Είναι σε θέση να «αντέχει» τις αμφισβητήσεις της γνώσης που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχε και να συνεχίζει την επικοινωνία με τους «διαφορετικούς» ανθρώπους (Krappmann, 1971) απαλλασσόμενη από τα στερεότυπα που κυριαρχούσαν στη γνώση της για αυτούς.

Η ομάδα ελέγχου στην πλειονότητά της παραμένει σταθερή στις απόψεις της και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της για τους «άλλους», αφού δεν θα ήθελε να μάθει περισσότερα γι' αυτούς και αν μάθαινε δεν θα της άλλαζαν την αρχική γνώμη. Απορρίπτει το επιχείρημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας, βάσει του οποίου θα μπορούσε να εξηγήσει τις διαφορετικές συμπεριφορές των αλλοδαπών συμμαθητών. Κάτι τέτοιο θα την τοποθετούσε στο ίδιο πλαίσιο με τους «άλλους», σε μια προοπτική αξιολόγησης (Verkyten, 2001) και απαλλαγής από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Θέτει λοιπόν τους αλλοδαπούς συμμαθητές εκτός των ορίων του πολιτισμού.

Στην ερώτηση της συνέντευξης για το τι νομίζουν ότι μαθαίνουν οι μαθητές γύρω από τους διαφορετικούς πολιτισμούς όταν τραγουδούν ή ακούν τα τραγούδια τους, και οι δύο ομάδες παρουσίασαν μια σειρά σημαντικών στοιχείων που αφορούν τους μουσικούς πολιτισμούς. Στην ερώτηση όμως για το τι περιμένουν να μάθουν από την καθηγήτριά τους, παρακολουθώντας μουσικά μαθήματα από άλλους πολιτισμούς, η πειραματική ομάδα παρουσιάσε αυξημένες προσδοκίες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι μαθητές ήταν διατεθειμένοι να έρθουν σε επαφή με τη νέα γνώση. Σύμφωνα με την *υπόθεση επαφής* του Allport οι μαθητές θα πάψουν να έχουν εσφαλμένη αντίληψη για τους άλλους και θα πάψουν να είναι προκατειλημμένοι, εφόσον θα μάθουν γι' αυτούς (Allport, 1954).

Προεκτείνοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες, εκτός από γνώση για τους διάφορους μουσικούς πολιτισμούς, προσέφεραν στους μαθητές μια πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ικανή να μειώσει την προκατάληψη (Pettigrew & Tropp, 2000). Εφόσον η αλληλεπίδραση των μαθητών έλαβε χώρα σε καθημερινή βάση στο σχολείο και μέσω αυτής δημιουργήθηκαν ισχυρές φιλίες, μειώθηκαν οι προκαταλήψεις, μια που αναδείχθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διαδικασία της επαφής. Κατά τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι μαθητές της πειραματικής ομάδας λειτούργησαν στην τάξη ως ξεχωριστά άτομα και όχι ως μέλη κάποιας συγκεκριμένης εθνικότητας, πράγμα το οποίο μείωσε ακόμα περισσότερο την προκατάληψη, αφού οι μαθητές εστίασαν σε ατομικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους εξατομικεύοντας τις αντιδράσεις τους, μη ασχολούμενοι με πιθανές στερεοτυπικές περιγραφές των εθνικοτήτων στις οποίες ανήκουν (θεωρία αποκατηγοριοποίησης, Brewer & Miller, 1996). Φυσικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοήθησε πολύ προς αυτή την κατεύθυνση, όπως επίσης βοήθησε σε μια πιο ενεργητική κατάσταση (πολιτική θετικής δράσης) κατά την οποία μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων αναλάμβαναν στην ομάδα σημαντικούς ρόλους αντιπροσώπευσής της.

- **Βελτίωση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών**

Σύμφωνα με τη θεωρία επιπολιτισμοποίησης του Berry, όταν διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες βρίσκονται σε αναγκαστική επαφή -θα λέγαμε όπως συμβαίνει στο σχολείο όπου μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων βρίσκονται σε καθημερινή επαφή- η προσπάθεια για προσαρμογή σε νέα πολιτισμικά χαρακτηριστικά επιφέρει μεταβολές στα μέλη των ομάδων (Berry, 2001). Οι επιθυμίες των μειονοτήτων και η αποδοχή τους ή όχι από τις πλειονοτικές ομάδες δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η επιπολιτισμοποίηση. Μια από τις αλλαγές που είναι πιθανό να παρατηρηθούν στη μειονοτική ομάδα είναι ο κλονισμός της αυτοαντίληψής της, του τρόπου που αντιλαμβάνεται εκτός από τον κόσμο γύρω της και τον εαυτό της. Φυσικά ο βαθμός της ψυχολογικής απειλής που δημιουργεί το νέο πολιτισμικό περιβάλλον ποικίλλει από άτομο σε άτομο, σε κάθε περίπτωση όμως η απειλή σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση. Οι αλλαγές στη ζωή του μαθητή απαιτούν προσαρμογή σε νέες συνθήκες ζωής και επαναξιολόγηση της αντίληψης που έχει για τον εαυτό του που έχει αποδομηθεί.

Στην έρευνά μας οι μαθητές ρωτήθηκαν πού κατατάσσουν τον εαυτό τους ως προς την επίδοσή τους στο μάθημα της μουσικής, αν πιστεύουν ότι έχουν δυνατότητες να βελτιωθούν και αν όχι πού το αποδίδουν. Οι παραπάνω ερωτήσεις έγιναν προκειμένου να διαπιστώσουμε την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους οι μαθητές καθώς και τη δυνατότητα βελτίωσης αυτής. Επίσης σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι πιθανό να πιστεύουν ότι δεν έχουν δυνατότητα βελτίωσης.

Η πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες παρουσίασε σαφή βελτίωση της αυτοαντίληψής της, αφού οι περισσότεροι μαθητές που ανήκαν σε αυτήν την ομάδα δήλωσαν ότι κατατάσσουν τους εαυτούς τους στους άριστους και καλούς μαθητές, λίγοι στους μέτριους και κανείς στους αδύνατους. Επίσης εντυπωσιακή αλλαγή παρουσίασε η πίστη τους για τις μελλοντικές τους δυνατότητες. Όσοι μαθητές δεν πίστευαν ότι έχουν δυνατότητες βελτίωσης πριν τις παρεμβατικές το απέδωσαν στο ότι δεν τους βοηθάει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα. Μετά τις παρεμβατικές δεν αναφέρθηκε κάτι τέτοιο.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Μηχανισμών Επεξεργασίας της Ταυτότητας (Willig, 2001) οι μαθητές κατάφεραν να αξιολογήσουν εκ νέου τις ταυτότητές τους μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες και να βελτιώσουν την αντίληψη που είχαν για τον εαυτό τους.

Αρχικά στην τάξη οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων στην προσπάθεια επαναπροσδιορισμού και αξιολόγησης του εαυτού τους, ίσως σε μια διαδικασία ασυνείδητης σύγκρισης, καθορίζουν με τα δικά τους κριτήρια την αυτοαξιολόγηση και αποτυγχάνουν. Στο σημείο αυτό λειτούργησαν οι παρεμβατικές διδασκαλίες ως μαθήματα μουσικής των χωρών προέλευσης όλων των μαθητών της τάξης και πρότειναν νέα κριτήρια αξιολόγησης τους εαυτού των μαθητών. Μαθητές που ανήκουν σε ατομικιστικές κουλτούρες, δηλαδή σε αυτές που δίνουν έμφαση στις ατομικές διαφορές επιβραβεύοντας προσωπικά επιτεύγματα, απάντησαν μετά τις παρεμβατικές ότι θεωρούν ότι έχουν σημαντικές δεξιότητες στη μουσική που πριν δεν

είχαν. Μαθητές που ανήκουν σε κουλτούρες συλλογικότητας που επιβραβεύουν τη συνεργασία, κατάφεραν μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στις ομάδες κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να αυξήσουν την θετική αντίληψη για τον εαυτό τους. Τους δώσαμε με λίγα λόγια το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπόρεσαν να βρουν τρόπο να δράσουν (Smith & Bond, 2005).

Από την παρατήρηση βλέπουμε ότι μετά τις παρεμβατικές οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας εκφράζουν με μεγαλύτερη ευκολία και αυτοπεποίθηση τις δικές τους ιδέες πάνω στο μάθημα της μουσικής που διδάσκονται, θέτοντας και νέα θέματα προς συζήτηση. Η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει την ίδια εικόνα καθόλη τη διάρκεια των μουσικών μαθημάτων της χρονιάς, η οποία δεν μας δείχνει καμία βελτίωση της αντίληψης των μαθητών της για τον εαυτό τους.

Θα πρέπει ακόμα να μην παραλείψουμε να αναφέρουμε την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας που πραγματοποιήθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών από τους ίδιους τους μαθητές. Η βαθμολόγηση της δουλειάς τους από τους ίδιους έγινε αμέσως μετά από κάθε παρεμβατική και καταγράφηκε σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο. Η εργασία τους θεωρήθηκε από τους περισσότερους από πολύ καλή έως αρκετά καλή. Κανείς μαθητής δεν την χαρακτήρισε μέτρια ή καθόλου καλή. Στην πορεία των παρεμβατικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, παρατηρούμε σαφή βελτίωση της αντίληψης για τον εαυτό τους.

Μέσα από τις ερωτήσεις της συνέντευξης για το ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύουν οι μαθητές ότι πρέπει να διατηρήσουν μέσα κι έξω από το σχολείο καθώς και το αν θα πρέπει να διατηρήσουν τις παραδόσεις τους, προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε επίσης την αντίληψη που έχουν για τους ίδιους ως φορείς του συγκεκριμένου πολιτισμού. Με λίγα λόγια, αν έχουν θετική αυτοαντίληψη βασιζόμενη στην εθνικότητα στην οποία ανήκουν όταν ζουν σε περιβάλλον ανομοιογενές. Φυσικά τα άτομα της ίδιας κουλτούρας με τις ίδιες πεποιθήσεις, συνήθειες, συμπεριφορές έχουν θετική αυτοαντίληψη, αφού έχουν κοινό τρόπο να αντιλαμβάνονται και να οριοθετούν τις σχέσεις τους, να εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους σε ένα ομοιογενές περιβάλλον. Έχουν κοινή οπτική για την κοινωνική πραγματικότητα (Jodelet, 1989). Το πρόβλημα όμως για την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους δημιουργείται όταν άτομα διαφορετικής κουλτούρας συνυπάρχουν στα πλαίσια του ίδιου κοινωνικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρατηρήσαμε ότι μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες αποκτούν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους ως φορείς της κουλτούρας τους, αφού δεν παραμερίζουν την παρουσία του δικού τους πολιτισμού από το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία και οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι θα πρέπει να διατηρήσουν τις παραδόσεις του πολιτισμού τους στην Ελλάδα. Η ομάδα ελέγχου αντίθετα παρέμεινε σταθερή στις απόψεις της ότι το προβάδισμα στον πολιτισμό θα πρέπει να το έχει η χώρα υποδοχής και ο δικός της πολιτισμός να περάσει σε δεύτερη μοίρα, αφού πιστεύει στην πλειονότητά της ότι δεν θα πρέπει να κρατήσει απαραίτητα τις παραδόσεις της εφόσον ζει σε άλλη χώρα. Κάτι τέτοιο μας υποδηλώνει ότι η ομάδα ελέγχου έχει χαμηλή εκτίμηση στον εαυτό της ως φορέα του πολιτισμού από τον οποίο προέρχεται.

- **Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών**

Βασιζόμενοι στην μικρο-ερμηνευτική κοινωνιολογική προσέγγιση, την οποία υιοθετούμε στην έρευνά μας, τη μεγαλύτερη σημασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχει η καθημερινή δραστηριότητα των συμμετεχόντων σ' αυτήν. Στην περίπτωσή μας ενδιαφερόμαστε για την καθημερινή δραστηριότητα των μαθητών στο σχολείο. Αυτή η δραστηριότητα αφήνει περιθώρια ελευθερίας δράσης και συμπεριφοράς και συνίσταται στη διαντίδραση των μαθητών μεταξύ τους.

Κατά τη διαδικασία διαντίδρασης οι μαθητές μας δεν έδωσαν μόνο νόημα στις δικές τους πράξεις, αλλά και στις πράξεις των άλλων. Οι πράξεις των άλλων στο μυαλό των μαθητών ερμηνεύονται βάσει «τυποποιήσεων». Στην δική μας περίπτωση τυποποιήσεις αποτελούν οι εθνικότητες των μαθητών τις οποίες χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους. Στην πορεία αυτής της διαδικασίας της επαφής έγινε μια διαπραγμάτευση των νοημάτων προκειμένου να διαμορφώσουν κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες των πράξεών τους (Blackledge & Hunt, 1995).

Η καθημερινή επαφή των μαθητών έκρυβε ένα μεγάλο πλούτο καταστάσεων, όπως είδαμε κατά την παρατήρηση στην τάξη καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τις οποίες διαμόρφωσαν οι μαθητές μας, αλλά μέσω αυτών διαμορφώθηκαν και οι ίδιοι.

Μέσα από την καθημερινή επαφή κατά τη φάση της διαντίδρασης μπορούμε να εξηγήσουμε τις αντιδράσεις τους με την «αντανακλαστική ιδιότητα» του Hargreaves. Ο εαυτός τους αναπτύχθηκε σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σ' αυτούς και αυτοί αντέδρασαν προς τον εαυτό τους όπως αντιλήφθηκαν ότι αντέδρασαν οι άλλοι προς αυτούς. Με λίγα λόγια λειτούργησαν συγχρόνως και ως υποκείμενα και ως αντικείμενα (Hargreaves, 1975). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές και των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, ρωτήθηκαν στο ερωτηματολόγιο αν είναι ευχαριστημένοι από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αν οι συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν σε κάποιο πρόβλημά τους, αν εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους, αν πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους τους σέβονται και τους προσέχουν όταν μιλούν, αν πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα για τη χώρα τους. Μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις παραπάνω ερωτήσεις δείχνουν σαφώς ότι οι σχέσεις τους έχουν βελτιωθεί, εφόσον οι περισσότεροι δηλώνουν πάρα πολύ ή αρκετά ευχαριστημένοι από την επαφή με τους συμμαθητές τους και κανείς λίγο ή καθόλου.

Την ίδια εικόνα εμφανίζουν στην προθυμία να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, να τους εμπιστευθούν, να θεωρούν ότι τους σέβονται και τους προσέχουν όταν μιλούν.

Όσον αφορά τις απαντήσεις της ομάδας ελέγχου στα παραπάνω ερωτήματα δεν παρουσίασαν διαφορές μεταξύ της πρώτης και δεύτερης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Taifel η *διαπροσωπική συμπεριφορά* θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής και ενίσχυσης από μέρους των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο κάναμε κι εμείς με τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι οποίες πρόσφεραν έναν πλούτο γνώσεων και συμπεριφορών οφειλόμενο στη διαφορετικότητα των πολιτισμών σε συνδυασμό με

την ποικιλία των ανθρώπινων χαρακτηριστικών των μαθητών μας. Η διαδικασία γνωριμίας με τον μουσικό πολιτισμό των «άλλων» τοποθετήθηκε σε μια ισότιμη βάση και χαρακτηρίστηκε από σεβασμό και συνεργασία (Taifel, 1981) (βλέπε παράρτημα-παρεμβατικές διδασκαλίες).

Οι παρεμβατικές διδασκαλίες, δίνοντας την ευκαιρία της γνωριμίας του πολιτισμού των μεν για τους δε, τους έδωσαν ταυτόχρονα και τη δυνατότητα μέσω της διαντίδρασης να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους μέσω των αντιδράσεων των άλλων προς αυτούς και στις αντιδράσεις αυτών προς τους άλλους. Η ισχυροποίηση της ταυτότητάς τους προσέφερε τη δυνατότητα να αντιδράσουν και αυτοί προς τους συμμαθητές τους κατά τον ίδιο τρόπο. Άρα, τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις θα μπορούσαμε να τις δούμε και αντίστροφα μετά τις παρεμβατικές: είναι ευχαριστημένοι οι συμμαθητές σου από την σχέση μαζί σου, είσαι πρόθυμος να τους βοηθήσεις όταν έχουν κάποιο πρόβλημα, σε εμπιστεύονται, τους σέβεσαι και τους προσέχεις όταν μιλούν, ενδιαφέρεσαι να μάθεις πράγματα για τη χώρα τους; Οι απαντήσεις συμπεραίνονται από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά τις παρεμβατικές και είναι θετικές, εφόσον οι περισσότεροι μαθητές λειτούργησαν μέσω των μαθημάτων σε μια διαδικασία «διαπραγμάτευσης» των νοημάτων που τέθηκαν στο μάθημα, καταλήγοντας σε κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες για τον πολιτισμό τους σε σχέση με τον πολιτισμό των συμμαθητών τους.

Η συνάντηση των μαθητών με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, όταν αυτή πραγματοποιήθηκε προκάλεσε σε καθένα ανησυχία και ανασφάλεια, λόγω του ότι βρέθηκε αντιμέτωπος με μια νέα κατάσταση. Ο τρόπος συμπεριφοράς, οι κινήσεις, η εμφάνιση, ο διαφορετικός τρόπος ζωής, αυξάνουν την ανησυχία, η οποία ούτως ή άλλως ενυπάρχει στη συνάντηση με τον ξένο (Gudykunst & Hammer, 1988).

Προκειμένου να διαπιστώσουμε το βαθμό επικοινωνίας των μαθητών μας, τους ρωτήσαμε: αν ερχόταν ένας ξένος μαθητής στην τάξη, θα ενδιαφερόταν να τον γνωρίσει και να του μιλήσει, και αν ερχόταν από άλλη χώρα στην Ελλάδα θα έκανε καινούριους φίλους και από άλλες χώρες; Οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην πρώτη ερώτηση μετά τις παρεμβατικές μάς φανερώνουν ότι όχι μόνο θα ήθελαν να τον γνωρίσουν οι περισσότεροι μαθητές, αλλά και ορισμένοι θα ήθελαν να βρουν κοινά στοιχεία μέσα από αυτή τη γνωριμία. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου απαντούν χωρίς διαφορές στα λεγόμενά τους πριν και μετά, ορισμένοι ότι θα ήθελαν να τους γνωρίσουν και να τους μιλήσουν, ορισμένοι ότι αυτό εξαρτάται από τη συμπεριφορά του συμμαθητή τους και άλλοι ότι δεν είναι σίγουροι για το αν θα ήθελαν γνωριμία.

Κατά την πράξη της επικοινωνίας μεταδίδονται μηνύματα στο άλλο άτομο τα οποία στη συνέχεια ο άλλος τα μεταφράζει δίνοντάς τους ένα νόημα. Τα μηνύματα μεταδίδονται συνειδητά ή μη συνειδητά και περιλαμβάνουν πληροφορίες. Για να έχει επιτυχία η επικοινωνία οι μαθητές θα πρέπει να συντονίσουν το περιεχόμενο των πληροφοριών, ώστε να βρουν κοινά στοιχεία τα οποία συνεπάγονται αμοιβαία κατανόηση, αμοιβαίες πεποιθήσεις και αμοιβαίες παραδοχές. Για να συντονίσουν τη διαδικασία θα πρέπει να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τα κοινά σημεία τους (Clark & Brennan, 1991). Στη δεύτερη ερώτηση οι ίδιοι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβατικές, μας απάντησαν ότι αν έρχονταν στην Ελλάδα από άλλη χώρα τώρα,

θα έκαναν παρέα με όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, χωρίς καμία διάκριση εθνικότητας. Στην ομάδα ελέγχου μόνο ένας μαθητής απαντά με αυτόν τον τρόπο και οι απαντήσεις τους δεν διαφέρουν μεταξύ πρώτης και δεύτερης συνέντευξης.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια διαδικασία που απαιτεί υψηλό επίπεδο εμπλοκής στην αλληλεπίδραση (Cegala, 1981), και αρχικά στις διαπολιτισμικές συζητήσεις ο βαθμός εμπλοκής στην αλληλεπίδραση είναι μικρότερος (Chen, 1995). Στην περίπτωσή μας καταφέραμε μέσω των παρεμβατικών διδασκαλιών να πετύχουμε μεγαλύτερη εμπλοκή στην αλληλεπίδραση σε σχέση με πριν, όπως μας φανερώνουν οι απαντήσεις των μαθητών.

Ορίζοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε αυτή η επικοινωνία των μαθητών, θα λέγαμε ότι είναι η σχολική τάξη κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών διδασκαλιών. Κατά τη συνάντηση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και διαφορετική «κουλτούρα σχέσεων» δεν γνωρίζαμε εκ των προτέρων την έκβαση της επικοινωνίας (Triandis & Kurowski & Tekcktiel & Chan, 1993). Όμως, οι παρεμβατικές διδασκαλίες λειτούργησαν θετικά. Αποφεύχθηκαν οι «εσφαλμένες αποδόσεις», δηλαδή οι ερμηνείες για τα μουσικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών που διδάχθηκαν οι μαθητές λόγω διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων (Brislin & Cushner & Cherrie & Yong, 1986), με την εμβάθυνση στη μελέτη του κάθε μουσικού πολιτισμού και την εύρεση κοινών στοιχείων. Το αποτέλεσμα ήταν η επίτευξη της επικοινωνίας.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και πάλι από τις απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση: όταν βλέπεις να τσακώνονται στο σχολείο συμμαθητές σου που κατάγονται από τη χώρα σου με παιδιά από άλλες χώρες, τι κάνεις; Οι περισσότεροι μετά τις παρεμβατικές απαντούν ότι προσπαθούν να τους σταματήσουν και υποστηρίζουν αυτούς που έχουν δίκιο ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους. Οι μαθητές συνήθως προτιμούν συμπεριφορές που είναι τυπικές της δικής τους πολιτισμικής ομάδας. Κατά συνέπεια αυτές που αποκλίνουν θεωρούνται ότι κατά τη γνώμη τους παραβιάζουν τους κοινωνικούς κανόνες. Έτσι, κατά τη διάρκεια των πολιτισμικών επαφών μπορεί να επέλθει ρήξη της επικοινωνίας και σύγκρουση, ειδικά μάλιστα όταν ο μαθητής που βρίσκεται στη μια πλευρά ανήκει στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα και ο άλλος στη μη κυρίαρχη (Burgoon, 1989). Γι' αυτό το λόγο θεωρούνται επιτυχία οι απαντήσεις των μαθητών μετά τις παρεμβατικές για τις αντιδράσεις τους στον πιθανό τσακωμό των συμμαθητών τους.

Είναι σημαντικό εδώ να τονίσουμε ότι για να προωθηθεί η επικοινωνία και να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση ο κάθε μαθητής από διαφορετική εθνικότητα θα πρέπει να συμβάλλει με τον πολιτισμό του στην αρμονία, την κοινωνικοποίηση δηλαδή του συνόλου των μαθητών της τάξης (Γουδήρας, 2006). Για να πετύχουμε κάτι τέτοιο χρειάζονται κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και στρατηγικές μάθησης που προάγουν την αλληλεπίδραση των μαθητών σε συνάρτηση με την δυνατότητα να αναπτύσσουν δεξιότητες και στην επικρατούσα γλώσσα και στη μητρική τους (Χατζηδάκη). Στις παρεμβατικές διδασκαλίες συνέβη κάτι τέτοιο, αφού οι μαθητές τραγούδησαν σε όλες τις γλώσσες παραδοσιακά τραγούδια των χωρών των οποίων τη μουσική διδάχθηκαν.

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που εφαρμόσαμε δημιουργήθηκαν σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αλληλοκαθοδήγησης στην ανομοιογενή ομάδα που δημιούργησαν στους αδύναμους και διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές το αίσθημα ασφάλειας και, ταυτιζόμενοι με την ομάδα, την εμπειρία της επιτυχίας (Nelson, 1995). Κατ' επέκταση κατάφεραν μέσα από αυτή τη διαδικασία να επικοινωνήσουν, δημιουργώντας τη βάση για βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και εκτός σχολικής τάξης.

- **Βελτίωση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής**

Όπως υποστηρίξαμε και παραπάνω, η γνώση είναι μια «κοινωνική επινόηση». Είναι μια κοινωνικο-ιστορική κατασκευή μιας δεδομένης εποχής (Young, 1971). Επίσης οι εθνικές διαφορές είναι αυτές που καθορίζουν την επιλογή της γνώσης και κατ' επέκταση διαμορφώνουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η πρόσληψη της γνώσης, αυτό που καθορίζει την ευφυΐα, την ικανότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή, είναι κοινωνική κατασκευή.
Οι «προβληματικοί μαθητές» είναι προβληματικοί λόγω των κριτηρίων με τα οποία γίνεται η διαφοροποίηση, μας λέει ο Esland (Esland, 1971: 77). Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αν άλλαζαν τα κριτήρια της ικανότητας και της ευφυΐας, πολλοί αποτυχημένοι μαθητές θα μπορούσαν να ήταν επιτυχημένοι.
Στην περίπτωσή μας στο ελληνικό σχολείο, αν και δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες μεγάλης κλίμακας σε σχέση με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι οι επιδόσεις τους υστερούν πολύ από τις αντίστοιχες των γηγενών μαθητών (Korilaki, 2005). Αν λοιπόν τα κριτήρια της ικανότητάς τους άλλαζαν, θα μπορούσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές να έχουν αυξημένες επιδόσεις στα μαθήματα.
Αυτό ακριβώς προσπαθήσαμε στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στο 46^{ο} Γυμνάσιο Αθηνών. Διδάσκοντας το μάθημα της μουσικής στην πειραματική ομάδα, με ξεκάθαρα πολυπολιτισμικό περιεχόμενο και με τρόπο που να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μουσικού πολιτισμού, δημιουργήσαμε νέα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, κάτι το οποίο μας έκανε να μην αισθανόμαστε ματαιωμένοι, αφού καταφέραμε το εκπαιδευτικό μας έργο να είναι αποτελεσματικό, αναθεωρώντας το υπάρχον μοντέλο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Οι μαθητές λοιπόν ανταποκρίθηκαν στα νέα δεδομένα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εμφανίζοντας ικανότητες τις οποίες δεν είχαν παρουσιάσει στα συμβατικά μαθήματα μουσικής που παρακολούθησαν στο πρώτο τρίμηνο. Πιο συγκεκριμένα έδειξαν ενδιαφέρον για μάθηση των πολιτισμικών και ειδικότερα των μουσικών χαρακτηριστικών των χωρών που διδάχθηκαν και συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος. Ως μέλη των ομάδων που δημιουργήσαμε στην τάξη συνεργάστηκαν προκειμένου να εκτελέσουν μουσική (ρυθμικά και μελωδικά), δημιούργησαν και αυτοσχεδίασαν στα πρότυπα της μουσικής της χώρας που διδάχθηκαν.
Η αξιολόγησή τους στο μάθημα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το βαθμό κατανόησης των ιδιαίτερων μουσικών χαρακτηριστικών των πολιτισμών που

διδάχθηκαν και της κουλτούρας αυτών, με μεγαλύτερη όμως βαρύτητα στο ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους στην ομαδική εργασία.

Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες αύξησαν την επίδοσή τους στο μάθημα της μουσικής. Οι μαθητές βαθμολογήθηκαν στο πρώτο τρίμηνο από την καθηγήτριά τους σύμφωνα με τα παραπάνω και στο τέλος του δεύτερου τριμήνου επίσης από την ίδια, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβατικών.

Σύμφωνα λοιπόν με τη βαθμολογία παρατηρούμε αύξηση τριών μονάδων στην πειραματική ομάδα και αύξηση μόνο μιας μονάδας στην ομάδα ελέγχου.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, προκειμένου να μετασχηματίσουν πλήρως την πληροφόρηση σε κατανόηση, έπρεπε να βρουν προσωπικό νόημα στις πληροφορίες της μάθησης (Vygotsky, 1978). Προηγούμενα κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό λόγω του ότι αυτές βρίσκονταν έξω από το πολιτισμικό πλαίσιό τους. Με τις παρεμβατικές διδασκαλίες οι οποίες εμβάθυναν στα μουσικά χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού των μαθητών, αυτοί κατάφεραν να βρουν νόημα στις πληροφορίες που τον αφορούσαν, γιατί αποτελούσαν προσωπικό κομμάτι της ζωής τους, συνδεδεμένο με εμπειρίες της παιδικής τους ηλικίας από τη χώρα τους.

Άλλωστε, σύμφωνα με τους παράγοντες που υποβλήθηκαν από την επιτροπή που συνέταξε η Αναφορά Swann στην Αγγλία το 1985 για την παροχή ίσων ευκαιριών προκειμένου να εξαλειφθεί η σχολική αποτυχία, απαιτείται το αναλυτικό πρόγραμμα να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών. Έτσι, οι μαθητές δεν θα στερούνται τη δική τους κληρονομιά και θα νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής (DES, The Swann Report, 1985). Ακριβώς αυτό πραγματοποιήσαμε με τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Τα μαθήματα διδάχθηκαν ισότιμα για όλες τις χώρες προέλευσης των μαθητών, ώστε αυτοί να μην στερηθούν τη μουσική τους κληρονομιά και να νιώσουν ότι ο μουσικός τους πολιτισμός αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, επίσημα πλέον από το σύστημα αξιών της Ελλάδας.

Ενισχυτική άποψη γι’ αυτή τη θέση αποτελούν τα αποτελέσματα της έρευνας του Bullivant που μας καταδεικνύουν ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις εάν γνωρίζουν το δικό τους πολιτισμό μέσα από το σχολείο (Bullivant, 1981).

Η αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών και η διδασκαλία αυτών στην τάξη, στην περίπτωσή μας η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών μας, ενδυνάμωσε τις ταυτότητές τους με αποτέλεσμα τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Cummins, 2005) στο δεύτερο τρίμηνο, μετά τις παρεμβατικές. Όπως μας λέει ο Cummins, και αυτό ακολουθήσαμε ως τακτική στα μαθήματα των παρεμβατικών διδασκαλιών, ενθαρρύναμε τους μαθητές να αναπτύξουν τον πολιτισμό τους και την προηγούμενη εμπειρία που διαθέτουν από τη χώρα τους κατά τη διάρκεια αυτών. Έτσι, έγινε ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και εμπειριών η οποία λειτούργησε προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης (Cummins, 2005). Το αποτέλεσμα ήταν οι καλύτερες σχολικές επιδόσεις των μαθητών και η αύξηση της θετικής αυτοαντίληψης, όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Θα λέγαμε ότι ο διαπροσωπικός χώρος που δημιουργήθηκε ανάμεσα στα άτομα της τάξης (καθηγήτρια - μαθητές και μαθητές μεταξύ τους) αποτέλεσε τη λεγόμενη *ζώνη συγκρότησης* μέσα στην οποία έγινε η αμοιβαία διαπραγμάτευση της ταυτότητας και της συνεργατικής παραγωγής της γνώσης. Λειτούργησε αποτελεσματικά η συνεργασία καθηγήτριας - μαθητών και μαθητών μεταξύ τους (ομαδοσυνεργατικά), ώστε οι ταυτότητες και η μάθηση να διευρυνθούν και όχι να συρρικνωθούν (*ζώνη συρρίκνωσης*) (Newman & Griffin & Cole, 1989). Το αποτέλεσμα το διαπιστώνουμε από την αύξηση της σχολικής επιτυχίας στο μάθημα της μουσικής στην πειραματική ομάδα μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Στην ομάδα ελέγχου δεν διαπιστώθηκαν τα παραπάνω καθώς και αύξηση της σχολικής τους επίδοσης στο μάθημα της μουσικής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι καταφέραμε να μεταβάλλουμε την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών σε μάθηση και να βοηθήσουμε τους μαθητές να κινηθούν στη *ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης*, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, δηλαδή να βελτιώσουν το δυνητικό τους επίπεδο.

Στην έρευνά μας δεν ασχοληθήκαμε με τη σχέση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των μαθητών μας σε συνδυασμό με τις διαφορετικές εθνικότητές τους. Είναι γεγονός ότι τα παραπάνω στοιχεία μόνα τους ή σε συνδυασμό επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (έρευνα του ΟΕΕΚ, 1997) μας φανερώνουν τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση του 90% των μαθητών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status και έρευνα των Gillborn και Mirza μας τονίζει ότι ακόμα κι αν ελέγξουμε τον παράγοντα κοινωνική τάξη, παραμένουν σημαντικές ανισότητες στην επίδοση των μαθητών λόγω διαφορετικών εθνικοτήτων (Gillbom & Mirza, 2000).

Οι μαθητές που αποτέλεσαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου στη δική μας έρευνα ανήκουν σε οικογένειες με παρόμοιο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Οι εθνικότητές τους είναι ίδιες και για τις δύο ομάδες.

Θα μπορούσαμε όμως να πούμε ότι τα παραπάνω που αναφέραμε είναι δυνατό και ενδιαφέρον να αποτελέσουν αντικείμενο μας άλλης έρευνας για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης, αντικείμενο άλλης έρευνας ως επέκταση της δικής μας θα μπορούσε να αποτελέσει η σχέση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών με το χρόνο προσέλευσης στη χώρα υποδοχής, τη γλώσσα επικοινωνίας καθώς και το βαθμό κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης της οικογένειας του μαθητή.

- **Η μουσική ως μέσον για την επίτευξη των στόχων της έρευνας (μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο)**

Με το ερωτηματολόγιο οι μαθητές ρωτήθηκαν, και οι δύο ομάδες, με τι ασχολήθηκαν την ώρα της μουσικής τελευταία, ποια είναι η αγαπημένη τους εργασία στην τάξη της μουσικής και αν τους αρέσει το μάθημα μουσικής όπως γίνεται μέχρι τώρα. Οι ερωτήσεις αυτές τέθηκαν προκειμένου να διερευνήσουμε τη θέση τους απέναντι στο μάθημα πριν και μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, για να διαπιστώσουμε αν πράγματι αυτές τους επηρέασαν στον τρόπο με τον οποίο το αντιμετωπίζουν.
Παρατηρήσαμε ότι η πειραματική ομάδα δεν αρκείται παθητικά στο να ακούει μουσική μετά τις παρεμβατικές, αλλά εμφανίζεται να έχει μια πιο ενεργητική στάση θέλοντας να τραγουδάει και να παίζει κάποιο όργανο. Σημαντική είναι επίσης η απάντηση που αφορά το ότι αρέσει το μάθημα της μουσικής πολύ περισσότερο μετά τις παρεμβατικές στην πλειοψηφία των μαθητών που την αποτελούν. Πριν τις παρεμβατικές, οι μαθητές που δεν ήταν ευχαριστημένοι με το μάθημα το απέδιδαν στο ότι δεν τους κέντριζε την προσοχή και δεν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιόταν. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε σχεδόν καμιά αλλαγή συγκριτικά μεταξύ πρώτης και δεύτερης συμπλήρωσης αυτών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Το συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι οι παρεμβατικές, όπως θα τις αναλύσουμε παρακάτω, στάθηκαν ικανές να επηρεάσουν τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το μάθημα της μουσικής.
Με το ίδιο σκεπτικό, δηλαδή διερευνητικό, ρωτήθηκαν οι μαθητές και των δύο ομάδων αν τους αρέσει να δουλεύουν σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής, γιατί, πόσο συχνά συνεργάζονται και αν όχι γιατί; Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβατικές φανερώνουν καθαρά την προτίμησή τους στην ομαδική εργασία και πιστεύουν οι περισσότεροι ότι όταν δουλεύουν ομαδικά, η εργασία τους γίνεται ευκολότερη και πιο σωστή. Δυστυχώς όμως πριν τις παρεμβατικές δεν συνηθιζόταν η συνεργασία στην τάξη, όπως μας απαντούν. Οι μαθητές επιβεβαιώνουν το συλλογισμό του Bandura, όπου αυτοί για να ολοκληρώσουν ένα έργο βασίζονται στην αλληλεξάρτησή τους και αυτή η συνεργασία αποτελεί κίνητρο για την απόδοσή τους. Σύμφωνα λοιπόν με την «αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα» του Bandura, οι μαθητές έχουν την κοινή πεποίθηση ότι ο συνδυασμός των ικανοτήτων τους μπορεί να οργανώσει και να θέσει σε εφαρμογή την πορεία δράσης τους για να παραχθεί ένα έργο (Bandura, 1997). Πιστεύουν ότι γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί από το αν δούλευαν μεμονωμένα. Αυτό άλλωστε το βλέπουμε και από την αυτοαξιολόγηση της ομαδικής δουλειάς τους, από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν αμέσως μετά το τέλος της κάθε παρεμβατικής διδασκαλίας.
Στην ερώτηση που τέθηκε στο ερωτηματολόγιο για το αν έχουν διδαχθεί μουσική από άλλες χώρες στο σχολείο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν πριν τις παρεμβατικές ότι δεν έχουν διδαχθεί, ενώ μετά ότι διδάχθηκαν. Οι χώρες που ανέφεραν είναι αυτές που αφορούσαν τα μαθήματα των παρεμβατικών διδασκαλιών. Επίσης, στην πλειονότητά τους απάντησαν μετά ότι έχουν τραγουδήσει τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από τη δική τους και οι γλώσσες αυτές αντιστοιχούσαν στις

χώρες τη μουσική των οποίων διδάχθηκαν στις παρεμβατικές. Η ομάδα ελέγχου θεωρεί ότι έχει διδαχθεί μουσική και από άλλες χώρες. Σ' αυτές η πλειονότητα των μαθητών αναφέρει κυρίως την Ελλάδα. Θεωρεί επίσης ότι έχει τραγουδήσει και σε άλλες γλώσσες, οι οποίες είναι κυρίως η αγγλική, η ελληνική και η γερμανική.

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι είναι γεγονός η μονοπολιτισμική μουσική εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο μας. Κάτι τέτοιο εγκλωβίζει τη φαντασία τους και δεν αναπτύσσει την κριτική ικανότητά τους. Το να μεγαλώνει ένας μαθητής μαθαίνοντας μόνο για τη δική του ή την ευρωπαϊκή μουσική κουλτούρα απορρίπτει ό,τι δεν προσαρμόζεται στους παραπάνω τρόπους θέασης του κόσμου. Κρίνει την κοινωνία σύμφωνα με τις απόψεις των συγκεκριμένων κανόνων τους, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της αλαζονείας και την έλλειψη σεβασμού απέναντι στους άλλους. Με λίγα λόγια δεν κατανοεί και δεν εκτιμά τη διαφορετικότητα (Parekh, 1997). Στην περίπτωση μάλιστα που οι μαθητές ανήκουν στη μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, ίσως αισθάνονται ότι ο μουσικός πολιτισμός τους είναι υποδεέστερος του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας και του ευρωπαϊκού και τις περισσότερες φορές προσαρμόζονται στα μονοπολιτισμικά μουσικά πρότυπα.

Μέσω την παρεμβατικών διδασκαλιών που αφορούν τη μουσική των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου απαντάμε στην μονοπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Οι μεν μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας, στην περίπτωσή μας οι Έλληνες μαθητές, αποδεσμεύονται από τον εθνοκεντρισμό (βλέπε «σεβασμός από μέρους των μαθητών των πολιτισμικών διαφορών τους, αποδιώχνοντας τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού») και τους ανοίγονται νέοι μουσικοί ορίζοντες σε νέους πολιτισμούς και νέους τρόπους σκέψης. Οι δε μαθητές της μη κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας αισθάνονται ότι ο μουσικός πολιτισμός τους είναι σημαντικός και μπορεί να μείνει στην ιστορία όπως και ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας.

Είναι γεγονός ότι η πρόσληψη από τους μαθητές του διαφορετικού ηχητικού φαινομένου, που είναι μοναδικό σε κάθε κουλτούρα και αντιστοιχεί στον κάθε μουσικό πολιτισμό των παρεμβατικών διδασκαλιών, αποτέλεσε μια δυσκολία για τη μουσική εκπαίδευση στην τάξη. Αυτό το μοναδικό κάθε φορά ηχητικό φαινόμενο επηρέασε την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης και της αναγνώρισης των ηχητικών συμβόλων. Όταν λαμβάνει χώρα η διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης δημιουργούνται διαφορές στην αντίληψη των μαθητών για τα νέα ηχητικά φαινόμενα, οι οποίες χρειάζονται ιδιαίτερη προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποφευχθεί η προκατειλημμένη ερμηνεία των μουσικών του κόσμου (Draisey-Collishaw, 2004). Για το λόγο αυτό θεωρούμε απαραίτητη την έκθεση των μαθητών σε πολυπολιτισμικούς ήχους όσο πιο κοντά γίνεται στην παιδική τους ηλικία. Έτσι, όπως διαπιστώσαμε μετά τις παρεμβατικές, οι μαθητές που δέχθηκαν επιπολιτισμοποίηση σε διάφορα ακουστικά περιβάλλοντα και παραδοσιακές γλώσσες (στην περίπτωσή μας στις παρεμβατικές διδασκαλίες) κατάφεραν να έχουν διαφορετικές ακουστικές στάσεις μετά και, όπως υποστηρίζει ο Walker, ίσως και υψηλότερα επίπεδα στη διαδικασία που ακολουθεί το νευρικό τους σύστημα (Walker, 1987).

Ρωτήσαμε επίσης τους μαθητές μας και των δύο ομάδων αν έχουν ακούσει παραδοσιακή μουσική της χώρας τους στο σπίτι ή αλλού και αν ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα γι' αυτήν. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν ακούσει τέτοια μουσική, δηλαδή είναι φορείς αυτής, κάτι το οποίο ήταν και αναγκαία προϋπόθεση πραγματοποίησης της έρευνας. Ο αριθμός των μαθητών της πειραματικής ομάδας που ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα γι' αυτήν αυξάνεται μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στην ομάδα ελέγχου που ο αριθμός αυτών παραμένει σταθερός. Εύκολα μπορούμε να δικαιολογήσουμε τους μαθητές της ομάδας ελέγχου για τη στάση τους απέναντι στην παραδοσιακή μουσική της χώρας τους. Σύμφωνα με πειράματα που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αμερική, η πολιτισμική αντίληψη των ανθρώπων με ευρωπαϊκή κυρίως κουλτούρα, για διάφορες ηχητικές φόρμες, παρουσίασε προβλήματα εφόσον αυτοί δεν είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα (Walker, 1987 και Gregory & Varney, 1996). Οι μαθητές μας μεγαλώνοντας στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν τη μουσική τους όπως και τη μουσική των μαθητών των άλλων χωρών αδιάφορα, εφόσον δεν έχουν εκπαιδευτεί σε πολυπολιτισμική μουσική. Άλλωστε, καταλήγουμε σ' αυτό το συμπέρασμα και από τις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση «γιατί θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες;». Οι μαθητές απάντησαν ότι θα το επιθυμούσαν απλά για να μάθουν κάτι καινούριο, όχι όμως με ενδιαφέρον να συνδέσουν τη μουσική με τον πολιτισμό άλλων λαών και για να μάθουν περισσότερα για τους συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλες χώρες, όπως απάντησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες.

Οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, απάντησαν επίσης μετά τις παρεμβατικές ότι θεωρούν πολύ σημαντικό να διδάσκονται στην τάξη μουσική από άλλες χώρες και να μαθαίνουν γύρω από άλλους πολιτισμούς.

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές πρέπει να εκτεθούν σε πολυπολιτισμικούς ήχους, μέσω εκπαίδευσης, από μικρή ηλικία προκειμένου να αποφύγουν το πολιτισμικό και αντιληπτικό έλλειμμα που θα δημιουργηθεί από την ανικανότητά τους να δέχονται ακουστικές πληροφορίες σύμφωνες με τις συνήθειες της κάθε κουλτούρας (Passer & Smith & Atkinson & Mitchell & Muir, 2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της κατανόησης του νοήματος των συγκεκριμένων μουσικών ήχων και του κοινωνικού πλαισίου της κουλτούρας της χώρας στην οποία απευθύνεται (Dunbar-Hall, 2005).

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, μετά τις παρεμβατικές απάντησαν στο σύνολό τους ότι θα τους άρεσε να μαθαίνουν μουσική από άλλες χώρες. Έτσι εμφανίζονται πολύ αυξημένοι σε σχέση με αυτούς πριν τις παρεμβατικές και σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Το να εντάξουν όμως την παραδοσιακή μουσική της χώρας τους σε πρώτη φάση στις μουσικές τους προτιμήσεις φαίνεται να είναι κάτι πολύ δύσκολο. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παραμένουν σταθεροί στις μουσικές τους προτιμήσεις, ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμφανίζονται μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες κάπως αυξημένοι, τοποθετώντας την παραδοσιακή μουσική τους στις προτιμήσεις τους. Είναι βέβαια γεγονός ότι η έκθεση των μαθητών

της πειραματικής ομάδας σε πολυπολιτισμικούς ήχους καταλαμβάνει μικρό χρονικό διάστημα στην εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με ερευνητές που έχουν ασχοληθεί συστηματικά με μελέτες για να βελτιώσουν την κατανόηση των μουσικών προτιμήσεων -ένας σημαντικός εξ αυτών ο Fung- οι αλλαγές στις μουσικές προτιμήσεις και γούστα απορρέουν από την διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση (Fung, 1994). Όμως, σύμφωνα με έρευνα του Fung, ο οποίος πιο συγκεκριμένα εξέτασε τη σχέση μεταξύ των προτιμήσεων φοιτητών για τις μουσικές του κόσμου πριν το πτυχίο και μετά την έκθεσή τους σε πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές αξίες, μεσολάβησε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα εκπαίδευσης των φοιτητών για να αλλάξουν ακουστικές στάσεις. Ίσως αν είχαμε τη δυνατότητα χρονικής παράτασης των παρεμβατικών διδασκαλιών να είχαμε και μεγαλύτερες αλλαγές στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητών, εντάσσοντας περισσότερο την πολυπολιτισμική μουσική σ' αυτές.

Άλλωστε σύμφωνα με τον Brittin, είναι απαραίτητο να συνεχίσουμε να εξετάζουμε διαρκώς τους παράγοντες που οδηγούν στην αποδοχή ανοίκειων μουσικών πρακτικών. «Μαθαίνοντας τους τρόπους που αυξάνουν τις θετικές αντιδράσεις των μαθητών σε νέες μουσικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα οι μαθητές τους να απολαμβάνουν ένα πλούσιο και ποικίλο μουσικό περιβάλλον» (Brittin, 1996). Ένας σημαντικός τρόπος αύξησης αυτών των θετικών αντιδράσεων είναι κατά τη γνώμη μας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

Δυστυχώς όμως οι περισσότεροι καθηγητές μουσικής δεν ενσωματώνουν πολυπολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία τους, κάτι το οποίο οφείλεται στην έλλειψη γνώσης αποτελεσματικών τεχνικών εκπαίδευσης για την εφαρμογή τους (Gallavan, 1998) και στην έλλειψη κινήτρων από μέρους τους να διδάξουν κάτι που βρίσκεται έξω από το πεδίο της προηγούμενης γνώσης τους (Teicher, 1997). Το αποτέλεσμα είναι η προώθηση μιας ευρωκεντρικής μουσικής παιδείας ή στην καλύτερη περίπτωση η προσαρμογή της αυθεντικής πολυπολιτισμικής μουσικής, έτσι ώστε να ταιριάζει στο δυτικό ιδίωμα και να είναι εκτελέσιμη με δυτικά όργανα ή δυτικές φωνητικές τεχνικές (Morton, 2000). Έτσι, οι μαθητές δείχνουν μια σταθερή προτίμηση στην εκμάθηση ευρωπαϊκού οργάνου. Η πειραματική ομάδα διαφοροποιεί κάπως τη θέση της μετά τις παρεμβατικές, καθώς η πλειονότητα των μαθητών που την αποτελούν απαντά ότι θα διάλεγε να μάθει και παραδοσιακό και ευρωπαϊκό όργανο, αν βρισκόταν στη θέση να διαλέξει ανάμεσα στα δύο. Και στην ερώτηση που αφορά την επιλογή ανάμεσα στα δύο είδη οργάνων, οι μισοί σχεδόν μαθητές της ομάδας ελέγχου παραμένουν σταθεροί στην εκμάθηση ευρωπαϊκού οργάνου.

Στην ερώτηση για το ποιους προορισμούς θα ήθελαν για τα ταξίδια τους, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παραμένουν σταθεροί στους ευρωπαϊκούς (Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία) και στην Αμερική. Η πειραματική μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες διαφοροποιεί τη θέση της προσθέτοντας και άλλες χώρες, όπως Ιαπωνία, Βραζιλία, Μολδαβία, Ρουμανία και αφρικανικές χώρες. Άρα, όπως είπαμε και παραπάνω, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μέσα από τη γνωριμία με τους «άλλους» μετατοπίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και σε μη ευρωπαϊκούς τρόπους έκφρασής τους, όπως η εκμάθηση οργάνων και η ψυχαγωγία μέσα από τα πιθανά ταξίδια τους.

Τέλος, λίγους μαθητές της ομάδας ελέγχου ευχαριστεί «πάρα πολύ» να μιλούν για τη μουσική της χώρας τους και αρκετούς «λίγο και καθόλου», και στην πρώτη και στη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η πειραματική ομάδα παρουσιάζει μια σημαντική αύξηση των μαθητών που τους ευχαριστεί να μιλούν «πάρα πολύ» για τη μουσική της χώρας τους, όπως επίσης σημαντική μείωση αυτών που δεν το επιθυμούν «καθόλου», μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Προφανώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση που δέχτηκαν μέσω των παρεμβατικών τους άλλαξε τον τρόπο σκέψης και δράσης, αφού κατάφερε να τους ενδυναμώσει ψυχολογικά αμφισβητώντας την υποτίμηση της ταυτότητάς τους (Cummins, 2005).

- **Παρεμβατικές διδασκαλίες και ο ρόλος τους στην έρευνα**

Όπως αναφέραμε και προηγούμενα, στο πολυπολιτισμικό σχολείο οι μαθητές της μη-κυρίαρχης ομάδας δέχονται πίεση, κάποτε μεγαλύτερη κάποτε μικρότερη, από τη διαμόρφωση των σχέσεων εξουσίας. Το γεγονός αυτό τους αποδυναμώνει εκπαιδευτικά. Με τη διαδικασία προσδιορισμού κάποιων ομάδων ανώτερων ή κατώτερων δημιουργούνται καταστάσεις που πλήττουν τους κατώτερους (Cummins, 2005). Ο χαρακτηρισμός «ανώτερος-κατώτερος» επιτυγχάνεται με τον «κοινωνικό λόγο», τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα για να εξασφαλίσει την κυριαρχία στην ομάδα εξουσίας (Foucault, 1980). Στην έρευνά μας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη μουσική ως μια γλώσσα η οποία δημιουργεί αλληλεπιδράσεις, ένα πλέγμα σχέσεων που έχει την ικανότητα να ενισχύει ή να αποδυναμώνει την εξουσία των ομάδων που αποτελούν οι μαθητές των διαφορετικών εθνικοτήτων στο σχολείο. Λειτουργεί δηλαδή η μουσική όπως η γλώσσα, ως ένα όργανο εξουσίας. Έτσι, οι εξουσιαστικές σχέσεις τοποθετούν τους αλλοδαπούς μαθητές, τους μαθητές της μη-κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας σε κατώτερη μοίρα καθώς και τη μουσική τους. Αυτοί εσωτερικεύουν το ρόλο τους και θεωρούν τους εαυτούς τους καθώς και τη μουσική τους κατώτερους.

Στόχος μας μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε ήταν η μετάδοση «εσωτερικευμένων κοινωνικών λόγων», δηλαδή μουσικής που να ενισχύει τις εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των αλλοδαπών μαθητών. Η ενδυνάμωση αυτή έγινε με την εφαρμογή των παρεμβατικών διδασκαλιών μουσικής. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην ενδυνάμωσή τους η οποία αντανακλούσε τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους στις αλληλεπιδρούμενες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Έτσι, μέσα στη τάξη της μουσικής κατά τη διάρκεια του μαθήματος έγινε αμοιβαία διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων και της συνεργατικής παραγωγής της γνώσης (Newman & Griffin & Cole, 1989). Αποτέλεσμα ήταν η αμφισβήτηση της υποτίμησης της ταυτότητας την οποία ορισμένες εθνικοτήτες μαθητών βιώνουν συστηματικά μέσα κι έξω από το σχολείο.

Προκειμένου να αλλάξουν λοιπόν οι στάσεις των μαθητών για τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να εστιάσουμε στην επαναξιολόγηση των ταυτοτήτων τους. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, χρησιμοποιούμε την περιοχή της γνωστικής πληροφορίας ή την περιοχή των συναισθημάτων (Zanna & Rempel, 1988). Με τη

μουσική διδασκαλία των παρεμβατικών χρησιμοποιήσαμε τη γνώση της μουσικής των «άλλων» για να κάνουμε γνωστά τα ιδιαίτερα μουσικά στοιχεία των πολιτισμών των μαθητών που καθιστούν τον καθένα μοναδικό μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που κινείται. Παράλληλα θα μπορούσαμε να πούμε ότι κινηθήκαμε και στην περιοχή των συναισθημάτων, με την ακρόαση της παραδοσιακής μουσικής και τη σύνδεσή της με στοιχεία της καθημερινής ζωής που θύμισαν στους μαθητές την προηγούμενη παιδική τους ηλικία, ενώ ταυτόχρονα μπήκαν στη διαδικασία σύγκρισης με τα αντίστοιχα των συμμαθητών τους.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, οι παρεμβατικές διδασκαλίες στο μάθημα της μουσικής λειτούργησαν στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που σημαίνει τον μετασχηματισμό όχι μόνο του προγράμματος της μουσικής, αλλά και σημαντικών πλευρών του σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι σχέσεις εξουσίας, στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών (Banks, 1988).

- **Παρεμβατικές διδασκαλίες και ο τρόπος πραγματοποίησής τους**

Αρχικά θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι παρεμβατικές διδασκαλίες δεν αποτέλεσαν ένα επιπλέον μάθημα μουσικής. Δεν ήταν ένα πρόσθετο διαπολιτισμικό μάθημα. Δεν διατυπώσαμε καινούρια μουσικά θέματα, αλλά τα ήδη υπάρχοντα, που θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (μουσικές του κόσμου Β΄ Γυμνασίου), τα αντιμετωπίσαμε δίνοντάς τους μια διαπολιτισμική προοπτική.

Η διαπολιτισμική αυτή προοπτική ανοίχτηκε μπροστά μας βασικά από την παρουσία μαθητών διαφόρων πολιτισμών και εθνικών μειονοτήτων στη μαθητική κοινότητα και από τη συνειδητή συμπερίληψη μουσικών απόψεων οι οποίες ξεφεύγουν ή είναι αντίθετες από τον κυριαρχούντα πολιτισμό ή μπορεί να έχουν και κοινά στοιχεία. Η διαφορετική θεώρηση του μαθήματος προέκυψε όταν οι μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων μπόρεσαν να αναφέρουν και να θεματοποιήσουν τις μουσικές τους εμπειρίες (Παλαιολόγου, 2005).

Από την πλευρά μας ως εκπαιδευτικοί μουσικής αφήσαμε τον κάθε μουσικό πολιτισμό να μιλήσει από μόνος του, όπως αφήσαμε και τους μαθητές μας να φθάσουν στις δικές τους κρίσεις. Το βασικό επίτευγμα των παρεμβατικών διδασκαλιών δεν ήταν όμως η κριτική του κάθε μουσικού πολιτισμού, αφού κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε ένα μουσικό πολιτισμικό μέτρο που δεν είναι διαθέσιμο, αλλά ο σεβασμός του μουσικού πολιτισμού των «άλλων». Αυτός ο σεβασμός σημαίνει την κατανόηση από τους μαθητές ότι ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός έχει νόημα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα και ακόμα σημαίνει την αναγνώρισή του ως έκφραση των προσπαθειών μιας ομάδας συνανθρώπων μας (Modgil & Verma G. et al, 1997). Η πρότασή μας λοιπόν είναι ότι θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν όχι μόνο ο ρόλος του καθηγητή μουσικής αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθεί. Επίσης η επιλογή του διδακτικού υλικού θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που οφείλουν να σέβονται.

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που προσφέρουν την «αντικειμενική» γνώση οι καθηγητές μουσικής στους μαθητές, μας φανερώνει ότι αυτή είναι μια γνώση που υπάρχει ανεξάρτητα από την ατομική εμπειρία και συνήθως είναι διαχωρισμένη από την έννοια της τέχνης (Σμωλ, 1983). Στο μάθημά μας λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μουσικού πολιτισμού, κάναμε κατανοητές στους μαθητές μας τις βαθύτερες έννοιες που τον διακατέχουν και είναι συνδεδεμένες με τον τρόπο ζωής και τα πιστεύω του. Ας μην ξεχνάμε και τις δικές μας μουσικές ιδιαιτερότητες που χρειάζονται προσοχή. Ένα παράδειγμα είναι η αντιμετώπιση της παραδοσιακής μας μουσικής με μεγαλύτερη ακρίβεια, με τη βυζαντινή σημειογραφία (Chrysostomou, 2004).

Κατά τη διδασκαλία κινηθήκαμε πάνω σε γνωστά για τους μαθητές μας και σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες τους μουσικά στοιχεία, έτσι ώστε να τους βοηθήσουμε να εκφραστούν μουσικά σε κάθε πολιτισμό, δημιουργώντας μια γέφυρα ανάμεσά τους. Ο στόχος ήταν να νιώσουν άνετα, να στηριχθούν στην προηγούμενη εμπειρία και να τη συνδέσουν με τη νέα, συγκρίνοντάς τες παράλληλα (Blair, 2008).

Φυσικά αυτό δεν ήταν εφικτό, ούτε αρμόζον για όλους τους μουσικούς πολιτισμούς. Υπήρξαν περιπτώσεις που ήταν αδύνατη η σύνδεση. Για παράδειγμα στη διδασκαλία του αφρικανικού μουσικού πολιτισμού δεν πραγματοποιήσαμε σύνδεση και αναπαραγωγή της μουσικής του με ευρωπαϊκό όργανο (το αρμόνιο που υπήρχε στη τάξη και θα μας διευκόλυνε πολύ!). Για να διατηρήσουμε την αυθεντικότητα στην αναπαραγωγή της αφρικανικής μουσικής, που βασίζεται στον προφορικό τρόπο μετάδοσής της και στα κρουστά όργανα, χρησιμοποιήσαμε απλά όργανα Orff που αντανακλούν καλύτερα τις παραδοσιακές αφρικανικές διδακτικές μεθόδους και οι μαθητές ακολούθησαν μελωδικά τη μουσική με το αυτί και όχι γραμμένη σε ευρωπαϊκή σημειογραφία. Όργανα Orff χρησιμοποιήσαμε για την εκτέλεση μουσικής και σε άλλους μουσικούς πολιτισμούς, χωρίς να προσβάλλεται η αυθεντικότητά τους (Jessup, 1983).

Ένα βασικό στοιχείο που προσέξαμε ιδιαίτερα ήταν η τοποθέτηση του κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου της κουλτούρας της κάθε χώρας. Η επαφή με το γηγενή μουσικό μας έδωσε με τον καλύτερο τρόπο τη γνώση αυτού του πλαισίου, ώστε να γίνει αν όχι πλήρως κατανοητή (πράγμα όχι εφικτό για την απόλυτα αυθεντική της διάσταση), τουλάχιστον κατανοητή (Edwards, 1998).

Αν και οι περισσότεροι μαθητές μας δεν ήταν συνηθισμένοι στο άκουσμα πολυπολιτισμικών ήχων και οι αντιδράσεις τους αρχικά ήταν περίεργες, η σύνδεση των ήχων ως τρόπου έκφρασης των ανθρώπων με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ξετυλίγονται τους έκανε να τους αντιμετωπίζουν πιο συνειδητοποιημένα. Στην πορεία των παρεμβατικών παρατηρήσαμε ακόμα μεγαλύτερη συνειδητοποίηση και σεβασμό στους διαφορετικούς ήχους.

Η διδασκαλία της μουσικής που παρουσιάστηκε στην τάξη, με διάρκεια δύο διδακτικών ωρών για κάθε μουσικό πολιτισμό, δεν άφηνε περιθώρια επιλογής πολλών διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, δώσαμε έμφαση στη μουσική κατανόηση, σε μια σε βάθος επαφή των μαθητών με τα στοιχεία των λίγων μουσικών πολιτισμών που επιλέξαμε να μελετήσουμε στην τάξη (Volk, 1998). Και όπως μας προτείνουν οι Anderson και Campbell, οργανώσαμε θεματικές ενότητες γύρω από τις

συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες συνδεδεμένες με στοιχεία άλλων μαθημάτων, για παράδειγμα χορού, γλώσσας, ιστορίας (Anderson & Campbell, 1996).
Έτσι, εκτός από την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών στις παραδοσιακές δραστηριότητες (μάθηση σημειογραφίας, ακρόαση, εκτέλεση κ.λπ.), δόθηκε η δυνατότητα σ' αυτούς να ξεδιπλώσουν τις δημιουργικές και συνδυαστικές τους ικανότητες μέσα από τη σύνδεση της μουσικής με άλλα μαθήματα. Ακόμα επιστήσαμε την προσοχή στις οπτικές πλευρές του τρόπου εκτέλεσης της μουσικής, στις οποίες αρκετοί λαοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία. Οι μαθητές μας προσπάθησαν να τις αναπαράγουν έξω από τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα. Στην προσπάθειά μας αυτή βοήθησαν πολύ μουσικοί και επιστήμονες από τις χώρες με τις οποίες ασχοληθήκαμε και είχαμε συνεργασία μαζί τους για την υλοποίηση των παρεμβατικών.
Οι συγκεκριμένοι άνθρωποι μας βοήθησαν επίσης προς την κατεύθυνση αποφυγής της μεταχείρισης της μουσικής παράδοσης του κάθε λαού με τρόπο φολκλόρ. Προσπαθήσαμε να αποφύγουμε «αυτό που συμβαίνει όταν η λαϊκή κουλτούρα μεταδίδεται και επιτελείται από δεύτερο χέρι» (Moser, 1962: 180).
Επίσης, μέσα από την παρουσίαση dvd σχετικού με τη μουσική παράδοση κάθε λαού που παρουσιαζόταν στην τάξη και με τη βοήθεια του γηγενή μουσικού προβάλαμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ποικιλομορφία του μουσικού πολιτισμού. Στόχος μας ήταν η αποφυγή της παρουσίασης στην τάξη «ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του εκάστοτε τόπου» που θα ομογενοποιούσε και θα γενίκευε την τοπική ποικιλομορφία και θα λειτουργούσε στερεοτυπικά (Παπαπαύλου, 2010: 96).
Οι μαθητές μας δεν παρακολουθούσαν παθητικά μια παρουσίαση του μουσικού πολιτισμού (μουσική/έθιμα/χορός), αλλά συμμετείχαν ενεργά στις παραπάνω διαδικασίες. Έτσι, αποφεύχθηκε η «υιοθέτηση του ρόλου του δέκτη θεάματος» του μαθητή, ώστε να διαμορφωθεί διάλογος μεταξύ τους (Κάβουρας, 1997: 54). Ο διάλογος αυτός σημαίνει την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών μας και την ανταλλαγή μουσικών στοιχείων.
Όλα τα παραπάνω επιτεύχθηκαν με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έτσι ώστε να αμβλυθούν οι ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας ανάλογα με τις ικανότητές τους στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2004).
Η αξιολόγηση των μαθητών, όπως την έχουμε καθορίσει σε προηγούμενο κεφάλαιο, πραγματοποιήθηκε ως αυτο-αξιολόγηση μετά από κάθε παρεμβατική διδασκαλία και ως ετερο-αξιολόγηση από την καθηγήτρια μουσικής στο τέλος των τριμήνων.

- **Η οπτική των μαθητών της πειραματικής ομάδας για την πολυπολιτισμική μουσική μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες**

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, αφού ήρθαν σε επαφή με το μουσικό πολιτισμό των χωρών των συμμαθητών τους και το δικό τους μέσω των παρεμβατικών διδασκαλιών, απάντησαν σε επιπλέον ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης.

Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι θα δίδασκαν μουσική άλλων χωρών στο σχολείο αν ήταν οι ίδιοι καθηγητές μουσικής, γιατί πιστεύουν ότι οι μουσικές όλων των χωρών είναι σημαντικές. Επίσης οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι η ευρωπαϊκή μουσική δεν είναι αξιολογότερη από τις παραδοσιακές μουσικές των διαφόρων χωρών, αλλά όλες είναι το ίδιο σημαντικές (Volk, 1998). Μάλιστα, ορισμένοι θεωρούν ότι η παραδοσιακή μουσική των διαφόρων χωρών παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλία λόγω των ιδιαιτεροτήτων του κάθε λαού που εκπροσωπεί.

Όλοι οι μαθητές θεωρούν ότι τα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησαν (ως παρεμβατικές διδασκαλίες) ήταν καινούριες μουσικές γι' αυτούς και είχαν ενδιαφέρον. Σχεδόν όλοι συμφώνησαν ότι οι μουσικές αυτές χρησιμοποιούν μουσικά όργανα με ωραία ηχοχρώματα, έχουν έντονους ρυθμούς και χορεύονται ευχάριστα και αρκετοί μάλιστα ένιωσαν να εκφράζονται καλύτερα ακούγοντας αυτές τις μουσικές.

Στη μουσική των περισσότερων χωρών που παρακολούθησαν οι μαθητές βρήκαν κοινά στοιχεία μεταξύ αυτών στα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποιούν, στις μελωδίες, στα μουσικά όργανα και στον τρόπο που παίζονται, στη σημασία που δίνουν στη μουσική για τον πολιτισμό τους και στο ότι είναι αυθεντικές μουσικές που εκφράζουν τους ανθρώπους τους (Blair, 2008). Οι περισσότεροι μαθητές θα ήθελαν να μάθουν πιο πολλά και για την παραδοσιακή μουσική της χώρας τους, προκειμένου να ξέρουν περισσότερα για την ίδια τη χώρα τους.

Τα μαθήματα που παρακολούθησαν τους φάνηκαν εύκολα και κατανοητά, με πολύ λίγους μαθητές να δυσκολεύονται στη γλώσσα. Τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν και αρκετοί θα επιθυμούσαν περισσότερες ώρες διδασκαλίας παραδοσιακών μουσικών διαφόρων χωρών. Δήλωσαν επίσης ότι θα ήθελαν να συνδέεται η διδασκαλία της μουσικής και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως ο χορός, για τον οποίο έδειξαν πραγματικά έντονο ενδιαφέρον. Ακόμα θα ήθελαν να συνδέονται τα μαθήματα με εκμάθηση κάποιου παραδοσιακού οργάνου (Anderson & Campbell, 1996).

Όσον αφορά την επίδραση που είχαν οι παρεμβατικές διδασκαλίες στον τρόπο σκέψης των μαθητών, όλοι δήλωσαν ότι μετά την παρακολούθηση των μαθημάτων άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν τους ξένους συμμαθητές τους - τους έκαναν να εκτιμούν και να σέβονται τον πολιτισμό τους και θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα γι' αυτούς (Edwards, 1998). Τέλος, όλοι μας διαβεβαίωσαν ότι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των μουσικών μαθημάτων δεν συνέβη κάποιο εξωτερικό γεγονός που να τους οδήγησε προς την κατεύθυνση της εκτίμησης και τους σεβασμού των ξένων συμμαθητών τους.

11.2. Γενικά συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω για τα αποτελέσματα της έρευνας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αρχική υπόθεσή μας, σχετικά με το αν η διδασκαλία της πολυπολιτισμικής μουσικής μπορεί να καταστήσει αρμονικότερη τη σχέση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σχολείο και να αυξήσει την σχολική τους επίδοση στο μάθημα της μουσικής, επιβεβαιώθηκε.

Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών της πειραματικής ομάδας, απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες συμμαθητές τους στην καθημερινή τους επαφή, βρίσκονται στην κατεύθυνση του αλληλοσεβασμού και της κατανόησης ύστερα από τη γνωριμία της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσής τους. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών μπόρεσε να σεβαστεί τις πολιτισμικές διαφορές των συμμαθητών και να αποδεσμευτεί από τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού. Ακόμα μπόρεσε να μειώσει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που είχε διαμορφώσει προηγούμενα. Μέσα από τη επαφή με το μουσικό πολιτισμό των «άλλων» οι μαθητές μπόρεσαν να βελτιώσουν την αντίληψη που είχαν για τον εαυτό τους. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους, εφόσον αναγνωρίστηκαν στοιχεία του πολιτισμού τους και αντιμετωπίστηκαν ισότιμα στην τάξη.

Η αλληλεπίδραση που δημιουργήθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στάθηκε ικανή να δημιουργήσει διαπολιτισμική επικοινωνία. Το νόημα των πληροφοριών που μεταδίδονταν ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση οδήγησε στην εξεύρεση στοιχείων που συνεπάγονταν αμοιβαία κατανόηση, πεποιθήσεις και παραδοχές. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε δημιούργησε σχέσεις αποδοχής, αλληλοβοήθειας και αλληλοκαθοδήγησης. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρακολουθώντας τα μαθήματα πολυπολιτισμικής μουσικής κατάφεραν να βρουν προσωπικό νόημα στις πληροφορίες της μάθησης, γιατί αυτές βρίσκονταν μέσα ή κοντά στο πολιτισμικό πλαίσιό τους. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους που αναφέραμε και παραπάνω οδήγησε στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής μέσω της αύξησης του ενδιαφέροντός τους γι’ αυτό. Έτσι, επιτεύχθηκαν και οι μουσικοί στόχοι της διδασκαλίας της πολυπολιτισμικής μουσικής σχετικά με την ρυθμική και μελωδική ανάλυση, την αναγνώριση της μουσικής των εξεταζόμενων χωρών, τη σύγκριση της παραδοσιακής με άλλα είδη μουσικής, τη μουσική δημιουργία σε πολυπολιτισμικά πρότυπα και τη σύνδεση της παραδοσιακής μουσικής των εξεταζόμενων χωρών με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του λαού της. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρόταση διδακτικής παρέμβασης με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό στη βάση μιας μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας μάς δίνουν την εικόνα που περιγράψαμε, αλλά δεν θα μπορούσαμε να τα γενικεύσουμε, όπως θα γινόταν ίσως με μια έρευνα που θα

απευθυνόταν σε ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, καθαρά ποσοτική. Η δική μας έρευνα, ως μελέτη περίπτωσης, είναι ποιοτική. Τα αποτελέσματά της ποσοτικοποιήθηκαν στο βαθμό που εξυπηρετούσε την καλύτερη ανάλυση και παρουσίασή τους. Είναι όμως ικανά να μας δώσουν την εικόνα μιας τυπικής πολυπολιτισμικής τάξης, που η αντιμετώπισή της μέσω της διδασκαλίας της μουσικής την οποία προτείνουμε μπορεί να έχει θετικό προσανατολισμό όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μουσικές παρεμβατικές διδασκαλίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε πολυπολιτισμικό ή και ομοιογενές (όσον αφορά στον πληθυσμό του) σχολείο, προκειμένου να διαπιστωθούν εκ νέου τα αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να επισημάνω τη δυνατότητα θεώρησης της παρούσας έρευνας με προτεραιότητα όχι απαραίτητα την κοινωνιολογική, ψυχολογική ή και παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά την ανθρωπολογική καθώς και τη συνάντηση της ανθρωπολογίας με τις επιστήμες της αγωγής. Θα μπορούσε πιο συγκεκριμένα να πραγματοποιηθεί επιτόπια έρευνα, καλώντας τους μαθητές να δράσουν, να καταγράψουν και να ερμηνεύσουν το υλικό που θα συγκεντρώσουν ως «μικροί εθνογράφοι» με θέματα που αφορούν τη γνώση, την εκπαιδευτική διαδικασία, τις σχολικές δραστηριότητες κ.λπ.

Ακόμα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί συνάντηση των χώρων της ανθρωπολογίας (ως εφαρμοσμένης επιστήμης) και της παιδαγωγικής:

> η υλοποίηση της συνάντησης των δύο επιστημονικών χώρων σημαίνει για τους μεν ανθρωπολόγους τη διεξαγωγή επιτόπιων ερευνών στο χώρο του σχολείου και εν γένει στους τόπους του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, για τους δε παιδαγωγούς την αναζήτηση υλικού και μεθόδων από την ανθρωπολογία προκειμένου να παρέμβουν εναλλακτικά στο corpus των παρεχόμενων γνώσεων και στους τρόπους μετάδοσής τους. Το βασικό ζητούμενο σε αυτήν την προοπτική είναι η πολυεπίπεδη, πολυπρισματική και διαθεματική ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και της ποικιλομορφίας (Παπαπαύλου, 2005)

Κάποια άλλα ερωτήματα και προοπτικές έρευνας που μπορούν να προκύψουν στο μέλλον είναι:

- Η διερεύνηση των στάσεων των νεοδιόριστων και των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα απέναντι στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. Προτάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα τους καθιστούν ικανούς στο να σέβονται και να δίνουν αξία στις ατομικές διαφορές, έτσι ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους να δημιουργούν ίσες ευκαιρίες για όλους.
- Η διερεύνηση σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των προγραμμάτων μουσικών σπουδών, προκειμένου να καταγραφεί εάν αυτά συνδέονται με τη διαπολιτισμική θεώρηση και πρακτική.
- Η διερεύνηση της σύνδεσης του μαθήματος της μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα διαποτισμένα από τη διαπολιτισμική φιλοσοφία (διαθεματικότητα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό) και η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών ως αποτέλεσμα της αύξησης του ενδιαφέροντός τους γι' αυτά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως αναφέραμε και στην αρχή αυτής της εργασίας, οι κοινωνικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στη χώρα μας είναι ραγδαίες και απαιτούν άμεσους και κατάλληλους χειρισμούς σε όλους τους τομείς. Βιώνουμε, στο ποσοστό που μας αναλογεί ως χώρα, την παγκόσμια κρίση που αντανακλάται σε καίρια ζητήματα. Οι ιδιαιτερότητές μας ως χώρα επιβάλλουν μια διαφορετική αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται με καλπάζοντα ρυθμό, ώστε να μπορέσουμε να τα ξεπεράσουμε και να αναπτυχθούμε ως κοινωνία.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ο τομέας της εκπαίδευσης είναι από τους βασικούς τομείς που δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να διαμορφώσουν τη σκέψη και το χαρακτήρα τους. Είναι σημαντικά λοιπόν η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα διδαχθεί στους μαθητές, μελλοντικούς πολίτες μιας υγιούς κοινωνίας.

Στην περίπτωση της εργασίας μας εστιάσαμε πιο συγκεκριμένα στη μουσική εκπαίδευση που διακατέχεται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την πολλαπλότητα του κόσμου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, μέρη του οποίου αποτελούν και αυτοί. Έτσι, θα μπορέσουν να πορευθούν με αυτοπεποίθηση, σύμφωνα με τη δική τους εικόνα για τη ζωή, χωρίς να προσπαθήσουν να ομογενοποιηθούν και να ενταχθούν σε ευρύτερες και ισχυρότερες κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες.

Η έρευνά μας απόδειξε ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Αν και η επαφή των μαθητών με τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ήταν σύντομη, τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Οι μαθητές επικοινώνησαν με τους συμμαθητές τους, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις βελτιώθηκαν, απόκτησαν θετική αυτοαντίληψη. Με την επαφή και διδασκαλία των μουσικών πολιτισμών των χωρών προέλευσής τους οι μαθητές κατάφεραν να αποδιώξουν τις έννοιες του «ανώτερου» και «κατώτερου» πολιτισμού, σεβόμενοι τις διαφορές τους. Επίσης κατάφεραν να μειώσουν τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα από τα οποία διακατέχονταν. Τέλος κατάφεραν να αυξήσουν την σχολική τους επίδοση στο μάθημα της μουσικής, χάρις στον τρόπο που διδάχθηκε, ο οποίος προκάλεσε το αυξημένο ενδιαφέρον τους γιατί συνδέθηκε με ένα σημαντικό κομμάτι της προσωπικής τους ζωής.

Κλείνοντας, θέλω να τονίσω ότι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πως όλα τα παραπάνω για τη μουσική, καθώς και η διαπολιτισμική αντιμετώπιση κάθε μαθήματος, αποτελούν εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σύμφωνα με τα λόγια του Banks «πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προαγάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανακλούν και διαιωνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία». Εντούτοις, «η αντίφαση είναι το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής αλλαγής» (Modgil et al., 1997).

Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, έχουμε την ευθύνη της διαμόρφωσης και καλλιέργειας των αυριανών κριτικά σκεπτόμενων πολιτών της κοινωνίας μας, που θα μπορούν να φέρουν την κοινωνική αλλαγή όπου χρειάζεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ και ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

1. Adachi M., (1992), The role of the adult in the child's early musical socialization, (Systematic Musicology Technical Report Series, No. 9206). Seattle: University of Washington School of Music.
2. Addo A. O., (1992), A survey of music teaching strategies in Ghanaian elementary schools as a basis for curriculum development, In H. Lees (Ed.), *Music Education: Sharing musics of the world*, Christchurch, New Zealand: The Printery, University of Canterbury, σελ. 267-273.
3. Ahern K. J., (1999), Ten tips for reflexive bracketing, *Qualitative Health Research*, 9. σελ. 407-411.
4. Alatas S. H., (1972), The captive mind in development studies: Some neglected problems and the need for an autonomous social science tradition in Asia, *International Social Science Journal*, 24, σελ. 9-25.
5. Allport G. W., (1954), *The Nature of Prejudice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
6. Allport G. W., (1988), *The Nature of Prejudice*, MA: Addison-Wesley, Cambridge.
7. Altrichter H. Posch P. & Somekh B., (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους,* μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 141-142.
8. Amoaku W. K., (1982), Parallelisms in the traditional African system of music education and Orff-Schulwerk, *Journal of the International Library of African Music, 6*(2), σελ. 116-119.
9. Anderson L. E., (1994), A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation, *International Journal of Intercultural Relations*, 18, σελ. 307
10. Anderson W. M. & Campbell P. S., (Eds.), (1996), *Multicultural perspectives in music education*, (2nd ed.), Music Educators National Conference, Reston, VA, σελ. 6.
11. Anderson W. M., (1992), Rethinking teacher education: The multicultural imperative, *Music Educators Journal*, *78*(9), σελ. 54.
12. Armetta A. R., (1995), *Aspects of musical experience of African American and Mexican American choral ensembles with implication for choral music education*, Doctoral Dissertation, Northwestern University.
13. Augoustinos M., & Walker I., (1995), *Stereotypes as social representations*. Paper presented at the 5th European Congress of Psychology. Athens, Greece, σελ. 1.
14. Ayduk O., Mendoza-Denton R., Mischel W., Downey G., Peake P. K., & Rodriguez M., (2000), Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coring with rejection sensitivity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, σελ. 776-792.
15. Baker C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση*, μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 56.
16. Bandura A., (1977), *Social learning theory*, Morristown, NJ.: General Learning Press.

17. Bandura A., (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, San Francisco, σελ. 478.
18. Banks J. A., (1995a), Multicultural education: Historical development, dimensions and practice, in J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York.
19. Banks J. K., στο Modgil S. et al. (1997), σελ. 353-354.
20. Banks J., (1981), *Multiethnic Education, Theory and Practice*, MA: Allyn and Bacon, Boston
21. Banks J., (1988), *Multicultural Education: Theory and Practice*, 2nd ed., Allyn and Bacon Inc.
22. Banks J., (1997), Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της. Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες, στο *S. Modgil/Verma*, σελ. 345.
23. Banks J., (1997), *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Press, New York.
24. Barker R. C., (1968), *Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*, CA: Stanford University Press, Stanford.
25. Baron R. A., & Byrne D., (1994), *Social Psychology: Understanding human interaction*, 7th edn, MA: Allyn and Bacon, Boston.
26. Beare H., Caldwell B. & Millikan R., (1997), Dimensions of leadership, in: M. Crawford, M. Kydd & C. Riches eds, *Leadership and Teams in Educational Management*, Buckingham and Philadelphia, PA, Open University Press.
27. Becker H., (1963), *Outsiders*, Free Press, New York.
28. Berger C. R., (1987), Communicating under uncertainty, στο M. E. Roloff & G. R. Mitter (eds.), *Interpersonal Processes*, CA: Sage, Newbury Park, σελ. 41.
29. Bernstein B., (1977), On the Classification and Framing of Educational Knowledge στο *Class, Codes and Control*, 2nd edn, 3 vols., Routledge and Kegan Paul, London.
30. Berry J. W. & Kim U., (1988), Acculturation and mental health, στο: P. Dasen, J. W. Berry & N. Sartorius (eds.), *Health and cross-cultural psychology*, CA: Sage, Newbury Park.
31. Berry J. W., (1989), Imposed etics-emics-derived etics: The operationalisation of a compelling idea, *International Journal of Psychology*, 24, 721-735.
32. Berry J. W., (1997a), Immigration, acculturation and adaptation. Applied Psychology: *An International Review*, 46, σελ. 5-34.
33. Berry J. W., (2001), A Psychology of immigration, *Journal of Social Issues*, 57, σελ. 615-631.
34. Bielefeldt H., (1996), Auf dem Weg zum interkulturelen Menschenkonsens, in Auernheimer G./Gstettner, P. (Hg.): *Paedagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Peter Lang Verlag, σελ. 33-46.
35. Bierbrauer G. & Redersen P., (1996), Culture and migration, στο: G. R. Semin and K. Fiedler (eds.), *Applied Social Psychology*, Sage, London.
36. Bird M., Hammersley M., Gomm R. & Woods P., (1999), μτφ. Φράγκου Ε., *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
37. Blacking J., (1969), *Process and Product in Human Society*, Witwatersrand university Press, Johannesburg, σελ. 18.

38. Blacking J., (1973), *How musical is man?* University of Washington Press, Seattle.
39. Blackledge D.-Hunt Barry (1995), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα.
40. Blair D., (2008), Bridging Musical Understanding through Multicultural Musics, *Music Educators Journal*, σελ. 50-55.
41. Blair M., (2002), Effective School Leadership: the multi-ethnic context, *British Journal of Sociology of education*, Vol. 23, No. 2, σελ. 179-191.
42. Bochner S., (1986), Coping with unfamiliar cultures: Adjustment or culture learning? *Australian Journal of Psychology*, 38, σελ. 347-358.
43. Bond M. H., (1988b), Finding universal dimensions of individual variation in multicultural studies of values: The Rokeach and Chinese value surveys, *Journal of Personality and Social Psychology*, CA: Sage, Newbury Park.
44. Bond M. H., (1996b), Social Psychology Across Cultures: Two ways forward. Keynote lecture, *International Congress of Psychology*, Montreal.
45. Bondurant-Koehler, (1995), *The effect of selected modes of music instruction on children's music preference*, Doctoral Dissertation, Indiana University.
46. Borrelli M., (1986), Interkulturelle Paedagogik als paedagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff στο Borelli M., *Interkulturelle Paedagogik: Positionen-Kontroversen-Perspectiven*. Baltmannsweiler, Schneider.
47. Borrelli M., (1993), *Deutsche Gegenwartspaedagogik*, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, σελ. 67.
48. Bourdieu P., Passeron J. C., (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
49. Boyce-Tillman J., (1996), A framework for intercultural dialogue in music, in M. Floyd (Ed.), *World musics in education*, UK: Scolar Press, Hants, σελ. 43-94.
50. Boyer-White R., (1988), Reflecting cultural diversity in the music classroom, *Music Educators Journal, 75(4)*, σελ. 50-54.
51. Breakwell G. M., (2001), Social representational constraints upon identity process, in K. Deaux & G. Philogene (eds.), *Representations of the social*, Blackwell, Oxford.
52. Brewer M.B. & Miller N.,(1996), *Intergroup Relations*, Open University Press, Buckingham.
53. Brislin R., Cushner K., Cherrie C. & Yong M., (1986), *Intercultural Interactions: A practical guide*, CA: Sage, Beverly Hills.
54. Brittin R. V., (1996), Listeners' preference for music of other cultures: Comparing response modes, *Journal of Research in Music Education*, *44*(4), σελ. 329.
55. Bullivant B. M., (1981a), *The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies*, George Allen and Unwin, Sydney.
56. Bullivant B. M., στο Modgil S., Verma G. et al. (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 79.
57. Burgoon J. K., (1989), *Comparatively speaking: Applying a comparative approach to non-verbal expectancy violations theory*, Unpublished manuscript: University of Arizona.

58. Burton J. B., (1996), Native people of North America, in W. M. Anderson & P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (2nd ed.), Reston, VA: Music Educators National Conference, σελ. 11-39.
59. Campbell P. S., (1991a), *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*, Schirmer Books, New York.
60. Campbell P. S., (1991b), *What's wrong with this picture? Cries for research in multicultural music education*, Paper presented at the American Orff-Schulwerk Association Conference, San Diego, CA.
61. Campbell P. S., (1996a), Music, education and community in multicultural societies, in M. Mc Carthy (Ed.), *Crosscurrents: Setting an agenda for music education in community culture*, College Park, MD: University of Maryland, σελ. 26.
62. Campbell P. S., (2001), Lessons from the Yakama, *Mountain Lake Reader*, University of Cincinnati, Cincinnati.
63. Campbell P. S., (2003), Music Education, Multiculturalism & Pluralism, Lesson Plans, Musicology, *Music Educators Journal, 90*(1), σελ. 21.
64. Campbell P. S., (1997), Music the universal language: Fact or fallacy? *International Journal of Music Education, 29*, σελ. 36-37.
65. Campbell P.S., (1994), Musica exotica: Multiculturalism and school music, *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, 5*(2), σελ. 65-75.
66. Capozza D. & Brown R., (2000), *Social Identity Process*, Sage, London.
67. Cardew C., (1971), *Treatise Handbook*, Peters, London, σελ. 19.
68. Carr E. H., (1946), *The Twenty Years' Crisis 1919-1939: An Introduction to the study of International Relations*, Macmillan, London, σελ. 8.
69. Cartwright D. & Zander A., (επιμ.), (1968), *Group Dynamics: Research and Theory*, (3η εκδ.), The Tavistock Institute, London.
70. Cegala D. J., (1981), Interaction involvement: A cognitive dimension of communication competence, *Communication Education*, 30, σελ. 109-121.
71. Chen C., (1995), New trends in rewards allocation preferences: A Sino-US comparison, *Academy of Management Journal*, 38, σελ. 408-428.
72. Chrysostomou S., (2004), Traditional Greek Music: Ways of preserving our heritage and transmitting it while enhancing its holistic qualities, in Shand P. ed., *Music Education entering the 21th century*, ISME, Australia, σελ. 41-45.
73. Clark H. H., & Brennan S. E., (1991), Grounding in communication, στο L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Communication*, DC: American Psychological Association, Washington, σελ. 127.
74. Clifford J., (1992), Travelling cultures, in L. Grossberg, C. Nelson & P.A. Treichler (Eds.), *Cultural studies*, Routledge, New York.
75. Cohen L. & Manion L., (2000), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 238-239.
76. Coley R., (2002), *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*, New Jersey, Educational Testing Services.
77. Corson D., (1993), *Language, minority education and gender: Linking social justice and power*, Clevedon, Multilingual Matters, England σελ. 1.
78. Crocker J., Major B. & Steele C., (1998), Social stigma, In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, MA: McGraw-Hill, Boston, σελ. 504-553.

79. Cummins J. & Sayers D., (1995), *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*, St. Martin's Press, New York.
80. Cummins J., (2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, μετ. Σουζάνα Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα.
81. Damm R. J., (2000), *Repertoire, authenticity and instruction: The presentation of American Indian music in Oklahoma's elementary schools*, Garland, New York.
82. Darrow A. A., Haack P. & Kuribayashi F., (1987), Descriptors and preferences for Eastern and Western musics by Japanese and American nonmusic majors, *Journal of Research in Music Education, 35*(4), σελ. 245.
83. Davies I., (1971), The Management of Knowledge: A Critique of the Use of Typologies in Educational Sociology in E. Hopper (ed.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinsson, London, σελ. 130.
84. Davis R.A., (2005), Music Education and Cultural Identity, *Educational Philosophy and Theory, 37*(1), σελ. 47-63.
85. DES, (1985), *Education for All*, The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children From Ethnic Minority Groups, The Swann Report, London, HMSO.
86. Diaper G., (1990), The Hawthorne Effect: a fresh examination, *Educational Studies*, 16(3), σελ. 261-267.
87. Dickopp K. H., (1984), "Aspekte einer theoretischen Begruendung von interkultureller Erziehung", in Reich H. H. Wittek, F. (Hg.): *Migration-Bildungspolitik-Paedagogik*, Forschungsgruppe ALFA, Ewwen/Landau, σελ. 57-66.
88. Dragonas Th., Fragoudaki A., Inglessi Chr., (1996), *Beyond One's Own Backyard, Intercultural Teacher Education in Europe*, Νήσος, Athens, σελ. 17.
89. Draisey-Collishaw R., (2004), Principal Themes: Essay Contest-Issues Facing Multicultural Policy in the Field of Music Education, *Canadian Music Educator*, σελ. 19.
90. Dunbar-Hall P., (2005), Colliding Perspectives? Music Curriculum as Cultural Studies, *Music Educators Journal*, σελ. 35.
91. Eagleton T., (2000), *The idea of culture*, Oxford: Blackwell, *Education of a singer at the Beijing Opera*, (1995), FFH 4346, Princeton, NJ: Films for the Humanities and Sciences.
92. Earley P. C., (1993), East meets West meets Mideast: Further explorations of collectivistic versus individualistic work groups, *Academy of Management Journal*, 36, σελ. 324-325.
93. Eco U., (1963), Σημείωμα στο πρόγραμμα της πρώτης εκτέλεσης του «Passagio» του Luciano Berio, Μιλάνο.
94. Edwards K. L., (1994), *North American Indian music instruction: Influences upon attitudes, cultural perceptions, and achievement*, unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe, σελ. 130.
95. Edwards K. L., (1998), Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achieved? *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 138.*
96. Eisner E. W., (1991), *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Macmillan, New York.

97. Elliot D. J., (1989), Key concepts in multicultural music education, *International Journal of music Education, 13,* in Volk T. M., (1998), σελ. 12-13.
98. Elliot D. J., (1989), Key concepts in multicultural music education, *International Journal of music Education, 13,* σελ. 11-18.
99. Elliot D. J., (1990), Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education, *Journal of Aesthetic Education, 24*(1), σελ. 151.
100. Elliot D. J., (1989), Key concepts in multicultural music education, in T. Rice & P. M. Shand (Eds.), Multicultural music education: The "Music means harmony" workshop, Torondo: Faculty of Music, University of Toronto, σελ. 10.
101. Esland G., (1971), "Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge" in M.D.F. Young (ed.), *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, London, σελ.77.
102. Favre B., P. Perrenoud (1985), σελ. 65, στο Θ. Μυλωνάς & Α. Δημητριάδη, "Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη", Πρακτικά του Η΄ Επιστημονικού Συνεδρίου, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, επιμ. Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σελ. 391.
103. Feld S., (2000), A sweet lullaby for World Music, *Public Culture*, 12 (1), σελ. 145-171.
104. Figueroa P., (1995), Multicultural education in the United Kingdom: Historical development and current status, in J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on multicultural education*, Macmillan, New York, σελ. 750.
105. Finnegan R., (1988), Transmission in oral and written traditions: Some general comments and postscript, in Literacy and Orality: *Studies in the technology of the communication*, Oxford: Blackwell, σελ. 139-179.
106. Fiske S. T., & Neuberg S. L., (1990), A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention interpretation, *Advances in Experimental Psychology*, 23, σελ. 1-74.
107. Fiske S. T., & Taylor S. E., (1991), *Social Cognition*, 2nd edn. Random House, New York.
108. Fischer L., (2006), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
109. Foucault M., (1980), *Power/Knowledge*, edited by C. Gordon, Pantheon, New York.
110. Fowler C. with Gerber T. & Lawrence V., (1994), *Music! Its role and importance in our lives*, Glencoe, New York.
111. Fragoudaki A. & Dragonas Th., (1996), στο Gundara J., (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, Sage Publications.
112. Freire P., (1970/1981), *Pedagogy of the Opressed*, Continuum, New York, σελ. 151.
113. Frosh S., (1989), *Psychoanalysis and Psychology: Minding the Gap*, Macmillan, London, σελ. 226.
114. Fugueroa P., (1998), Intercultural Education in Britain, in: K. Cushner ed., *International Perspectives on Intercultural Education*, USA, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, σελ. 122-144.
115. Fung C.V., (1992), Musicians preference and perceptions for world music, *Southeastern Journal of Music Education, 4,* σελ. 178-190.

116. Fung C.V., (1994), Undergraduate non music majors' world music preference and multicultural attitudes, *Journal of Research in Music Education*, *42*(1), σελ. 45-57.
117. Furnham A., (1982), The message, the context and the medium, *Language and Communication*, 2, σελ. 33-47.
118. Gallavan N., (1998), Why aren't teachers using effective multicultural education practices?, *Equity and Excellence in Education*, 3(2), σελ. 20-27.
119. Galtung J., (1980), *The true worlds: A transnational perspective*, The Free Press, New York, σελ. 58-59.
120. Gardner H., (2000), *The disciplined mind*, Penguin Books, New York, σελ. 57-58.
121. Gay G., (1995), Curriculum theory and multicultural education, in J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research in multicultural education*, Macmillan, New York, σελ. 28.
122. Gee J. P., (2003), Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment, *Assessment in Education*, Vol. 10, No.1, σελ. 28.
123. Geertz C., (1986), "From the native's point of view": On the nature of anthropological understanding, in R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 123-136.
124. Geertz C., (1974), From the native's point of view: On the nature of anthropological understanting, in K. Basso and H. Selby (eds.), *Meaning in Anthropology*, University of New Mexico Press, Albuquerque.
125. Georgi V.,(1999), Zur Vielfalt multikultureller Gesellschaftsentwuerfe, στο Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A.: *Die Erfindung der Fremdheit*, σελ. 125-127, M. Brandes & Apsel, Frankfurt.
126. Gibson M. A., (1976), Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions, *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, σελ. 16.
127. Gillborn D. & Mirza H. S., (2000), *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*, London, Ofsted: www.ofsted.gov.uk:31.
128. Goetze M., (2000), Special Focus: Challenges of Performing Diverse Cultural Music, *Music Educators Journal 48*, σελ. 23-25.
129. Goffman E., (1976), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Pelikan, London.
130. Goffman E., (1996), *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σελ. 183.
131. Gohlke L. J., (1994), *The music methods class: Acquisition of pedagogical content knowledge by preservice music teachers*, Doctoral dissertation, University of Washington.
132. Goldberg M. R., (1993), *The complexities of musical performance: A multicultural perspective*, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
133. Goleman D., (1998), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 149.
134. Gonzo C., (1993), Multicultural issues in music education, *Music Educators Journal*, *79* (6), σελ.49-52.
135. Goodlad J., (1979), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, McGraw Hill, New York.

136. Goudiras D., (1997), Wertorientierung und Verhaltensnormen griechischer Juendlicher in der erziherischen Lebenswelt. Ein Vergleich von Stichproben in Deutschland und Griechenland, Peter Lang, στη σειρά *Heidelberger Studien zur Eeziehungswissenschaft* Nr. 50, Frankfurt am.M.
137. Green T. F., (1983), Excellence, equity and equality, in L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, Longmans, New York, σελ. 318-341.
138. Green-Staerkle E., (2002), *Individualisme/collectivisme. Une analyse de leurs significations dans 29 pays*. Ph.D. Thesis, University de Lausanne.
139. Gregory A. & Varney N., (1996), Cross-cultural comparisons in the affective response to music, *Psychology of music*, 24 (1), σελ. 47-52.
140. Gregory A. & Varney P., (2005), Colliding Perspectives? Music Curriculum as Cultural Studies, *Music Educators Journal*, σελ. 33.
141. Gudykunst W. B., & Hammer M. R., (1988), Strangers and hosts: An uncertainty reduction-based theory of intercultural adaptation, στο Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (eds.), *Intercultural Adaptation*, CA: Sage, Newbury Park.
142. Gutmann A., (1997), Εισαγωγή στο Ταίηλορ Τ., *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Πόλις, σελ. 28.
143. Habermas J., (1968a), *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, σελ. 71.
144. Habermas J., (1991), *Erlaeuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, σελ. 11-18
145. Habermas J., (1999), *Die Einbeziehung des Anderen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, σελ. 258.
146. Hacker A., (1995), *Two nations: Black and white, separate, hostile, unequal*, Ballantine Books, New York, σελ. 299.
147. Hall S., (1994), *Rassismus und Kulturelle Identitaet*, Hamburg, Argument.
148. Hammersley P. S., (1984), Some Reflections on the Macro-Micro Problems in the Sociology of Education, *Sociological Review*, vol. 32, no. 2.
149. Hammersley M., (2000), The Relevance of Qualitative Research, *Oxford Review of Education*, 26, σελ. 393-405.
150. Haralambos M. and Held R., (1980), *Sociology*: *Themes and Perspectives*, University Tutorial Press, Slough, σελ. 551-552.
151. Hargreaves D., (1975), *Interpersonal Relations and Education*, Student Edition, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο.
152. Hargreaves D., (1980), "A Sociological Critique of Individualism in Education", *British Journal of Education Studies*, τόμ. 28, τεύχ. 3, σελ. 189.
153. Hargreaves D., (1982), *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, Routledge and Kegal Paul, London.
154. Herman S., & Schield E., (1961), The stranger group in a cross-cultural situation, *Sociometry*, 24, σελ. 165.
155. Hinkle S. & Brown R., (1990), Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae. In D. Abrams & M. A. Hogg (eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, Harvester Wheatsheaf, London, σελ. 48-70.
156. Hoff G. R., (1995), Multicultural education in Germany: Historical development and current status, in J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan, New York, σελ. 147.

157. Hofstede G., (1980), *Culture's Consequences: International differences in work-related values*, CA: Sage, Beverly Hills, σελ. 21.
158. Hohmann M., (1983), στο Δαμανάκης Μ., (1997α), *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutemberg, Αθήνα, σελ. 39.
159. Hollinger D. A., (1995), *Postethnic America: Beyond multiculturalism*, Basic Books, New York, σελ. 2.
160. Honneth A., (1994), Das Andere der Gerechtigkeit. Habermas und die ethisch Herausforderung der Postmoderne, στο *Deutsche Zeitschrift fur Philosophie*, τομ.42, τ.2 σελ. 194.
161. Hood M., (1982), *The ethnomusicologist*. Kent, OH: Kent State University Press. (Original work published 1971).
162. Hunfeld H., (2000), *Zur Normalitat der Fremden*, Munchen (ISB).
163. International Society for Music Education, (1994), Policy on music of the worlds' cultures, in B. R. Lundquist & C. K. Szego, with B. Nettl, R. Santos & E. Solbu, (Eds.), *Musics of the world's cultures: A source book for music educators*, Callaway International Resource Centre for Music Education, Nedlands, Western Australia, σελ. 17-19.
164. Irvine J. J., (1991), *Black students and school failure: Policies, practices, and school failure*, Westport, CT, Praeger, σελ. 51.
165. Jessup L., (1983), *The mandika balafon: An introduction with notation for teaching*, La Mesa, CA: Xylo.
166. Jodelet D., (1989), Representations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Representations Sociales*, Presses Universitaires en France, Paris, σελ. 50.
167. Johnson B. L., (2004), A Sound Education for All: Multicultural Issues in Music Education, *Educational Policy, 18*(1), σελ. 116-141.
168. Jones A. M., (1954), *African Rhythm Africa*, Vol. XXIV, No 1, σελ. 26-27.
169. Jones A. M., (1959), *Studies in African Music*, 2 vols, Oxford University Press, London, σελ. 3.
170. Jordan J., (1992), Multicultural music education in a pluralistic society, in R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, New York: Schirmer Books, σελ. 744.
171. Jorgenson E., (1998), Musical multiculturalism revisited, *Journal of Aesthetic Education, 32*, 77. Retrieved October 31, 2002 from ProQuest education Complete database on the World Wide Web http://www.proquest.umi.com
172. Jorgenson E., (2003), *Transforming Music Education*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
173. Jost J. T., & Banaji M. R., (1994), The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness, *British Journal of Social Psychology*, 33, σελ. 1-27.
174. Kallen H., (1970), Democracy vs Melting Pot, in Kallen H. (eds.), *Culture and Democracy in the United States*, New York.
175. Kelly S. N. & Weelden K., (2004), Music Education, Quality of Education, Multiculturalism and Pluralism, *Music Educators Journal, 90*(3), 35.
176. Kammen M., (1999), *American culture, American tastes: Social change and the twentieth century*, Knopf, New York.
177. Keddie N., (1971), "Classroom Knowledge" in M.D.F. Young, *Knowledge and Control*, Colier- Macmillan, London, σελ. 156.

178. Kerlinger F.N., (1970), *Foundations of Behavioral Research*, Holt Rinehart & Winston, New York.
179. Kim, Dong-Il, Watson M., Schapers E., Battistich V., Solomon D., (1995), Schools as Communities, Poverty Levels of Students Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis, *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No.3, σελ. 627-658.
180. Klinger R., (1996a), From glockenspiel to mbira: An ethnography of multicultural practice in music education, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 129*, σελ. 156.
181. Klinger R., (1996b), *Matters of compromise: An ethnographic study of culture-bearers in elementary music education*, Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, Seattle.
182. Kofi A., (1992), Representing African Music, *Critical Inquiry*, vol. 18, no 2, Universitiy of Chicago Press, σελ. 245-266.
183. Korilaki T., (2005), *Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6th grade of primary school effectiveness*, Ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London.
184. Krappman L., (1976), Neuere Rollenkonzepte als Erklaerungsmoeglichkeit fuer Sozialisationsprozesse, στο *M. Auwaerter: Seminar: Kommuniaktion, Interaktion, Identitaet*, M: Suhrkamp, Frankfurt, σελ. 307-331.
185. Krappmann L., (1971), *Soziologische Dimensionen der Identitaet. Strukturelle Bedingungen fuer die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart, σελ. 176.
186. Kroeber A. L., & Kluckholm C., (1952), *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, MA: Peabody Museum, Cambridge, σελ. 181.
187. Kubic G., (1965), Transcription of Mangwilo Xylophone Music from Strips, *African Music* 3, no. 4, σελ. 41.
188. Kymlicka W., (1999), *Multikulturalismus und Demokratie*, Rotbuch, Hamburg, σελ. 48.
189. Labov W., (1966), *The Social Statification of English in New York City*, Washington, DC, Center for Applied Linguistics.
190. LaFromboise T., Coleman H. L. K. & Gerton J., (1993), Psychological impact of biculturalism: evidence and theory, *Psychological Bulletin*, 114, σελ. 395.
191. Laing R. D., (1969), *Self and others. Harmondsworth*, Penguin books, England.
192. Lanier J. E. & Little J. W., (1986), in M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), New York: Macmillan, σελ. 527-569.
193. Laungani P., (1999), Cultural influences on identity and behavior: India and Britain, In Y. Lee & C. R. Clark (eds.), *Personality and Person Perception across Cultures*, Mahwah, Lawrence Erlbaum and Associates, NJ, σελ. 191-212.
194. Layton R., (1997), *An introduction to theory in anthropology*, U.K., Cambridge University Press.
195. Lawton D., (1996), *Beyond the National Curriculum: Teacher Professionalism and Emprowerment*, Hodder and Stoughton, London, σελ. 113.
196. Lechner J. & Barry N., (1997), Multicultural education through art, literature, and music: A study of preservice teachers' perceptions of

appropriate materials and methods, *Journal of Research and Development in Education 30* (2), σελ. 87-102.

197. Legette R. M., (2003), Multicultural Music Education: Attitudes, Values and Practices of Public School Music Teachers, *Journal of Music Education, 13*(1), σελ. 51-59.
198. Lepherd L., (Ed.), (1995), *Music education in international perspective : National systems,* Toowoomba, University of Queensland Press, Australia.
199. Le Roux Anna Margaretha, (1993), *Music education in a multicultural society: A psycho-pedagogical perspective*, Proquest Dissertations And Theses, Section 0596, Part 0522 [D.Ed. dissertation]. South Africa: Universtity of South Africa. Publication Number: AAT 0808382.
200. Leung K., Bond M. H., & Schwartz S. H.,(1995), How to explain cross-cultural differences: Values, valences and expectancies?, *Asian Journal of Psychology*, 1, σελ. 70-75.
201. Lewontin R., (1987), Are the races different?, στο Gill D., και Levidos L., (επιμ.) *Anti-Racist Science Teaching*, Free Association Books, London.
202. Lincoln Y. S. & Guba E. G., (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park, California.
203. Lippman W., (1922), *Public Opinion*, Harcourt Brace, New York.
204. Lucariello J., (1995), Mind, culture, person: Elements in a cultural psychology, *Human Development*, Vol. 38, No. 1, σελ. 2-18.
205. Lundquist B. R., (1998), A music education perspective, in B. R. Lundquist & C. K. Szego with B. Nettl, R. Santos & E. Solbu (Eds.), *Musics of the world's cultures: A source book for music educators*, Callaway International Resource Centre for Music Education, Nedlands, Western Australia, σελ. 17-19 & 38-46.
206. Lundquist B. R., (2000), The teaching researcher: A sense of place, in R. R. Rideout & S. J. Paul (Eds.), *On the sociology of music education II: Papers from the Music Education Symposium at the University of Oklahoma,*: University of Massachusetts, Amherst, MA, σελ. 1-18.
207. Lundquist B. R., (2002), Music, Culture, Curriculum and Instruction, in Colwell R. & Richardson C., (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, A Project of the MENC, σελ. 626-641.
208. Lynch J., (1986), *Multicultural Education: principles and practice*, Routledge and Kegan Paul, London, σελ. 162.
209. Malm K. & Wallis R., (1992), *Media policy and music activity*, Routledge, London.
210. Markus H. & Kitayama S., (1991), Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation, *Psychology Review*, 98, σελ. 224-253.
211. Mason S., (1996), *Qualitative Researching*, Sage, London, σελ. 150.
212. Mason J., (2009), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Επιστημονική επιμέλεια Κυριαζή Νότα, Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
213. Maxwell J. A., (1992), Understanding and validity in qualitative research, *Harvard Educational Review*, 62, σελ. 279-300.
214. McCarthy M. & Stellaccio C., (1994b), The value of a multicultural music curriculum: Survey of Maryland general music teachers, *Maryland Music Educator, 40(3),* σελ. 25-27.
215. McCarthy M. F., (1990), *Music education and the quest for cultural identity in Ireland, 1831-1989,* Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

216. McCarthy M., (1999), Passing it on: *The transmission of music in Irish culture*, Cork University Press, Cork.
217. McCrary J., (1993), Effects of listener's and performer's race on music preferences, *Journal of Research in Music Education, 41* (3), σελ. 200-211.
218. McLaren R., (1994), *Life in school: An Introduction to critical Pedagogy in the Foundation of Education,* Longman, New York.
219. McNeill W. Jr., (1975), *Verbal and creative responses by fifth grade children to three types of Black American folk music*, Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park.
220. Mead G., (1973), *Geist, Identitat und Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Mainz.
221. Mellers W., (1968), *Caliban Reborn: Renewal in Twentieth-Century Music*, Gollancz, London, σελ. 19.
222. Miles R., (1989), *Racism,* Routledge, London.
223. Miles M. B., & Huberman A. M., (β΄ έκδ. 1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage, Thousand Oaks, Καλιφόρνια, σελ. 27.
224. Miller N. & Harrington H., (1995), Social categorization and intergroup acceptance, in R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups*, Cambridge University Press, Cambridge.
225. Modgil S., (1997), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η ατελείωτη συζήτηση, στο *S. Modgil/Verma*, σελ. 15.
226. Modgil S., Verma G. et al. (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτική,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 58-59.
227. Moffett J., (1989), *Censorship and spiritual education*, English Education, σελ. 85.
228. Montague M. J., (1988), *An investigation of teacher training in multicultural music education in selected universities and colleges*, Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
229. Montgomery A., (1991), Music in the elementary grades: A multicultural perspective, *Canadian Music Educator, 32* (5), σελ. 11-15.
230. Moodley K. A., (1995), Multicultural education in Canada: Historical development and current, in J. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education,* New York: Macmillan, σελ. 804.
231. Morimore P., Sammons P., Stoll P., Lewis D. & Ecob R., (1988), *School Matters: the junior years*, Wells, Open Books.
232. Morton C., (2000), In the meantime: Finding a vision for multicultural music education in Canada. In B. Hanley & B. Roberts (Eds.), *Looking forward: Challenges to Canadian music education*, Canadian Music Educators Association, Canada, σελ. 251-272.
233. Moscovici S., (1976), *La psychanalyse, son image, son public*, Press Universitaires de France, Paris.
234. Moscivici S., (1988b), Le domaine de la psychologie sociale, In S. Moscovici S., (Ed.), *Psychologie Sociale*, Press Universitaires de France, Paris.
235. Moscovici S., (1988), Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18, σελ. 211-250.
236. Moscovici S., (2000), Society and theory in social psychology. In G. Duveen (Ed.), *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Oxford, σελ. 114.

237. Moser H., (1962), Von Folklorismus in unserer Zeit, Zeitschrift fur Volkskunde 58(2): 180 στο Παπαπαύλου Μ., (2010), Φολκλόρ και φολκλορισμός. Συγκλίσεις και αποκλίσεις, στο Κάβουρας Π., (επιμ.). *Φολκλόρ και Παράδοση*, Νήσος, Αθήνα, σελ. 91.
238. Mouzelis N., (1998), Multi-Cultural Europe: Conceptualising Complexity on the Social-Cultural and Educational Levels, in: A. Kazamias & M. Spillane (eds), *Education and the Structuring of the European Space, North-South, Centre-Periphery, Identity-Otherness*, Seirios editions, Athens, σελ. 13-25.
239. Mullard C., (1982), Multicultural education in Britain: from assimilation to cultural pluralism, στο J. Tierney (ed). *Race, Migration and Schooling*, London, σελ. 120-133.
240. Mullard Ch., (1991), Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule in Essed, Ph., Mullard Ch., *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Ueberlegungen fuer eine antirassistische Erziehungstheorie*, Felsberg, σελ. 45-55.
241. Mumford J. E., (1984), *The effect on the attitudes of music education majors of direct experiences with Afro-American popular music ensembles*: A case study, Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
242. Nakazawa N., (1988), *School music, environment and music preferences: A comparison of Japanese students living in Japan and Japanese students living in United States*, Unpublished doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, New York, σελ. 80.
243. Nam Insook, (2007), *Children's perceptions about, attitudes toward, and understandings of multicultural music education*, Proquest Dissertations And Theses, Section 0010, Part 0282 298 pages; [D.M.A. dissertation]. United State-Arizona: Arizona State University. Publication Number: AAT 3287989.
244. Nelson-Le Gall S., (1995), Children´s instrumental help-seeking, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds), *Interaction in cooperative groops*, Cambridge University Press,Cambridge.
245. Nestvogel R., (1988), Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur Aufgabe einer oeffentlichen Erziehung sein? in *Zeitschrift fuer Paedagogik*, Beiheft 23.
246. Nettl B., (1997), Introduction: Studying musics of the world's cultures, in B. Nettl, C. Capwell, P.V. Bohlman, I. K. F. Wong & T. Turino, *Excursions in World Music*, (2nd ed.), Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, σελ. 3.
247. Nettl B., (1998), An ethnomusicological perspective, in B. R., Lundquist & C. K. Szego with B. Nettl R. P. Santos & E. Solbu (Eds.), *Musics of the world's cultures: A source book for music educators*, Callaway International Resource Centre for Music Education, Nedlands, Western Australia, σελ. 23.
248. Neuharth-Pritchett S., Reiff J. & Pearson C., (2000), Teachers leading teachers, *Childhood Education, 76*, σελ. 303-306.
249. Newman D., Griffin P., Cole M., (1989), *The construction zone*, Cambridge University Press, Cambridge.
250. Newman L. S., (1993), How individuals interpret behavior: Idiocentrism and spontaneous trait inference, *Social Cognition*, 11, σελ. 243-269.
251. Nieke W., (1994), στο Πανταζής Β., (2003).

252. Nketia J. H. K., (1966), *Music in African Cultures, A Review of the Meaning and Significance of Traditional African Music*, Legon, Ghana, σελ. 15.
253. Nketia J. H. K., (1975), *The Music of Africa*, Gollancz, London, σελ. 207.
254. Norman K., (1999), Music faculty perceptions of multicultural music education, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 139*, σελ. 38-49.
255. Oakes P. J., Haslam S. A. & Turner J. C., (1994), *Stereotyping and Social Reality*, Blackwell, Oxford.
256. Oberg K., (1960), Culture shock: Adjustment to new culture environments, *Practical Anthropology*, 7, σελ. 197-182.
257. Ogbu J., (1974), *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, Academic Press. New York.
258. Okun M., (1998), *Multicultural Perspectives in Undergraduate Music Teacher Education Programs*, The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
259. Paladino P. M., Leyens J.-P., Rodriguez R.T., Rodriguez A.P., Gaunt R. & Demoulin S., (2002), Differential association of uniquely and non-uniquely human emotions with the ingroup and the outgroup, *Group Processes and Inter group Relations*, 5, σελ.105-118.
260. Papastamou S., (1987), Psychologisation et conversion, In S. Moscovici & G. Mugny (Eds.), *Psychologie de la Conversion*, Cousset-Delval, Fribourg.
261. Parekh B., στο Modgil S., Verma G. et al. (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*, (επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Χαραμής Π.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 50-52 και 60.
262. Park R. E., (1928), Human migration and the marginal man, *American Journal of Sociology*, 33, σελ. 881-93.
263. Parsons T., (1959), *The school class as a social system: some of its functions in American society*, Harvard.
264. Parsons T., (1971), *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
265. Passer M., Smith R., Atkinson M., Mitchell J. & Muir D., (2003), *Psychology: Frontiers and applications*, McGraw-Hill, Ryerson, Toronto.
266. Pembrook R. G., (1997), The effect of mode of instruction and instrument authenticity on children's attitudes, information recall and performance skill for music from Ghana, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 133*, σελ. 115-120.
267. Pentini A., (2005), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολισμικό εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, Ατραπός. Αθήνα, σελ. 9.
268. Pettigrew T. F. & Tropp L. R., (2000), Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings, In S. Oskamp (eds.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, σελ. 93-114.
269. Pettigrew T. F., (1998b), Intergroup contact theory, *Annual Review of Psychology*, 49, σελ. 65-85.
270. Pommerin G., (1984), στο Πανταζής Β., (1999), Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 44-45, σελ. 156-159.
271. Porscher L., (1979), στο Δαμανάκης Μ., (1997α).
272. Potter J., & Wetherell M., (1987), *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*, Sage, London.

273. Prengel A., (1995), *Paedagogik der Vielfalt*, Leske und Budrich, Opladen, σελ. 75.
274. Putnam J., (1997), *Cooperative learning in diverse classrooms*, NJ Prentice-Hall, Upper Saddle River, σελ. 40.
275. Quesada M. A. & Volk T. M., (1997), World musics and music education: A review of research, 1973-1993, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 131*, σελ. 44-66.
276. Rabbie J. M. & Horwitz M., (1982), Individuality and membership in intergroup system, In H. Tajfel (eds.), *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge University Press, Canbridge.
277. Raethzel N., (1997), *Gegenbilder. Nationale Identitaet durch Konstruktion des Anderen*, Opladen: Leske und Budrich.
278. Read H., (1958), Education Through Art, Faber & Faber, London, σελ. 59.
279. Redfield R., Linton R., & Herkovits M. J., (1936), Memorandum on the study of acculturation, *American Anthropologist*, 38, σελ. 149-152.
280. Reimer B., (1994), Can we understand music of foreign cultures? In H. Lees (Ed.), *Musical connections: Traditions and change*, Auckland, New Zealand: ISME, σελ. 243.
281. Reimer B., (1997), Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education, 29*, σελ. 32-39.
282. Regelski T. A., (2005), Music and Music Education: Theory and Praxis for "Making a Difference", *Educational Philosophy and Theory, 37*(1), σελ. 7-27.
283. Rice T., (1998), Ethnical issues for music educators in multicultural societies, *Canadian Music Educator, 37*, σελ. 5-8.
284. Robinson Kathy Marie, (1996), *Multicultural general music education: An investigation and analysis in Michigan's Public Elementary Sshools, K-6*, University of Michigan.UMI Number 9635595.
285. Robinson K. M., (1996), *Multicultural general music education: An investigation and analysis in Michigan's elementary schools, K-6*, Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
286. Robinson K. M., (2002), Teacher Education for a New World of Musics, *World Musics and Music Education: Facing the Issues*, σελ. 219-236.
287. Robson C., (1993), *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*, Blackwell, Oxford, σελ. 403-407.
288. Robson C., (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 367-377.
289. Rogler L. H., (1994), International migrations: A framework for directing research, *American Psychologist*, 49, σελ. 701-708.
290. Rohner R., (1984), Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, σελ. 127.
291. Roosers E. E., (1989), Creating ethnicity: The process of ethnogenesis, CA: Sage, Newbury Park, σελ. 9.
292. Ruhloff J., (1996), Ueber problematischen Vernunftsgebrauch und Philosophieunterricht, in *Viertelsjehresschrift fuer wissenschaftliche Paedagogik*, τ. 3, σελ. 289-302.
293. Ryan W., (1972), *Blaming the victim*, Vintage, New York.
294. Sachs C., (1962), *The Wellsprings of Music*, The Hague, Martinus Nijhoff, σελ. 222.

295. Sakata H. L., (1983), *Music in the mind: The concepts of music and musician in Afghanistan*, OH: Kent State University Press, Kent.
296. Saldana D. & Waxman H., (1997), An observational study of multicultural education in urban elementary school, *Equity & Excellence in Education, 30* (1), σελ. 40-46.
297. Sands P., (1990), *An analysis of attitudes and behaviors of metropolitan Kansas City music educators regarding multicultural music education*, Unpublished master's thesis, University of Missouri-Kansas City, Kansas City, Missouri.
298. Schaus, Lam E., (2008), *Implementing Multicultural music education in the elementary schools' music curriculum*, Proquest Dissertations And Theses, Section 0781, Part 0522 116 pages; [M.A. dissertation]. Canada. Publication Number: AAT MR38466.
299. Schermerhorn R. A., (1970), *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*, Random House, New York.
300. Schiffauer W., (1997), *Fremde in der Stadt*, Suhrkamp, Frankfurt am Mainz.
301. Schwartz S. H., & Bilsky W., (1990), Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, σελ.878-891.
302. Schweitzer H., (1994), *Der Mythos vom interkulturellen Lernen*, Muenster/Hamburg: Lit Verlag, σελ.74-76.
303. Seeger A., (1996), Foreword, in W. M. Anderson & P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (2nd ed.), Music Educators National Conference, Reston, VA, σελ. 10-11.
304. Segall M.H., Dase P.R., Berry J.W. & Poortinga Y.H., (1996), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πλαίσιο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 265.
305. Sherif M., & Sherif C., (1969), *Social Psychology*, Harper and Row, New York.
306. Singelis T. M., (1997), *Culture, self, and emotional contagion*, Manuscript submitted for publication.
307. Smith P. B. & Bond M. H., (1998), *Social Psychology Across Cultures*, Prentice-Hall Europe, London.
308. Smith P., Bond M. H., (2005), *Διαπολιτισμική Κοινωνική ψυχολογία*, επιμ. Α, Παπαστυλιανού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 119.
309. Sorel G., στο Carr E. H., (1946), The Twenty Years' Crisis 1919-39: *An Introduction to the study of International Relations*, Macmillan, London, σελ. 11.
310. Sotto G. D., (1995), *Elementary music education in Laredo, Texas: A survey of teaching strategies and its implication in the music education of Mexican-Americans*, Doctoral Dissertation, University of Southern Mississipi
311. Standley J., (2000), Increasing prospective music educators' tolerance for student diversity, *Update: Applications of Research in Music Education, 19* (1), σελ. 27-32.
312. Steele C. & Aronson J., (1995), Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African-Americans, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, σελ. 797-811.
313. Stellaccio C., (1995), *Theory to Practice: An Ethnographic Analysis of Multicultural Curriculum and Pedagogy in Elementary General Music*, A Bell and Howell Company, Michigan.

314. Stephens R. W., (1984), *The effects of a course of study on Afro-American popular music in the undergraduate curriculum*, Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
315. Stokes M., (1997), Introduction: Ethnicity, identity and music, in M. Stokes (Ed.), *Ethnicity, identity and music: The musical construction of place*, Berg, Oxford, σελ. 5.
316. Stone R., (1985), In Search of Time in African Music, *Music Theory Spectrum*, vol.7, University of California Press, σελ. 139-148..
317. Strauss A., (1969), *Mirrors and Masks. The Search for Identity*, The Sociology Press, San Francisco, California, σελ. 173.
318. Sufi I. K., (1971), *Music, Lahore*, Sh. Muhammed Ashraf, σελ. 51.
319. Taguieff P.A., (1999), "Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus" in Bielefeld U. (Hg.): *Das Eigene und das Fremde*, σελ. 257.
320. Tajfel H., (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge.
321. Takata T., (1987), Self-deprecative tendencies in self-evaluation through social comparison, *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 27, σελ. 27-36.
322. Tawmey R.H., (1964), An Experiment in Democratic Education in *The Radical Tradition*, Allen and Unwin, London, σελ.72.
323. Tawmey R.H., (1964), The WEA and Adult Education, in R. Tawney *The Radical Tradition*, Allen and Unwin, London, σελ. 92.
324. Taylor C., (1997), *Πολυπολιτισμικότητα*, Πόλις, Αθήνα, σελ.73.
325. Taylor D., Simard L., (1975), Social interaction in a bilingual setting, *Canadian Psychological Review*, 16(4), σελ. 240-254.
326. Taylor F., (1993), Multicultural education: A survey of the relationship between demographic factors and knowledge of African-American music, *Southeastern Journal of Music Education, 4*, σελ. 164-177.
327. Teicher J., (1997), Effect of multicultural music experience on preservice elementary teachers' attitudes, *Journal of Research in Music Education*, 4(3), σελ. 415-427.
328. Timotijevic L., & Breakwell G.M., (2000), Migration and threat to identity, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, σελ. 355-372.
329. Torrado J. A., Casas A. & Pozo J. I., (2005), Cultures in Music Education: Learning to Play an Instrument, *Estudios de Psicologia*, 26(2), σελ. 259-269.
330. Tracey H., (1970), *Chopi Musicians*, 2nd ed.., Oxford University Press for the International African Institute, London, σελ. 4.
331. Triandis H. C., (1995a), *Individualism and Collectivism*, CO: Westview, Boulder.
332. Triandis H. C., Kurowski L. L., Tekcktiel A. & Chan D. K. S., (1993), Extracting the emics of diversity, *International Journal of Intercultural Relations*, 17, σελ. 217-234.
333. Trimillos R. D., (1989), Halau, Hochschule, Maystro and Ryu: Cultural approaches to music learning and teaching, *International Journal for Music Education, 14*, σελ. 33.
334. Turner J. C., (1982), Towards a cognitive re-definition of the social group, στο Taifel H., (επιμ.), *Social identity and intergroup behaviour*, Cambridge University Press, Cambridge, England.

335. Turner J. C. & Giles H., (1981), *Intergroup Behaviour*, Blackwell, Oxford.
336. Turner J. C., Hogg M. A., Oakes P. J., Reicher S. & Wetherell M. S., (1987), *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*, Blackwell, Oxford.
337. U.S. Commission on Civil Rights "Statement on Affirmative Action", October 1977, www.fcnl.org/issues/civ/sup/aff-review.htm
338. Verkyten M., (2001), "Abnormalization" of ethnic minorities in conversation, *British Journal of Social Psychology*, 40, σελ. 257-278.
339. Verma G. & Bagley C., (1986), *Race, Education and Identity*, Macmillan, London.
340. Verma G., Mallick K., (2004), *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, επιμ. Παπασταμάτης Αδαμάντιος, μετ. Γρίβα Έλενα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
341. Volk T. M., (1998), *Music, education and multiculturalism: Foundations and principles*, New York: Oxford University Press, σελ. 178-179.
342. Volk T. M. & Holmes R. A., (in press), *World on a string*. Alfred, Van Nuys, CA.
343. Vygotsky L. S., (1978), *Mind in society:The development of higher psychological process*, (eds.), M. Cole, V. John-Steiner, S. Scibner & E. Souberman, Harvard University Press Cambridge, MA.
344. Walker R., (1986), Music and multiculturalism, *International Journal of Music Education*, 8 (2), σελ. 47.
345. Walker R., (1987), The effects of culture, environment, age and musical training on choices of visual metaphors for sound, *Perception & Psychophysics*, 42 (5), 491-502.
346. Walker R., (1996), Open peer commentary: Can we understand the music of another culture? *Psychology of Music*, 24 (2), σελ. 103-104.
347. Walker R., (2000), Multiculturalism and music re-attached to music education, *Philosophy of Music Education Review*, 8 (1), σελ. 31-9.
348. Walter S., (1999), *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*, Teachers College Press, New York, σελ. 60.
349. Ward C., (1997), Culture learning, acculturative stress and psychopathology: Three perspectives on acculturation, *Applied Psychology: An International Review*, 46, σελ. 58-62.
350. Ward W. E. F., (1927), Music in the Gold Coast, *Gold Coast Review* 3, σελ. 203-204.
351. Waterman C. A., (1990), *Juju: A social history and ethnography of an African popular music*, University of Chicago Press, Chicago, σελ. 214.
352. Watzlawick P., Beavin J. H., & Jackson D. D., (1967), *The Pragmatics of Human Communication*, Norton, New York.
353. Wertsch J. V., (1985), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, New York.
354. Wetherell M. & Maybin J., (1996), The distributed self: a social constructionist perspective, στο Stevens R., (επιμ.), *Understanding the Self*, Sage/The Open University, London.
355. Wetherell M., (επιμ.), (2005), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, μετ. Μποζατζής Ν., Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 77.
356. Whiting B. B., (1976), The problem of the packaged variable, στο: K. F. Reigel & J. A. Meacham (eds.), *The Developing Individual in a Changing World*. The Hague, Mouton.

357. Wicker A. W., (1971), Attitudes versus actions: the relationship of overt and behavioural responses to attitude objects, στο Thomas K., (επιμ.), *Attitudes and Behaviour*, Penguin Books, Harmondsworth, σελ. 142.
358. Wicks S., (1998), The monocultural perspective of music education, *Chronicle of Higher Education, 44*, A72. Retrieved October 31, 2002 from ProQuest Education Complete database on the World Wide Web, http://www.proquest.umi.com
359. Wilcox K., (1982), Ethnography as a Methodology and its application to the study of Schooling: A Review, στο Spindler, G. (ed.) *Doing the Ethnography of Schooling, Educational Anthropology in Action*, Rinehart and Winston, N.Y.
360. Willig C., (2001), *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Adventures in Theory and Method, Open University Press, Buckingham.
361. Wong F. F., (1992), Diversity and our discontents, *AAHE Bulletin, 45*(2), σελ. 5
362. Woods P. (1983), *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*, Routledge and Kegan Paul, London, σελ. 17.
363. Wulf Ch., (1999), "Der Andere" in Hess R./Wulf Ch. (Hg.): *Uber den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*, Frankfurt/M: Campus, σελ. 13-37.
364. Wulff D. F., (1993), Tales of transformation: Applying a teaching effectiveness perspective to stories about teaching, *Communication Education, 42*, σελ. 377-397.
365. Maxwell J. A., (1998), Designing a qualitative study, στο L. Bickman & D. J. Rog (Eds), *Handbook of Applied Research Methods*, Sage, London, σελ. 69-100.
366. Stake R. E., (2000), Case studies, in N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln (Eds) *Handbook of Qualitative Research, Second Edition*, Thousand Oaks, Sage, CA, σελ. 435-454.
367. Young M. D. F., (1971), An Approach to the Study of Curricula as Socially-Organized Knowledge in M. D. F. Young (ed.), *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, London, σελ. 23.
368. Young M. D. F.,(1971), *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, London.
369. Yudkin J., (1990), *An investigation and analysis of world music education in California' s public schools,* K-6, Doctoral dissertation, UCLA.
370. Zanna M. P., & Rempel J. K., (1988), Attitudes: a new look at an old concept, στο Bar-Tal D., & Kruglanski A. W., (επιμ.), *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 319.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Αβδελά Ε., (1997), Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη Α, Δραγώνα Θ.: *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
2. Ανδρούσου Α., (1996), Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο: *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», Νήσος, Αθήνα, σελ. 20.
3. Ανδρούσου Α., (επιστ. ευθ.), (2004), *Κλειδιά και Αντικλείδια*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, www.kleidiakaiantikleidia.net
4. Ανδρούσου Α., (2005), *«Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 93.
5. Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν., (2007), Ετερογένεια και σχολείο, *Κλειδιά και Αντικλείδια*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
6. Γεωργιάδου Ε., (2008), *Αντιλήψεις, σχέσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά και μη διαπολιτισμικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή, ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
7. Γεωργογιάννης Π. & Γιάννακα Χ., (2005), Συνθήκες και διαφοροποιήσεις επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών σε περίπτωση συναγωνισμού, επιμ. Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα,* 8^{ο} Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, Τόμος ΙΙ, σελ. 206-217.
8. Γεωργογιάννης Π., & Μπομπαρίδου Χ., (2002), Οι επιδόσεις μαθητών μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, στο: Αρέθας, *Επιστημονική Επετηρίδα Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε.*, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, σελ. 93.
9. Γεωργογιάννης Π., (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα, σελ. 39-40.
10. Γκέφου-Μαδιανού Δ., (επιμ.), (1998), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία Σύγχρονες τάσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
11. Γκόβαρης Χ., (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 65.
12. Γκότοβος Α., (1986), Ο «χρυσούς αιών» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης. Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σελ. 25-71.
13. Γκότοβος Α., (1996), *Ρατσισμός,. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., σελ. 107.
14. Γκότοβος Α., (1997), Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών τεύχος 17, σελ. 26.
15. Γκότοβος Α., (2001), Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα, η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
16. Γκότοβος Α., (2002), Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Μεταίχμιο Αθήνα, σελ. 2.
17. Γκότοβος Α., (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 12.

18. Γουδήρας Δ., (2002), Οι επιδράσεις της σχολικής φοίτησης και του κοινωνικού αποκλεισμού στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία. Μια παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 33, σελ. 9-27.
19. Γουδήρας Δ., (2006), *Η απόκτηση της ικανότητας γλωσσικής επικοινωνίας, Συμβολή στη θεωρία για την ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης στα ΑμΕΑ*.
20. Δαμανάκης Μ., (1997), *Η Εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 109.
21. Δαμανάκης Μ., (2002), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα, στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τεύχος «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα», Ατραπός, σελ. 7-9.
22. Δημητρακοπούλου Μ., & Τζένου Μ., & Ανδρούτσος Π., (2010), *Μουσική Β΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 12, 20, 38.
23. Δρόσου Ζ., (1985), *Παιδαγωγικά προβλήματα και γονείς*, Αθήνα.
24. Ευαγγέλου Ο., Παλαιολόγου Ν., (2007), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 80.
25. Ευαγγέλου Ο., (2005), *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
26. Ευαγγέλου Ο., (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
27. Ιωσηφίδης Θ., (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες,* Κριτική, Αθήνα.
28. Ιωσηφίδης Θ., (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες,* Κριτική, Αθήνα.
29. Καβουλάκος Κ., (2000), Ο Alex Honneth και η παράδοση της κριτικής θεωρίας, στο Α. Χόνετ, *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση*, Πόλις, Αθήνα, σελ. 23.
30. Κάβουρας Π., (1997), «Τα δρώμενα από εθνογραφική σκοπιά: μέθοδοι, τεχνικές και προβλήματα καταγραφής», στο *Δρώμενα: Σύγχρονα Μέσα και Τεχνικές Καταγραφής τους*, Πρακτικά συνεδρίου, Κομοτηνή: Κέντρο Λαϊκών Δρώμενων, σελ. 54.
31. Κάβουρας Π., (2010), Φολκλόρ και παράδοση. Όψεις και μετασχηματισμοί ενός νεωτερικού ιδεολογικού μορφώματος, στο Κάβουρας Π., (επιμ.). *Φολκλόρ και Παράδοση*, Νήσος, Αθήνα, σελ. 29.
32. Κοντάκος Α., (1995), Ταυτότητα και Παιδαγωγική, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σελ. 61-73.
33. Κατσαρού Ε., (1998), *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*, ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
34. Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, σελ. 126-129.
35. Κομίλη Α., (1994), *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*, Οδυσσέας. Αθήνα.
36. Κονέτας Γ., (1997), *Εισαγωγή στην οργάνωση της παιδαγωγικής έρευνας*, Μανούτιος [τυπογρ.], Αθήνα.
37. Λάζος Χ., (1997), Η Εκπαίδευση των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο: *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 31.

38. Λάζος Γ., (1998), *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*, Παπαζήσης, Αθήνα.
39. Λάμνιας Κ., Τσατσαρώνη Α., (1999), Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης: Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, επιμ. Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 125-154.
40. Λούρια Α. Ρ., (1995), *Γνωστική Ανάπτυξη*, μετ. Μανίνα Τερζίδου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
41. Μαλιάρας Ν., (2000), *Διδακτική της Μουσικής-Πρακτική*, Σημειώσεις για τους φοιτητές, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αθήνα, σελ. 54.
42. Μάρκου Γ., (1991), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 1405.
43. Μάρκου Γ., (1996^{α}), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σελ. 33.
44. Μάρκου Γ., (1996β), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ.
45. Μάρκου Γ., (1997), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ. 30.
46. Μάρκου Γ., (1997), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, ΚΕΔΑ, Αθήνα, σελ. 220.
47. Μάρκου/Μουρελάτου/Πολίτου/Γκόβαρης κ.ά., (1998), *Αξιολόγηση των θεσμών Σχολικής Ένταξης Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών. Μια πρώτη προσέγγιση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
48. Ματσαγγούρας Η., (2004), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 29.
49. Ματσαγγούρας Η., (2009), *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα.
50. Μπαμπινιώτης Γ., (1998), *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, σελ. 1917.
51. Νόβα-Καλτσούνη Χ., (2010), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 211-217.
52. Παλαιολόγου Κ., (2005), *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα, σελ. 318.
53. Πανταζής Β., (2003), Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές. Αρχές στη Διαπολιτισμική Αγωγή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 97-112.
54. Πανταζής Π., (2004), *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*, Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα.
55. Παπαπαύλου Μ., (2005), Διεπιστημονικές συναντήσεις: Η εμπλοκή της πολιτισμικής ανθρωπολογίας στις επιστήμες της αγωγής, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 19-38.
56. Παπαπαύλου Μ., (2010), «Μεσογειακή Μουσική» ή «Μουσικές της Μεσογείου»; Εθνομουσικολογικοί προβληματισμοί στην εποχή της

Παγκοσμιοποίησης" στον τόμο *αφιέρωμα του Τ.Μ.Σ στον καθηγητή Αμαργιανάκη*, υπό έκδοση.

57. Παπαπαύλου Μ., (2010), Φολκλόρ και φολκλορισμός. Συγκλίσεις και αποκλίσεις, στο Κάβουρας Π., (επιμ.). *Φολκλόρ και Παράδοση*, Νήσος, Αθήνα, σελ. 91.
58. Παπάς Α., (1997), *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, τ. Α΄, Β΄, Δελφοί, Αθήνα, σελ. 15.
59. Παπάς Α., (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμος Α΄, Αθήνα.
60. Παρασκευόπουλος Ι., (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου, Αθήνα.
61. Πηγιάκη Π., (1988), *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης, Αθήνα.
62. Σακελλαρίδης Γ., (2008), *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Ατραπός, Αθήνα.
63. Σμωλ Κ., (1983), *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, Νεφέλη, Αθήνα, σελ. 46-50.
64. Τσαούσης Γ., (2000), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*, Gutenberg, Αθήνα.
65. Φίλιας Β., (2001), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα.
66. Φλουρής Γ. & Πασιάς Γ., (2004), Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000), στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 125-137.
67. Φλωράκη Λ., (2010), Λαϊκός πολιτισμός, φολκλορική αναπαράσταση, στο Κάβουρας Π., (επιμ.). *Φολκλόρ και Παράδοση*, Νήσος, Αθήνα, σελ. 106.
68. Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (1997), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
69. Χατζηγεωργίου Γ., (2001), *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 114.
70. Χατζηδάκη Α., *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις*, http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/didaskaliatisellinikis.htm.
71. Χρηστάκης Κ. Γ., (1999), *Εισαγωγή στις επιστήμες της ειδικής αγωγής. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα.
72. Χρυσαφίδης Κ., (2004), *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα, σελ. 264.
73. Χρυσοχόου Ξ., (2005), *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 52.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΑΝΟΧΡΗΣΤΟΥ ΜΑΡΙΕΛΕΝΑ

Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική:
Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου

ΤΟΜΟΣ Β΄
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΑΘΗΝΑ 2012

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

Π.1. Έντυπο έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας….....3
Π.2. Έντυπο γονικής άδειας.....5
Π.3. Παρεμβατική διδασκαλία - μολδαβικός πολιτισμός.....7
Π.4. Παρεμβατική διδασκαλία – αφρικανικός πολιτισμός.....10
Π.5. Παρεμβατική διδασκαλία – βουλγαρικός πολιτισμός.....14
Π.6. Παρεμβατική διδασκαλία – αλβανικός πολιτισμός.....17
Π.7. Παρεμβατική διδασκαλία – ελληνικός πολιτισμός.....20
Π.8. Παρεμβατική διδασκαλία – πολωνικός πολιτισμός.....25
Π.9. Παρατήρηση στην πειραματική ομάδα.....28
Π.10. Παρατήρηση στην ομάδα ελέγχου.....43
Π.11. Ερωτηματολόγιο.....53
Π.12. Ερωτηματολόγιο ανά παρέμβαση.....64
Π.13. Συνέντευξη.....65
Π.14. Κλείδα παρατήρησης.....67
Π.15. Αποτελέσματα έρευνας.....68
Π.16. Συγκριτικοί Πίνακες-Γραφήματα.....189

Π. 1. Έντυπο έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ/ΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄

Ταχ. Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα:
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου

Να διατηρηθεί μέχρι .....

Βαθμός Ασφαλείας .....

Μαρούσι 23-02-2010
Αριθ. Πρωτ 20606/Γ2
Βαθ. Προτερ. .....

ΠΡΟΣ :
1. **κ. Μαριελένα Δανοχρήστου**
   Αηδόνων 12-16
   114 75 Αθήνα
2. **Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας**

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου **(πράξη 1/2010)** σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή έρευνας από την **κ. Μαριελένα Δανοχρήστου** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων της Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία θα συμμετάσχει στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου να αποστείλει στους γονείς προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο και το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων να προχωρήσει στη διεξαγωγή της έρευνας. δ) Οι μαθητές να συμμετέχουν στην έρευνα εκτός ωρολογίου προγράμματος. ε) Οι μαθητές να συμμετέχουν στις συνεντεύξεις, να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και τα τεστ αξιολόγησης **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν. Οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν χωρίς **οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής**. στ) Η συγκέντρωση και μελέτη των

στοιχείων από το αρχείο της σχολικής μονάδας να γίνει με την παρουσία του Διευθυντή ή εκπροσώπου του συλλόγου διδασκόντων σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δε θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: ***«Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου»***

και απευθύνεται στους μαθητές του 46^{ου} Γυμνασίου Αθηνών.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στο σχολείο να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αδριανού 91, 10596 Αθήνα).

3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας να ενημερώσει σχετικά το Διευθυντή του σχολείου ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προϋποθέσεις.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ

ΚΑΡΑΘΑΝΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Εσωτ. Διανομή

Δ/νση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α΄

Π. 2. Έντυπο γονικής άδειας

ΓΟΝΙΚΗ ΑΔΕΙΑ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητέ γονέα,

Ονομάζομαι Δανοχρήστου Μαριελένα και είμαι καθηγήτρια μουσικής στο 46^{ο} Γυμνάσιο Αθηνών. Πρόκειται να πραγματοποιήσω μια έρευνα στο σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011 στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο τμήμα Μουσικών Σπουδών. Το θέμα αυτής είναι: **«Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική. Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών της Β/θμιας Εκπ/σης μέσω της αξιοποίησης της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου».** Αυτή η έρευνα θα διαρκέσει δώδεκα διδακτικές ώρες στη σχολική τάξη, και θα χρειαστεί η συμμετοχή του μαθητή/τριας σε συνεντεύξεις και στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Θα ήταν πολύτιμη η συμμετοχή του παιδιού σας στην πραγματοποίησή της.
Τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευθούν, αλλά το όνομα του μαθητή/τριας δεν θα χρησιμοποιηθεί. Θα τηρηθεί ανωνυμία.
Το όφελος από τη συμμετοχή στην έρευνα θα είναι η βελτίωση της μουσικής διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος όσον αφορά το μάθημα της μουσικής.
Αν έχετε κάποιες ερωτήσεις που σχετίζονται με την έρευνα ή τη συμμετοχή του παιδιού σας σ' αυτήν, παρακαλώ επικοινωνήστε στα παρακάτω τηλέφωνα:
Γραμματεία σχολείου: 210-6423244 και Δανοχρήστου Μαριελένα: 6932375379

Εάν συμφωνείτε με τα παραπάνω και επιτρέπετε στο παιδί σας τη συμμετοχή, παρακαλώ επιστρέψτε το έντυπο στη γραμματεία του σχολείου συμπληρωμένο και υπογεγραμμένο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

Ονοματεπώνυμο γονέα:

Ονοματεπώνυμο μαθητή/τριας:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

Γενικοί στόχοι: (Αφορά τις παρεμβατικές όλων των χωρών)

- Να αναπαραχθεί η μουσική των λαών έξω από τα πρότυπα της δυτικής παράδοσης για την τέχνη, με ακρίβεια, μαθαίνοντας γύρω από την κουλτούρα του λαού, συγκεντρώνοντας όσες περισσότερες πτυχές της είναι δυνατόν για να μας δώσουν μια σφαιρική αντίληψη του συγκεκριμένου μουσικού πολιτισμού.
- Να γίνει κατανοητό ότι η κουλτούρα επηρεάζει τους τρόπους αντίληψης της μουσικής καθώς επίσης ότι η μουσική μαθαίνεται, διδάσκεται, μελετάται διαφορετικά μέσα σε κάθε πολιτισμό.
- Να μάθουν τη μουσική των πολιτισμών με τους οποίους θα ασχοληθούν με βαθύτερους τρόπους και όχι επιφανειακά.
- Να επιτευχθεί η μάθηση, η εκτέλεση και η δημιουργία μουσικών που αντιστοιχούν στις εθνικότητες των μαθητών με τον τρόπο που μαθαίνεται και εκτελείται στο συγκεκριμένο κάθε φορά μουσικό πολιτισμό, (σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες των πολιτισμικών μουσικών στοιχείων).
- Να επιτευχθεί η ανάπτυξη και κατανόηση του πώς η μουσική λειτουργεί μέσα στο αυθεντικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιό της.
- Μέσω των παραπάνω και ταυτόχρονα το σεβασμό των μουσικών και πολιτισμικών στοιχείων να επιτευχθεί η αλληλοεκτίμηση και ο σεβασμός στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Π. 3. Μολδαβική παραδοσιακή μουσική

Η παρεμβατική διδασκαλία που αφορά στον μολδαβικό μουσικό πολιτισμό πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες.

Προηγούμενες γνώσεις-εμπειρίες:
Οι μαθητές έχουν δυνατότητα να τραγουδήσουν παρακολουθώντας την παρτιτούρα τόσο μελωδικά όσο και ρυθμικά. Μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό και να αυτοσχεδιάσουν. Επίσης έχουν απλές γνώσεις μορφολογίας της μουσικής.

Μέσα που θα χρησιμοποιηθούν:
Γεωγραφικός χάρτης, συσκευή προβολής βίντεο σε οθόνη, υπολογιστής συνδεδεμένος με την συσκευή προβολής βίντεο, υπολογιστές για χρήση από τους μαθητές, απλά κρουστά όργανα, αρμόνιο, κιθάρα, νάι (ρουμάνικο πνευστό που χρησιμοποιείται και στη Μολδαβία).

Ηχητικά παραδείγματα:
-Suita de dansuri din Maramures (μολδαβικός-ρουμάνικος χορός αποτελούμενος από τρία μέρη)
-"Trandafir de la Moldova" (τριαντάφυλλο της Μολδαβίας)
-Μουσικά κομμάτια από τον βιρτουόζο του νάι (flut ole pan) G. Placinta και τον Μολδαβό μουσικό N. Tirsina (κιθάρα).
-Ciocarlia (κορυδαλλός)
-Traditional music from Maramures "Saraca i inema me", doina
-Romanian Wedding Song
-Kill Bill vol.1 "The lonely Shepherd" (Gheorghe Zamfir), Soundrack κινηματογραφικής ταινίας του Ταραντίνο (παραδοσιακή ρουμάνικη μουσική)
-"Zice ion catre petrea" Ancuta Anghel (παραδοσιακό τραγούδι Μολδαβίας)

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Οι μαθητές θα μπορούσαν σε συνεργασία με τον φιλόλογο και τον καθηγητή μουσικής να αναζητήσουν τα ιστορικά στοιχεία που συνδέουν τις δύο χώρες (Ρουμανία, Μολδαβία), πραγματοποιώντας μια πολιτισμική σύνδεση που να αφορά κυρίως τη μουσική.
Σε συνεργασία με τον καθηγητή φυσικής αγωγής θα μπορούσαν να μάθουν παραδοσιακούς χορούς των παραπάνω χωρών που έχουν κοινά μεταξύ τους στοιχεία.
Επίσης με τη βοήθεια του καθηγητή της πληροφορικής θα μπορούσε να διοργανωθεί ένα δορυφορικό μάθημα για τη μουσική, στα πλαίσια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, με σχολείο της Μολδαβίας.

Σχεδιασμός μαθήματος

1^{ο} στάδιο:
Η προβολή DVD που παρουσιάζει τα κύρια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας (έθιμα, συνήθειες, γιορτές, παραδοσιακές ενδυμασίες, χοροί, αρχιτεκτονική, παραδοσιακά σπίτια κλπ.) δίνει στους μαθητές μια σφαιρική εικόνα της κουλτούρας της.
Ο γηγενής μουσικός θα εξηγήσει τον τρόπο κατασκευής και παιξίματος του νάι και θα συσχετίσει αυτό το όργανο με τους αυλούς του Πάνα στην Αρχαία Ελλάδα. Αμέσως μετά θα εκτελέσει παραδοσιακά μουσικά κομμάτια με νάι συνοδεία κιθάρας.

Οι μαθητές θα κληθούν να αναγνωρίσουν τα μέρη του τραγουδιού που επαναλαμβάνονται και το ρεφραίν του.

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τον παραδοσιακό τρόπο ζωής των ανθρώπων στη Μολδαβία και ιδιαίτερα τον τρόπο που εκφράζονται μουσικά.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές ένα παραδοσιακό όργανο βλέποντάς το και ακούγοντάς το ζωντανά.

2^{ο} στάδιο:

Ακρόαση του παραδοσιακού κομματιού «Ciocarlia» από νάι. Παίζει ο δεξιοτέχνης του νάι Georgi Zamphir.

Θα τους ζητηθεί να αναγνωρίσουν στο μουσικό κομμάτι «Ciocarlia» την ερώτηση-απάντηση που εκτελούν τα πουλιά στο δάσος. Θα διαπιστωθεί από μέρους τους η δεξιοτεχνική ικανότητα του μουσικού που εκτελεί το συγκεκριμένο κομμάτι στο νάι. Επίσης ο γηγενής μουσικός θα εξηγήσει το μουσικό είδος doina (διαδεδομένη μορφή λαϊκής μουσικής με ποιητικό και συχνά μελαγχολικό λόγο) στους μαθητές ώστε να μπορέσουν να το καταλάβουν ακούγοντάς το.

Οι μαθητές θα αναζητήσουν στους υπολογιστές (θα εργαστούν στην αίθουσα της πληροφορικής σε τρεις ομάδες), σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες που θα τους δοθούν, πληροφορίες για τον μουσικό, το νάι και τη σχέση του με τους αυλούς του Πάνα από την Αρχαία Ελλάδα. Επίσης θα αναζητήσουν video και τραγούδια από το you tube στο internet που αφορούν την παραδοσιακή ρουμάνικη και μολδαβική μουσική και χορούς, ανάμεσά τους και το soundrack της ταινίας του Ταραντίνο «Kill Bill».

Στόχοι:

- Να μπορούν οι μαθητές μέσω του υπολογιστή να συγκεντρώνουν τις πληροφορίες που απαιτούνται προκειμένου να έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για τον τρόπο εκτέλεσης της παραδοσιακής μολδαβικής μουσικής.
- Να μπορούν με προσεκτική ακρόαση να εντοπίζουν μουσικά σημεία που τους ζητούνται π.χ. περιγραφικότητα (ο ήχος των πουλιών), επαναλήψεις, ερωτήσεις-απαντήσεις κ.άλλ. καθώς και είδη της παραδοσιακής μολδαβικής μουσικής.

3ο στάδιο:

Εκμάθηση μολδαβικού παραδοσιακού τραγουδιού «Trandafir de la Moldova». Οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα θα ασχοληθεί με την εκμάθηση της μελωδίας του τραγουδιού. Η δεύτερη ομάδα θα πραγματοποιήσει μια απλή μορφολογική ανάλυση του κομματιού, και η τρίτη ομάδα θα δημιουργήσει μια δική της μελωδία στην ίδια τονικότητα, με την ίδια μορφολογική δομή. Στο τέλος η κάθε ομάδα θα αξιολογήσει την εργασία της σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας και δευτερευόντως σε επίπεδο απόδοσης.

Στόχοι:

- Να μπορέσουν οι μαθητές να αναπαράγουν μελωδικά ένα παραδοσιακό τραγούδι στη μολδαβική γλώσσα.

- Να εντοπίσουν την μορφολογική δομή ενός τραγουδιού και να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της δομής αυτής στη γραφή του τραγουδιού.
- Να δημιουργήσουν μια δική τους μελωδία με κάποια δοσμένα εκ των προτέρων στοιχεία (τονικότητα, δομή).

4^{ο} στάδιο:
Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να πληροφορηθούμε για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έμαθαν, τι εντύπωση τους έκανε ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, τι ένιωσαν μέσω της επαφής με τον μολδαβικό μουσικό πολιτισμό και τέλος αν τους άρεσε ή όχι. Συμπλήρωση φύλλου αξιολόγησης της ομαδικής τους εργασίας πρωταρχικά σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας και δευτερευόντως σε επίπεδο απόδοσης.

Σημείωση: Οι μουσικοί που έπαιξαν είναι: G. Placinta (flut ole pan νάι) και N. Tirsina κιθάρα. Και οι δύο είναι μολδαβικής καταγωγής. Στην παρουσίαση της μολδαβικής κουλτούρας σημαντική βοήθεια πρόσφερε η Γενική Γραμματέας του Ελληνο-Μολδαβικού Συνδέσμου «Ορφεύ» Κωτσοπούλου Πετρονέλα-Λουμινίτσα.

Π. 4. Αφρικανική παραδοσιακή μουσική

Η παρεμβατική διδασκαλία που αφορά στον αφρικανικό μουσικό πολιτισμό, και ιδιαίτερα στη μουσική της Λαϊκής Δημοκρατίας του Κονγκό (Ζαΐρ), θα πραγματοποιηθεί σε δύο διδακτικές ώρες.

Προηγούμενες γνώσεις-εμπειρίες:
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να τραγουδήσουν παρακολουθώντας την παρτιτούρα και επίσης έχουν τη δυνατότητα να κρατούν το ρυθμό με διάφορους τρόπους (σε απλά κρουστά όργανα, με παλαμάκια, χτυπώντας τα πόδια ή τα γόνατα). Μπορούν επίσης να αναγνωρίζουν τα μουσικά όργανα και να τα τοποθετούν σε κατηγορίες.

Μέσα που θα χρησιμοποιηθούν:
Υδρόγειος σφαίρα, γεωγραφικός χάρτης της Αφρικής, συσκευή προβολής βίντεο σε οθόνη, υπολογιστής, απλά κρουστά όργανα, αρμόνιο, ταμ-ταμ (μεμβρανόφωνο αφρικανικής καταγωγής).

Ηχητικά παραδείγματα:
-«Nakalela babidi» αφρικάνικο παραδοσιακό τραγούδι
-«Kasai wa balengela»
-«Bakwetu badya»
-«Mikombo»
-«Mama Boutidi»
-«Για μπελέ»
-«Authentic Congo-Kinshasa Music New age Transmissions» mp4
-«Pretty Zulu Girls show their Wedding Dance» mp4
-«Traditional African Dance» mp4
-«Traditional Congolaises Dance TEKE» mp4
-«Traditional Congolaises Le groupe Kingoli» mp4

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Θα μπορούσαν οι μαθητές σε συνεργασία με τους καθηγητές γεωγραφίας και μουσικής να δημιουργήσουν ένα μουσικό χάρτη της Αφρικής τοποθετώντας στις διάφορες περιοχές τα μουσικά ακούσματα σε συνδιασμό με συνήθειες, έθιμα, τελετουργίες, ιδιαίτερα άλλα στοιχεία της περιοχής. Θα μπορούσε πιο αναλυτικά να αναφέρονται τα παραπάνω χωρίζοντας την Αφρική σε βόρεια και νότια με γνώμονα την έρημο Σαχάρα.
Μια άλλη προσέγγιση θα μπορούσε να γίνει σε συνεργασία μαθητών και καθηγητών μουσικής και θρησκευτικών. Πως εκλαμβάνουν οι Αφρικανοί στις διάφορες περιοχές τη μουσική μέσα από τις πίστεις τους με γνώμονα το θρησκευτικό τους κριτήριο.

Σχεδιασμός μαθήματος

1ο στάδιο:
Αρχικά θα γίνει προβολή DVD με θέμα την Αφρική προκειμένου οι μαθητές να τοποθετηθούν γεωγραφικά και στη συνέχεια να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες αυτού του λαού όσον αφορά στον τρόπο θεώρησης της ζωής γενικά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μουσική ειδικά ως μέσο έκφρασης. Σύγκριση με τα αντίστοιχα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα.

Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν οι σημαντικότερες φυλές με τις ιδιαιτερότητές τους, θα δοθούν ιστορικά στοιχεία για την Αφρική (δουλεμπόριο, αποικιοκρατία), για τον πόλεμο, την οικονομική κατάσταση της και την εκμετάλλευση των πόρων της από Ευρώπη και Αμερική, την εκπαίδευση και με λίγα λόγια την πολιτική κατάσταση που επικρατεί (πρόεδροι, δικτάτορες, αλλαγή σημαίας ως σύμβολο της χώρας, γλώσσες, διάλεκτοι).
Παρουσίαση πολιτισμικών στοιχείων κοινών σε όλη την ήπειρο, η σημασία της θρησκείας και η αίσθηση του ιερού για τους Αφρικανούς, η καθημερινή ζωή τους και η σημασία που δίνουν στην οικογένεια, στους προγόνους, στη μύηση, στις τελετές και στις ιεροτελεστίες.
Παρουσίαση της ζωής στην ζούγκλα και των φυλών που κατοικούν εκεί.
Έχοντας δώσει μια σφαιρική εικόνα της ζωής στην Αφρική θα συνδέσουμε όλα τα παραπάνω στοιχεία με τον μουσικό πολιτισμό. Ο τρόπος μουσικής έκφρασης των κατοίκων έχει άμεση σχέση με τη κοινωνική ζωή, τον πόλεμο, τις πίστεις, την οικονομική, πολιτική κατάσταση της χώρας καθώς και την εκμετάλλευση της από Ευρώπη και Αμερική.
Οι μαθητές έχοντας αποκτήσει μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα των παραπάνω, αφού αυτά εκτίθενται από τον γηγενή μουσικό με αυθεντικό τρόπο, θα καταφέρουν να καταλάβουν καλύτερα τον μουσικό πολιτισμό τους ως τρόπο έκφρασης και να τον συνδέσουν με τη ζωή στην Αφρική.

Στόχοι:

- Να αποκτήσουν οι μαθητές μια σφαιρική αντίληψη της ζωής των ανθρώπων στην Αφρική και να τη συνδέσουν με τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές διαστάσεις της.
- Να συνειδητοποιήσουν πως οι ιδιαιτερότητες της ζωής των ανθρώπων στην Αφρική επηρεάζουν την μουσική έκφρασή τους.
- Να κατανοήσουν, σεβαστούν τη διαφορετικότητα και να εκτιμήσουν την αξία της αφρικανικής μουσικής.

Σημείωση:
Οι προβολές από το DVD των τελετουργιών και των ιδιαιτεροτήτων της αφρικάνικης μουσικής χρειάζονται προσοχή στην παρουσιασή τους στους μαθητές.
Η τελετουργία με την έννοια της επιτέλεσης (της τελεστικής της διάστασης), αποτελεί ιδιαίτερη μορφή δράσης κατά την οποία συνδέονται με μοναδικό και ανεπανάληπτο τρόπο τα δρώντα άτομα με το κοινό τους, μέσω ενός ενιαίου συστήματος έκφρασης και αντίληψης του κόσμου στη βάση του οποίου πραγματώνεται και αξιολογείται η δράση.[1] Η προσοχή εδώ έγκειται στην αντιπαράθεση των παραδοσιακών συνθηκών ζωής με τη νεωτερικότητα.
Ο μοναδικός και ανεπανάληπτος τρόπος δράσης, έκφρασης και αντίληψης του κόσμου μέσω των τελετουργιών της εκάστοτε παράδοσης δεν θα πρέπει να εκφράζεται με έναν ενιαίο τρόπο αντίληψης και διαχείρισης της πραγματικότητας ο οποίος οφείλεται στο νεωτερικό δυτικό ορθολογισμό.
Θα πρέπει να γίνει σαφής η ιδιαιτερότητα και σημαντικότητα της τελετουργίας για τα άτομα τα οποία εμπλέκονται σ' αυτήν. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό με τη βοήθεια του γηγενούς μουσικού και των μαθητών της εθνικότητας στην οποία αναφερόμαστε.

---

[1] Κάβουρας Π., (2010), "Φολκλόρ και παράδοση. Όψεις και μετασχηματισμοί ενός νεωτερικού ιδεολογικού μορφώματος" στο: Φολκλόρ και παράδοση, Ζητήματα ανα-παράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού, επιμ. Π. Κάβουρας, Νήσος, Αθήνα, σελ. 38-39.

2^{ο} στάδιο:
Αναφορά στα μουσικά όργανα και στη χρήση τους στην καθημερινή ζωή. Παρουσίαση τυμπάνων από γηγενή μουσικό. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται και τα ρυθμικά σχήματα που παράγονται μέσω αυτών θα εκτεθούν στους μαθητές. Η σημασία του ρυθμού στην Αφρικανική μουσική. Ο ρυθμός θα διδαχθεί και θα αναλυθεί αρχικά από τον γηγενή μουσικό με τον αυθεντικό τρόπο που ταιριάζει στην συγκεκριμένη μουσική και όχι με τρόπο ευρωκεντρικό. Δεν θα δοθεί σημασία μόνο στην ακριβή αναπαραγωγή των ρυθμικών σχημάτων αλλά στη σύνδεση αυτών με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία και τις πίστεις των Αφρικανών.
Εκμάθηση αφρικάνικου τραγουδιού με θέμα τη γέννηση δίδυμων παιδιών. «Nakalela babidi». Ευχαριστία της μητέρας στο Θεό για την προτίμηση που της έκανε να φέρει στον κόσμο δυό παιδιά μαζί. Το συγκεκριμένο τραγούδι ανήκει σε μια ομάδα τραγουδιών που έχουν σχέση με την εναρμόνιση των παιδιών που έχουν γεννηθεί με ειδικό τρόπο, όπως τα δίδυμα, το πρώτο αγόρι ή κορίτσι που γεννιέται μετά από τρία κορίτσια ή αγόρια, το παιδί που ήρθε σαν έκπληξη, χωρίς να το έχει καταλάβει η μητέρα κ. άλλ.
Οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα θα τραγουδήσει το παραπάνω τραγούδι και στο τέλος θα δημιουργήσει μια δική της μελωδία στα ρυθμικά πρότυπα αυτού του τραγουδιού.
Η δεύτερη ομάδα θα συνοδεύσει ρυθμικά, θα αυτοσχεδιάσει πάνω στο συγκεκριμένο τραγούδι ακολουθώντας διαφορετικά ρυθμικά σχήματα ο καθένας, σε μια προσπάθεια πολυρρυθμίας.
Η τρίτη ομάδα θα χορέψει ακολουθώντας τα βήματα του γηγενούς μουσικού αφού αυτός πρώτα εξηγήσει τη σύνδεση του χορού με το τραγούδι (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο χορός σαν ευχαριστία στο Θεό), σε άλλες περιπτώσεις παράκληση για καλή σοδειά, παράκληση για ίαση ασθενών, για ευλογία, για απομάκρυνση κακών πνευμάτων, για επίκληση των προγόνων κλπ. Επίσης θα δοθεί μεγάλη σημασία στην οπτική πλευρά της εκτέλεσης του χορού, σύνδεσή του με τις κινήσεις του σώματος, το ντύσιμο, βάψιμο του προσώπου και του σώματος.
Οι μαθητές αφρικανικής εθνικότητας θα μοιραστούν στις ομάδες προκειμένου να ενισχύσουν το αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας προσφέροντας τις αυθεντικές εμπειρίες τους.
Τέλος, η κάθε ομάδα θα αξιολογήσει την προσπάθειά της κατά κύριο λόγο σε επίπεδο συνεργασίας και κατά δευτερεύοντα λόγο σε επίπεδο απόδοσης.

Στόχοι:
- Να μάθουν για τα μουσικά όργανα στην Αφρική και για το πως συνδέονται με τις δραστηριότητες των ανθρώπων στην καθημερινή ζωή.
- Να αναπαράγουν μια μελωδία στην αφρικανική γλώσσα-Ζαϊρ (τραγούδι και δημιουργία μελωδίας) αφρικάνικου τραγουδιού δίνοντας σημασία στους στίχους.
- Να καταλάβουν τα ρυθμικά σχήματα και την σημασία της πολυρρυθμίας στην αφρικάνικη μουσική, συνδεδεμένη με την καθημερινή ζωή των Αφρικανών.
- Να μάθουν σχετικά με το χορό, το πως συνδέεται αυτός με το νόημα κάθε τραγουδιού.

3ο στάδιο:
Ακρόαση (ενεργητική) αφρικάνικου τραγουδιού. Θα δώσουμε έμφαση στον τρόπο που χρησιμοποιούν τη φωνή τους καθώς και στη δομή του τραγουδιού. Ο γηγενής μουσικός θα τους εξηγήσει το νόημα των στίχων και έπειτα τη σημασία της επανάληψης του τραγουδιού για λόγους π.χ. τελετουργικούς, μύησης κλπ. Θα τους ζητηθεί ακούγοντάς το να εξηγήσουν τα παραπάνω. Ιδιαίτερα θα προσέξουν οι μαθητές την «ερώτηση-απάντηση» και την επαναλαμβανόμενη μελωδία. Θα τους ζητηθεί να ακολουθήσουν τη μελωδία κρατώντας ένα ισοκράτημα. Παράλληλα θα συνοδεύουν με απλά ρυθμικά όργανα, άλλοι κρατώντας ακριβώς το ρυθμό, άλλοι αυτοσχεδιάζοντας.
Αμέσως μετά θα τραγουδήσουν δύο απλά τραγούδια. Το πρώτο «Μάμα Μπουτίντι» αναφέρεται σε μια μητέρα που γέννησε δύο παιδιά. Το πρώτο ήταν καλό (εκπροσωπούσε το πνεύμα του καλού) και το ονόμασε Ave Maria και το δεύτερο (εκπροσωπούσε το πνεύμα του κακού) και το ονόμασε Ντιαμπαντού δηλαδή ανθρωποφάγος. Η μουσική δεν απεικονίζεται σε παρτιτούρα διότι στην αυθεντική τους εκτέλεση τα περισσότερα τραγούδια στην Αφρική δεν ακολουθούν το ευρωπαϊκό πρότυπο σημειογραφίας αλλά μαθαίνονται προφορικά δίνοντας τη δυνατότητα αλλαγής της μελωδίας, φτάνει να ακολουθείται το ρυθμικό σχήμα που ταιριάζει στο λόγο. Μεγάλη σημασία δίνεται στον τρόπο εκτέλεσης δηλαδή στην δυναμική, στη συνοδεία χορού καθώς επίσης στη δύναμη του λόγου η οποία συνδέεται με πίστεις και συναισθήματα που βασίζονται σε πολύ γερά θεμέλια.
Το δεύτερο είναι ένα απλό παιδικό τραγούδι που βασίζεται στην ερώτηση-απάντηση («Για μπελέ για»). Ένας ένας μαθητής τραγουδά solo προσθέτοντας στο τέλος το όνομά του και χωρίς διακοπή απαντούν όλοι με μια απλή πιο σύντομη παρόμοια μελωδία.

Στόχοι:
- Να κατανοήσουν τη σύνδεση των τραγουδιών με τις διάφορες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής των Αφρικανών (χορός, τελετουργίες, συνήθειες κλπ.) που διαφέρουν τόσο από τις καθημερινές δραστηριότητες των Ευρωπαίων.
- Να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν οι Αφρικανοί τη φωνή τους και να τον συγκρίνουν με τον ευρωπαϊκό.
- Να μπορέσουν να τραγουδήσουν με αφρικανικό στίχο ένα απλό τραγούδι με τρόπο αυθεντικό.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της επανάληψης στο τραγούδι για διάφορους λόγους π.χ. τελετουργικούς, γεγονός το οποίο βρίσκεται έξω από τα δυτικά πρότυπα.

4ο στάδιο:
Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να πληροφορηθούμε για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έμαθαν, τι εντύπωση τους έκανε ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, τι ένιωσαν μέσω της επαφής με τον αφρικανικό μουσικό πολιτισμό και τέλος αν τους άρεσε ή όχι.
Σημείωση: Την παρουσίαση των προβολών (εξήγηση πολιτισμικών και μουσικών ιδιαιτεροτήτων), των τυμπάνων (εκτέλεση και διδασκαλία), τη διδασκαλία των τραγουδιών στην αφρικανική γλώσσα και το χορό πραγματοποίησε ο Πάτρικ Πάκα Πάκα μουσικός και καλλιτέχνης με καταγωγή από το Κονγκό.

Π. 5. Βουλγαρική παραδοσιακή μουσική

Η παρεμβατική διδασκαλία που αφορά στον βουλγαρικό μουσικό πολιτισμό θα πραγματοποιηθεί σε δύο διδακτικές ώρες.

Προηγούμενες γνώσεις-εμπειρίες:
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να τραγουδήσουν παρακολουθώντας την παρτιτούρα τόσο μελωδικά όσο και ρυθμικά. Έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν τον ρυθμό με απλά κρουστά όργανα και να αυτοσχεδιάσουν. Επίσης μπορούν να αναγνωρίσουν τα όργανα που συνοδεύουν ένα τραγούδι (οργανογνωσία).

Μέσα που θα χρησιμοποιηθούν:
Γεωγραφικός χάρτης, συσκευή προβολής βίντεο σε οθόνη, υπολογιστής, απλά κρουστά όργανα, αρμόνιο, καβάλ (βουλγαρικό πνευστό).

Ηχητικά παραδείγματα:
-Μουσικά κομμάτια solo kaval από τον βιρτουόζο του kaval Θεοδόση Σπάσοφ.
-Theodoassi Spassov and Nikolai Genov mp4
-More Sokol Pie παραδοσιακό τραγούδι
-Ripnie Kalinke παραδοσιακό τραγούδι
-Πολυφωνικά τραγούδια από το φωνητικό συγκρότημα Quartet Eva (Kodjilio Pisan I Sherian, Tzar Mourad)
-Έργα για ευρωπαϊκή ορχήστρα με solo kaval ή solo γκαντούλκα
-Από το σύνολο «100 γκάιντες» της Ροδόπης παραδοσιακό τραγούδι
-Παραδοσιακό τραγούδι «Καραμφίλα»
-«The Magic of Bulgarian Voices and Music Malka Moma» mp4
-Bulgarian Folk Music «Sharena gaida by Arany Zoltan» mp4
-Bulgarian Folk Dancing «Ruchenitsa Bulgarian Folk Dance with Music»
-Perun «Ai da idem Iano» mp4
-Perun «Kitka ot narodni pesni» mp4

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Οι μαθητές θα μπορούσαν με τη βοήθεια του φιλολόγου τους να αναζητήσουν ιστορικά γεγονότα για τη χώρα και να τα τοποθετήσουν χρονικά σε σχέση με αντίστοιχα γεγονότα άλλων χωρών και της δικής τους χώρας. Επίσης θα ήταν σημαντικό να συνδυαστούν αυτά με την παραδοσιακή μουσική που ακουγόταν στις περιοχές που συνέβησαν όπως π.χ. όπως στην Ελλάδα τα δημοτικά τραγούδια (κλέφτικα, ιστορικά, ακριτικά, επικά). Οι πηγές θα μπορούσαν να είναι διαφορετικές ώστε οι μαθητές να καταλήξουν στα δικά τους ιστορικά συμπεράσματα ύστερα από ανοιχτή συζήτηση.
Οι μαθητές σε συνεργασία με τον καθηγητή φυσικής αγωγής θα μπορούσαν να μάθουν να χορεύουν τους χορούς που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ρατσενίτσα, γκίνκα, νταϊτσόβο).
Ακόμα ο καθηγητής που διδάσκει γεωγραφία θα μπορούσε να αναθέσει στους μαθητές εργασία συλλογής πληροφοριών για το ανάγλυφο της χώρας οι οποίες θα διαφώτιζαν τα ιστορικά, μουσικά (η μουσική ως τρόπος έκφρασης και τα μουσικά όργανα σε συνάρτηση με την περιοχή που ακούγονται) και καλλιτεχνικά στοιχεία (χοροί σε συνάρτηση με την περιοχή όπου χορεύονται) της Βουλγαρίας.

Σχεδιασμός μαθήματος

1ο στάδιο:
Μέσα από προβολή DVD σχετικού με τα πολιτιστικά στοιχεία της Βουλγαρίας θα δοθεί μια σφαιρική εικόνα του πολιτισμού της χώρας, της θρησκείας και της παράδοσης. Θα παρουσιαστεί το τοπίο της βουλγαρικής επαρχίας με ιδιαίτερη έμφαση στο παραδοσιακό μέρος που αφορά στον τρόπο ζωής, έκφρασης, συνηθειών και εθίμων των ανθρώπων της.
Θα παρουσιαστούν παραδοσιακές φορεσιές και μουσικές της χώρας (ακρόαση CD: «More Sokol Pie», «Ripnie Kalinke» και από το φωνητικό γυναικείο συγκρότημα Quartet Eva ένα πολυφωνικό παραδοσιακό τραγούδι). Είναι χαρακτηριστικά τα γυναικεία συγκροτήματα στη Βουλγαρία που τραγουδούν a capella, πολυφωνικά αναδεικνύοντας τις εξαίσιες φωνές τους.
Οι μαθητές θα κληθούν να αναγνωρίσουν τις φωνές στο πολυφωνικό τραγούδι και τα παραδοσιακά όργανα όπου ακούγονται. (Θα έχει προηγηθεί μια αναφορά στα κύρια μουσικά όργανα που χρησιμοποιούν).

Στόχοι:
- Να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική γνωριμία με το τοπίο και τον πολιτισμό της χώρας μέσα από την παράδοσή της.
- Να έρθουν σε επαφή με την παραδοσιακή μουσική της χώρας μέσα από την προσεκτική ακρόαση τραγουδιών (αναγνώριση των φωνών στα πολυφωνικά τραγούδια και αναγνώριση των παραδοσιακών οργάνων) από διάφορα μέρη της Βουλγαρίας.

2ο στάδιο:
Παρουσίαση του πνευστού παραδοσιακού οργάνου καβάλ από γηγενή μουσικό. Ο μουσικός θα μιλήσει για την ιστορία του οργάνου καθώς και για την κατασκευή του και τον τρόπο παιξίματος αυτού. Επίσης θα συνδέσει τη μουσική με καβάλ με τις κοινωνικές εκδηλώσεις της ζωής των ανθρώπων.
Γνωριμία με τα όργανα γκαντούλκα, γκάιντα και σβίρκα (σφυρίχτρα) μέσα από την παρουσίαση DVD που συνδέει αυτά με την παραδοσιακή καθημερινή ζωή των ανθρώπων.
Σύνδεση της παραδοσιακής μουσικής της Βουλγαρίας (σόλο καβάλ ή σόλο γκαντούλκα) με ευρωπαϊκή ορχήστρα. Επίσης παρουσίαση του συνόλου «100 γκάιντες» της Ροδόπης και σύγκριση της μουσικής της Βουλγαρίας με αυτή των γειτονικών χωρών.
Παρουσίαση των παραδοσιακών χορών ρατσενίτσα, νταϊτσόβο, γκίνκα και νεστηνάρσκυ και η σύνδεσή τους με τις περιοχές της Βουλγαρίας όπου χορεύονται και με τις συνήθειες των ανθρώπων που κατοικούν εκεί.

Στόχοι:
- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα παραδοσιακά μουσικά βουλγαρικά όργανα σε μια προσπάθεια σύγκρισης με τα αντίστοιχα έγχορδα και πνευστά όργανα γειτονικών και άλλων χωρών.
- Να συνδέσουν τα μουσικά όργανα με γεγονότα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων.

- Να έρθουν σε επαφή με τους παραδοσιακούς χορούς της Βουλγαρίας και να τους συνδέσουν με τον τρόπο έκφρασης και ψυχαγωγίας του λαού της.

3^{ο} στάδιο:
Εκμάθηση παραδοσιακού τραγουδιού «Καραμφίλα» στα 9/8. Οι μαθητές αφού ακούσουν το τραγούδι στη βουλγαρική γλώσσα και πληροφορηθούν για το θέμα του, θα προσπαθήσουν να το τραγουδήσουν. Σε δεύτερη φάση θα μάθουν για το ρυθμό των 9/8: Πως χωρίζεται, που βρίσκονται τα ισχυρά και ασθενή μέρη του μέτρου και πως τονίζονται.
Οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούμενη από τα αγόρια της τάξης θα τραγουδήσει την πρώτη μελωδία του τραγουδιού όπου ζητάει από την Καραμφίλα να πιεί νερό («Γαρουφαλιά νυφούλα μου θέλω να πιώ νερό»), η δεύτερη ομάδα αποτελούμενη από τα κορίτσια απαντά αδιάφορα τραγουδώντας τη δεύτερη μελωδία («Αν θες να πιείς πήγαινε να πιείς»). Η τρίτη ομάδα αποτελούμενη από τα υπόλοιπα αγόρια και κορίτσια θα ακολουθήσει ακριβώς το ρυθμό του τραγουδιού χτυπώντας απλά ρυθμικά όργανα (τυμπανάκια, ξυλάκια, μαράκες, ντέφια, κυμβαλάκια) ενώ ταυτόχρονα θα τραγουδά τα λόγια όλου του τραγουδιού κρατώντας ένα ισοκράτημα (ντο). Σε δεύτερη φάση η τρίτη ομάδα θα συσκεφθεί για λίγα λεπτά προκειμένου να δημιουργήσει το δικό της ρυθμικό σχήμα το οποίο θα ακολουθήσει τη μελωδία του τραγουδιού.
Αμέσως μετά κάθε ομάδα θα αξιολογήσει την ομαδική εργασία της κατά κύριο λόγο σε επίπεδο συνεργασίας και κατά δευτερεύοντα λόγο σε επίπεδο απόδοσης.

Στόχοι:
- Να αποκτήσουν οι μαθητές ικανότητα να αναπαράγουν μελωδικά μια παρτιτούρα παρακολουθώντας το ύψος των φθόγγων στη βουλγαρική γλώσσα.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του ισοκρατήματος (χαρακτηριστικού στοιχείου στην φωνητική βουλγαρική παραδοσιακή μουσική).
- Να κατανοήσουν το ρυθμικό σχήμα των 9/8 και να μπορέσουν να το αναπαράγουν με ρυθμικά όργανα.
- Να δημιουργήσουν δικό τους ρυθμικό σχήμα βάσει προϋποθέσεων (δοσμένο τραγούδι).
- Να μπορούν να αξιολογήσουν σε επίπεδο ομαδικής εργασίας την δυνατότητα συνεργασίας τους.

4^{ο} στάδιο:
Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να πληροφορηθούμε για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έμαθαν, τι εντύπωση τους έκανε ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, τι ένιωσαν μέσω της επαφής με τον βουλγαρικό μουσικό πολιτισμό και τέλος αν τους άρεσε ή όχι.

Σημείωση:
Για τη διδασκαλία του τραγουδιού συνεργάστηκε η μουσικοσυνθέτιδα από τη Βουλγαρία Πιρόνκοβα-Γερμανάκου Βίντα και την παρουσίαση και εκτέλεση του καβάλ πραγματοποίησε ο Παναγιώτοφ Α. Παναγιώτης.

Π. 6. Αλβανική παραδοσιακή μουσική

Η παρεμβατική διδασκαλία που αφορά στον αλβανικό μουσικό πολιτισμό θα πραγματοποιηθεί σε δύο διδακτικές ώρες.

Προηγούμενες γνώσεις-εμπειρίες:
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να τραγουδήσουν παρακολουθώντας την παρτιτούρα τόσο μελωδικά όσο και ρυθμικά. Έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν το ρυθμό με απλά κρουστά όργανα και να αυτοσχεδιάσουν ρυθμικά. Επίσης μπορούν να βρίσκουν την τονικότητα στην οποία είναι γραμμένο το μουσικό κομμάτι και να τοποθετούν τις συγχορδίες πάνω σε αυτό. Ακόμα κατέχουν απλή οργανογνωσία.

Μέσα που θα χρησιμοποιηθούν:
Γεωγραφικός χάρτης, χάρτης της Αλβανίας που καθορίζει τις περιοχές ανάλογα με τη μουσική που ακούγεται σε αυτές, συσκευή προβολής βίντεο σε οθόνη, υπολογιστής, CD, DVD, αρμόνιο, κλαρίνο, ακορντεόν.

Ηχητικά παραδείγματα:
-Μουσικά κομμάτια στο κλαρίνο και στο ακορντεόν που παρουσιάζουν τις μουσικές διαφορές στις περιοχές της χώρας. Ομοφωνία: 1. «Nusta re mojnusta re», 2. «Rafaja prej fiku», 3. «Erdhi beari celi qershia». Πολυφωνία: 1. «Nustajo omoj nusja jo», 2. «Odhender kuvetekshu», 3. «Nene portokale moj».
-«Laje laje» παραδοσιακό τραγούδι
-«Vogelushe vogel» παραδοσιακό τραγούδι
-Πολυφωνικά τραγούδια από το Labe grup miks
-Οργανικό κομμάτι με τσιφτελί σόλο (αλβανικό παραδοσιακό έρχορδο με δύο χορδές).

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Οι μαθητές θα μπορούσαν σε συνεργασία με τον καθηγητή μουσικής και τον καθηγητή γεωγραφίας να υλοποιήσουν ένα project που να συσχετίζει την κάθε γεωγραφική περιοχή της Αλβανίας με τη μουσική που ακούγεται σε αυτήν καθώς επίσης και τις ομοιότητες-διαφορές αυτού του συσχετισμού με τον αντίστοιχο στον ελληνικό χώρο (όσον αφορά τις μελωδίες, τα μουσικά όργανα, τους χορούς, τα έθιμα κλπ.)

Σχεδιασμός μαθήματος

1^{ο} στάδιο:
Μέσα από την προβολή DVD θα δοθούν πληροφορίες για ιστορικά στοιχεία που αφορούν τη χώρα όπως η απελευθέρωσή της από την Γερμανία (29 Νοεμβρίου) και από την Τουρκία (γιορτή της σημαίας 28 Νοεμβρίου) καθώς επίσης μεγάλες γιορτές που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο (γιορτή της άνοιξης 25 Μαρτίου, γιορτή του αλφαβητάριου, καρναβάλι στην Polena) συνδεδεμένες με γεγονότα που σημάδεψαν την πορεία της χώρας μέσα στο χρόνο. Όλα τα παραπάνω θα συνδεθούν με τη μουσική και το χορό (π.χ. χορός των σπαθιών, χορός από το Devolli-Κορυτσά, παραδοσιακός χορός από τη Βόρεια Αλβανία κλπ.) που τα συνοδεύει.

Θα δοθεί έμφαση στα έθιμα (γάμος, παραδοσιακές καντάδες στις γειτονιές της Κορυτσάς), στις παραδοσιακές ενδυμασίες καθώς επίσης στα μουσικά όργανα που συνοδεύουν.
Ειδικότερα θα αναφερθούμε στο έθιμο του γάμου με λεπτομέρειες π.χ. (διάρκεια γάμου μία εβδομάδα και τα σημαντικότερα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα αυτή την εβδομάδα: Την Κυριακή η νύφη βάφει τα μαλλιά της με χένα, τη Δευτέρα ντύνεται με παραδοσιακά ρούχα, την Τρίτη χορεύουν και τραγουδούν στο σπίτι της νύφης με ή χωρίς ορχήστρα, την Τετάρτη κάνουν γιορτή προσφέροντας φρούτα, την Πέμπτη η νύφη λαμβάνει την προίκα από το γαμπρό στο σπίτι της, την Παρασκευή ντύνεται με τα ρούχα της προίκας που της έστειλε ο γαμπρός, το Σάββατο κάνει βόλτα το ζευγάρι στο χωριό, περνά από τρεις βρύσες και παίρνει νερό με τραγούδι και χορό και την Κυριακή γίνεται ο γάμος και η νύφη πηγαίνει στο σπίτι του γαμπρού όπου γίνεται και το τραπέζι.
Ο γηγενής μουσικός θα ακολουθεί με φωνή (a capella) ή με φωνή και όργανο, τα slides κατά την προβολή τους. Η μουσική αυτή συνοδεία θα αναφέρεται επακριβώς στο θέμα του εκάστοτε προβαλλόμενου slide.

Στόχοι:

- Να εισαχθούν οι μαθητές στην κουλτούρα της χώρας έτσι όπως έχει διαμορφωθεί μέσα από την ιστορία και τα έθιμά της συνδεδεμένη με τη μουσική.

2^{ο} στάδιο:

Ο γηγενής μουσικός θα παίξει μουσικά κομμάτια από διάφορα μέρη της Αλβανίας χωρίζοντάς την σε Βόρεια και Νότια δείχνοντας στο χάρτη που βρίσκονται αυτά προκειμένου οι μαθητές να καταλάβουν τις μουσικές διαφορές μέσα στη χώρα. Ειδικότερα θα παίξει μουσικά κομμάτια από Σκόνδρα, Μπεράτι, Αργυρόκαστρο και Κρούγια, πόλεις που προστατεύονται από την Unesco.
Στην Βόρεια Αλβανία συνηθίζεται η ομοφωνία ενώ στη Νότια η πολυφωνία. Θα ακουστούν τα αντίστοιχα μουσικά κομμάτια προκειμένου οι μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές στο ομοφωνικό και πολυφωνικό στυλ.
Στην επόμενη φάση θα εστιάσουμε στα διάφορα είδη πολυφωνικής εκτέλεσης όπως syllabus-legato και staccato. Οι μαθητές θα κληθούν να ξεχωρίσουν την πρώτη μελωδία από τη δεύτερη την αντιστικτική της καθώς επίσης και τα δύο είδη πολυφωνίας που επικρατούν στο νότο, την πολυφωνία labe (ίσο με λόγια και a cappella) και πολυφωνία toske (με ίσο χωρίς λόγια και ορχήστρα) και τις επαναλήψεις όπου υπάρχουν.
Επίσης ο ίδιος θα δείξει τις ομοιότητες της μουσικής στη Νότια Αλβανία με τη μουσική ορισμένων περιοχών της Ελλάδας όπως η Ήπειρος (μελωδίες κοινές, μουσικά όργανα που χρησιμοποιούν όπως νταούλια και κλαρίνα).
Θα πραγματοποιηθεί ακρόαση παραδοσιακών πολυφωνικών τραγουδιών από CD έτσι ώστε οι μαθητές να διακρίνουν τις φωνές και τα ισοκρατήματα όπου υπάρχουν, καθώς επίσης τα μουσικά όργανα που ακούγονται κάθε φορά (κλαρίνο, νταούλι, φλογέρα, τσιφτελί).

Στόχοι:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον ήχο της μουσικής της Αλβανίας και μέσα από την προσεκτική ακρόαση να εντοπίσουν μουσικά στοιχεία όπως πολυφωνία, ισοκράτημα, επανάληψη.
- Να ξεχωρίσουν τα παραδοσιακά μουσικά όργανα όπου ακούγονται (οργανογνωσία).

3ο στάδιο:

Εκμάθηση δύο απλών παραδοσιακών τραγουδιών. Ο γηγενής μουσικός θα εξηγήσει τους στίχους των τραγουδιών, θα μιλήσει για τη χρήση τους καθώς και για τις τοποθεσίες στις οποίες ακούγονται.

Οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα θα τραγουδήσει τη μελωδία στην αλβανική γλώσσα, η δεύτερη ομάδα θα κρατήσει το ίσο με λόγια και χωρίς λόγια και η τρίτη ομάδα θα κρατά τον ρυθμό αυτοσχεδιάζοντας και στα δύο μουσικά κομμάτια.

Αμέσως μετά θα ζητηθεί από όλους τους μαθητές να τοποθετήσουν τις συγχορδίες που ταιριάζουν στο πρώτο τραγούδι και να δημιουργήσουν μια δική τους μελωδία στην ίδια τονικότητα με αυτό.

Στις ομάδες θα τοποθετηθούν μαθητές από την Αλβανία προκειμένου να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες στην εκμάθηση των τραγουδιών. Εναλλακτικά θα μπορούσε η μία ομάδα να συνοδεύσει με χορό τα τραγούδια σε επόμενη φάση εφόσον υπάρχει χρόνος για κάτι τέτοιο.

Αμέσως μετά κάθε ομάδα θα αξιολογήσει την εργασία της κατά κύριο λόγο σε επίπεδο συνεργασίας και κατά δευτερεύοντα λόγο σε επίπεδο απόδοσης.

Στόχοι:

- Να μάθουν να τραγουδούν στην αλβανική γλώσσα.
- Να μάθουν να τραγουδούν το ισοκράτημα με λόγια και χωρίς λόγια.
- Να αυτοσχεδιάσουν ρυθμικά.
- Να δημιουργήσουν δική τους μελωδία.
- Να βρουν τις συγχορδίες που ταιριάζουν στην δοσμένη μελωδία.

4ο στάδιο:

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να πληροφορηθούμε για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έμαθαν, τι εντύπωση τους έκανε ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, τι ένιωσαν μέσω της επαφής με τον αλβανικό μουσικό πολιτισμό και τέλος αν τους άρεσε ή όχι.

Σημείωση: Στη διδασκαλία και την παροχή υλικού της αλβανικής παραδοσιακής μουσικής βοήθησε ο καθηγητής από την Αλβανία Ούλι Ζεχίρι.

Π. 7. Ελληνική παραδοσιακή μουσική

Η παρεμβατική διδασκαλία που αφορά στον ελληνικό μουσικό πολιτισμό θα πραγματοποιηθεί σε δύο διδακτικές ώρες.

Προηγούμενες γνώσεις-εμπειρίες:
Οι μαθητές έχουν στοιχειώδεις γνώσεις θεωρίας της μουσικής και μπορούν να χρησιμοποιούν απλά κρουστά όργανα με ευκολία κρατώντας το ρυθμό. Επίσης διαθέτουν βασικές γνώσεις οργανογνωσίας.

Μέσα που θα χρησιμοποιηθούν:
Γεωγραφικός χάρτης, συσκευή προβολής βίντεο σε οθόνη, υπολογιστής, απλά κρουστά όργανα, λαούτο, αρμόνιο.

Ηχητικά παραδείγματα:
-«Χίλια καλώς ηυρέθημεν» δημοτικό Καλύμνου
-«Όλοι τον ήλιο τον κοιτούν» καλαματιανός Πελοποννήσου
-«Τώρα που ήρθ' η άνοιξη» καθιστικό Θράκης
-«Το ελληνάκι» ζωναράδικος Θράκης
-«κυρ-Κωστάκη» χασάπικο Κων/πολης
-«Κοτσάκια» κοτσάτος Νάξου
-«Παρακαλώ σε, μοίρα μου» συρματικό Καρπάθου
-«Κάτω στο γιαλό» δημοτικό Χίου

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Οι μαθητές θα μπορούσαν με τη βοήθεια του φιλολόγου τους να συνδέσουν την πορεία του δημοτικού τραγουδιού με σημαντικά ιστορικά γεγονότα της Ελλάδας και να σημειώσουν την συμβολή του δημοτικού τραγουδιού στην ιστορική πορεία της χώρας.
Με την καθοδήγηση του καθηγητή φυσικής αγωγής θα μπορούσαν οι μαθητές να μάθουν τα χορευτικά βήματα χορών διαφόρων περιοχών της Ελλάδας.
Σε συνεργασία με τους καθηγητές γεωγραφίας και μουσικής οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα μουσικό χάρτη της Ελλάδας στον οποίο θα αναφέρονται: το είδος της μουσικής, τα μουσικά όργανα, οι ενδυμασίες, οι χοροί σε συνάρτηση με την γεωγραφική θέση της περιοχής, έτσι ώστε να καταδεικνύεται το πως η γεωγραφική θέση της περιοχής επηρεάζει τον τρόπο μουσικής και καλλιτεχνικής έκφρασης αυτής.

Σχεδιασμός μαθήματος

Εισαγωγή στην ελληνική δημοτική μουσική. Σύνδεση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής με ιστορικά στοιχεία. Γιατί οι Έλληνες εκφράζονται με το δημοτικό τραγούδι, με τι είναι συνδεδεμένο στην καθημερινότητά τους; Αναφορά ορισμένων μουσικών ιδιαιτεροτήτων οι οποίες αντανακλούν τις ιδιαιτερότητες της ζωής των ανθρώπων που εκφράζονται μέσω αυτής. Γιατί οι σημερινοί Έλληνες και ιδιαίτερα οι κάτοικοι των αστικών κέντρων απαρνιούνται την παραδοσιακή μουσική τους; Ταυτόχρονα τη συντηρούν με τα χορευτικά συγκροτήματα ιδιαίτερα ο απόδημος ελληνισμός; Δημιουργείται εκ νέου ή εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία της εποχής μας;

Κατηγορίες δημοτικών τραγουδιών, με ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο και στη χρήση τους. Ο γηγενής μουσικός στο σημείο αυτό θα τραγουδήσει αποσπασματικά ορισμένα δημοτικά τραγούδια κάνοντας διακριτό το περιεχόμενο π.χ. της ξενητειάς, του γάμου, συμποτικά κλπ. και το είδος του τραγουδιού π.χ. καθιστικά, δρομικά, του αγερμού κλπ.
Στη συνέχεια ο ίδιος θα δείξει στο χάρτη τις περιοχές στην Ελλάδα και τα ιδιαίτερα ακούσματα σε κάθε μία από αυτές. Θα προβληθούν αποσπάσματα από το CD-ROM του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών «Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα» που αφορούν τα παραδοσιακά οργανικά σύνολα.
Αφού εξηγήσει στους μαθητές τον τρόπο παιξίματος του λαούτου και εκτελέσει ένα δημοτικό της Καλύμνου για καλωσόρισμα, «χίλια καλώς ηυρέθημεν» θα ξεκινήσουν οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα διδαχθούν **ρυθμικά στοιχεία των δημοτικών τραγουδιών**, τις **φωνητικές ιδιαιτερότητες** αυτών καθώς επίσης την **αντιστροφή των στίχων** και την **«καθ' υπακοήν απάντηση»** συνδυασμένη με τη μουσική.
Θα εξασκηθούν στην **φωνητική εκτέλεση απλού δημοτικού** τραγουδιού παρακολουθώντας την παρτιτούρα που το αφορά, και θα ενώσουν τη μουσική με το **χορό** στα πλαίσια της σύνδεσης της μουσικής με το γενικότερο πολιτιστικό πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας.
Τέλος, θα κληθούν **να αναλύσουν νοηματικά τους στίχους** δημοτικού τραγουδιού της ξενιτιάς και να το συνδέσουν με το θέμα της σημερινής μετανάστευσης.
Σε όλες τις παρακάτω δραστηριότητες οι μαθητές θα προσδιορίσουν το είδος του δημοτικού τραγουδιού ανάλογα με το περιεχόμενό του και ανάλογα με τη χρήση του.

Σημείωση:
Το φολκλόρ με την έννοια «του συνόλου των άγραφων παραδόσεων, δοξασιών, θρύλων, εθίμων κλπ. του κάθε πολιτισμικού μορφώματος» και όχι με την έννοια «της κακόγουστης αισθητικής που βασίζεται στην επιφανειακή μίμηση προτύπων από τον παραδοσιακό λαϊκό πολιτισμό», είναι απαραίτητο να μην ενταχθεί σε μια παγκοσμιοποιητική λογική. Η διαφορετικότητα, στοιχείο καθοριστικό για όλες τις διδασκαλίες, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα πολιτισμικό αγαθό που διακινείται όπως τα οικονομικά αγαθά. Μια συγκεκριμένη πολιτική πολιτισμού καθορίζει αυτή την πολιτισμική εμπορευματοποίηση.
Στο σχολείο μια μικρο-πολιτική πολιτισμού καθορίζει τέτοια ζητήματα. Όταν το σχολείο άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα, προωθεί «μια πολιτική επεκτατισμού που στοχεύει στην καθυπόταξη του φυσικού, κοινωνικού και πνευματικού Άλλου μέσω της οικειοποίησης της ιδιαιτερότητάς του» θέλει να επικρατήσει το πολιτισμικό στοιχείο της κυρίαρχης ομάδας[2].
Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι διδασκαλίες των μουσικών μαθημάτων που πραγματοποιούνται στο σχολείο και αντιστοιχούν σε κάθε μουσικό πολιτισμό και στις ιδιαιτερότητές του είναι υποχρεωτικό να αντιμετωπισθούν όχι με ηγεμονικό τρόπο, αν ελλοχεύει τέτοιος κίνδυνος λόγω της εθνικότητας των καθηγητών (όλοι Έλληνες), αλλά με ιδιαίτερη ευαισθησία προσοχή και σεβασμό στις κουλτούρες στις οποίες αναφέρονται.

---

[2] Κάβουρας Π., (2010), "Φολκλόρ και παράδοση. Όψεις και μετασχηματισμοί ενός νεωτερικού ιδεολογικού μορφώματος" στο: Φολκλόρ και παράδοση, Ζητήματα ανα-παράστασης και επιτέλεσης της μουσικής και του χορού, επιμ. Π. Κάβουρας, Νήσος, Αθήνα, σελ. 29-34.

Η διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής σύμφωνα με τα παραπάνω θα πρέπει να πραγματοποιείται κατά τον ίδιο τρόπο με τις διδασκαλίες που αφορούν άλλους πολιτισμούς. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας του σχολείου.

1η δραστηριότητα:

Τραγούδι: συρματικό Καρπάθου, «Παρακαλώ σε, μοίρα μου».
Σε αυτή τη δραστηριότητα θα δοθεί έμφαση στο νόημα του στίχου εφόσον πρόκειται για τραγούδι της ξενιτιάς. Μέσω του σχετικού διαλόγου θα πραγματοποιηθεί ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών των μαθητών. Θα συσχετιστεί με τα δεδομένα της «ξενιτιάς» της σημερινής εποχής. Το συγκεκριμένο τραγούδι αποτελείται από τρία μέρη που διαφέρουν έντονα στο ρυθμό. Πρέπει να προσδιοριστεί από τους μαθητές ο αριθμός των μερών.

Στόχος:

- Να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με την απομάκρυνση από την πατρίδα και να συνειδητοποιήσουν ότι τα ίδια σχεδόν προβλήματα απασχολούν τους ανθρώπους σε όλες τις εποχές.
- Να μπορούν να προσδιορίσουν τις αλλαγές στο ρυθμό που σηματοδοτεί τις αλλαγές στα μέρη του τραγουδιού.

2η δραστηριότητα:

Τραγούδι: κοτσάτος Νάξου, τα 8στιχα «Κοτσάκια», παράδειγμα αντιστροφής στίχων.
Αρχικά οι μαθητές θα διδαχθούν για την αντιστροφή των στίχων στο δημοτικό τραγούδι, στιχουργικό ιδίωμα που παρουσιάζεται αποκλειστικά στη Νάξο, και στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν την αντιστροφή στα διάφορα σημεία του τραγουδιού.

Στόχος:

- Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν το φαινόμενο, στιχουργικό ιδίωμα της αντιστροφής των στίχων στα δημοτικά τραγούδια της Νάξου.

3η δραστηριότητα:

Τραγούδι: καλαματιανό « Όλοι τον ήλιο τον κοιτούν» (Πελοποννήσου) της ξενιτιάς.
Θα γίνει γνωστός στους μαθητές ο ρυθμός του καλαματιανού χορού στα 7/8. Αμέσως μετά οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη θα τραγουδήσει το παραπάνω τραγούδι όπου θα έχει δοθεί η παρτιτούρα. Η δεύτερη ομάδα θα ακολουθεί αυστηρά το ρυθμικό σχήμα με κρουστά όργανα και η τρίτη ομάδα θα αυτοσχεδιάζει ρυθμικά πάνω στο τραγούδι.
Τέλος, η κάθε ομάδα θα αξιολογήσει την ομαδική εργασία της κατά κύριο λόγο σε επίπεδο συνεργασίας και κατά δευτερεύοντα λόγο σε επίπεδο απόδοσης.

Στόχοι:

- Να μπορούν να διακρίνουν το ρυθμό του καλαματιανού.
- Να μπορούν να τον ακολουθήσουν χτυπώντας παλαμάκια ή κρουστά.
- Να μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ρυθμικά πάνω στην δοσμένη μελωδία.
- Να μπορούν να τραγουδήσουν το συγκεκριμένο δημοτικό τραγούδι.
- Να μπορούν να αξιολογήσουν σε επίπεδο ομαδικής εργασίας την δυνατότητα συνεργασίας τους.

4η δραστηριότητα:

Τραγούδι: καθιστικό «Τώρα που ήρθ' η άνοιξη» (Θράκης).
Οι μαθητές αφού ακούσουν το τραγούδι σε ζωντανή εκτέλεση από λαούτο και φωνή, παραπάνω από μιά φορά, θα κληθούν να καταγράψουν τους στίχους μόνο της πρώτης στροφής, όπως ακριβώς τους ακούν, με οδηγό τις αναπνοές του τραγουδιστή. (Η αυξανόμενη προσοχή των μαθητών κατά την ακρόαση αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι της προφορικής μετάδοσης).

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του ελεύθερου ρυθμού.

5η δραστηριότητα:

Τραγούδι: χορευτικό με «βέρσο», «Το Ελληνάκι» (Ζωναράδικο Θράκης).
Θα δοθεί έμφαση στα διαστήματα που δεν υπάρχουν στην ευρωπαϊκή μουσική. Μια ομάδα μαθητών θα χορέψει αφού διδαχθεί συντόμως τα βήματα του χορού και οι υπόλοιποι μαθητές θα χτυπούν το ρυθμικό σχήμα των βημάτων με παλαμάκια ή κρουστά όργανα. Στο τέλος θα κληθούν να επισημάνουν το «βέρσο», το οργανικό δεξιοτεχικό μέρος με το οποίο κλείνει το τραγούδι.

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τις φωνητικές ιδιαιτερότητες των δημοτικών τραγουδιών. Πιο αναλυτικά τις διαφορές απόδοσης μιας ευρωπαϊκής παρτιτούρας από ένα δημοτικό τραγούδι που υποστηρίζεται καλύτερα από την βυζαντινή μουσική.
- Να μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν το «βέρσο» σε ένα δημοτικό τραγούδι.

6η δραστηριότητα:

Τραγούδι: με απαντήσεις «καθ' υπακοήν» του παραθέματος «κυρ-Κωστάκη έλα κοντά», χασάπικο Κων/πόλεως.
Οι μαθητές θα διδαχθούν τον τρόπο της επανάληψης στίχου και μελωδίας (καθ' υπακοήν) στο δημοτικό τραγούδι και θα τον συσχετίσουν με την βυζαντινή μουσική. Αμέσως μετά θα προσπαθήσουν να τραγουδήσουν πραγματοποιώντας τις επαναλήψεις με δυνατή φωνή.

Στόχος:

- Να μάθουν σχετικά με την καθ' υπακοήν επανάληψη και να μπορούν να την εκτελέσουν.

7η δραστηριότητα:

Τραγούδι: «Κάτω στο γιαλό», δημοτικό Χίου. Εκμάθηση του τραγουδιού και πρόχειρη καταγραφή στην ευρωπαϊκή και βυζαντινή σημειογραφία. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μια δική τους απλή μελωδία στην ευρωπαϊκή και στην βυζαντινή μουσική.

Στόχοι:

- Να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο γραφής τόσο στην ευρωπαϊκή όσο και στην βυζαντινή μουσική.
- Να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια δική τους απλή μελωδία στην ευρωπαϊκή και στην βυζαντινή μουσική.

Τέλος: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να πληροφορηθούμε για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έμαθαν, τι εντύπωση τους έκανε ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, τι ένιωσαν μέσω της επαφής με τον ελληνικό μουσικό πολιτισμό και τέλος αν τους άρεσε ή όχι.

Σημείωση: Στη διδασκαλία και την παροχή υλικού της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής βοήθησε ο καθηγητής παραδοσιακής μουσικής του Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης, κ. Γενναίος Γιώργος.

Π. 8. Πολωνική παραδοσιακή μουσική

Η παρεμβατική διδασκαλία που αφορά στον πολωνικό μουσικό πολιτισμό θα πραγματοποιηθεί σε δύο διδακτικές ώρες. Η πρώτη ώρα θα αποτελεί την επαφή των μαθητών με το χορό. Καθηγήτρια χορού από την Πολωνία θα μυήσει τους μαθητές στα μυστικά βήματα τριών πολωνέζικων χορών. Η δεύτερη ώρα θα αποτελεί την επαφή των μαθητών με το πολωνέζικο παραδοσιακό τραγούδι.

Προηγούμενες γνώσεις-εμπειρίες:
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χορέψουν με απλά βήματα ακολουθώντας τη μουσική και το ρυθμό. Επίσης έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν μια απλή παρτιτούρα τραγουδώντας και κρατώντας το ρυθμό.

Μέσα που θα χρησιμοποιηθούν:
Γεωγραφικός χάρτης, συσκευή προβολής βίντεο σε οθόνη, υπολογιστής, απλά κρουστά όργανα, αρμόνιο.

Ηχητικά παραδείγματα:
Κουϊαβιάκ, χορός
Κρακόβιακ, χορός
Πολώνεζ, χορός
Πόλκα, χορός
«Jada Gosci», Κογιαβιάκα
Πόλκες, Mazowsze
«Krakowiak Kopieniacki», Κρακοβιάκα
Chopin op. 7 no.1 Mazurka in B flat major
Chopin op. 53 in A flat major
Moniuszko Stanislaw «Przasniczka»

Διαθεματικές προσεγγίσεις:
Οι μαθητές με τη βοήθεια του φιλολόγου τους και του καθηγητή μουσικής θα μπορούσαν να αναζητήσουν ιστορικά στοιχεία της χώρας από διάφορες πηγές, να τα συζητήσουν, να τα συγκρίνουν, να συνδέσουν τις ιστορικές εποχές με τη μουσική που ακουγόταν σε κάθε μια από αυτές καθώς επίσης να αναζητήσουν τους λόγους για τους οποίους ακουγόταν.
Οι μαθητές σε συνεργασία με τον καθηγητή της φυσικής αγωγής θα μπορούσαν να τελειοποιήσουν την ικανότητά τους στην εκμάθηση παραδοσιακών πολωνέζικων χορών και να βρούν πιθανές ομοιότητες με άλλους χορούς που χορεύονται στην Ευρώπη λαϊκούς ή κλασικούς, ή με άλλους χορούς που χορεύονταν παλαιότερες εποχές.

Σχεδιασμός μαθήματος

1^{ο} στάδιο:
Μέσα από την προβολή DVD που παρουσιάζει την κουλτούρα της χώρας και την πορεία της στο χρόνο μουσικά και γενικότερα καλλιτεχνικά οι μαθητές θα καταφέρουν να αποκτήσουν μια σφαιρική αντίληψη της πολιτισμικής ζωής στην Πολωνία.

Στόχοι:

- Να αποκτήσουν οι μαθητές μια ιδέα για την πολωνική κουλτούρα μέσα από πληροφορίες για την καλλιτεχνική και μουσική παράδοση της χώρας.

2ο στάδιο:

Η καθηγήτρια των πολωνικών χορών θα εξηγήσει στους μαθητές για τους εθνικούς και λαϊκούς χορούς της χώρας. Θα δώσει επίσης πληροφορίες με λίγα λόγια για την ιστορία, τη μουσική και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χορών που θα διδαχθούν.
Η ίδια θα τους δείξει αποσπασματικά από DVD λαϊκούς και εθνικούς πολωνικούς χορούς στην ύπαιθρο και τους ίδιους χορούς σε θέατρο συνοδευόμενους από κλασική ορχήστρα. Με αυτόν τον τρόπο θα τονίσει τη διαφορά του φυσικού, αυθόρμητου στοιχείου έκφρασης των ανθρώπων μέσω της μουσικής και του χορού, από τον επιτηδευμένο τρόπο παρουσίασης (φολκλορικό στοιχείο) σε θέατρο παρακολουθούμενο από θεατές. Θα εξηγήσει ότι στην μετάβαση από την ύπαιθρο στην σκηνή του θεάτρου (αναπαράσταση) χάνονται κάποια στοιχεία εθιμικά και αυθόρμητα τα οποία είναι αδύνατον να μεταφερθούν στη σκηνή.

Στόχοι:

- Να πληροφορηθούν για την ιστορία, τη χρήση και την διαφοροποίηση των χορών μέσα στο χρόνο.
- Παρακολουθώντας τους πολωνικούς χορούς να καταλάβουν τη διαφορά του φυσικού τρόπου έκφρασης της λαϊκής κουλτούρας από τον επιτηδευμένο τρόπο αναπαράστασης μουσικής και χορών (φολκλόρ).

3ο στάδιο:

Αμέσως μετά θα παρακολουθήσουν πιο συγκεκριμένα παραδοσιακούς χορούς από το συγκρότημα του πολωνικού σχολείου στην Αθήνα και η καθηγήτρια του χορού θα διδάξει στους μαθητές τους χορούς Κρακόβιακ, Πολώνεζ και Πόλκα. Οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα θα διδαχθεί από ένα χορό. Στο τέλος θα αξιολογήσουν την δουλειά τους πρώτα σε επίπεδο συνεργασίας και ύστερα σε επίπεδο απόδοσης (βήματα, ρυθμός, στάση σώματος, κίνηση, χάρη, παρουσία).

Στόχοι:

- Να μάθουν να χορεύουν πολωνικούς χορούς και να συνδέσουν τα βήματα του χορού με το ρυθμό και τη μελωδία της μουσικής που τους συνοδεύει.

4ο στάδιο:

Εκμάθηση δύο απλών πολωνικών τραγουδιών, το πρώτο κογιαβιάκα και το δεύτερο κρακόβιακ, τραγούδια που συνοδεύουν τους αντίστοιχους χορούς. Οι μαθητές και στα δύο τραγούδια θα χωριστούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη θα τραγουδήσει τη μελωδία, η δεύτερη θα κρατήσει το ρυθμό χτυπώντας απλά κρουστά όργανα αυτοσχεδιάζοντας και η τρίτη θα κρατήσει το ρυθμό πραγματοποιώντας ισοκράτημα.
Σε επόμενη φάση θα ζητηθεί από τους μαθητές όλων των ομάδων να γράψουν μια μελωδία πάνω στο συγκεκριμένο ρυθμό της κογιαβιάκα.

Στόχοι:

- Να καταφέρουν οι μαθητές να αναπαράγουν μια μελωδία στην πολωνική γλώσσα.
- Να μάθουν το ρυθμό του χορού της κογιαβιάκα συμμετέχοντας ενεργητικά κρατώντας τον κατά τη διάρκεια του τραγουδιού.
- Να δημιουργήσουν στα μουσικά πολωνικά πρότυπα.

5^{ο} στάδιο:

Αναφορά στον Kolberg, Πολωνό μουσικό που πραγματοποίησε τη συλλογή παραδοσιακών πολωνικών τραγουδιών από το 1867.

Σύνδεση της παραδοσικής πολωνικής μουσικής με κλασικούς Πολωνούς συνθέτες όπως Σοπέν, Μονιούσκο, Σιμανόφσκυ. Πως συνδέθηκε και αξιοποιήθηκε το παραδοσιακό στοιχείο από τους μεγέλους συνθέτες στο έργο τους. Ο Πολωνός μουσικός θα παίξει παραδοσιακές μελωδίες αυτούσιες και αμέσως μετά θα τις ενσωματώσει στα κλασικά έργα προκειμένου να δείξει με τρόπο απλό πως αυτές αξιοποιήθηκαν από τους κλασικούς συνθέτες στην ευρωπαϊκή μουσική. Επίσης θα τονιστεί και το αντίθετο στοιχείο δηλαδή το πως η δυτική μουσική από Πολωνούς συνθέτες επηρέασε την παραδοσιακή κάποιων χωρών (Έλληνας οργανοπαίχτης παραδοσιακού σαντουριού επηρεάστηκε από τη δυτική μουσική ακούγοντας Μονιούσκο).

Φυσικά θα τοποθετήσει ιστορικά και χρονικά την εποχή που ακούγονται τα παραπάνω δίνοντας το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αυτής.

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η μουσική δεν οριοθετείται, δεν χωρίζεται με αυστηρό τρόπο σε είδη (παραδοσιακή, κλασική) αλλά δανείζει και δανείζεται στοιχεία έτσι ώστε να παράγεται ένα νέο μείγμα. Φυσικά, αυτά τα στοιχεία παραμένουν αναλλοίωτα μέσα στο νέο έργο, δεν ομογενοποιούνται, δημιουργούν μείγμα όχι χημική ένωση.

6^{ο} στάδιο:

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές προκειμένου να πληροφορηθούμε για το τι πιστεύουν οι ίδιοι ότι έμαθαν, τι εντύπωση τους έκανε ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, τι ένιωσαν μέσω της επαφής με τον πολωνικό μουσικό πολιτισμό και τέλος αν τους άρεσε ή όχι.

Σημείωση: Στη διδασκαλία και παροχή υλικού της πολωνικής παραδοσιακής μουσικής βοήθησε ο διακεκριμένος Πολωνός συνθέτης Φυλακτός Νίκος. Στη διδασκαλία πολωνικών χορών βοήθησε η καθηγήτρια χορού από το πολωνικό σχολείο στην Αθήνα, Αδαμίδου Τζίνα.

Π. 9. Παρατήρηση πειραματικής ομάδας

Α΄ Τρίμηνο

Πειραματική ομάδα:
Η πειραματική ομάδα αποτελείται από ένα τμήμα 22 μαθητών της Β΄ τάξης Γυμνασίου, και περιλαμβάνει τις εξής εθνικότητες: Ελλάδα 7 , Αλβανία 7, Πολωνία 2, Μολδαβία 3, Αφρική 1, Βουλγαρία 1, Γεωργία 1.
Σκιαγράφηση των χαρακτήρων των μαθητών:
Οι μαθητές από την Ελλάδα είναι 3 κορίτσια και 4 αγόρια. Τα κορίτσια φέρονται πολύ ώριμα για την ηλικία τους, δεν δημιουργούν φασαρία στην τάξη, παρακολουθούν με προσοχή και είναι αρκετά καλές μαθήτριες. Τα δύο από τα τέσσερα αγόρια είναι ήσυχοι μαθητές, όχι ιδιαίτερα κοινωνικοί, σε αντίθεση με τους άλλους δύο οι οποίοι είναι δημοφιλείς, κοινωνικοί, δημιουργούν φασαρία και τραβούν την προσοχή των συμμαθητών τους με τα σχόλια που κάνουν για αυτούς. Όλα τα αγόρια από την Ελλάδα έχουν έντονο το στοιχείο της ανωτερότητας για την εθνικότητά τους, κάτι που το δείχνουν διαρκώς στην τάξη σχολιάζοντας τις εθνικότητες των υπολοίπων με αφορμή τα μαθήματα της μουσικής για τις διάφορες χώρες.
Οι μαθητές από Αλβανία είναι 2 κορίτσια και 5 αγόρια. Το ένα κορίτσι είναι ήσυχη μαθήτρια, όχι ιδιαίτερα προβληματισμένη, εκφέρει τη γνώμη της δειλά. Η δεύτερη μαθήτρια είναι ήσυχη όμως και αντιδραστική σε οτιδήποτε λέγεται στην τάξη. Αρνείται την αλβανική καταγωγή της τονίζοντας ότι είναι από την Ελλάδα γιατί εδώ γεννήθηκε. Τα 4 αγόρια από την Αλβανία είναι ντροπαλοί χαρακτήρες, έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και προσπαθούν να τοποθετηθούν μέσα στην τάξη και να βρουν την ταυτότητά τους. Ο ένας μάλιστα είναι μουσουλμάνος στο θρήσκευμα και αποφεύγει να το λέει. Οι υπόλοιποι δηλώνουν άθεοι. Ο τελευταίος μαθητής από την Αλβανία είναι το πειραχτήρι της τάξης, σχολιάζει όσα συμβαίνουν, παίρνει το λόγο χωρίς να του δοθεί και τα αστεία του για τους συμμαθητές του από άλλες εθνικότητες είναι από καυστικά έως προσβλητικά.
Ο μαθητής και η μαθήτρια από την Πολωνία είναι σοβαροί και λιγομίλητοι. Δείχνουν να προβληματίζονται για ό,τι ακούν στην τάξη και όταν τους δίνεται ο λόγος εκφέρουν τη γνώμη τους με σοβαρότητα.
Οι μαθητές από τη Μολδαβία, ένα αγόρι και δύο κορίτσια, είναι πολύ ήσυχοι χαρακτήρες και αρκετά προβληματισμένοι. Δείχνουν όμως να νιώθουν κάπως μειονεκτικά επειδή προέρχονται από χώρα όχι πολύ γνωστή, μικρή και προσκολλημένη στον πολιτισμό της Ρουμανίας.
Ο μαθητής από την Αφρική είναι μόνος στην τάξη, χωρίς συμμαθητή με την ίδια εθνικότητα, δέχεται τα πυρά, τα σχόλια όλων, νιώθει φοβερά άβολα με την εθνικότητά του, νιώθει ξεκάθαρα μειονεκτικά. Οι ζωηροί Έλληνες και ο ζωηρός Αλβανός βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για να δημιουργήσουν κλίμα αναστάτωσης με γέλια και αστεία προς αυτό το συμμαθητή τους.
Η μαθήτρια από τη Βουλγαρία θέλει να προβάλλει την εθνικότητά της και δέχεται με χαρά τα όσα ακούει για τις μουσικές των άλλων λαών. Θεωρεί βέβαια ότι ο πολιτισμός της είναι σε ανώτερη μοίρα από ορισμένους άλλους πολιτισμούς, π.χ της Αφρικής.
Στην τάξη υπάρχει και μια μαθήτρια από την Γεωργία η οποία ήθελε να λάβει μέρος στην έρευνα και σεβαστήκαμε την επιθυμία της. Δυστυχώς όμως δεν υπάρχει άλλος

μαθητής με την ίδια εθνικότητα στην ομάδα ελέγχου, οπότε απουσιάζουν τα συγκρίσιμα στοιχεία.

1ο μάθημα: 26/10/2010
«Μουσικές της γης»

Στόχοι: -Να προσεγγίσουν οι μαθητές εισαγωγικά τις έννοιες παραδοσιακή μουσική και παραδοσιακά μουσικά όργανα όλου του κόσμου.

Η καθηγήτρια ξεκίνησε το μάθημα με ακρόαση μουσικής από τη Βολιβία, τη Βραζιλία, την Κίνα, το Μπαλί, την Τουρκία και ζήτησε από τους μαθητές να τις ξεχωρίσουν. Και στην πειραματική ομάδα όπως και στην ομάδα ελέγχου οι μουσικές αυτές προκάλεσαν γέλιο. Στο τέλος του μαθήματος ζητήθηκε να φέρουν στην τάξη ένα παραδοσιακό τραγούδι της χώρας τους την επόμενη φορά και όλοι δυσανασχέτησαν. Κάποιοι είπαν ότι δεν ξέρουν τέτοια τραγούδια καθόλου, κάποιοι κορόιδεψαν την παραδοσιακή μουσική της χώρας τους και είπαν ότι δεν αξίζει ιδιαίτερα. Ορισμένες μαθήτριες από την Αλβανία είπαν ότι γεννήθηκαν στην Ελλάδα, δεν έχουν σχέση με την Αλβανία και δεν ξέρουν απ' αυτά. Ορισμένοι αρνήθηκαν ευθέως να φέρουν. Τελικά μόνο τρία παιδιά έφεραν τραγούδι, δύο μαθητές από την Ελλάδα και μια μαθήτρια από την Μολδαβία.

2ο μάθημα: 1/11/2010
«Ο ρόλος της μουσικής στην καθημερινή ζωή της Αφρικής»

Στόχοι: -Να καταφέρουν οι μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία της αφρικανικής μουσικής.

Η καθηγήτρια παρουσίασε τον πολιτισμό της Αφρικής με λίγα λόγια ρωτώντας και τους μαθητές τι ξέρουν γι' αυτόν. Τα στερεοτυπικά στοιχεία ήταν έντονα. Σε ερώτηση της καθηγήτριας για περισσότερες πληροφορίες, ο Αφρικανός δεν θέλησε να μιλήσει. Αρνήθηκε ότι ακούει παραδοσιακή μουσική στο σπίτι, πράγμα το οποίο δεν ήταν αλήθεια, γιατί μετά από δεύτερη ερώτηση είπε συγκαταβατικά ότι ακούνε στο σπίτι του οι άλλοι. Ντρεπόταν και γελούσε αμήχανα για οτιδήποτε ακουγόταν σχετικό με τη μουσική της χώρας του. Όταν η καθηγήτρια προσπάθησε να αναλύσει τα μουσικά πολιτισμικά στοιχεία της χώρας και τόνισε ότι η καθαρά αφρικανική μουσική ακούγεται στο νότιο μέρος της ηπείρου, αναφέρθηκε στη Νιγηρία και είπε ότι εκεί οι άνθρωποι είναι κατάμαυροι, σε σχέση με τους μελαμψούς, όπως και ο συμμαθητής σας. Ο μαθητής θίχτηκε, μίλησε έντονα στους συμμαθητές του που γύρισαν να τον κοιτάξουν και είπε «τι κοιτάτε όλοι ρε;» με ντροπή.
Σε επόμενη φάση του μαθήματος που η συζήτηση ήταν σχετική με το δουλεμπόριο και τις φυλές στην Αφρική, οι Έλληνες μαθητές και ένας Αλβανός πείραξαν λεκτικά έντονα τον Αφρικανό συμμαθητή τους λέγοντας ότι αυτοί ζουν στη ζούγκλα σε καλύβες και ρώτησαν την καθηγήτρια «τι μουσική ακούνε στη ζούγκλα οι Ζουλού, κυρία;» περιφρονητικά. Στην αρχή ο Αφρικανός δεν μίλησε καθόλου και έσκυψε το κεφάλι και στη συνέχεια γύρισε με θυμό και απάντησε στο συμμαθητή του «άντε πνίξου ρε» και στην καθηγήτρια «εγώ μένω σε πόλη, κυρία». Ο Αλβανός μαθητής συνέχισε το πείραγμα λέγοντας «τόσκασες από ζωολογικό κήπο» και ο Αφρικανός

του απάντησε «άντε πνίξου, ρε». Παρόλες τις προσπάθειες της καθηγήτριας για να εξομαλυνθούν οι επαφές, έληξε η διδακτική ώρα σε ένα κλίμα έντασης και τεταμένων σχέσεων.

3ο μάθημα: 21/11/2010
«Η δομή της Αφρικάνικης μουσικής, ακρόαση και εκμάθηση τραγουδιού, μουσικά όργανα»

Στόχοι: -Να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο της μελωδίας, του ρυθμού και γενικότερα του τραγουδιού στην αφρικάνικη μουσική.
-Να τραγουδήσουν χωρίς συνοδεία και με ρυθμική και μελωδική συνοδεία.
-Να μάθουν για τα αφρικανικά μουσικά όργανα.

Το μάθημα αυτό αφορούσε ακρόαση, εκμάθηση του τραγουδιού «Kebe Mama» και πληροφορίες για τα μουσικά όργανα στην Αφρική. Σε ερώτηση της καθηγήτριας αν αρέσει αυτή η μουσική, απάντησαν κάποιοι ότι είναι ζωηρή, ζωντανή μουσική. Ορισμένες Ελληνίδες είπαν ότι είναι σημαντική μουσική γιατί μεταφέρθηκε στην Αμερική και της έδωσε πολλά στοιχεία.
Οι πληροφορίες για τα μουσικά όργανα έγιναν πιο εύκολα αποδεκτές χωρίς σχόλια, σαν γνωστικό αντικείμενο. Ο Αφρικανός είπε ότι «το μόνο που μου αρέσει κυρία από τη μουσική μας είναι τα όργανα». Ήταν και το σημείο στο οποίο σχεδόν όλοι οι μαθητές έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον.

4ο μάθημα: 29/11/2010
«Οι τελετουργίες στην Αφρική και ο ρόλος της μουσικής»

Στόχοι: -Να κατανοήσουν το ρόλο της τελετουργίας στην αφρικανική μουσική.

Αφού δόθηκαν από την καθηγήτρια οι σχετικές πληροφορίες για τις τελετουργίες στην Αφρική και το ρόλο της μουσικής σ' αυτές, ο Αφρικανός μαθητής είπε ότι τις δέχεται αναγκαστικά αλλά αμφιταλαντεύεται, δεν είναι σίγουρος ότι οι πίστεις στις οποίες στηρίζονται αυτές είναι αληθινές. Οι γονείς του τα πιστεύουν και αναγκαστικά συμμετέχει σε αυτές όταν βρίσκεται εκεί.
Οι υπόλοιποι μαθητές κορόιδεψαν, γέλασαν και όλα αυτά τους φάνηκαν γενικά έξω από τη δική τους πραγματικότητα, κάποιες φορές πρωτόγονα. Δημιουργήθηκε μάλιστα ένα δυσάρεστο κλίμα από κάποιους Έλληνες μαθητές και μερικούς Αλβανούς στην τάξη, γιατί κορόιδεψαν εικόνες του βιβλίου που απεικόνιζαν τελετουργίες με ημίγυμνα σώματα και είπαν ότι αυτά είναι απαράδεκτα, πρωτόγονα πράγματα σε σχέση με τα δικά μας. Εμείς είμαστε προηγμένοι, υπονοώντας ότι ο πολιτισμός αυτός είναι υποδεέστερος του ευρωπαϊκού. Ο Αφρικανός αισθάνθηκε άσχημα και κοιτούσε αμήχανα.
Όταν η καθηγήτρια ρώτησε αν θα ήθελαν να κάνουν περισσότερη παρέα με μαθητές από την Αφρική προκειμένου να μάθουν πιο πολλά για τη ζωή και τη μουσική εκεί, ο Αφρικανός απάντησε ότι θα ήθελε να κάνει παρέα και με μαθητές άλλων εθνικοτήτων, κάποιοι Έλληνες δεν θα ήθελαν παρέα και οι άλλοι θα έκαναν παρέα με Αφρικανούς από περιέργεια «γιατί όχι;», αλλά δεν θα το επεδίωκαν.

Β΄ τρίμηνο

5ο μάθημα: 6/12/2010
«Ινδική μουσική, ράγκα και τάλα»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν τη μουσική της Ινδίας.
-Να καταλάβουν τη δομή της μουσικής αυτής (τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της) Ακρόαση ράγκα και τάλα.

Αρχικά η καθηγήτρια προσπάθησε να εισάγει τους μαθητές στον ινδικό πολιτισμό μιλώντας για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας. Ρώτησε τι έχουν στο μυαλό τους ακούγοντας τη λέξη Ινδία. Τα στερεοτυπικά στοιχεία ήταν έντονα για τη χώρα και τη ζωή εκεί. Όλοι απάντησαν ότι η ζωή εκεί είναι δύσκολη και κυριαρχεί η φτώχεια: «εκεί δεν έχουν να φάνε». Συνέχισαν ότι δεν υπάρχει τεχνολογική ανάπτυξη, υπάρχει βρωμιά (Γάγγης ποταμός και βάπτισμα). Ένας Έλληνας μαθητής μάλιστα είπε ότι «μπορεί να κλέβουν, είναι το πιο πιθανό». Σε ερώτηση της καθηγήτριας για το αν πιστεύουν ότι παρόλη τη φτώχεια (γιατί το 70% των κατοίκων ζει σε χωριά σε άθλια κατάσταση και όχι σε πόλεις), είναι δυνατό να έχουν σημαντικό μουσικό πολιτισμό, κάποιοι μαθητές απάντησαν ότι μπορεί ναι, και κάποιοι ότι μπορεί όχι. Άλλοι ότι δεν ξέρουν και μόνο δύο μαθητές (Ελλάδα, Μολδαβία) απάντησαν «ναι, πιστεύουμε ότι έχουν σπουδαίο μουσικό πολιτισμό».
Κορόιδεψαν τις παραδοσιακές φορεσιές και το βάψιμο στο πρόσωπο λέγοντας ότι «τα παραδοσιακά τους ρούχα είναι σαν καρναβάλι». Ένας άλλος μαθητής είπε: «είναι εκεί που χορεύουνε οι κόμπρες». Όλοι είπαν ότι δεν θα ζούσαν εκεί, μερικοί θα ήθελαν να επισκεφθούν τη χώρα, άλλοι όχι.
Ενώ ο στόχος του μαθήματος ήταν να προχωρήσει πιο γρήγορα η ώρα, ώστε να πραγματοποιηθεί η ακρόαση ινδικής μουσικής και η διδασκαλία της ράγκα και του τάλα, μονοπωλήθηκε η συζήτηση και το ενδιαφέρον στη ζωή που ζουν οι Ινδοί και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας. Οι μαθητές εξέφρασαν τη γνώμη τους θερμά.

6ο μάθημα: 13/12/2010
«Ινδική μουσική, ράγκα και τάλα» συνέχεια

Η καθηγήτρια σε συνέχεια της προηγούμενης ώρας εξήγησε στους μαθητές τι είναι η ράγκα και το τάλα και μίλησε για τη δομή της ινδικής μουσικής. Αμέσως μετά ακολούθησε ακρόαση (ράγκα ημέρας-ράγκα νύχτας) προκειμένου οι μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές. Στο τέλος ρωτήθηκαν αν τους άρεσε αυτή η μουσική και γενικότερα πώς τους φάνηκε. Οι απαντήσεις τους ήταν οι παρακάτω: «με μπέρδεψε λίγο, δεν μου αρέσει αυτή η μουσική», «δεν είναι ωραίο, είναι φάλτσο», «δεν καταλαβαίνω τίποτα, δεν έχει ρυθμό και με μπερδεύει», «έχει ενδιαφέρον, αλλά δεν μου αρέσει πολύ», «έχει μελωδία, έχει ενδιαφέρον, τη θεωρώ δύσκολη», «καλή είναι, όχι και φοβερή», «η δικιά μας (εννοεί η ευρωπαϊκή) καλύτερη», «περίμενα ότι θα ήταν πιο ωραία, θα μου κινούσε το ενδιαφέρον», «με τρομάζει, με αγριεύει», φορώντας την κουκούλα του προσπαθεί να κρυφτεί, «δεν θα άκουγα ποτέ στο σπίτι, δεν θα αγόραζα CD». Κάποιοι μαθητές απάντησαν ότι είναι νωθρή (ήπια μουσική) και τη συνέδεσαν με τη χώρα που είναι φτωχή.
Γενικότερα, κατά τη διάρκεια της ακρόασης έκαναν σχόλια μεταξύ τους, κορόιδεψαν, έκαναν κινήσεις με τα χέρια και το σώμα τους στο θρανίο, κοροϊδεύοντας.

Γεγονός όμως είναι ότι η ώρα της ακρόασης γενικά αρέσει στους μαθητές. Στην αρχή της ώρας παρακαλούσαν την καθηγήτρια να ακούσουν μουσική ξέροντας ότι είναι πιθανό να μην τους αρέσει η συγκεκριμένη μουσική, αφού συνήθως στην τάξη ακούνε διαφορετικά από αυτά που ακούνε μόνοι τους.

7^{ο} μάθημα: 20/12/2010
«Ινδική μουσική. Μουσικά όργανα»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν οι μαθητές τα ινδικά μουσικά όργανα
-Να συγκρίνουν μέσω της ακρόασης μουσικές με διαφορετική προέλευση

Σε πρώτη φάση η καθηγήτρια έδειξε στο βιβλίο και εξήγησε σχετικά με τα ινδικά όργανα δίνοντας κάποιες πληροφορίες για τον τρόπο που παίζονται. Αμέσως μετά έλαβε χώρα ακρόαση τραγουδιού των Beatles όπου ακούγονται ινδικά όργανα και έχει στοιχεία ινδικής μουσικής. Οι μαθητές κατά την ακρόαση κουνιούνταν στα θρανία τους, κουνούσαν τα χέρια τους, έκαναν ότι χορεύουν, κορόιδευαν. Όταν ρωτήθηκαν από την καθηγήτρια αν τους άρεσε αυτή η σύνδεση (ευρωπαϊκής-ινδικής μουσικής), και το τι θα προτιμούσαν (μόνη της ινδική, τη μείξη ινδικής-ευρωπαϊκής ή μόνο ευρωπαϊκή) απάντησαν σχεδόν όλοι ότι προτιμούν τη σύνδεση από την ινδική μόνη της. Σε κάποιους δεν άρεσε ούτε συνδεδεμένη η ινδική μουσική με κάτι άλλο, ούτε μόνη της.
Με λίγα λόγια, το ινδικό μουσικό στοιχείο ή ήταν απορριπτέο στην ακρόαση ή βρισκόταν σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με το ευρωπαϊκό.
Όταν ρωτήθηκαν μετά αν θα μάθαιναν να παίζουν ένα ινδικό μουσικό όργανο, σχεδόν όλοι απάντησαν όχι. Ήθελαν να μάθουν ευρωπαϊκό. Σε ερώτηση της καθηγήτριας αν θα ήθελαν να έχουν Ινδό συμμαθητή, οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα ήθελαν, ή δεν θα τους πείραζε. Θα έκαναν παρέα μαζί του αν ήταν καλό παιδί.

8^{ο} μάθημα: 10/1/2011
«Μπαλινέζικο γκαμελάν»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν οι μαθητές τη σύνθεση ενός γκαμελάν
-Να συνδέσουν τη χρήση του με τις συνήθεις και τον τρόπο ζωής των κατοίκων του Μπαλί

Αρχικά η καθηγήτρια έδωσε πληροφορίες για το γκαμελάν και τη σύνθεσή του. Οι μαθητές δεν γνώριζαν κάποια κρουστά όργανα όπως το γκογκ. Είπαν ότι η ευρωπαϊκή ορχήστρα είναι πιο εξευγενισμένη και πιο προηγμένη και ότι θα ήταν καλύτερα αν εμπλούτιζαν το γκαμελάν με ευρωπαϊκά όργανα. Οι Έλληνες του τμήματος ήταν πιο απόλυτοι. Πίστευαν ότι η μουσική του γκαμελάν δεν είναι ιδιαίτερα αξιόλογη και σε σχέση με την ευρωπαϊκή είναι κατώτερη. Όταν ακολούθησε ακρόαση, όλοι οι μαθητές απογοητεύτηκαν και είπαν ότι δεν τους άρεσε καθόλου, είναι πρωτόγονη μουσική, και ενώ μπορεί να πίστευαν πριν ότι με ευρωπαϊκά όργανα το γκαμελάν θα ήταν πιο ωραίο ή τουλάχιστον ανεκτό, τώρα λένε ότι δεν είναι με τίποτα ωραίο.

Όταν πληροφορήθηκαν από την καθηγήτριά τους ότι το μπαλινέζικο δράμα εκτελείται αποκλειστικά από άντρες, σχολίασαν το γεγονός αρνητικά και είπαν ότι «είναι πίσω οι άνθρωποι, αφού αποκλείουν τις γυναίκες από αυτά».
Όσον αφορά τη σύνδεση καλού-κακού με τη μουσική, παραδέχτηκαν ότι έχει ενδιαφέρον κάτι τέτοιο αλλά είναι κάτι που το συναντάμε και σε άλλες χώρες, δεν αποτελεί δικό τους στοιχείο αποκλειστικά.

1η ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: 17/1/2011
ΜΟΛΔΑΒΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η διδασκαλία ξεκίνησε με την τοποθέτηση της χώρας στο χάρτη της Ευρώπης και με γενικές πληροφορίες για τον πληθυσμό της. Μέσα από την προβολή dvd δόθηκαν πληροφορίες για την ιστορία της, την σχέση της με τη Ρουμανία, τη γλώσσα της, την πρωτεύουσα και το θρήσκευμα.
Επίσης δόθηκαν πληροφορίες για τα έθιμα (γιορτή κρασιού, έθιμο του γάμου), τα φεστιβάλ, τα πανηγύρια. Εντύπωση προκάλεσε στους μαθητές ο διαγωνισμός που γίνεται σε διεθνές επίπεδο με καμπάνες της εκκλησίας (οι καμπάνες θεωρούνται παραδοσιακό όργανο στη Μολδαβία). Οι μαθητές ρωτούσαν για να μάθουν περισσότερα για ότι τους τραβούσε το ενδιαφέρον: για παράδειγμα για τον διεθνή διαγωνισμό με καμπάνες, τα παραδοσιακά μουσικά όργανα που παίζονταν διαφορετικά (διαφορετικός τρόπος κρατήματος της κιθάρας με 4 χορδές, διαφορετικό βιολί κλπ.) και τα λόγια από παραδοσιακό τραγούδι που διηγόταν μια ιστορία στην ύπαιθρο.
Κάποια έθιμα, όπως του γάμου, φάνηκαν να έχουν κοινά στοιχεία με αυτά άλλων χωρών όπως της Βουλγαρίας και της Αλβανίας. Οι μαθητές εντόπισαν τις ομοιότητες και αντάλλαξαν την ώρα του μαθήματος τις εμπειρίες τους με τους συμμαθητές τους.
Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους παραδοσιακούς χορούς από διάφορα μέρη της Μολδαβίας συνδεδεμένους με τη μουσική, και τις ενδυμασίες. Και εδώ είχαμε ομοιότητες που επισημάνθηκαν από τα παιδιά στον τρόπο του χορού, της μουσικής και των ενδυμασιών.
Στη συνέχεια ο γηγενής μουσικός εξήγησε με λεπτομέρειες τον τρόπο κατασκευής (από ξύλο οξιάς, σαμπούκο ή μπαμπού, ελαστικό κατάλληλο για τη δημιουργία κυρτότητας) του νάι, τον τρόπο παιξίματος του οργάνου (πού και πώς φυσάμε τους αυλούς για να παραχθούν οι νότες) καθώς επίσης τη σύγκριση αυτού με τους αυλούς του Πάνα της αρχαίας Ελλάδας (το νάι κυρτό, οι αυλοί του Πάνα ίσιοι, η διαφορετικότητα στο δέσιμό τους κλπ.). Εξήγησε επίσης ότι το νάι είναι επίσημο όργανο στη Μολδαβία και διδάσκεται σε όλα τα μουσικά σχολεία και τα ωδεία, κάτι που εντυπωσίασε τους μαθητές γιατί όπως είπαν δεν πίστευαν ότι «ένα όργανο όχι τόσο γνωστό μπορεί να διδάσκεται σε σχολεία και ωδεία». Όταν είδαν αποσπάσματα από την ταινία «Kill Bill», αμερικάνικης παραγωγής, και αναγνώρισαν το νάι στη μουσική της δεν μπορούσαν να πιστέψουν όπως είπαν ότι αυτά μπορούν να συνδυαστούν, όμως τους φάνηκε πολύ ευρηματικό και τους άρεσε πολύ γιατί αυτό το όργανο δημιούργησε «ωραίο κλίμα».
Αμέσως μετά παρουσιάστηκε το νάι σε συνδυασμό με ορχήστρα. Στους μαθητές φάνηκε περίεργος ο συνδυασμός παραδοσιακού οργάνου με ορχήστρα. Όταν τους ζητήθηκε μέσα από την ακρόαση να ξεχωρίσουν τα είδη των πουλιών που ακούγονται στο τραγούδι ciocarlia και την ερώτηση-απάντηση αυτών, το έκαναν με μεγάλη χαρά συμμετέχοντας σχεδόν όλοι. Τους εντυπωσίασε η δεξιοτεχνία του

καλλιτέχνη καθώς επίσης και του μουσικού που επανάλαβε αμέσως μετά ζωντανά την ίδια εκτέλεση στην τάξη με το νάι συνοδεία κιθάρας από άλλο γηγενή μουσικό. Άρεσε πολύ και παρακολούθησαν με απόλυτη ησυχία την εκτέλεση και άλλων παραδοσιακών τραγουδιών από τους δύο μουσικούς.
Η doina, παραδοσιακό είδος μουσικής που ακούστηκε στη συνέχεια και όπως εξηγήθηκε εκφράζει δυνατά συναισθήματα όχι όμως ευθέως αλλά μεταφορικά και είναι μελαγχολικό, λυπητερό είδος, δεν άρεσε στους μαθητές.
Κατά την εκμάθηση του τραγουδιού Trandafir de la Moldava, οι μαθητές συνεργάστηκαν με μεγάλη ευχαρίστηση και δούλεψαν ικανοποιητικά σε ομάδες. Να σημειωθεί ότι δεν είχαν δουλέψει κατ' αυτό τον τρόπο άλλη φορά στην τάξη, τους ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία, όμως αναταποκρίθηκαν πολύ καλά αφού τους άρεσε η ομαδική δουλειά. Τραγούδησαν στη μολδαβική γλώσσα κάτι που τους δυσκόλεψε αλλά τους ευχαρίστησε. Δεν δυσανασχέτησε κανείς παρόλη τη δυσκολία να συνδυάσουν τη μουσική με τη γλώσσα.
Στο τέλος του μαθήματος, όταν ρωτήθηκαν πρώτα οι μαθητές από τη Μολδαβία πώς τους φάνηκε το μάθημα, είπαν ότι τους ξύπνησε αναμνήσεις, τους θύμισε την πατρίδα τους, όλα τα τραγούδια που άκουσαν και τα έθιμα τα ήξεραν από το σχολείο. Συγκινήθηκαν που είδαν στο dvd για την χώρα τους. Μίλησαν στα μολδαβικά με τους μουσικούς και μας είπαν ότι ένιωσαν πολύ ωραία να μιλάνε τη γλώσσα τους στο σχολείο, καθώς επίσης ένιωσαν περήφανοι, γιατί ασχοληθήκαμε με τη χώρα τους μέσα από τη μουσική. Βοήθησαν επίσης τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της εκμάθησης του τραγουδιού στη μολδαβική γλώσσα.
Οι μαθητές από άλλες χώρες βρήκαν άλλοι περισσότερα άλλοι λιγότερα κοινά στοιχεία με αυτά των δικών τους χωρών στα έθιμα, στους χορούς και στη μουσική. Ρώτησαν τους Μολδαβούς μουσικούς για το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, το πώς ζουν εδώ και αν τους αρέσει ή όχι.
Τέλος είπαν ότι τους άρεσε πολύ το μάθημα και δεν φαντάζονταν ότι θα γινόταν με αυτόν τον τρόπο. Δεν υπήρξε κανένα σχόλιο κοροϊδευτικό ή απαξιωτικό για τη μουσική και το μολδαβικό πολιτισμό καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος.

2η ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: 24/1/2011
ΑΦΡΙΚΑΝΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η προβολή dvd με σκοπό να δουν αρχικά και στη συνέχεια να κατανοήσουν οι μαθητές τη ζωή στην Αφρική πραγματοποιήθηκε από τον γηγενή μουσικό σε συνεργασία με την καθηγήτρια μουσικής της τάξης. Παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή τις πληροφορίες που δόθηκαν για τα χαρακτηριστικά της χώρας (σημαία, διάλεκτοι, γλώσσες, φυλές, δουλεμπόριο, αποικίες, θρησκεία, δαίμονες, βάψιμο σώματος, μύηση, έθιμα). Όταν όμως άρχισαν να παρουσιάζονται πιο αναλυτικά τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας, άρχισαν και οι ερωτήσεις των μαθητών για τις ιδιαιτερότητες του λαού της. Οι πίστεις των Αφρικανών συνδεδεμένες με τη μουσική τους έκφραση φάνηκαν στους μαθητές τελείως ξένες στη δική τους νοοτροπία και σκέψη. Όμως ο γηγενής μουσικός έδωσε με τον καλύτερο τρόπο να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία που δίνουν οι Αφρικανοί στα πολιτισμικά αυτά στοιχεία στην καθημερινή τους ζωή και να παραδεχτούν στο τέλος ότι είναι πολύ διαφορετικοί από τους αυτούς, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι ο τρόπος ζωής και σκέψης τους είναι υποδεέστεροι σε σχέση με τον δικό τους.

Αμέσως μετά ασχοληθήκαμε με το μουσικό κομμάτι του μαθήματος. Ο μουσικός έπαιξε ταμ-ταμ προκειμένου να δείξει στους μαθητές διάφορα ρυθμικά σχήματα και να τους εξηγήσει την έννοια της πολυρρυθμίας και τη σημασία του ρυθμού γενικότερα για την αφρικανική μουσική. Παρακολουθούσαν όλοι αμίλητοι με πολύ προσοχή και έντονα εντυπωσιασμένοι. Αρκετοί ακολουθούσαν το ρυθμό με το σώμα τους και στο τέλος έδειχναν να είναι κατενθουσιασμένοι από τη συμμετοχή τους.
Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες. Η πρώτη ομάδα τραγούδησε, η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με το ρυθμό και η τρίτη ομάδα με το χορό.
Στα τραγούδια οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τα θέματα αυτών, όπως η γέννηση δυό διαφορετικών παιδιών από την ίδια μητέρα, το ένα καλό που το ονόμασε «Ave Maria» και το άλλο κακό, ανθρωποφάγος, που το ονόμασε «Ντιαμπαντού». Είπαν μάλιστα ότι μόνο οι Αφρικανοί θα μπορούσαν να έχουν τέτοια λόγια στα τραγούδια τους. Οι άλλοι λαοί σκέφτονται διαφορετικά όταν διαλέγουν τα λόγια των τραγουδιών τους. Δυσκολεύτηκαν όλοι οι μαθητές στην ανάγνωση της γλώσσας και δυσανασχέτησαν αρχικά, ενώ η μελωδία τους άρεσε πολύ. Όμως ο μουσικός επαναλαμβάνοντας πολλές φορές τα λόγια συνδεδεμένα με κινήσεις του σώματος κατάφερε να ξεπεράσει τη δυσκολία.
Στη δεύτερη ομάδα ο μουσικός έδειξε σε κάθε μαθητή χωριστά το ρυθμό που θα πρέπει να κρατήσει και τον τρόπο με τον οποίο ακριβώς πρέπει να παίζει το όργανο. Ήταν ένα μέρος του μαθήματος που ευχαρίστησε απίστευτα τους μαθητές οι οποίοι πλέον εμπλέκονταν ενεργά στη διαδικασία αναπαραγωγής του τραγουδιού. Αφού συνδέθηκαν οι εργασίες των παραπάνω ομάδων προστέθηκε και η τρίτη ομάδα που θα χόρευε. Ο χορός ήταν το αποκορύφωμα του ενθουσιασμού των μαθητών. Αφού ο μουσικός εξήγησε στους μαθητές τη δύναμη του χορού συνδεδεμένου με τις πίστεις των ανθρώπων, τις τελετουργίες και τη σημασία της επανάληψης, οι μαθητές διασκέδασαν χορεύοντας, ακολουθώντας πιστά τις κινήσεις του μουσικού μέσα από έναν τρόπο έκφρασης εντελώς πρωτόγνωρο γι' αυτούς.
Κατά την ακρόαση τραγουδιών οι μαθητές ήταν τόσο ενθουσιασμένοι, που αυθόρμητα συνόδευσαν άλλοι με κρουστά, άλλοι χτυπώντας τους μηρούς, κουνώντας το σώμα τους στο ρυθμό του τραγουδιού.
Ο Αφρικανός μαθητής στην αρχή παραξενεύτηκε που ήρθε στην τάξη Αφρικανός μουσικός και το εξέφρασε ανοιχτά. Στην πορεία άρχισε σιγά σιγά να νιώθει πιο άνετα και να απαντά σε ερωτήσεις των συμμαθητών του για να επιβεβαιώσει τα λεγόμενα του μουσικού που τους φαίνονται «εξωπραγματικά».

3η ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: 31/1/2011
ΒΟΥΛΓΑΡΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η παρουσίαση της αρχιτεκτονικής και των τοπίων διαφόρων περιοχών της Βουλγαρίας μέσω dvd εντυπωσίασε όλους τους μαθητές, αφού εμπλουτίστηκε και από τις πληροφορίες των μαθητών που κατάγονται από τη Βουλγαρία. Γενικότερα, οι μαθητές αυτοί έδωσαν πληροφορίες και αντάλλαξαν ιδέες με μαθητές άλλων εθνικοτήτων καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος για διάφορα θέματα σχετικά με την παραδοσιακή ζωή στη Βουλγαρία (συνήθειες, έθιμα, τρόπος ζωής).
Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους μαθητές στα κοινά μουσικά στοιχεία Ελλάδας (και ιδιαίτερα Θράκης και Ροδόπης) και Βουλγαρίας. Οι 100 γκάιντες της Ροδόπης τους προβλημάτισαν σε ό,τι αφορά την συνεργασία τέτοιου μεγάλου αριθμού μουσικών όχι σε χώρο συναυλιών, όπως μπορούσαν να φανταστούν πιο εύκολα, αλλά

στην ύπαιθρο. Άλλο στοιχείο που τράβηξε ιδιαίτερα την προσοχή ήταν τα γυναικεία πολυφωνικά συγκροτήματα που τραγουδούσαν a capella. Έδωσαν έντονα την εντύπωση σε όλους τους μαθητές ότι ακούγονταν μουσικά όργανα, ενώ στην πραγματικότητα ακούγονταν μόνο οι γυναικείες φωνές.
Η παρουσίαση του τρόπου κατασκευής και η ακρόαση του παραδοσιακού οργάνου καβάλ από τον γηγενή μουσικό πραγματοποιήθηκε με απόλυτη ησυχία, δείχνοντας το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, αφού ακολούθησε καταιγισμός σχετικών ερωτήσεων.
Κατά την εκμάθηση του παραδοσιακού τραγουδιού «Καραμφίλα» δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο ρυθμό 9/8. Οι μαθητές κράτησαν το ρυθμό με παλαμάκια και διάφορα οργανάκια. Επίσης μια ομάδα δημιούργησε το δικό της ρυθμικό σχήμα που ακολούθησε το τραγούδι με ικανοποιητικά αποτελέσματα.
Τα λόγια του τραγουδιού καθώς και η μελωδία του ήταν σχετικά εύκολα και οι μαθητές μπόρεσαν να το τραγουδήσουν αρκετά καλά. Ό,τι αφορούσε το ισοκράτημα πραγματοποιήθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αφού μια ομάδα μαθητών το κρατούσε (ντο) ακολουθώντας τα λόγια του τραγουδιού. Κάτι τέτοιο ήταν νέα εμπειρία για τους μαθητές που με ενδιαφέρον ανταποκρίθηκαν σ' αυτήν. Τα λόγια του τραγουδιού, όπως σχολιάστηκε από τους μαθητές, τα συναντάμε και σε παραδοσιακά τραγούδια άλλων χωρών. Έτσι έγινε μια σύντομη σύγκριση των στίχων των τραγουδιών σε διάφορες χώρες και στην Ελλάδα.
Οι εντυπώσεις των μαθητών και το γενικότερο κλίμα που επικράτησε στην τάξη ήταν ικανοποιητικά και κρατήθηκε αμείωτο το ενδιαφέρον τους συμμετέχοντας στη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι μαθητές από τη Βουλγαρία μίλησαν στη γλώσσα τους με τον μουσικό προκαλώντας τον θαυμασμό των συμμαθητών τους. Γι' αυτό ζήτησαν να τους μάθουν κάποιες λέξεις στη βουλγαρική γλώσσα για να καταλαβαίνουν τι λένε.
Τέλος, εξέφρασαν την επθυμία τους φεύγοντας να γίνουν κι άλλα μαθήματα μουσικής με τέτοιο τρόπο.

4η ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: 11/02/2011
ΑΛΒΑΝΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Κατά την παρουσίαση εθίμων και γιορτών που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στην Αλβανία και είναι συνδεδεμένες με διάφορα γεγονότα που σημάδεψαν τον Αλβανικό λαό, ιστορικά και μη, οι μαθητές συμμετείχαν υποβάλλοντας ερωτήσεις, κάνοντας διάλογο. Ο διάλογος αυτός είχε ενδιαφέρον γιατί πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων από τους μαθητές με αλβανική καταγωγή. Ο γηγενής μουσικός με την καθηγήτρια μουσικής εμπλούτισαν τις παραπάνω πληροφορίες μέσω προβολής dvd. Ειδικά το έθιμο του γάμου έγινε αντικείμενο σύγκρισης με τις χώρες από τις οποίες προέρχοναι οι μαθητές της τάξης.
Δείχνοντας στο χάρτη τις διάφορες περιοχές όπου συναντάμε τα έθιμα και τα σημαντικότερα μουσικά στοιχεία, οι μαθητές έβρισκαν τις πόλεις και τα χωριά από τα οποία κατάγονταν κινώντας το ενδιαφέρον των υπολοίπων που ρωτούσαν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες γι' αυτά.
Λόγω του ότι το ποσοστό των μαθητών από την Αλβανία είναι σχεδόν το ίδιο με αυτό των μαθητών από Ελλάδα, και οι δύο χώρες είναι γεωγραφικά πολύ κοντά, συζητήθηκαν κάποια κοινά στοιχεία, μουσικά και μη, των δύο χωρών με τη βοήθεια του Αλβανού μουσικού, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη μεταφορά

πολιτισμικών στοιχείων από τη μια χώρα στην άλλη μέσα στο χρόνο. Αυτό άρεσε στους Αλβανούς μαθητές οι οποίοι πρόβαλλαν τις ομοιότητες αυτών των στοιχείων με τα αντίστοιχα ελληνικά. Οι Έλληνες μαθητές στην αρχή δυσανασχέτησαν, αλλά στην πορεία του μαθήματος δέχτηκαν όλα τα παραπάνω εφόσον αυτά δόθηκαν με τρόπο τεκμηριωμένο και επιστημονικό (π.χ. τα είδη πολυφωνικής μουσικής που συναντάμε στη Νότια Αλβανία labe και toske με την πολυφωνία της Ηπείρου, τα κοινά μουσικά όργανα - κλαρίνα, νταούλια και τις κοινές μελωδίες).
Κατά την εκμάθηση των τραγουδιών οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Αφού ο αριθμός των μαθητών μας το επέτρεπε τοποθετήθηκαν παραπάνω απο ένας Αλβανός μαθητής σε κάθε ομάδα δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και ανταλλαγής. Επίσης οι Αλβανοί μαθητές βοήθησαν τους υπόλοιπους στη κατανόηση και εκφορά της γλώσσας στους στίχους των τραγουδιών.
Οι ίδιοι μίλησαν στη γλώσσα τους με τον μουσικό και μεταξύ τους εξηγώντας στους υπόλοιπους οι οποίοι ρωτούσαν να μάθουν λέξεις και φράσεις.
Στο τέλος του μαθήματος τα συγκεκριμένα τραγούδια που τραγούδησαν οι μαθητές τα συνόδευσαν με χορό. Και οι τρεις ομάδες χόρεψαν για λίγη ώρα με τη βοήθεια των συμμαθητών τους από την Αλβανία και της καθηγήτριάς τους. Η συνεργασία ήταν πολύ καλή και το αποτέλεσμα ικανοποιητικό. Οι μαθητές από την Αλβανία ένιωσαν όμορφα, όπως είπαν, και αυτό οφειλόταν στο ότι είχαν και αυτοί τη δυνατότητα να πληροφορήσουν και να «διδάξουν» τους υπόλοιπους μαθητές στοιχεία της πατρίδας τους που θεωρούνταν από τους ίδιους και από τους άλλους από μη ενδιαφέροντα έως απορριπτέα.

5η ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: 21/02/2011
ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η προσέγγιση του μαθήματος έγινε με τρόπο που απέφυγε την παρουσίαση του ελληνικού μουσικού πολιτισμού ως αυτού της κυρίαρχης ομάδας των μαθητών της τάξης και του σχολείου. Η προσπάθεια μάθησης και εξάσκησης των μαθητών όλων των εθνικοτήτων σε συγκεκριμένα στοιχεία της ελληνικής μουσικής κέντρισε το ενδιαφέρον τους. Ήταν άλλωστε στοιχεία τα οποία αγνοούσαν και οι Έλληνες μαθητές.
Στο μάθημα δόθηκε αρκετή βαρύτητα σε τραγούδια της ξενιτιάς, τα οποία προκάλεσαν ερωτήσεις και δημιούργησαν συζήτηση πάνω στο θέμα. Οι μαθητές κατέθεσαν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Με μεγάλη τους έκπληξη συνειδητοποίησαν ότι τέτοιες εμπειρίες είχαν και Έλληνες μετανάστες στο παρελθόν. Δυστυχώς αγνοούσαν οι περισσότεροι τα ιστορικά στοιχεία. Έτσι δόθηκε η ευκαιρία να συνδέσουν αυτά τα γεγονότα με την μετανάστευση και να καταλάβουν, όπως είπαν, ότι δεν είναι κάτι που συμβαίνει μόνο σ' αυτούς αυτή την εποχή, αλλά κάτι που έχει συμβεί αρκετές φορές και στο παρελθόν.
Όταν δόθηκαν πληροφορίες για το δημοτικό τραγούδι από την καθηγήτρια και ορίστηκε σαν «η παραδοσιακή μουσική της υπαίθρου», τονίστηκε η διατήρηση των τραγουδιών αυτών στη μνήμη των ανθρώπων από την ύπαιθρο που ζουν πλέον σε αστικό περιβάλλον. Έτσι, με αφορμή την εσωτερική μετανάστευση έγινε συζήτηση για την εκούσια συνήθως ξενιτιά στον ίδιο μας τον τόπο. Ήταν μια καινούρια παράμετρος που επίσης αγνοείτο από τους μαθητές και ήταν συνδεδεμένη με την λήθη των παραδοσιακών μουσικών, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες.

Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε βαρύτητα στο γεγονός της σημαντικότητας και διατήρησης της παραδοσιακής μουσικής για κάθε χώρα.
Στο καθαρά μουσικό μέρος των δραστηριοτήτων οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό. Αντιμετώπισαν τις δραστηριότητες σαν παιχνίδια και η κάθε ομάδα συναγωνιζόταν στο να πει πρώτη την απάντηση σχετικά με το περιεχόμενο και τη χρήση των δημοτικών τραγουδιών, την κατάταξή τους σε είδη, την απόδοση στο τραγούδι, στο ρυθμό, στην εξεύρεση των μερών του τραγουδιού κ.ά.
Εντυπωσιάστηκαν με τις ιδιαιτερότητες αυτών των τραγουδιών, όπως το στιγουργικό ιδίωμα της αντιστροφής των στίχων, τον ελεύθερο ρυθμό, τις απαντήσεις «καθ' υπακοήν» καθώς επίσης και από τη σύνδεση των δημοτικών τραγουδιών με τη βυζαντινή μουσική.
Όταν η καθηγήτρια παρουσίασε τα ελληνικά παραδοσιακά μουσικά όργανα, οι μαθητές πήραν το λόγο και παρατήρησαν ότι τα περισσότερα από αυτά είναι κοινά με άλλων χωρών ή και με της δικής τους χώρας. Ίσως όπως είπαν μερικές φορές είναι διαφορετικός ο τρόπος παιξίματος. Για παράδειγμα τα κλαρίνα, τα νταούλια της Μακεδονίας, της Θράκης και της Ηπείρου είναι τα ίδια με αυτά της Αλβανίας. Ακόμα, η γκάιντα που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα τους έφερε στο μυαλό τις 100 γκάιντες της Ροδόπης που ακούγονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και στη Βουλγαρία.
Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τραγουδούν μονοφωνικά, πολυφωνικά, με ισοκράτημα, με συνοδεία κ.λπ. τον συνέδεσαν με τον αντίστοιχο σε άλλες χώρες που διδάχτηκαν στα προηγούμενα μαθήματα.
Παρατήρησαν τέλος ότι ο γεωγραφικός διαχωρισμός της μουσικής στην Ελλάδα (άλλες μελωδίες και μουσικά όργανα σε ηπειρωτική και νησιώτικη Ελλάδα) υφίσταται και σε άλλες χώρες με τρόπους παρόμοιους.
Υπήρξαν και κάποιοι Έλληνες μαθητές που πήραν το λόγο για να πουν ότι η Ελληνική μουσική είναι, παρόλες τις ομοιότητες με αυτή άλλων χωρών, πιο σπουδαία και σημαντική. Όταν όμως η συγκεκριμένη παρατήρηση έγινε αφορμή για συζήτηση, δεν έμειναν περιθώρια αμφισβήτησης της σημαντικότητας της παραδοσιακής μουσικής του κάθε λαού.
Στο τέλος του μαθήματος αφιερώθηκε λίγος χρόνος στο χορό και έτσι δόθηκε η ευκαιρία στις ομάδες των μαθητών να μάθουν, όσοι δεν τα ήξεραν, τα βήματα του καλαματιανού χορού, ενώ οι άλλες δύο ομάδες τραγουδούσαν και κρατούσαν το ρυθμό των 7/8 αντίστοιχα. Οι Έλληνες μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που κατάγονταν από Πελοπόννησο είχαν τον πρώτο λόγο στο χορό.

6η ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: 2/03/2011
ΠΟΛΩΝΙΚΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Το μάθημα για τον πολωνικό μουσικό πολιτισμό εστίασε στη σχέση της παραδοσιακής με την δυτική μουσική, δηλαδή στο πώς επηρέασε η μία την άλλη, στο πώς η ιστορία της Πολωνίας επηρέασε τη μουσική της παράδοση καθώς επίσης στις σχέσεις των Ελλήνων με τους Πολωνούς αλλά και με άλλες γειτονικές χώρες. Οι μαθητές της τάξης με Πολωνική εθνικότητα συμμετείχαν ενεργά και βοήθησαν στη διεξαγωγή του μαθήματος, βοηθώντας και τους συμμαθητές τους όπου το χρειάζονταν. Πιο συγκεκριμένα μίλησαν για τη χώρα τους, την τοποθέτησαν στο χάρτη, έδειξαν με ποιες χώρες συνορεύει, κατέθεσαν τις δικές τους εμπειρίες από τις πόλεις που κατάγονται για πολιτιστικά στοιχεία, όπως έθιμα, γιορτές, συνήθειες κά. Η

προβολή dvd βοήθησε στο να αποκτήσουν οι μαθητές των άλλων εθνικοτήτων μια σφαιρική αντίληψη για τη ζωή στην Πολωνία, αλλά βοήθησε επίσης τους Πολωνούς μαθητές στο να μιλήσουν για τη δική τους ζωή εκεί με αφορμή αυτά που έβλεπαν.
Οι Έλληνες μαθητές εντυπωσιάστηκαν όταν άκουσαν ότι οι σχέσεις Ελλήνων και Πολωνών είναι πολύ καλές και ότι σε διάφορες χρονικές περιόδους Έλληνες εγκαταστάθηκαν στην Πολωνία (π.χ. μετά την πτώση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο στην Ελλάδα) και σήμερα Πολωνοί ζουν στην Ελλάδα για δικούς τους λόγους. Έτσι, ξεκίνησε μια συζήτηση για τις σχέσεις των λαών με αφορμή πληροφορίες για Έλληνες που έζησαν στην Πολωνία και προσέφεραν σε διάφορους τομείς (π.χ. το Νίκο Χατζηνικολάου ποιητή-μεταφραστή, το Θεοφύλακτο που ασχολήθηκε με την πολωνική μουσική, την Ελληνίδα Καλλέργη που χρηματοδότησε την 1η Εθνική Όπερα της Πολωνίας κά.).
Στους μαθητές φάνηκε πολύ περίεργο (και αυτό το εξέφρασαν σχεδόν όλοι καθαρά) ότι η παραδοσιακή πολωνική μουσική επηρέασε την δυτική μουσική. Πιο συγκεκριμένα, όταν πληροφορήθηκαν ότι ο Σοπέν, ο Μονιούσκο και ο σύγχρονος Σιμανόφσκι (μόνο τον Σοπέν γνώριζαν, από τους άλλους άκουσαν έργα για πρώτη φορά) έχουν σαφείς επιρροές από την παραδοσιακή μουσική και επίσης ότι Έλληνας οργανοπαίχτης παραδοσιακού σαντουριού επηρεάστηκε από την δυτική μουσική ακούγοντας Μονιούσκο, είπαν ότι δεν μπορούσαν να το φανταστούν, αλλά από την άλλη πλευρά έχει πολύ ενδιαφέρον αυτή η ανταλλαγή μουσικών.
Οι μαθητές συνήθως έχουν παγιωμένες αντιλήψεις για αρκετά θέματα. Όταν πληροφορήθηκαν ότι στην πολωνική μουσική υπάρχουν ιαμβικοί ρυθμοί και κατ' αυτό τον τρόπο συνδέεται με τη μουσική της Αρχαίας Ελλάδας, όπως επίσης και ότι η ίδια μουσική χρησιμοποιεί τσιγγάνικες κλίμακες, είπαν ότι θα μπορούσαν να γίνουν και άλλες συνδέσεις με διαφορετικές μουσικές από αρκετές χώρες και το αποτέλεσμα να είναι πολύ αξιόλογο.
Όσον αφορά στο μουσικό μέρος του μαθήματος που περιελάμβανε εκμάθηση τραγουδιών, ρυθμού και χορού πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία τραβώντας το ενδιαφέρον των μαθητών όλων των εθνικοτήτων.
Οι ομάδες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο τραγούδι (στα λόγια τους βοήθησαν οι Πολωνοί μαθητές) και ακόμα πιο καλά στο ρυθμό. Κράτησαν το ίσο στη μελωδία και τους άρεσε πολύ επίσης να κρατάνε το ίσο στο ρυθμό. Τους άρεσε, γιατί έμαθαν πώς πετυχαίνεται κάτι τέτοιο στα παραδοσιακά συγκροτήματα χτυπώντας ένα ξύλο σταθερά στο έδαφος. Βλέποντας ένα παραδοσιακό συγκρότημα σε dvd ενθουσιάστηκαν και προσπάθησαν να πετύχουν και οι ίδιοι ανάλογο αποτέλεσμα. Επίσης, συμμετείχαν και ρωτούσαν για τα όργανα που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή μουσική και τις διαφορές τους από αυτά που γνώριζαν, π.χ. βιολί με τρεις χορδές και χωρίς ηχείο, γκάιντα χωρίς αυλό κ.λπ.
Τέλος, χόρεψαν πολωνικούς παραδοσιακούς χορούς αφού πρώτα πληροφορήθηκαν γι' αυτούς. Ο χορός που τους ενθουσίασε και ζήτησαν να τον χορέψουν πολλές φορές ήταν ο κρακόβιακ στα 2/4, που είναι ένας πολύ ζωηρός και ζωντανός χορός.
Το μάθημα έκλεισε με γέλια και πολλή ευχάριστη διάθεση από μέρους των μαθητών οι οποίοι μας είπαν ύστερα από ερώτησή μας ότι όχι μόνο έμαθαν καινούρια πράγματα, αλλά διασκέδασαν γιατί οι μελωδίες τους φάνηκαν πολύ ευχάριστες και ο χορός διασκεδαστικός.

Γ΄ τρίμηνο

1ο μάθημα: 29/3/2011
«Η πολυσύνθετη μουσική της Κίνας, παραδοσιακή μουσική και κλασική μουσική yayue»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν οι μαθητές τη μουσική της Κίνας (εξοικείωση με τον ήχο)
-Να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και ζωής αυτών σε σχέση με την κινέζικη μουσική
-Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο εκτέλεσης της κλασικής κινέζικης μουσικής σε συνδυασμό με τον τρόπο σκέψης των Κινέζων

Αφού η καθηγήτρια εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι Κινέζοι την παραδοσιακή μουσική, οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις δείχνοντας πραγματικό ενδιαφέρον για να μάθουν και να καταλάβουν πράγματα που είναι εντελώς ξένα στο δικό τους τρόπο σκέψης. Πιο συγκεκριμένα συζητήθηκε στην τάξη η άποψη του Κομφούκιου ότι η μουσική έχει παιδευτική επίδραση στον άνθρωπο. Οι μαθητές προβληματίστηκαν πάνω στο θέμα και έδωσαν δικά τους παραδείγματα για το πως η μουσική έχει τη δυνατότητα να «πλάσει» χαρακτήρες. Συνέδεσαν μάλιστα το θέμα με τη αντίληψη που είχαν οι Αρχαίοι Έλληνες για τη σχέση της μουσικής με το «ήθος».
Εντυπωσιάστηκαν με τον τρόπο οι αυτοκράτορες εναρμόνιζαν τη βασιλεία τους με όλα τα υλικά και μη στοιχεία του κόσμου π.χ. τον καθορισμό του μήκους των αυλών, την αντιστοιχία των φθόγγων στα λιθόφωνα με τους μήνες του έτους και τις ώρες της ημέρας, καθώς και την αντιστοιχία των βασικών ήχων της κλίμακας με τα πέντε στοιχεία της φύσης.
Συνέδεσαν τις τελετουργίες που συνοδεύονται από την κινέζικη μουσική στην αυλή του αυτοκράτορα με τις τελετουργίες της αφρικάνικης μουσικής με τις οποίες ασχοληθήκαμε αρκετά στην παρεμβατική διδασκαλία για τον αφρικανικό μουσικό πολιτισμό. Τόνισαν τις διαφορές ως αντανάκλαση των διαφορών έκφρασης των δύο λαών.
Κατά την ακρόαση κινέζικης παραδοσιακής μουσικής βρήκαν κοινά στοιχεία στη χρήση των οργάνων με άλλους λαούς όπως τύμπανα, κύμβαλα, έργχορδα με δοξάρι. Η μουσική αυτή τους θύμισε την μουσική από την ταινία Kill Bill που άκουσαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του Μολδβικού Πολιτισμού και τη συνέδεσαν με το πνευστό όργανο νάι που χαρακτηρίζει τον ρουμανικό και μολδαβικό πολιτισμό.
Η ακρόαση τόσο της παραδοσιακής όσο και της κλασικής κινέζικης μουσικής τους ξένισε, είπαν ότι αν και έχουν ακούσει κάποια στιγμή τέτοια μουσική τους φαίνεται απόμακρη. Ορισμένοι μαθητές είπαν ότι αν την άκουγαν και άλλες φορές σε συνδυασμό με προβολή ταινίας ή κάτι άλλο θα την συνήθιζαν μπορεί και να τους άρεσε πολύ περισσότερο. Πάντως παραδέχτηκαν σχεδόν όλοι ότι έχει ενδιαφέρον.
Η κινέζικη όπερα (κλασική μουσική) τους φάνηκε πολύ διαφορετική από την δυτική όπερα αλλά μπήκαν στη διαδικασία της σύγκρισης των στοιχείων τους (ρετσιτατίβο, παντομίμα, χορός, ηθοποιία, λαρυγγισμοί κλπ.) πολύ εύκολα και επίσης δέχτηκαν πολύ εύκολα το ότι οι Κινέζοι εκφράζονται με αυτόν τον τρόπο μέσω της συγκεκριμένης μουσικής.

2^{ο} μάθημα: 5/4/2011
«Η μουσική της Ιαπωνίας»

Στόχοι: -Να εξοικειωθούν με τη μουσική της Ιαπωνίας
-Να μάθουν για τη δομή της και τα μουσικά όργανα

Η μουσική της Ιαπωνίας ύστερα από ακρόαση φάνηκε στους μαθητές εξωτική και απόμακρη. Αφού πληροφορήθηκαν για τη δομή της και τα μουσικά όργανα που τη συνοδεύουν άρχισαν να ρωτούν περισσότερα για τον τρόπο και τον τόπο που εκτελείται καθώς και για την πορεία της μέσα στο χρόνο. Μέσα από τις απλές ερωτήσεις τους προσπαθούσαν να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι Γιαπωνέζοι και εκφράζονται μέσω αυτής της μουσικής. Αυτό που τους εντυπωσίασε ήταν τα μουσικά όργανα (κότο, σαμιζέν και σακουχάτσι) για τον τρόπο που παίζονται καθώς και για το που χρησιμοποιούνται (το σακουχάτσι από τους Βουδιστές μοναχούς για διαλογισμό).
Για τους ιδιαίτερους τρόπους σκέψης και έκφρασης (διαλογισμός) ορισμένων ομάδων Γιαπωνέζων έγινε ιδιαίτερη συζήτηση. Ενδιαφέρθηκαν να μάθουν και η καθηγήτρια προσπάθησε να τους καλύψει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
Σύγκριναν τα θεατρικά είδη (γκαγκάκου, Νο, Καμπούκι) με το θέατρο της δύσης και βρήκαν τεράστιες διαφορές.
Επίσης σύγκριναν και βρήκαν πολλά κοινά των τυμπάνων Τάικο και τη δεξιοτεχνία με την οποία παίζονται με τα τύμπανα της Αφρικάνικης μουσικής.
Τέλος, η γιαπωνέζικη μουσική τους φάνηκε στατική, δηλαδή θεώρησαν ότι αν και χρονολογείται από την 3^{η} χιλιετία π.Χ. δεν εξελίχτηκε προσθέτοντας και άλλα στοιχεία αλλά παρέμεινε ίδια μέσα στους αιώνες.
Γενικά το μάθημα κύλησε ομαλά με αρκετό ενδιαφέρον από μέρους των μαθητών που δέχτηκαν με ωριμότητα πληροφορίες οι οποίες ίσως σε άλλη περίπτωση να τους προξενούσαν το γέλιο.

3^{ο} μάθημα: 12/04/2011
«Η μουσική στη Λατινική Αμερική (υψίπεδα των Άνδεων)»

Στόχοι: -Να προσπαθήσουν οι μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία από τη μουσική της Λατινικής Αμερικής
-Να αναγνωρίσουν ρυθμούς που συνδυάζονται με χορευτικές φόρμες
-Να συγκρίνουν μέσω της ακρόασης μουσικές με διαφορετική προέλευση, μουσικά όργανα, φόρμες και μουσικές έννοιες
-Να τραγουδήσουν και να συνοδεύσουν ρυθμικά

Η καθηγήτρια έδωσε αρχικά τις απαιτούμενες πληροφορίες για αυτή τη μουσική αφού χώρισε γεωγραφικά τις περιοχές όπου ακούγεται με τις μουσικές ιδιαιτερότητές της.
Το ινδιάνικο στοιχείο στη λατινοαμερικάνικη μουσική τους φάνηκε να έχει πολλά κοινά με την αφρικάνικη μουσική. Για παράδειγμα είπαν ότι σύμφωνα με το μάθημα που παρακολούθησαν για τον αφρικάνικο μουσικό πολιτισμό δίνεται μεγάλη σημασία στον αυτοσχεδιασμό όπως και στην ποικιλία τονικών χρωμάτων κατά το τραγούδι καθώς και στο ρυθμό που εκφράζεται από τη χρήση των κρουστών οργάνων.
Κατά την ακρόαση η οποία συνδυάστηκε με εικόνα dvd οι μαθητές μπόρεσαν να διακρίνουν τις φράσεις και τις επαναλήψεις στο μουσικό κομμάτι. Επίσης μπόρεσαν

να δουν τα όργανα, τον τρόπο που παίζονται και το πως συνδυάζονται με το χορό ακολουθώντας συγκεκριμένα ρυθμικά σχήματα. Ακολούθησε ακρόαση του τραγουδιού «Μάνα γη» (των Απουριμάκ-Κατσιμίχα) σε ρυθμό λατινοαμερικάνικο. Σ' αυτό το κομμάτι αναγνώρισαν τα λατινοαμερικάνικα στοιχεία σε μουσική με διαφορετική προέλευση.
Κοινό επίσης στοιχείο, όπως επεσήμαναν, με την αφρικανική μουσική αποτελεί και η συλλογική συμμετοχή στη μουσική και το χορό.
Εντυπωσιάστηκαν από την πίστη των Ινδιάνων που θεωρούν ορισμένα όργανα ιερά με αποτέλεσμα το λάθος στο παίξιμό τους να τιμωρείται ως προσβολή στο Θεό. Το γεγονός αυτό το συσχέτισαν με άλλους λαούς όπως της Κίνας και της Ινδίας. Γενικότερα οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία της σύγκρισης των μουσικών στοιχείων, πίστεων, τρόπου ζωής και έκφρασης των μουσικών των λαών που έχουν διδαχθεί μέχρι τώρα.
Τέλος τραγούδησαν το "La Bamba" συνοδεύοντας με απλά ρυθμικά όργανα. Δημιουργήθηκε πολύ ευχάριστο κλίμα γιατί σχεδόν όλοι γνώριζαν το τραγούδι και τους άρεσε πολύ ο ρυθμός του. Μάλιστα κουνούσαν ρυθμικά το σώμα τους κατά τη διάρκεια του τραγουδιού και όσοι δεν χρησιμοποιούσαν οργανάκια χτυπούσαν παλαμάκια χωρίς την υπόδειξη της καθηγήτριας αλλά τελείως αυθόρμητα αυτοσχεδιάζοντας ρυθμικά.
Είπαν ότι έχουν ακούσει τέτοια μουσική από συγκροτήματα στο δρόμο, έχουν σταθεί να την παρακολουθήσουν και τους άρεσε πολύ. Μάλιστα ορισμένοι μαθητές υποστήριξαν ότι η μουσική που ακούνε σήμερα και αρέσει πολύ, χορευτική συνήθως, χρησιμοποιεί τέτοια μουσικά στοιχεία (ρυθμό, συγκεκριμένες μουσικές φράσεις, επαναλήψεις και ορισμένα από αυτά τα όργανα).
Γενικά οι μαθητές συμπεριφέρθηκαν πολύ ώριμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χωρίς να λείψουν βέβαια τα αστεία και τα γέλια δημιουργώντας μια ευχάριστη ατμόσφαιρα που ήταν αποτέλεσμα της χαρούμενης ρυθμικής μουσικής όπως την αποκάλεσαν.

4ο μάθημα: 03/05/2011
«Βραζιλιάνικοι ρυθμοί», «Αργεντίνικο τάνγκο»

Αρχικά πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην τάξη για την πολυπολιτισμικότητα της Βραζιλίας. Οι μαθητές συσχέτισαν το πολυπολιτισμικό στοιχείο αυτής της χώρας με αυτό της τάξης τους. Συμφώνησαν ότι είναι σημαντικό να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο και να συνειδητοποιεί ότι κάποιοι άλλοι άνθρωποι στη γη ζουν διαφορετικά από εμάς και κυρίως εκφράζονται με άλλους τρόπους. Κάτι τέτοιο γίνεται και με τη μουσική. Η samba και η bossanova τους προξένησαν χαρά και ευθυμία και ανταποκρίθηκαν στο μάθημα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η μπατερία αποτελούμενη από πολλά κρουστά τους ενθουσίασε και προσπάθησαν να κρατήσουν το ρυθμό με το σώμα και τα χέρια αυθόρμητα επισημαίνοντας τις αφρικάνικες επιδράσεις. Οι έννοιες συγκοπή και αντιχρονισμός και οι διαφορές τους έγιναν άμεσα αντιληπτές από τους μαθητές και ταυτόχρονα τους άρεσε η πρακτική τους εφαρμογή μέσω των ασκήσεων που πραγματοποίησαν στην τάξη. Η ανταπόκρισή τους ήταν θερμή. Τέλος, ακολουθήθηκε η διαδικασία του μαθήματος για το αργεντίνικο τάνγκο όπως και στην ομάδα ελέγχου. Σχεδόν σε όλους τους μαθητές άρεσε η ακρόαση και είπαν ότι γνώριζαν το τάνγκο κυρίως από κινηματογραφικές ταινίες. Δεν τους εξέφρασε όμως σαν χορός γιατί σήμερα εκφράζονται με άλλα είδη μουσικής, αλλά παραδέχτηκαν ότι έχει πολύ έντονο ρυθμό και εκφράζει δυνατά συναισθήματα.

Π. 10. Παρατήρηση ομάδας ελέγχου

Α΄ Τρίμηνο

Ομάδα ελέγχου:
Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από ένα τμήμα 23 μαθητών της Β΄ τάξης Γυμνασίου και περιλαμβάνει τις εξής εθνικότητες: Ελλάδα 7 και μία μαθήτρια με πατέρα Έλληνα και μητέρα Φιλιππινέζα, Αλβανία 7, Πολωνία 3, Μολδαβία 1, Αφρική 2, Βουλγαρία 1, Μπαγκλαντές 1.
Σκιαγράφηση των χαρακτήρων των μαθητών:
Από Ελλάδα έχουμε στην ομάδα ελέγχου 7 κορίτσια και ένα αγόρι. Όλοι νιώθουν ανώτεροι γιατί είναι Έλληνες. Ορισμένοι το δείχνουν πιο καθαρά, άλλοι λιγότερο. Η μαθήτρια μάλιστα με πατέρα Έλληνα και μητέρα Φιλιππινέζα προσπάθησε στην αρχή να κρύψει την εθνικότητα της μητέρας της και δήλωσε Ελληνίδα αν και φαινόταν από τα χαρακτηριστικά της ότι δεν ήταν της ίδιας εθνικότητας και οι δύο γονείς της. Οι τέσσερεις μαθήτριες από την Ελλάδα είναι πολύ καλές στις επιδόσεις τους, προβληματίζονται για αυτά που ακούν για άλλους πολιτισμούς, όμως έχουν το σύνδρομο του «καθωσπρεπισμού». Με λίγα λόγια πιστεύουν ότι πρέπει η γνώμη τους να είναι θετική για ό,τι ακούν. Όλες οι μουσικές τούς είναι αρεστές, όλα τα πολιτισμικά στοιχεία είναι αποδεκτά από αυτές, δεν υπάρχει κάτι που να το απορρίπτουν ή να εκφέρουν διαφορετική γνώμη γι' αυτό. Από τη γενικότερη όμως συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και από κάποια σχόλια που τους «ξεφεύγουν» καταλαβαίνει κανείς ότι δεν συμβαδίζει αυτό που λένε με αυτό που πιστεύουν πραγματικά.
Μια μαθήτρια από την Αλβανία που κάνει στενή παρέα με μια από τις παραπάνω Ελληνίδες και προσπαθεί να της μοιάσει στη συμπεριφορά και στην επίδοση στα μαθήματα, συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο. Επίσης δεν θέλει να τονίζει την εθνικότητά της. Από τα υπόλοιπα δύο κορίτσια, το ένα είναι πολύ ήσυχος χαρακτήρας που με δυσκολία εκφέρει τη γνώμη της και το άλλο είναι πολύ ζωηρός χαρακτήρας που διαρκώς σχολιάζει, παίρνει το λόγο χωρίς να της τον δίνει η καθηγήτρια και πειράζει τους συμμαθητές της από άλλες εθνικότητες ξεφεύγοντας από τα πλαίσια της ευγένειας.
Από την Πολωνία, ο ένας μαθητής είναι πολύ κλειστός χαρακτήρας με επικοινωνιακά προβλήματα. Νιώθει παραμελημένος, τις περισσότερες φορές μόνος και αδικημένος στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Οι μαθήτριες από την Πολωνία είναι και αυτές χαμηλών τόνων χαρακτήρες, όταν όμως τους δοθεί ο λόγος συμμετέχουν και εκφράζουν τη γνώμη τους.
Ο μαθητής από τη Μολδαβία διαθέτει χιούμορ και είναι ευχάριστος τύπος στην τάξη. Διακόπτει το μάθημα συχνά, αλλά δεν δημιουργεί πρόβλημα. Βέβαια σχολιάζει αυθόρμητα οτιδήποτε αφορά άλλους πολιτισμούς και του φαίνεται περίεργο, ξένο στη δική του κουλτούρα, δημιουργώντας ένα κλίμα αστειότητας.
Οι δύο μαθητές από την Αφρική είναι τελείως διαφορετικοί χαρακτήρες. Ο ένας είναι σοβαρός και δείχνει να προβληματίζεται για ό,τι ακούει και του κεντρίζει την προσοχή, έχει τη δική του άποψη και την εκφέρει με σωστό τρόπο. Ο άλλος Αφρικανός νιώθει άσχημα για την εθνικότητά του, αποφεύγει να απαντά σε ερωτήματα που γνωρίζει τις απαντήσεις τους και δείχνει αδιάφορος ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι.

Η μαθήτρια από τη Βουλγαρία είναι απλή και ήσυχη. Αν δεν της δοθεί ο λόγος, δεν συμμετέχει στο μάθημα. Παρακολουθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος και απαντά σωστά εκφράζοντας τη γνώμη της.
Στην τάξη υπάρχει και ένας μαθητής από το Μπαγκλαντές ο οποίος ήθελε να συμμετέχει στην έρευνα και συμμετέχει. Όμως στην πειραματική ομάδα δεν υπάρχει άλλος μαθητής με την ίδια εθνικότητα, οπότε δεν είναι εφικτή η σύγκριση σε επίπεδο εθνικοτήτων.

1ο μάθημα: 5/10/2010
«Μουσικές της γης»

Στόχοι: -Να προσεγγίσουν οι μαθητές εισαγωγικά τις έννοιες παραδοσιακή μουσική και παραδοσιακά μουσικά όργανα όλου του κόσμου.

Η καθηγήτρια ξεκίνησε το μάθημα με ακρόαση μουσικής από τη Βολιβία, τη Βραζιλία, την Κίνα, το Μπαλί, την Τουρκία και ζήτησε από τους μαθητές να τις ξεχωρίσουν. Οι μουσικές αυτές προκάλεσαν γέλιο στους μαθητές και μεταξύ τους σχόλια. Το τραγούδι «Καληνύφτα» που ακούστηκε στη συνέχεια δημιούργησε απορία για τη γλώσσα, που τους θύμιζε την ελληνική αλλά δεν ήταν ακριβώς ελληνική. Τους φάνηκε αστεία. Ό,τι δόθηκε στους μαθητές με τρόπο αντικειμενικό σαν ξεκάθαρο γνωστικό αντικείμενο, όπως τα μουσικά όργανα, τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον θέμα και ρωτούσαν λεπτομέρειες γι' αυτά. Όταν στο τέλος του μαθήματος ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη την επόμενη φορά ένα παραδοσιακό τραγούδι από τη χώρα τους, οι περισσότεροι αρνήθηκαν και δυσανασχέτησαν. Είπαν: «Τι το θέλετε, τι ζητάτε τώρα, σιγά μη φέρουμε». Πραγματικά, την επόμενη φορά έφεραν μόνο δύο μαθήτριες από την Ελλάδα.

2ο μάθημα: 12/10/2010
«Ο ρόλος της μουσικής στην καθημερινή ζωή της Αφρικής»

Στόχοι: -Να καταφέρουν οι μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία της αφρικανικής μουσικής.

Τα αφρικανικά μουσικά στοιχεία φάνηκαν παράξενα, περίεργα στους μαθητές. Οι Αφρικανοί που βρίσκονταν στην τάξη ντρέπονταν έντονα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν ήθελαν να συμμετέχουν, μερικές φορές αρνιόντουσαν να μιλήσουν όταν τους δινόταν ο λόγος από την καθηγήτρια, δεν ήθελαν να πάρουν θέση, να εκφραστούν, ένιωθαν άβολα. Θεωρούν τον πολιτισμό τους κατώτερο από τον ευρωπαϊκό. Κάποια στιγμή αναρωτήθηκαν «γιατί ασχολείστε με τη δική μας μουσική, κυρία;» Σε ερώτηση της καθηγήτριας αν θα ήθελαν να έχουν περισσότερους συμμαθητές από την Αφρική στην τάξη, απάντησαν ότι δεν είναι απαραίτητο. Προτιμούν να γνωρίζουν κι από άλλες χώρες.
Οι περισσότεροι μαθητές έτσι περίμεναν να είναι η μουσική στην Αφρική, ίσως κάποιες φορές με περισσότερα λόγια ή περισσότερα τύμπανα.
Τα αφρικανικά μουσικά στοιχεία τους προξένησαν γέλιο, όπως το ότι η μουσική λειτουργεί ως σύνδεσμος για τους Αφρικανούς με τον κόσμο των «πνευμάτων». Ο

τρόπος που χρησιμοποιούν οι Αφρικανοί τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή τους φάνηκε πρωτόγονος, καθώς επίσης και οι φυλές και ο τρόπος ζωής τους. Κάποιοι μαθητές από την Αλβανία απαξίωσαν τελείως το μάθημα και θεώρησαν ότι «ασχολούμαστε με κάτι όχι ιδιαίτερα σημαντικό». Κάποιες Ελληνίδες, πολύ καλές μαθήτριες, καθώς επίσης και κάποιες Αλβανίδες που προσπαθούν να τους μοιάσουν βρήκαν το μάθημα ενδιαφέρον. Αυτό όμως συμβαίνει στα περισσότερα μαθήματα και ενώ το λένε δεν φαίνεται να το εννοούν. Θεωρούν ότι πρέπει να λένε ότι όλα έχουν κάποιο ενδιαφέρον. Στην πραγματικότητα πιστεύουν ότι ο αφρικανικός πολιτισμός είναι υποδεέστερος του ευρωπαϊκού, γιατί όταν ρωτήθηκαν αν βρίσκουν το ρυθμό και τη μελωδία να ταιριάζουν σε αυτή τη μουσική απάντησαν ότι είναι όλα τόσο απλοϊκά που δεν έχουν καμία σχέση με τη δυσκολία της ευρωπαϊκής μουσικής και το πολύπλοκο του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

3^{ο} μάθημα: 26/10/2010 και 1/11/2010
«Η δομή της αφρικανικής μουσικής, ακρόαση και εκμάθηση τραγουδιού, μουσικά όργανα»

Στόχοι: -Να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο της μελωδίας, του ρυθμού και γενικότερα του τραγουδιού στην αφρικάνικη μουσική.
-Να τραγουδήσουν χωρίς συνοδεία και με ρυθμική και μελωδική συνοδεία.
-Να μάθουν για τα αφρικανικά μουσικά όργανα.

Κατά την ακρόαση του τραγουδιού «Kebe Mama» οι Αφρικανοί μαθητές αυθόρμητα προσπάθησαν να κρατήσουν το ρυθμό με παλαμάκια και χτυπήματα στα χέρια και με απλά κρουστά όργανα που βρίσκονταν κοντά τους. Ντρέπονταν όμως λίγο, έδειχναν να νιώθουν άβολα. Όταν η καθηγήτρια τους ρώτησε αν αυτό το τραγούδι ακούγεται στη χώρα τους, απάντησαν κατηγορηματικά όχι, θέλοντας να αποστασιοποιηθούν. Όταν η καθηγήτρια επέμεινε αν μοιάζει με κάποια μουσική της χώρας τους, μια που είναι στην ίδια ήπειρο απάντησαν δειλά ότι μοιάζει. Στην εκτέλεση αρχικά κορόιδευαν τα λόγια σχεδόν όλοι οι μαθητές. Το τραγούδι τους φάνηκε απλοϊκό και οι συνεχόμενες επαναλήψεις πρωτόγονο στοιχείο. Τους φάνηκε εύκολο σε σχέση με την ευρωπαϊκή μουσική, κάποιοι είπαν ότι είναι «λίγο», όχι ιδιαίτερα σημαντικό: «ίσως αν το φανταστούμε στη χώρα να τραγουδιέται από πολλούς, να γίνεται πιο σημαντικό».
Στη συνέχεια άκουσαν και ορισμένα άλλα αφρικανικά τραγούδια. Όποια έμοιαζαν με ευρωπαϊκά, π.χ. μπαλάντα με χορδόφωνο και φωνή, οι μαθητές το δέχονταν πολύ πιο ευχάριστα χωρίς να το κοροϊδεύουν, τους φάνηκε πιο οικείο το άκουσμα, το θεώρησαν δικό τους. Οι Ελληνίδες καλές μαθήτριες και οι Αλβανίδες που θέλουν να τους μοιάσουν είπαν ότι είναι αξιόλογη η μουσική αυτή, συγκινητική. Στην πραγματικότητα όμως δεν φαίνεται να το πιστεύουν. Όλα τα βρίσκουν αξιόλογα, χωρίς να εκφέρουν ξεκάθαρα τη γνώμη τους γι' αυτά.
Όταν δίνονταν πληροφορίες για τα μουσικά όργανα (καθαρά ως γνωστικό αντικείμενο), οι μαθητές ήταν σοβαροί και συμετείχαν με ερωτήσεις και απορίες. Οι Αφρικανοί, αν και ρωτήθηκαν θερμά από την καθηγήτρια για να μεταφέρουν στην τάξη κάποιες περισσότερες πληροφορίες για τα μουσικά όργανα, δεν το έκαναν με ευχαρίστηση, δεν τους ενθουσίασε καθόλου η παράκληση της καθηγήτριας και οι πληροφορίες που έδωσαν τελικά ήταν λίγες.

4^{ο} μάθημα: 22/11/2010
«Οι τελετουργίες στην Αφρική και ο ρόλος της μουσικής»

Στόχοι: -Να κατανοήσουν το ρόλο της τελετουργίας στην αφρικανική μουσική.

Οι Αφρικανοί μαθητές απάντησαν σε ερώτηση της καθηγήτριας για το πώς αντιλαμβάνονται τις τελετουργίες «ότι τις δέχονται στη χώρα τους αναγκαστικά». Συμμετέχουν σ' αυτές όταν βρίσκονται εκεί. Θεωρούν ότι είναι ένα κομμάτι της ζωής τους όχι ιδιαίτερα εκτιμητέο. Γενικά ήθελαν να αποφύγουν την κουβέντα γι' αυτό. Αρκετοί μαθητές θεώρησαν αυτό το πολιτισμικό κομμάτι σημαντικό μόνο για τους Αφρικανούς, όχι για τους ίδιους. «Εδώ είναι διαφορετικά τα πράγματα, δεν πιστεύουμε σε τέτοια». Σε κάποιους μάλιστα φαίνονται πρωτόγονα στοιχεία αυτά, «λίγα», και χρειάζονται εκλογίκευση. Τους περισσότερους δεν τους αφορά το θέμα, δεν θέλουν «επαφή με αυτά» γελάνε, κοροϊδεύουν. Ορισμένοι απάντησαν ότι σέβονται τις τελετουργίες αλλά επίσης δεν τους αφορά το θέμα, δεν τους καταλαβαίνουν, μπορούν να κάνουν όπως θέλουν.
Σε παραδείγματα τελετουργιών που δόθηκαν από την καθηγήτρια και αφορούσαν τελετουργίες με συνοδεία χορού, κρουστών οργάνων, ανθρώπων με γυμνά ή ημίγυμνα σώματα, οι μαθητές λειτούργησαν απαξιωτικά, τους ήταν αδύνατο να καταλάβουν και να μπουν στο πνεύμα του αφρικάνικου πολιτισμού. Κορόιδεψαν, γέλασαν και αρκετοί είπαν ότι έπρεπε να «προοδεύσουν για το καλό τους». Κάποιοι τα βρήκαν όλα αυτά ενδιαφέροντα, μερικοί είπαν ότι «σέβονται» αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να τους καταλάβουν, ούτε να ζήσουν έτσι.
Όταν ρωτήθηκαν στην αρχή του μαθήματος για το τι ξέρουν για την αφρικανική μουσική φάνηκε ότι ήταν έντονα τα στερεοτυπικά στοιχεία (Ζουλού που χορεύουν γύρω από τη φωτιά, κανίβαλοι, πρωτόγονοι, φυλές που ζουν στη ζούγκλα χωρίς πολιτισμό).

Β΄ Τρίμηνο

5^{ο} μάθημα: 6/12/2010
«Ινδική μουσική, ράγκα και τάλα»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν τη μουσική της Ινδίας.
-Να καταλάβουν τη δομή της μουσικής αυτής (τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της) Ακρόαση ράγκα και τάλα.

Ρωτώντας αρχικά η καθηγήτρια τους μαθητές για το τι έχουν στο μυαλό τους ακούγοντας τη λέξη Ινδία και ινδική μουσική εμφάνισαν έντονα τα στερεοτυπικά στοιχεία. Είπαν ότι είναι μια φτωχή χώρα, χωρίς πολιτιστική εξέλιξη και γενικότερα χωρίς καθόλου εξέλιξη. Γέλασαν και κορόιδεψαν βλέποντας τις εικόνες του βιβλίου που δείχνουν τις παραδοσιακές φορεσιές. Ο ένας Αφρικανός μαθητής είπε: «Πώς είναι έτσι αυτοί; Δεν μου αρέσουν». Μια Ελληνίδα μαθήτρια είπε αηδιαστικά «Βάφονται υπερβολικά και κάνουν χένα στα χέρια τους, είναι αηδιαστικό, δεν έχουν εξελιχθεί καθόλου». Ο Αφρικανός πρόσθεσε: «Ζουν πολλοί εκεί, είναι φυσικό».

Οι περισσότεροι θα ήθελαν να επισκεφθούν την Ινδία, όμως κανείς δεν θα ήθελε να ζήσει εκεί.
Μια Ελληνίδα μαθήτρια είπε ότι υποθέτει απ' ότι έχει ακούσει ότι η μουσική τους είναι ήπια, χαλαρωτική. Οι άνθρωποι διαφέρουν πολύ σε σχέση με εμάς, κρατάνε τις παραδόσεις. Ένας Αλβανός μαθητής είπε: «Δεν υπάρχει τεχνολογία, οικονομικά είναι χάλια, δεν θέλω να πάω εκεί. Είναι πίσω σε σχέση με μας, είναι βρώμικα εκεί» Τέλος, ο Μολδαβός μαθητής είπε: «Είναι παράξενοι και κλειστοί άνθρωποι, κρατάνε τις παραδόσεις, δεν έχουν φαγητό να φάνε». Όπως και στην πειραματική ομάδα, οι μαθητές μονοπώλησαν την κουβέντα θέλοντας να πουν τη γνώμη τους για τη ζωή στην Ινδία.

6ο μάθημα: 20/12/2010
«Ινδική μουσική, ράγκα και τάλα συνέχεια και ινδικά μουσικά όργανα»

Η ακρόαση της ινδικής μουσικής τους φάνηκε αστεία, κορόιδεψαν, τους φάνηκε περίεργο το άκουσμα. Ειδικά το σιτάρ προξένησε γέλιο στο άκουσμα. Κάποιος μαθητής είπε: «Αυτή είναι μουσική κυρία; Σαν αγελάδα κάνει», «άστα-βράστα» απάντησε άλλος, είναι χάλια. «I hate this music» κάποιος άλλος. «Αυτά είναι τα hit της Ινδίας, κυρία;» - «όχι παιδί μου είναι η παραδοσιακή μουσική της χώρας». Και η ράγκα ημέρας και η ράγκα νύχτας θεωρήθηκαν από τους μαθητές νωθρή μουσική και ας είχαν διαφορά μεταξύ τους (η μια έχει πιο ζωηρή μελωδία από την άλλη).
Όταν άκουσαν τραγούδι των Beatles που χρησιμοποιεί ινδικά μουσικά στοιχεία και όργανα οι περισσότεροι, σχεδόν όλοι, είπαν ότι το ευρωπαϊκό στοιχείο ομορφαίνει την ινδική μουσική και η σύνδεση αυτή ακούγεται καλύτερα από τη σκέτη ινδική μουσική η οποία δεν τους άρεσε καθόλου. Βέβαια ακόμα καλύτερα θα ήταν όπως είπαν, να μην είχαν χρησιμοποιήσει ινδικά στοιχεία οι Beatles και να είχαν αρκεστεί στο δικό τους ήχο.
Όταν ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να μάθουν ένα ινδικό όργανο από αυτά που τους είχε δείξει η καθηγήτρια, οι περισσότεροι είπαν ότι θα προτιμούσαν να μάθουν ευρωπαϊκό όργανο. Μόνο οι Αφρικανοί θα ήθελαν να μάθουν τάμπλα. (Είναι το μεμβρανόφωνο που κρατά το ρυθμό, και τέτοια όργανα τραβούν το ενδιαφέρον των Αφρικανών γενικότερα).

7ο μάθημα: 10/1/2011
«Μπαλινέζικο γκαμελάν»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν οι μαθητές τη σύνθεση ενός γκαμελάν.
-Να συνδέσουν τη χρήση του με τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής των κατοίκων του Μπαλί γενικότερα.

Αφού η καθηγήτρια έδωσε πληροφορίες για το γκαμελάν (οι μαθητές δεν γνώριζαν το γκογκ) ρώτησε σχετικά με τη σύνδεση καλού-κακού στη μουσική παράδοση του Μπαλί. Είπαν οι περισσότεροι ότι «είναι κάτι που υπάρχει και στη δική μας ζωή, όχι όμως στη μουσική. Αυτοί δίνουν περισσότερη σημασία σε κάτι τέτοια». Όταν η καθηγήτρια τους ρώτησε με ποιο τρόπο φαντάζονται την έκφραση καλού-κακού τόσο στην ευρωπαϊκή μουσική όσο και στο μπαλινέζικο γκαμελάν, συμφώνησαν ότι αυτό

συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο και στις δύο περιπτώσεις: με τη δυναμική, με σύμφωνα, διάφωνα διαστήματα κ.λπ.
Ρωτήθηκαν για τη σύγκριση γκαμελάν - ευρωπαϊκής ορχήστρας. Αρκετοί είπαν ότι το γκαμελάν θάταν καλό να εμπλουτιζόταν με όργανα όπως π.χ. βιολί. Για τη μουσική που παίζουν όμως (απαξιωτικά κάπως, εννοώντας ότι είναι απλή) αρκούν αυτά τα όργανα, είναι ο.κ. Είπαν επίσης ότι οι μουσικοί που παίζουν σε ευρωπαϊκή ορχήστρα χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, ενώ αυτοί που παίζουν σε γκαμελάν κάνουν πιο εύκολη δουλειά, δεν κάνουν κάτι σημαντικό.
Οι Αφρικανοί, παρόλο που στη δική τους μουσική χρησιμοποιούν κρουστά, θεωρούν ότι θάταν καλό να εμπλουτιζόταν το γκαμελάν με ευρωπαϊκά όργανα.
Για το ότι χρησιμοποιούν μόνο άντρες στο μπαλινέζικο δράμα είπαν «αυτό δείχνει ότι είναι πίσω». Το ότι δεν συμπεριλαμβάνουν τις γυναίκες σε τέτοια δείχνει ότι έχουν τη γυναίκα πολύ χαμηλά και προφανώς θα την αποκλείουν και από άλλα. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν προοδεύσει.
Κατά την ακρόαση άλλοι γέλασαν, άλλοι παραξενεύτηκαν, άλλοι κορόιδεψαν (τσακατσάκ από το μπαλινέζικο δράμα, όπως κέτσαπ)· ακολούθησε γέλιο. Τους φάνηκε απλοϊκό, σε μερικούς πρωτόγονο. Σε σύγκριση με την ευρωπαϊκή μουσική είπαν ότι δεν έχουν συνηθίσει το άκουσμα και ότι η ευρωπαϊκή είναι πιο δύσκολη. Το ευρωπαϊκό άκουσμα τους αρέσει πιο πολύ, το γκαμελάν τους φοβίζει. (Η ακρόαση περιελάμβανε γκαμελάν, ευρωπαϊκή ορχήστρα-πιάνο προκειμένου να γίνει η σύγκριση των δύο συνόλων). Ζήτησαν να ακούσουν για 2η φορά γκαμελάν για να σπάσουν πλάκα όπως είπαν, ενώ μετά ζήτησαν το ίδιο για την ορχήστρα-πιάνο γιατί τους άρεσε το άκουσμα πραγματικά, τους ήταν ευχάριστο.

8ο μάθημα: 24/1/2011 7/2/2011 14/2/2011
«Η πολυσύνθετη μουσική της Κίνας, παραδοσιακή μουσική»

Στόχοι: -Να γνωρίσουν οι μαθητές τη μουσική της Κίνας (εξοικείωση με τον ήχο).
-Να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και ζωής αυτών σε σχέση με την κινέζικη μουσική.

Η καθηγήτρια παρουσίασε τη φιλοσοφία της κινέζικης μουσικής, μίλησε για τη θρησκεία (Κομφουκιανισμός), για τη σχέση της μουσικής με την αρμονία του σύμπαντος, για τα ιδεογράμματα, τους συμβολισμούς της μουσικής και την επίδραση της μουσικής στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Επίσης εξήγησε τα μουσικά όργανα με τις ιδιαιτερότητές τους. Αρκετοί μαθητές κορόιδεψαν, τους φάνηκαν περίεργα και αστεία όλα αυτά. Ρώτησαν για να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για τη θρησκεία, τους φάνηκε τρελή η σύνδεση της μουσικής με την αρμονία του σύμπαντος. Θεώρησαν τους Κινέζους εξωπραγματικούς έως τρελούς. Ο ένας Αφρικανός μαθητής βλέποντας τις εικόνες των μουσικών οργάνων στο βιβλίο είπε ότι το σενγκ (πνευστό με αυλούς) μοιάζει με πιστολάκι μαλλιών. Όλοι γέλασαν και δημιουργήθηκε φασαρία.
Ακολούθησε ακρόαση κινέζικης μουσικής και αμέσως μετά ακρόαση του κινέζικου χορού από το μπαλέτο Καρυοθραύστης του Τσαϊκόφσκυ.
Κατά την ακρόαση της κινέζικης μουσικής ήταν έντονα τα στερεοτυπικά στοιχεία (κινήσεις χεριών κινέζικες, τσιν-τσιν, «έχω ακούσει τέτοια μουσική με δράκους», «όταν ακούνε αυτοί τέτοια μουσική πίνουν τσάι», «είναι χαρακτηριστική μουσική μου θυμίζει έντονα την Κίνα», «είναι πολύ καλύτερη η ευρωπαϊκή», «δεν

καταλαβαίνω τίποτα όταν τα ακούω, είναι βαρετή, μονότονη μουσική, δεν μου αρέσει καθόλου, όλα τα τραγούδια μοιάζουν μεταξύ τους»· πολλοί λίγοι είπαν «μου βγάζει μια συγκίνηση, έχει αρμονία, με χαλαρώνει», «είναι σοβαρή, συμπαθητική μουσική, έχει ωραία μελωδία, με ηρεμεί»).
Στους περισσότερους δεν άρεσε η μουσική. Δεν θα έπαιρναν CD στο σπίτι, θα άκουγαν μόνο για χαλάρωση και ύπνο. Θεωρούν ότι οι Κινέζοι για να ακούνε τέτοια μουσική είναι φιλήσυχοι άνθρωποι. Η μουσική αυτή τους φάνηκε μακρινή, ξένη προς τα ακούσματά τους.
Όταν άκουσαν τον κινέζικο χορό από τον Καρυοθραύστη του Τσαικόφσκυ προτίμησαν αυτό το συνδυασμό από τη σκέτη κινέζικη μουσική. Σε επανάληψη της ακρόασης άρχισαν να βαριούνται: «ωχ πάλι» είπε κάποιος, δυό μαθητές κούνησαν το χέρι απαξιωτικά, με ανακούφιση δέχτηκαν το κουδούνι που χτύπησε.

9ο μάθημα: 14/2/2011
«Κινέζικη κλασική μουσική yayue»

Στόχοι: -Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο εκτέλεσης της κλασικής κινέζικης μουσικής σε συνδυασμό με τον τρόπο σκέψης των Κινέζων.

Η καθηγήτρια αφού μίλησε για την κινέζικη όπερα και τον τρόπο εκτέλεσής της, τη σύγκρινε με την ευρωπαϊκή όπερα. Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν να μάθουν περισσότερα και ρωτούσαν. Κάποιοι λίγοι κορόιδεψαν την παντομίμα με μορφασμούς και κινήσεις καθώς επίσης και το βάψιμο των ηθοποιών.
Αφού άκουσαν προσεκτικά απόσπασμα από κινέζικη όπερα, είπαν ότι τους αποκοίμισε, ενώ όπου ακούγονταν ψηλές νότες έκλειναν τα αυτιά τους. Στους περισσότερους δεν άρεσε, τους ξένισε, τους φάνηκε πολύ μακρινή· σε καμία περίπτωση δεν θα την επέλεγαν να την ακούσουν στο σπίτι. Κάποιοι λίγοι είπαν ότι είναι σημαντική μουσική και αξιόλογη, αλλά δεν τους αρέσει πάρα πολύ. Μία μόνο μαθήτρια είπε ότι θα την επέλεγε να την ακούσει και στο σπίτι.

10ο μάθημα: 21/2/2011
«Η μουσική της Ιαπωνίας»

Στόχοι: -Να εξοικειωθούν με τη μουσική της Ιαπωνίας.
-Να μάθουν για τη δομή της και τα μουσικά όργανα.

Αφού η καθηγήτρια μίλησε στους μαθητές για τη γιαπωνέζικη μουσική (δομή, μουσικά όργανα) έβαλε μουσική για ακρόαση. Στους μαθητές φάνηκε ο ήχος πολύ εξωτικός, σε μερικούς δεν άρεσε καθόλου και το είπαν αμέσως, άλλοι ξεκαρδίστηκαν· τους φάνηκε πολύ αστείο. Ορισμένοι μάλιστα είπαν ότι οι μουσικές που έχουν ακούσει μέχρι τώρα από άλλες χώρες είναι πολύ καλύτερες από αυτή της Ιαπωνίας. Τους προκάλεσε γέλιο επίσης η γλώσσα σε συνδυασμό με τη μουσική καθώς και οι ονομασίες των οργάνων.
Όταν η καθηγήτρια τους μίλησε για το στυλ γκαγκάκου, τους φάνηκε αστείος ο τρόπος που κάθονταν για να παίξουν μουσική, τους θύμισε ρινγκ, πυγμαχία και σε καμία περίπτωση χώρο για συναυλία.

11^{ο} μάθημα: 28/2/2011
Επαναληπτικό μάθημα (την επόμενη φορά θα γράψουν επαναληπτικό διαγώνισμα)

Κατά τη διάρκεια της επανάληψης οι μαθητές ρωτήθηκαν πώς θα ιεραρχούσαν τους μουσικούς πολιτισμούς με τους οποίους ασχολήθηκαν τα προηγούμενα μαθήματα με κριτήριο το πόσο αξιόλογοι τους φαίνονται (μέσα από τις πίστεις τους για θέματα εξωμουσικά που τα συνδέουν όμως με τη μουσική, μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μουσική σε σχέση με τον πολιτισμό τους γενικότερα, το βαθμό δυσκολίας της μουσικής και της εκτέλεσής της) καθώς επίσης με κριτήριο το αν τους άρεσε ή όχι κατά την ακρόαση.
Όλοι οι μαθητές τοποθέτησαν στην ιεράρχηση πρώτη τη μουσική της Κίνας, μόνο μια μαθήτρια τοποθέτησε πρώτη τη μουσική της Ινδίας, και στη συνέχεια τη μουσική της Ιαπωνίας, Ινδίας, Μπαλί και τελευταία της Αφρικής. Οι Αφρικανοί επίσης τοποθέτησαν τη μουσική τους τελευταία στην κατάταξη. Θεώρησαν ότι οι άλλες μουσικές είναι αξιολογότερες και πιο δύσκολες.
Κανένας μαθητής δεν έκρινε κάποιον από αυτούς τους μουσικούς πολιτισμούς αξιόλογο, ακόμα και για τους ίδιους τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται. Απλά τους έβαλαν σε μια σειρά σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια και ακούσματα.
Σε επόμενη ερώτηση που αφορούσε τη σύγκριση των μουσικών αυτών με την ευρωπαϊκή είπαν όλοι ότι δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως η ευρωπαϊκή μουσική είναι πιο δύσκολη στην εκτέλεση και πιο ευχάριστη στο άκουσμα.
Επίσης, όλοι απάντησαν ότι δεν θα επεδίωκαν να ακούσουν ξανά τις μουσικές των χωρών που διδάχτηκαν. Αν πετύχαιναν στο ραδιόφωνο τέτοια μουσική, θα άλλαζαν κανάλι. Μόνο μία μαθήτρια (η καθώς πρέπει Ελληνίδα) απάντησε ότι θα ξανάκουγε.
Τέλος, όλοι εκδήλωσαν την έντονη επιθυμία να ακούνε πολύ περισσότερη ώρα μουσική στην τάξη κι ας μην είναι της αρεσκείας τους, όπως αυτές που άκουσαν από άλλες χώρες.

Γ΄ Τρίμηνο

12^{ο} μάθημα: 29/03/2011
13^{ο} μάθημα: 05/04/2011
«Η μουσική στη Λατινική Αμερική (υψίπεδα των Άνδεων)»

Στόχοι: -Να προσπαθήσουν οι μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία από τη μουσική της Λατινικής Αμερικής.
-Να αναγνωρίσουν ρυθμούς που συνδυάζονται με χορευτικές φόρμες.
-Να συγκρίνουν μέσω της ακρόασης μουσικές με διαφορετική προέλευση, μουσικά όργανα, φόρμες και μουσικές έννοιες.
-Να τις τραγουδήσουν και να συνοδεύσουν ρυθμικά.

Αρχικά οι μαθητές παρακολούθησαν με προσοχή τα θεωρητικά στοιχεία για την προέλευση της λατινοαμερικάνικης μουσικής και τις επιδράσεις που έχει δεχθεί. Μάλιστα, επειδή το αμερικάνικο μουσικό στοιχείο χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης στους μαθητές, όπως είπαν, άκουσαν με ενδιαφέρον τα λεγόμενα της καθηγήτριας.

Στην πορεία του μαθήματος, όταν αναλύονταν οι λεπτομέρειες γι' αυτή τη μουσική και πραγματοποιήθηκε ακρόαση, άρχισαν να εκφράζονται πιο ελεύθερα και να λένε τη γνώμη τους. Όλοι κοιτούσαν τον Αφρικανό μαθητή και τον ρωτούσαν αν είχε σχέση με αυτή τη μουσική. Αυτός αρνήθηκε και είπε ότι όπως και οι άλλοι έχει ακούσει τέτοια μουσική, αλλά τίποτα παραπάνω δεν ξέρει και δεν έχει καμία ανάμειξη. Μάλιστα του φάνηκε κάποια στιγμή η ακρόαση πολλών τυμπάνων μαζί σαν πολυβόλο. Οι άλλοι ξεκαρδίστηκαν και ενθουσιασμένοι, ζωηρά ζήτησαν να ακούσουν κι άλλα σχετικά κομμάτια γιατί όπως είπαν τους άρεσε ο ρυθμός και ήθελαν να σηκωθούν να χορέψουν, όπως δείχνουν οι φωτογραφίες στο βιβλίο (κοροϊδεύοντας). Είπαν ότι τους φάνηκε αστεία μουσική, όχι ιδιαίτερα αξιόλογη και αποκλειστικά για χορό και διασκέδαση, όχι για σοβαρά πράγματα. Κάποιος είπε ότι του θυμίζει απόκριες. Ακόμα και οι πιο σοβαροί μαθητές γέλασαν, σήκωναν τα χέρια με τρόπο χορευτικό και απαξιωτικά είπαν ότι θυμίζει και σ' αυτούς καρναβάλι και απόρησαν γιατί κάνουν αυτή τη μουσική για μάθημα στο σχολείο. Ένας μαθητής είπε ότι αυτή η μουσική είναι για παραλίες με ποτά, χορό και διασκέδαση.

Όταν έγινε αναφορά στις φυλές των Ινδιάνων, αναδύθηκαν έντονα στερεοτυπικά στοιχεία, όπως τα φτερά στο κεφάλι, τα σήματα καπνού, οι στολές από δέρμα ζώου, το βάψιμο στο πρόσωπο οι λαρυγγισμοί κατά τη διάρκεια του χορού, τα περίεργα ονόματα που αποτελούνται από ολόκληρες φράσεις. Θεώρησαν όλοι τις φυλές πρωτόγονες και κάποιοι τόνισαν το πολεμικό στοιχείο των φυλών (αναφέρθηκαν εκτός από Μάγια, Αζτέκοι και Ίνκας και οι Απάτσι) συνδεδεμένο με τη μουσική (κραυγές πολέμου).

Οι τελετουργίες τους φάνηκαν επίσης πρωτόγονες, όπως και των αντίστοιχων φυλών στη Αφρική. Βρήκαν αρκετά κοινά στοιχεία στα δύο αυτά είδη μουσικής (ινδιάνικο και αφρικάνικο), όπως ότι έχουν επαναλαμβανόμενα μέρη, τις χαρακτηρίζει ο έντονος ρυθμός, η ένταση του ήχου, τα κρουστά όργανα (αγνοούν τα έγχορδα), ο χορός και η άμεση επαφή με τη φύση. Τα παραπάνω τα σχολίασαν αρνητικά οι περισσότεροι, όπως για παράδειγμα τα τοτέμ συνδεδεμένα με τη μαγεία, που τους φάνηκε αστείο πράγμα, και την πίπα ειρήνης των Ινδιάνων, που επίσης τους φάνηκε «χαζό». Κάποιες μαθήτριες είπαν ότι δεν θα μπορούσαν να ζήσουν έτσι και αναρωτήθηκαν αν και σήμερα υπάρχουν αυτές οι φυλές ή οι άνθρωποι αυτοί έχουν γίνει «κανονικοί» και «φυσιολογικοί» και ζουν σε πόλεις.

Σε ερώτηση της καθηγήτριας αν θα μπορούσαν να ζήσουν εκεί, όλοι απάντησαν όχι, από καθόλου έως για λίγες μέρες «με προστασία», για να μην πάθουν κάποιο κακό. Μάλιστα άρχισαν μια συζήτηση μεταξύ τους για τον τρόπο ζωής και αντιμετώπισης των καθημερινών δυσκολιών των Ινδιάνων, όπως το πού μένουν, αν οι καλύβες και οι σκηνές τους αντέχουν στη βροχή, πού πλένονται, πώς αντιμετωπίζουν τις αρρώστιες κ.λπ. Κάποιοι είπαν ότι χρησιμοποιούν βότανα, δηλαδή πρωτόγονα πράγματα, και οπωσδήποτε πεθαίνουν εύκολα.

Ακόμα και τα χαρακτηριστικά των προσώπων τους από ορισμένους θεωρήθηκαν υποδεέστερα των δικών τους.

Κατά την ακρόαση είπαν ότι αυτό που άκουγαν ήταν απλοϊκό, γιατί είχε κυρίως κρουστά. Μερικούς τους ξένισε η γλώσσα και δεν ήθελαν να συνεχίσουν να ακούν. Οι περισσότεροι την εξέλαβαν ως ευχάριστη μουσική για χορό. Μάλιστα παρατήρησαν ότι έχουν ακούσει τέτοια μουσική στο δρόμο και αναρωτήθηκαν γιατί αυτοί οι άνθρωποι έκαναν τόσο μεγάλο ταξίδι για να έρθουν στην Ελλάδα και να παίζουν τη μουσική τους.

14^{ο} μάθημα: 12/04/2011
«Βραζιλιάνικοι ρυθμοί»

Τα δύο τελευταία μαθήματα συνδέθηκαν και οι βραζιλιάνικοι ρυθμοί συνόδευσαν με απλά μουσικά όργανα το τραγούδι των μαθητών "La Bamba" που το. Το κλίμα ήταν πολύ ευχάριστο, αφού σχεδόν όλοι γνώριζαν το τραγούδι και διασκέδασαν τραγουδώντας το. Αμέσως μετά, ακούγοντας το τραγούδι «Μάνα γη» μπόρεσαν εύκολα να αναγνωρίσουν το λατινοαμερικάνικο στοιχείο και το χαρακτηριστικό ρυθμό σ' αυτό.
Όταν πληροφορήθηκαν για τα μουσικά όργανα των ιθαγενών και τα υλικά από τα οποία φτιάχνονται, έκαναν ότι αηδιάζουν, κορόιδεψαν και γέλασαν πολύ. Τους παραξένεψαν περισσότερο τα «τσάιτσα», σείστρα φτιαγμένα από νύχια κατσίκας καθώς και τα περίεργα ονόματα των οργάνων (γουανκάρα, ζαμπόνα, κένα, τάρκα).
Κατά την ακρόαση των βραζιλιάνικων ρυθμών samba και bossanova δημιουργήθηκε φασαρία και ένταση στην τάξη.
Η καθηγήτρια εξήγησε τις έννοιες συγκοπή και αντιχρονισμός και τις διαφορές τους και οι μαθητές ασχολήθηκαν με ασκήσεις πάνω σ' αυτές σε κλίμα ευθυμίας και χαρούμενης διάθεσης.
Στη συνέχεια προβλήθηκε dvd με βραζιλιάνικα χορευτικά συγκροτήματα και οι μαθητές είπαν ότι αυτή η μουσική είναι αποκλειστικά για ξεφάντωμα, συνδεδεμένη μόνο με καρναβάλια, ότι αυτοί κουνιούνται σαν χαζοί και είναι γελοίοι.
Όσον αφορά τα όργανα μιας μπατερία (μεμβανόφωνα και ιδιόφωνα) τους φάνηκαν απλοϊκά, τα συνέδεσαν με τον αφρικανικό πολιτισμό και ως εκ τούτου πρωτόγονα και όχι ιδιαίτερα αξιόλογα.

15^{ο} μάθημα: 03/05/2011
«Αργεντινή και τάνγκο»

Αφού ακολουθήθηκε η διαδικασία του μαθήματος και οι μαθητές άκουσαν το «La Cumparsita» και τη «Χαμπανέρα» από τη Σουΐτα Κάρμεν, μπόρεσαν να καταλάβουν τις επιδράσεις που έχει δεχθεί το τάνγκο μέσα στο χρόνο. Φυσικά προηγήθηκαν πληροφορίες γι' αυτή τη μουσική συνδεδεμένη έντονα με τον συγκεκριμένο χορό.
Η ακρόαση άρεσε στους περισσότερους μαθητές και όπως είπαν τους θύμισε αρκετές κινηματογραφικές ταινίες.
Προβλήθηκε dvd που εκτός από την παρουσίαση της μουσικής και του χορού αυτού αναβίωνε την εποχή και το κλίμα των αρχών του 20^{ου} αιώνα.
Τέλος, αφού είδαν στην προβολή μια ορκέστρα τίπικα η οποία περιλαμβάνει και μπαντονεόν (έγινε εκτενής αναφορά στο συγκεκριμένο όργανο), άκουσαν το «Libertango» από τον Astor Piazzolla και προσπάθησαν να το τραγουδήσουν μονοφωνικά. Το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό.
Γενικά η μουσική αυτή άρεσε στους μαθητές, οι περισσότεροι από τους οποίους είπαν ότι ακούγεται ευχάριστα, δεν τους εκφράζει, αλλά αν ζούσαν σε άλλη εποχή ίσως να διασκέδαζαν χορεύοντας τάνγκο.

Π. 11. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
(πριν και μετά την παρέμβαση)

Αγαπητέ μαθητή/ Αγαπητή μαθήτρια,

Θα σε παρακαλούσαμε να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο, προκειμένου να μας βοηθήσεις στη διεξαγωγή έρευνας που αφορά

«τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα».

Η συμμετοχή σου θα είναι πολύτιμη για την πραγματοποίησή της.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Το μόνο που χρειάζεται είναι να πεις με ειλικρίνεια τη γνώμη σου για ορισμένες δραστηριότητες Μουσικής που κάνεις στο Σχολείο και εκτός Σχολείου καθώς και τη γνώμη που έχεις για την Μουσική.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, δεν θα γράψεις πουθενά το όνομά σου και οι πληροφορίες που θα δώσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά σε έρευνα που κάνω στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας.

Η συμπλήρωση τετραψήφιου αριθμού της επιλογής σου στο ερωτηματολόγιο θα διευκολύνει τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σε παρακαλώ, να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη βοήθειά σου.

Σημείωσε τα τέσσερα τελευταία ψηφία του τηλεφώνου σου: …….
(παρακαλώ να θυμάσαι αυτόν τον αριθμό)

Σημείωσε (Χ) στο κατάλληλο κουτάκι ή συμπλήρωσε τα κενά όπου χρειάζεται:

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Φύλο: Αγόρι ❑ Κορίτσι ❑

2. Ηλικία σε έτη .....

3. Σε ποιά χώρα γεννήθηκες;.....

4. Αν δεν γεννήθηκες εδώ, ποιο έτος εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα;.....

5. Ποια είναι η εθνικότητα:

α) του πατέρα σου;.....

β) της μητέρας σου;.....

γ) η δική σου;.....

6. Ποιες είναι οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου;

	πατέρα	μητέρας
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	❑	❑
Απόφοιτος/η Δημοτικού	❑	❑
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	❑	❑
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	❑	❑

Απόφοιτος/η Λυκείου ❑ ❑

Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου ❑ ❑

7. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;
(απάντησε όσο πιο συγκεκριμένα μπορείς για το επάγγελμα και των δύο γονιών)
α) ο πατέρας σου;.....
β) η μητέρα σου;.....

8. Με ποιο βαθμό τελείωσες το Δημοτικό σχολείο;.....

9. Γνωρίζεις κάποια ξένη γλώσσα; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

10. Αν ναι, γράψε ποιά ή ποιές ξένες γλώσσες ξέρεις:.....

11. Ποια γλώσσα μιλάς στο σπίτι;.....

12.α. Μαθαίνεις κάποιο μουσικό όργανο (εκτός σχολείου), στο σπίτι ή σε Ωδείο;
ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑
12.β. Αν ναι, ποιο ή ποια;.....
12.γ. Εάν όχι, θα ήθελες να μάθεις ένα μουσικό όργανο; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

13. Συμμετείχες ή συμμετέχεις σε κάποιο μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα στη γειτονιά σου ή στο Δήμο σου; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

14. Τραγουδάς σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

15. Ακούτε παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΜΕΡΟΣ Α΄

1. Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;

α) στους άριστους μαθητές ❑

β) στους καλούς μαθητές ❑

γ) στους μέτριους μαθητές ❑

δ) στους αδύνατους μαθητές ❑

2.α. Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;

Πάρα πολύ ❑

Αρκετά ❑

Λίγο ❑

Καθόλου ❑

2.β. Αν απάντησες <u>λίγο</u> ή <u>καθόλου</u>, γιατί πιστεύεις ότι δεν έχεις δυνατότητες να βελτιωθείς;

(Μπορείς να σημειώσεις παραπάνω από μία επιλογή)

α) Δεν με βοηθάει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα ❑

β) Δεν έχω την αναγκαία υποστήριξη από τον καθηγητή μου ❑

γ) Έχω σοβαρά οικογενειακά προβλήματα ❑

δ) Δεν μπορώ να δουλέψω με τους συμμαθητές μου ❑

ε) Δεν ξέρω καλά την ελληνική γλώσσα ❑

3.α. Θεωρείς ότι έχεις κάποιες γνώσεις που είναι σημαντικές στο μάθημα της μουσικής;

(π.χ. παίζεις κάποιο όργανο, τραγουδάς καλά, συμμετέχεις σε χορωδία, γράφεις μουσική κ.λπ.) ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

3.β. Αν ναι, σημείωσε τις πιο σημαντικές.

α).....

β).....

γ).....

4. Στα τελευταία μαθήματα, τι έκανες την ώρα της μουσικής;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία δραστηριότητα)

α) Τραγούδησα ❑

β) Έπαιξα κάποιο όργανο (π.χ. απλό ρυθμικό όργανο) ❑

γ) Άκουσα μουσική ❑

δ) Έμαθα για συνθέτες (π.χ. Μότσαρτ, Μπετόβεν κ. άλλους) ❑

ε) Έμαθα να γράφω μουσική (νότες) στο πεντάγραμμο ❑

στ) Ασχολήθηκα με τη μουσική μέσω του υπολογιστή ❑

ζ) Έκανα κάτι άλλο. Τι;.....

5. Τι σου αρέσει να κάνεις την ώρα της μουσικής;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία εργασία)

α) Να τραγουδάω ❑

β) Να παίζω κάποιο όργανο ❑

γ) Να ακούω μουσική ❑

δ) Να μαθαίνω για συνθέτες ❑

ε) Να γράφω μουσική στο πεντάγραμμο ❑

στ) Να ασχολούμαι με τη μουσική με τη βοήθεια του υπολογιστή ❑

ζ) Να κάνω κάτι άλλο. Τι;.....

6.α. Σου αρέσει όπως γίνεται το μάθημα της μουσικής μέχρι τώρα;

Πάρα πολύ ❑

Αρκετά ❑

Λίγο ❑

Καθόλου ❑

6.β. Αν η απάντησή σου είναι <u>λίγο</u> ή <u>καθόλου</u>, πού το αποδίδεις;

α) στο ότι το μάθημα δεν μου κεντρίζει την προσοχή ❑

β) στον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα ❑

γ) στο ότι θεωρώ ότι το μάθημα δεν είναι χρήσιμο ❑

δ) το περιεχόμενο του μαθήματος μου φαίνεται ξένο σε σχέση με τα ακούσματά μου ❑

ε) σε άλλο λόγο, ποιο;.....

7.α. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής;

Πάρα πολύ ❑

Αρκετά ❑

Λίγο ❑

Καθόλου ❑

7.β. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες διότι;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία απάντηση)

α) Γίνεται ευκολότερη η εργασία όταν δουλεύεις με άλλους ❑

β) Είναι καλή ευκαιρία για να κάνω πιο σωστά τη δουλειά μου ❑

γ) Μου δίνει την ευκαιρία να δουλέψω με άλλους ❑

δ) Μου αρέσει να ακούω τη γνώμη των άλλων ❑

8.α. Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου στην τάξη την ώρα του μαθήματος της μουσικής;

Πάρα πολύ συχνά ❑

Αρκετές φορές ❑

Σπάνια ❑

Ποτέ ❑

8.β. Αν συνεργάζεσαι <u>σπάνια</u> ή <u>ποτέ</u>, ποιοι είναι οι λόγοι που εμποδίζουν τη συνεργασία σου με τους συμμαθητές σου;

α) Δεν συνηθίζεται η συνεργασία στην τάξη ❑

β) Οι συμμαθητές μου δεν είναι πρόθυμοι για συνεργασία ❑

γ) Δεν με αποδέχονται οι συμμαθητές μου ❑

δ) Έχω δυσκολία στην ελληνική γλώσσα ❑

ε) Δεν συμφωνώ με τον τρόπο που σκέφτονται οι συμμαθητές μου ❑

στ) Δουλεύω καλύτερα μόνος μου ❑

ζ) Άλλος λόγος, ποιος;.....

9.α. Έχεις ακούσει μουσική από άλλες χώρες εκτός από της χώρας σου;

ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

9.β. Αν ναι, από ποιες χώρες έχεις ακούσει μουσική;

α).....

β).....

γ).....

10.α. Έχεις διδαχθεί στο σχολείο μουσική από άλλες χώρες;

ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

10.β. Αν ναι, από ποιες χώρες έχεις διδαχθεί μουσική;

α).....

β).....

γ).....

11.α. Έχεις τραγουδήσει ποτέ τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από τη δική σου, στην τάξη ή αλλού; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

11.β. Αν ναι, σε ποιες γλώσσες έχεις τραγουδήσει;

α).....

β).....

γ).....

12. Τι μουσική ακούς; *(Διάλεξε τρία από τα παρακάτω είδη)*

Ελληνικό μοντέρνο τραγούδι (π.χ. Παπαρίζου) ❑

Ξένο μοντέρνο τραγούδι (π.χ. Madonna) ❑

Τραγούδια και μουσική ελλήνων συνθετών (π.χ. Χατζιδάκις, Θεοδωράκης κ.τ.λ.) ❑

Λαϊκά τραγούδια ❑
Δημοτικά τραγούδια της πατρίδας μου ❑
Γενικά μόνο μουσική της χώρας μου ❑
Rock, pop, heavy metal, rap ❑
Κλασική Μουσική ❑
Άλλο είδος. Ποιο/α; ……..……..

13.α. Θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

13.β. Αν ναι, γιατί θα σου άρεσε;
(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από έναν λόγους)

α) Γιατί θα μάθαινες κάτι καινούριο; ❑
β) Από περιέργεια; ❑
γ) Για να συγκρίνεις τη μουσική των άλλων λαών με τη μουσική της χώρας σου; ❑
δ) Γιατί μέσω της μουσικής θα μάθαινες και για τον πολιτισμό άλλων λαών; ❑
ε) Γιατί έχεις συμμαθητές και φίλους από άλλες χώρες και θα ήθελες να μάθεις περισσότερα γι' αυτούς; ❑
στ) Για άλλο λόγο. Για ποιον;.....

14. Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

15.Ενδιαφέρεσαι να μάθεις περισσότερα γι' αυτήν; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

16. Πιστεύεις ότι η μουσική από διάφορες χώρες ενδιαφέρει μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας;
ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

17. Κατά τη γνώμη σου πόσο σημαντικό είναι να διδάσκεσαι στην τάξη μουσική από άλλες χώρες και να μαθαίνεις γύρω από άλλους πολιτισμούς;

Πολύ σημαντικό ❑
Σημαντικό ❑
Λίγο σημαντικό ❑
Καθόλου σημαντικό ❑

18.α. Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα παραδοσιακό όργανο της δικής σου ή άλλης χώρας; *(δηλ. όργανο μόνο για παραδοσιακή μουσική)* ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

18.β. Αν ναι, ποιο όργανο; .....

19.α. Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα ευρωπαϊκό όργανο; (π.χ. βιολί, βιολοντέλο, πιάνο, κιθάρα κ.λπ.) ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

19.β. Αν ναι, ποιο όργανο;.....

20. Αν είχες να διαλέξεις ανάμεσα σε ένα ευρωπαϊκό όργανο και σε ένα παραδοσιακό όργανο οποιασδήποτε χώρας, ποιο θα διάλεγες να μάθεις να παίζεις;

Το ευρωπαϊκό ❑ Το παραδοσιακό ❑ Και τα δύο ❑

21.α. Θα σου άρεσε να ταξιδέψεις; ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

21.β. Γράψε τρεις χώρες στις οποίες θα ήθελες να ταξιδέψεις περισσότερο.

α)……..
β)……..
γ)……..

ΜΕΡΟΣ Β΄

1. Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;

Πάρα πολύ ❑
Αρκετά ❑
Λίγο ❑
Καθόλου ❑

2.α. Είσαι ευχαριστημένος/η από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

Πάρα πολύ ❑
Αρκετά ❑
Λίγο ❑
Καθόλου ❑

2.β. Αν απάντησες <u>λίγο</u> ή <u>καθόλου</u>, γράψε τον κυριότερο λόγο:

.....
.....

3.α. Είναι οι συμμαθητές σου πρόθυμοι να σε βοηθήσουν, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα;

Πάρα πολύ συχνά ❑
Αρκετές φορές ❑
Σπάνια ❑
Ποτέ ❑

3.β. Αν απάντησες <u>σπάνια</u> ή <u>ποτέ</u>, γράψε τον κυριότερο λόγο:
.....
.....
.....

4.α. Εμπιστεύεσαι τους συμμαθητές σου;

Σχεδόν πάντοτε ❑
Αρκετές φορές ❑
Σπάνια ❑
Ποτέ ❑

4.β. Αν απάντησες <u>σπάνια</u> ή <u>ποτέ</u>, γράψε τον κυριότερο λόγο:.....
.
.....
.....

5. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;

Σχεδόν πάντοτε ❑
Αρκετές φορές ❑
Σπάνια ❑
Ποτέ ❑

6. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα σχετικά με τον πολιτισμό ή την ιστορία της χώρας σου;

Πάρα πολύ ❑
Αρκετά ❑
Λίγο ❑
Καθόλου ❑

7. Όταν πρόκειται να γνωρίσεις καινούριους φίλους:

α) Προτιμάς να γνωρίσεις καινούριους φίλους που κατάγονται από την ίδια χώρα με σένα……. ❑
β) Προτιμάς να γνωρίσεις καινούριους φίλους που κατάγονται από διαφορετική χώρα από τη δική σου…….. ❑
γ) Σου είναι αδιάφορη η χώρα καταγωγής των φίλων σου, φτάνει να ταιριάζετε…….. ❑
δ) Δεν θέλεις να γνωρίσεις καινούριους φίλους…… ❑

8. Όταν βλέπεις στο σχολείο να τσακώνονται συμμαθητές σου που κατάγονται από τη χώρα σου με άλλους από διαφορετικές χώρες, τι κάνεις;

α) Προσπαθείς να τους σταματήσεις ❑

β) Υποστηρίζεις τους συμμαθητές που κατάγονται από τη χώρα σου, ανεξάρτητα από το αν έχουν δίκιο ή όχι ❑

γ) Υποστηρίζεις αυτούς που πιστεύεις ότι έχουν δίκιο, ανεξάρτητα από ποια χώρα κατάγονται ❑

δ) Δεν ασχολείσαι μαζί τους, αλλά ειδοποιείς τους καθηγητές ❑

ε) Σου είναι αδιάφορο και φεύγεις ❑

9. Ποιοι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι;

α) συμμαθητές σου από την ίδια χώρα ❑

β) συμμαθητές σου από άλλη χώρα ❑

γ) άτομα που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ❑

δ) άτομα που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα ❑

ε) κάποιοι άλλοι.....

10. Αισθάνεσαι μοναξιά μέσα στην τάξη;

Πάρα πολύ συχνά ❑

Αρκετές φορές ❑

Σπάνια ❑

Ποτέ ❑

11. Παίρνεις μέρος σε εκδηλώσεις (χορωδία, γιορτές ή άλλες δραστηριότητες) του σχολείου;

Πάρα πολύ συχνά ❑

Αρκετές φορές ❑

Σπάνια ❑

Ποτέ ❑

12. Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;

Πάρα πολύ ❑

Αρκετά ❑

Λίγο ❑

Καθόλου ❑

ΜΕΡΟΣ Γ΄

1. **Ποια από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;**

α) ήταν μουσικές καινούριες για μένα και είχαν ενδιαφέρον ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

β) μοιάζουν με την παραδοσιακή μουσική της χώρας μου ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

γ) χρησιμοποιούν μουσικά όργανα με ωραία ηχοχρώματα ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

δ) έχουν έντονους ρυθμούς και χορεύονται ευχάριστα ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

ε) μέσω της μουσικής αυτής έμαθα πολλά πράγματα για τον πολιτισμό ορισμένων συμμαθητών μου ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

στ) ένιωσα να εκφράζομαι καλύτερα ακούγοντας αυτές τις μουσικές ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

2. Σε τι μοιάζουν μεταξύ τους οι παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;

α) στα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποιούν ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

β) στις μελωδίες ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

γ) στα μουσικά όργανα και στον τρόπο που παίζονται ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

δ) στη σημασία που έχει η μουσική για τον πολιτισμό των ανθρώπων της ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

ε) στο ότι είναι αυθεντικές μουσικές που εκφράζουν τους ανθρώπους τους ΝΑΙ❑ ΟΧΙ ❑

2.α. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για την παραδοσιακή μουσική της χώρας σου;

ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

2.β. Δικαιολόγησε την άποψή σου

……
……
……
……
……
……
……
……

3. Πιστεύεις ότι τα μαθήματα που παρακολούθησες σε έκαναν να εκτιμάς πιο πολύ τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;

ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

4. Συνέβη κάτι στο σχολείο ή αλλού όσο καιρό παρακολουθούσες τα μαθήματα αυτά που σε έκανε να εκτιμήσεις τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;

ΝΑΙ ❑ ΟΧΙ ❑

4.α. Αν ναι, τι; .....
.....

Π.12. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ανά παρέμβαση)

Σημείωσε τα τέσσερα τελευταία ψηφία του τηλεφώνου σου: …….
(παρακαλώ να θυμάσαι αυτόν τον αριθμό)

1. **Φύλο:** Αγόρι ❑ Κορίτσι ❑

2. Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :

2.α. Έμαθα πράγματα όπως:

……
……
……
……
……
……
……
……
……

2.β. Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

……
……
……
……
……
……
……
……
……

2.γ. Ένιωσα ότι:

……
……
……
……
……
……
……

2.δ. Μου άρεσε:

……
……
……

2.ε. Δεν μου άρεσε

……
……
……

Π.13. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Ερωτήσεις

1. Αγαπάς τη μουσική γενικά; Συμμετέχεις στη χορωδία του σχολείου; Αν όχι θα ήθελες;
2. Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο ή θα ήθελες να παίζεις;
3. Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική; (Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι; Πόσο συχνά; Σου αρέσει να ακούς τέτοια μουσική, σου θυμίζει τη χώρα σου;)
4. Έχεις ταξιδέψει σε άλλες χώρες; Σε ποιες;
5. Γνωρίζεις κάποιον από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό;
6. Αν συναντούσες κάποιον ένα παιδί, π.χ. από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό εδώ στο σχολείο, τι ερωτήσεις θα του έκανες;
7. Τι θα του έδειχνες από τη δική σου χώρα και το δικό σου πολιτισμό;
8. Αν συναντήσεις κάποιον που δεν μιλά καλά ελληνικά, όπως έναν καινούριο μαθητή στο σχολείο, πώς αισθάνεσαι;
9. Τι νομίζεις ότι μαθαίνεις γύρω από διαφορετικούς πολιτισμούς ή ανθρώπους από άλλες χώρες όταν τραγουδάς ή ακούς τραγούδια τους;
10. Τι περιμένεις να μάθεις από την καθηγήτριά σου παρακολουθώντας μουσικά μαθήματα από άλλους πολιτισμούς;
11. Γνωρίζεις στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας σου που έχουν σχέση με τη μουσική; (που ακούγεται παραδοσιακή μουσική -σε εκδηλώσεις, σε γιορτές, γάμους, διάφορα έθιμα συνδεδεμένα με τη μουσική, γεγονότα και πράγματα που κάνετε στην καθημερινή ζωή και είναι συσνδεδεμένα με τη μουσική).
12. Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα τι σκέφτεσαι; Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους; Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;
13. Αν ένας συμμαθητής σου από άλλη χώρα που μόλις ήρθε στο σχολείο σου ζητούσε να τον βοηθήσεις και να του εξηγήσεις κάτι, θα το έκανες με ευχαρίστηση ή θα τον απεύφευγες; Ενδιαφέρεσαι να τον γνωρίσεις, να του μιλήσεις;
14. Έχεις ορισμένους φίλους και πιστεύεις ότι αυτή είναι μόνο η παρέα σου, δεν χωράει άλλους; Ποιας εθνικότητας είναι οι φίλοι σου;
15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό, μια που ζεις στην Ελλάδα, και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά; (Με παράδειγμα)
16. Πιστεύεις ότι στο σχολείο όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ή κάποιοι συμμαθητές σου έχουν περισσότερα δικαιώματα, π.χ. γιατί γεννήθηκαν εδώ και γιατί;
17. Αν έχεις έρθει από άλλη χώρα στην Ελλάδα (ή στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό) και δεν έχεις φίλους, θα προσπαθήσεις να κάνεις καινούριους φίλους και από άλλες χώρες ή θα αρκεστείς στους συμμαθητές που μιλούν την ίδια γλώσσα με τη δική σου;

Η ίδια συνέντευξη θα επαναληφθεί μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου), με την προσθήκη των παρακάτω ερωτήσεων μόνο στην πειραματική ομάδα.

1. Αν ήσουν καθηγητής μουσικής, θα μάθαινες στους μαθητές σου παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες, οποιασδήποτε καταγωγής κι αν είναι αυτοί; Ή θα ήθελες να υπάρχει στο πρόγραμμα του σχολείου μάθημα με παραδοσιακή μουσική από διάφορες χώρες;
2. Μετά τα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες, πιστεύεις ότι άλλαξε ο τρόπος που βλέπεις τους ξένους συμμαθητές σου, σέβεσαι τον πολιτισμό τους, θέλεις να μάθεις περισσότερα γι' αυτούς;
3. Πιστεύεις ότι η ευρωπαϊκή μουσική είναι αξιολογότερη από την παραδοσιακή μουσική των διαφόρων χωρών; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
4. Σου φάνηκαν εύκολα ή δύσκολα τα μαθήματα που παρακολούθησες; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
5. Θα ήθελες να αλλάξει κάτι ή να προσθεθεί στα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησες;

Π. 14. Κλείδα παρατήρησης

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

Συναισθηματική αντίδραση
α) Θεωρεί σημαντικό τον μουσικό πολιτισμό
β) Δεν θεωρεί σημαντικό τον μουσικό πολιτισμό
γ) Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά
δ) Θεωρεί τον δικό του κατώτερο συγκριτικά
ε) Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)
στ) Δεν το περίμενε έτσι
ζ) Του προξένησε γέλιο απαξίωσης
η) Του προξένησε χαρά- ευχάριστο άκουσμα
θ) Του προξένησε εντύπωση-ξένο περίεργο άκουσμα
ι) Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας
ΑΛΛΑ-ΣΧΟΛΙΑ

Συμπεριφορά των μαθητών ως αντίδραση στο διδακτικό αντικείμενο
ΘΕΤΙΚΗ
α) Ακούει προσεκτικά
β) Προσπαθεί να κατανοήσει
γ) Συμμετέχει
δ) Δημιουργεί
ε) Αυτοσχεδιάζει
ΑΡΝΗΤΙΚΗ
α) Δεν ακούει προσεκτικά
β) Δεν προσπαθεί να κατανοήσει
γ) Δεν συμμετέχει
δ) Δεν δημιουργεί
ε) Δεν αυτοσχεδιάζει

ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ
α) Είναι φιλικός
β) Είναι ανταγωνιστικός
γ) Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)
δ) Είναι αδιάφορος
ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ
α) Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του
β) Έκφραση δικών του ιδεών-θέτει νέα θέματα
ΑΛΛΑ-ΣΧΟΛΙΑ
ΥΠΕΡ-ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (ένταση φωνής, τάση να διακόπτει κ.λπ.) πότε;
ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (σωματικές κινήσεις σχετικές με το θέμα)
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΧΩΡΟΥ (πλησίασμα ή απομάκρυνση από άλλους)

Π. 15. Αποτελέσματα έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
(πριν και μετά την παρέμβαση)

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	10	45,5	45,5	45,5
Κορίτσι	12	54,5	54,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Ηλικία σε έτη:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
13	9	40,9	47,4	47,4
14	9	40,9	47,4	94,7
15	1	4,5	5,3	100,0
Μερικό σύνολο	19	86,4	100,0	
Δεν απάντησαν	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Σε ποια χώρα γεννήθηκες;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	12	54,5	60,0	60,0
Αλβανία	2	9,1	10,0	70,0
Γεωργία	1	4,5	5,0	75,0
Βουλγαρία	1	4,5	5,0	80,0
Μολδαβία	2	9,1	10,0	90,0
Ρουμανία	1	4,5	5,0	95,0
Σλοβακία	1	4,5	5,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Αν δεν γεννήθηκες εδώ, ποιο έτος εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1997	1	4,5	10,0	10,0
2000	2	9,1	20,0	30,0
2003	1	4,5	10,0	40,0
2004	2	9,1	20,0	60,0
2007	3	13,6	30,0	90,0
2009	1	4,5	10,0	100,0
Μερικό σύνολο	10	45,5	100,0	
Δεν απάντησαν	12	54,5	100,0	
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Ποια είναι η εθνικότητα:
α) του πατέρα σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	31,8	31,8	31,8
Αλβανία	7	31,8	31,8	63,6
Βουλγαρία	1	4,5	4,5	68,1
Μολδαβία	2	9,1	9,1	77,2
Πολωνία	2	9,1	9,1	86,3
Ρουμανία	1	4,5	4,5	90,8
Αφρική	1	4,5	4,5	95,3
Γεωργία	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Ποια είναι η εθνικότητα:
β) της μητέρας σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	31,8	31,8	31,8
Αλβανία	7	31,8	31,8	63,6
Βουλγαρία	1	4,5	4,5	68,2
Μολδαβία	2	9,1	9,1	77,3
Πολωνία	2	9,1	9,1	86,4
Ρουμανία	1	4,5	4,5	90,9
Αφρική	1	4,5	4,5	95,5
Γεωργία	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Ποια είναι η εθνικότητα:
γ) η δική σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	31,8	31,8	31,8
Αλβανία	7	31,8	31,8	63,6
Βουλγαρία	1	4,5	4,5	68,2
Μολδαβία	2	9,1	9,1	77,3
Πολωνία	2	9,1	9,1	86,4
Ρουμανία	1	4,5	4,5	90,9
Αφρική	1	4,5	4,5	95,5
Γεωργία	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Ποιές είναι οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου;

α) του πατέρα σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	2	9,1	9,1	9,1
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	1	4,5	4,5	13,6
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	6	27,3	27,3	40,9
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	10	45,5	45,5	86,4
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Ποιές είναι οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου;

β) της μητέρας σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού	1	4,5	4,5	4,5
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	2	9,1	9,1	13,6
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	5	22,7	22,7	36,4
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	10	45,5	45,5	81,8
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	4	18,2	18,2	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

7. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;

α) ο πατέρας σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελεύθερα επαγγέλματα	1	4,5	4,8	4,8
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές	3	13,6	14,3	19,0
Δημόσιοι και ιδιωτικού υπάλληλοι	4	18,2	19,0	38,1
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	11	50,0	52,4	90,5
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι	2	9,1	9,5	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
7. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;
β) η μητέρα σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εκπαιδευτικοί	2	9,1	9,5	9,5
Μεσαία διοικητικά στελέχη	1	4,5	4,8	14,3
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές	2	9,1	9,5	23,8
Δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι	4	18,2	19,0	42,9
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	1	4,5	4,8	47,6
Οικιακά	8	36,4	38,1	85,7
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι	3	13,6	14,3	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
8. Με ποιο βαθμό τελείωσες το Δημοτικό σχολείο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
7	1	4,5	4,5	4,5
9	11	50,0	50,0	54,5
10	10	45,5	45,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
9. Γνωρίζεις κάποια ξένη γλώσσα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	19	86,4	86,4	86,4
ΟΧΙ	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
10.Αν ναι, γράψε ποια ή ποιες ξένες γλώσσες ξέρεις:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	1	4,5	5,0	5,0
Αλβανικά	3	13,6	15,0	20,0
Ρωσικά	1	4,5	5,0	25,0
Αγγλικά	12	54,5	60,0	85,0
Μολδαβικά	2	9,1	10,0	95,0
Πολωνικά	1	4,5	5,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

11. Σε ποια γλώσσα επικοινωνείτε με τους γονείς σου στο σπίτι;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	11	50,0	55,0	55,0
Αλβανικά	3	13,6	15,0	70,0
Βουλγαρικά	1	4,5	5,0	75,0
Αγγλικά	1	4,5	5,0	80,0
Μολδαβικά	1	4,5	5,0	85,0
Πολωνικά	2	9,1	10,0	95,0
Ρουμανικά	1	4,5	5,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.α. Μαθαίνεις κάποιο μουσικό όργανο (εκτός σχολείου), στο σπίτι ή σε Ωδείο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	6	27,3	28,6	28,6
ΟΧΙ	15	68,2	71,4	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.β. Αν ναι, ποιο ή ποια;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πιάνο	2	9,1	33,3	33,3
Κιθάρα	2	9,1	33,3	66,7
Βιολί	1	4,5	16,7	83,3
Ντραμς	1	4,5	16,7	100,0
Μερικό σύνολο	6	27,3	100,0	
Δεν απάντησαν	16	72,7		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.γ. Εάν όχι, θα ήθελες να μάθεις ένα μουσικό όργανο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	12	54,5	80,0	80,0
ΟΧΙ	3	13,6	20,0	100,0
Μερικό σύνολο	15	68,2	100,0	
Δεν απάντησαν	7	31,8		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

13. Συμμετείχες ή συμμετέχεις σε κάποιο μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα, στη γειτονιά σου ή στο Δήμο σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	1	4,5	4,5	4,5
ΟΧΙ	21	95,5	95,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Τραγουδάς σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	2	9,1	9,1	9,1
ΟΧΙ	20	90,9	90,9	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Ακούτε παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	16	72,7	76,2	76,2
ΟΧΙ	5	22,7	23,8	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) στους άριστους μαθητές	3	13,6	7	31,8
β) στους καλούς μαθητές	13	59,1	12	54,5
γ) στους μέτριους μαθητές	5	22,7	3	13,6
δ) στους αδύνατους μαθητές	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

2.α. Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	9,1	16	72,7
Αρκετά	13	59,1	6	27,3
Λίγο	6	27,3		
Καθόλου	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

2.β. Αν λίγο ή καθόλου, γιατί πιστεύεις ότι δεν έχεις δυνατότητες να βελτιωθείς;

(Μπορείς να σημειώσεις παραπάνω από μία επιλογή)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Δεν με βοηθάει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα	5	22,7		
β) Δεν έχω την αναγκαία υποστήριξη από τον καθηγητή μου				
γ) Έχω σοβαρά οικογενειακά προβλήματα				
δ) Δεν μπορώ να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου	1	4,5		
ε) Δεν κατέχω καλά την ελληνική γλώσσα	1	4,5		
Μερικό σύνολο	7	31,8		
Δεν απάντησαν	15	68,2	22	100,0
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3. α.Θεωρείς ότι έχεις κάποιες δεξιότητες που είναι σημαντικές στο μάθημα της μουσικής;

(π.χ. παίζεις κάποιο όργανο, τραγουδάς καλά, συμμετέχεις σε χορωδία, γράφεις μουσική κ.λπ.)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	11	50,0	12	54,5
ΟΧΙ	11	50,0	10	45,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.β. Αν ναι, σημείωσε τις πιο σημαντικές.

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Παίζω κάποιο όργανο	1	4,5	4	18,2
Τραγούδι	3	13,6	3	13,6
Γράφω μουσική	3	13,6	1	4,5
Ακούω μουσική	1	4,5		
Συνδυασμός, παίζω όργανο και τραγουδώ	1	4,5		
Μερικό σύνολο	9	40,9	8	36,4
Δεν απάντησαν	13	59,1	14	63,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4. Με τι ασχολήθηκες στην τάξη την ώρα της μουσικής τελευταία;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία δραστηριότητα)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Τραγούδησα	5	22,7	9	40,9
β) Έπαιξα κάποιο όργανο (π.χ. απλό ρυθμικό όργανο)	3	13,6	12	54,5
γ) Άκουσα μουσική	7	31,8	1	4,6
δ) Έμαθα για συνθέτες (π.χ. Μότσαρτ, Μπετόβεν κ. άλλους)				
ε) Έμαθα να γράφω μουσική (νότες) στο πεντάγραμμο				
στ)Ασχολήθηκα με τη μουσική μέσω του υπολογιστή	1	4,5		
ζ) Έκανα κάτι άλλο	1	4,5		
Μερικό σύνολο	17	77,3		
Δεν απάντησαν	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Ποια είναι η αγαπημένη σου εργασία στην τάξη της μουσικής;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία εργασία)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Να τραγουδάω	8	36,4	14	63,64
β) Να παίζω κάποιο όργανο	3	13,6	8	36,36
γ) Να ακούω μουσική	7	31,8		
δ) Να μαθαίνω για συνθέτες				
ε) Να γράφω μουσική στο πεντάγραμμο				
στ) Να ασχολούμαι με τη μουσική με τη βοήθεια του υπολογιστή				
ζ) Να κάνω κάτι άλλο				
Μερικό σύνολο	18	81,8		
Δεν απάντησαν	4	18,2		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6.α. Σου αρέσει όπως γίνεται το μάθημα της μουσικής μέχρι τώρα;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	3	13,6	15	68,2
Αρκετά	10	45,5	5	22,7
Λίγο	7	31,8	2	9,1
Καθόλου	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6.β. Αν η απάντησή σου είναι «λίγο ή καθόλου», πού το αποδίδεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) στο ότι το μάθημα δεν σου κεντρίζει την προσοχή	5	22,7	1	4,5
β) στον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα	3	13,6	1	4,5
γ) στο ότι θεωρείς ότι το μάθημα δεν είναι χρήσιμο				
δ) το περιεχόμενο του μαθήματος σου φαίνεται ξένο σε σχέση με τα ακούσματά σου				
ε) σε άλλο λόγο				
Μερικό σύνολο	8	36,4	2	9,1
Δεν απάντησαν	14	63,6	20	90,9
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

7.α. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	6	27,3	12	54,5
Αρκετά	10	45,5	8	36,4
Λίγο	4	18,2	1	4,5
Καθόλου	2	9,1	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

7.β. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες διότι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Η εργασία γίνεται ευκολότερη όταν δουλεύεις ομαδικά	9	40,9	15	68,2
β) Είναι καλή ευκαιρία για να κάνω πιο σωστά τη δουλειά μου	5	22,7	2	9,1
γ) Μου δίνει την ευκαιρία να δουλέψω με άλλους	2	9,1	4	18,2
δ) Μου αρέσει να ακούω τη γνώμη των άλλων	3	13,6		
Μερικό σύνολο	19	86,4	21	95,5
Δεν απάντησαν	3	13,6	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8.α. Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου στην τάξη την ώρα του μαθήματος της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ συχνά			7	31,8
Αρκετές φορές	8	36,4	12	54,5
Σπάνια	13	59,1	1	4,5
Ποτέ				
Μερικό σύνολο	21	95,5	20	90,9
Δεν απάντησαν	1	4,5	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8.β. Αν συνεργάζεσαι σπάνια ή ποτέ, ποιοι είναι οι λόγοι που εμποδίζουν τη συνεργασία σου με τους συμμαθητές σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Δεν συνηθίζεται η συνεργασία στην τάξη	10	45,5		
β) Οι συμμαθητές μου δεν είναι πρόθυμοι για συνεργασία	3	13,6	1	4,5
γ) Δεν με αποδέχονται οι συμμαθητές μου				
δ) Έχω δυσκολία στην ελληνική γλώσσα				
ε) Δεν συμφωνώ με τον τρόπο που σκέφτονται οι συμμαθητές μου				
στ) Δουλεύω καλύτερα μόνος μου				
ζ) Άλλος λόγος				
Μερικό σύνολο	13	59,1	1	4,5
Δεν απάντησαν	9	40,9	21	95,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9.α. Έχεις ακούσει μουσική από άλλες χώρες εκτός από της χώρας σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	17	77,3	22	100,0
ΟΧΙ	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9.β. Αν ναι, έχεις ακούσει μουσική από ποιες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελλάδα	2	9,1	3	13,6
Αμερική	4	18,2	3	13,6
Ρωσία	1	4,5	1	4,5
Αρμενία	1	4,5	1	4,5
Αγγλία	4	18,2	1	4,5
Πολωνία	1	4,5	7	31,8
Γαλλία	1	4,5	2	9,1
Ισπανία	1	4,5	2	9,1
Αφρική	2	9,1	1	4,5
Μερικό σύνολο	17	77,3	21	95,5
Δεν απάντησαν	5	22,7	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
10.α. Έχεις διδαχθεί στο σχολείο μουσική από άλλες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	3	13,6	22	100,0
ΟΧΙ	17	77,3		
Μερικό σύνολο	20	90,9		
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
10.β. Αν ναι, έχεις διδαχθεί μουσική, από ποιες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολωνία	1	4,5	6	27,3
Αφρική	1	4,5	4	18,2
Μολδαβία	1	4,5	1	4,5
Ελλάδα			2	9,1
Αλβανία			3	13,6
Βουλγαρία			4	18,2
Μερικό σύνολο	3	13,6	20	90,9
Δεν απάντησαν	19	86,4	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
11.α. Έχεις τραγουδήσει ποτέ τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από τη δική σου στην τάξη ή αλλού;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	10	45,5	18	81,8
ΟΧΙ	12	54,5	4	18,2
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
11.β. Αν ναι, σε ποιες γλώσσες έχεις τραγουδήσει;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολωνία	9	40,9	1	4,5
Αφρική	1	4,5	3	13,6
Μολδαβία			3	13,6
Ελλάδα			3	13,6
Αλβανία			4	18,2
Βουλγαρία			3	13,6
Μερικό σύνολο	10	45,5	17	77,3
Δεν απάντησαν	12	54,5	5	22,7
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12. Τι μουσική ακούς; *(Αρίθμησε τρία από τα παρακάτω είδη)*

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικό μοντέρνο τραγούδι (π.χ. Παπαρίζου)	8	36,4	8	36,4
Ξένο μοντέρνο τραγούδι (π.χ. Madonna)	3	13,6	6	27,3
Τραγούδια και μουσική ελλήνων συνθετών (π.χ. Χατζιδάκις, Θεοδωράκης κ.τ.λ.)	2	9,1	2	9,1
Λαϊκά τραγούδια			1	4,5
Δημοτικά τραγούδια της πατρίδας μου			4	18,2
Γενικά μόνο μουσική της χώρας μου	1	4,5		
Rock, pop, heavy metal, rap	4	18,2		
Κλασική Μουσική	2	9,1		
Άλλο είδος.	2	9,1		
Μερικό σύνολο			21	95,5
Δεν απάντησαν			1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

13.α. Θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	12	54,5	22	100,0
ΟΧΙ	7	31,8		
Μερικό σύνολο	19	86,4		
Δεν απάντησαν	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

13.β. Αν ναι, γιατί θα σου άρεσε;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Γιατί θα μάθαινες κάτι καινούριο	7	31,8	10	45,5
β) Από περιέργεια	3	13,6		
γ) Για να συγκρίνεις τη μουσική των άλλων λαών με τη μουσική της χώρας σου;	1	4,5	1	4,5
δ) Γιατί μέσω της μουσικής θα μάθαινες και για τον πολιτισμό άλλων λαών	1	4,5	2	9,1
ε) Γιατί έχεις συμμαθητές και φίλους από άλλες χώρες και θα ήθελες να μάθεις περισσότερα γι' αυτούς;			9	40,9
Μερικό Σύνολο	12	54,5		
Δεν απάντησαν	10	100,0		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	12	54,5	15	68,2
ΟΧΙ	9	40,9	7	31,8
Μερικό σύνολο	21	95,5		
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Ενδιαφέρεσαι να μάθεις περισσότερα γι' αυτήν;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	12	54,5	17	77,3
ΟΧΙ	9	40,9	4	18,2
Μερικό σύνολο	21	95,5	21	95,5
Δεν απάντησαν	1	4,5	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

16. Πιστεύεις ότι η μουσική από διάφορες χώρες ενδιαφέρει μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	7	31,8	2	9,1
ΟΧΙ	13	59,1	19	86,4
Μερικό σύνολο	20	90,9	21	95,5
Δεν απάντησαν	2	9,1	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Κατά τη γνώμη σου πόσο σημαντικό είναι να διδάσκεσαι στην τάξη μουσική από άλλες χώρες και να μαθαίνεις γύρω από άλλους πολιτισμούς;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολύ σημαντικό	4	18,2	14	63,6
Σημαντικό	12	54,5	8	36,4
Λίγο σημαντικό	1	4,5		
Καθόλου σημαντικό	4	18,2		
Μερικό σύνολο	21	95,5		
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

18.α. Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα παραδοσιακό όργανο της δικής σου ή άλλης χώρας; *(δηλ. όργανο μόνο για παραδοσιακή μουσική)*

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	6	27,3	13	59,1
ΟΧΙ	16	72,7	8	36,4
Μερικό σύνολο			21	95,5
Δεν απάντησαν			1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

18.β. Αν ναι, ποιο όργανο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Κλαρίνο	1	4,5	1	4,5
Κιθάρα	4	18,3	4	18,2
Τύμπανα	1	4,5	1	4,5
Ντραμς			3	13,6
Μπουζούκι			1	4,5
Ντέφι			1	4,5
Διάφορα όργανα			1	4,5
Μερικό σύνολο	6	27,3	12	54,5
Δεν απάντησαν	16	72,7	10	45,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
19.α. Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα ευρωπαϊκό όργανο; (π.χ. βιολί, βιολοντέλο, πιάνο, κιθάρα κ.λπ.)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	15	68,2	15	68,2
ΟΧΙ	7	31,8	7	31,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
19.β. Αν ναι, ποιο όργανο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πιάνο	1	4,5	1	4,5
Κιθάρα	10	45,5	1	4,5
Βιολί	2	9,1	13	59,1
Μερικό σύνολο	13	59,1	15	68,2
Δεν απάντησαν	9	40,9	7	31,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
20. Αν είχες να διαλέξεις ανάμεσα σε ένα ευρωπαϊκό όργανο και σε ένα παραδοσιακό όργανο οποιασδήποτε χώρας, ποιο θα διάλεγες να μάθεις να παίζεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Το ευρωπαϊκό	15	68,2	3	13,6
Το παραδοσιακό	2	9,1	5	22,7
Και τα δύο	4	18,2	14	63,6
Μερικό σύνολο	21	95,5		
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
21.α. Θα σου άρεσε να ταξιδέψεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	17	77,3	17	77,3
ΟΧΙ	5	22,7	5	22,7
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

21.β. Γράψε τρεις προορισμούς που θα ήθελες περισσότερο

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αλβανία	2	9,1	1	4,5
Αμερική	3	13,6	2	9,1
Βουλγαρία	1	4,5	1	4,5
Αγγλία	3	13,6	2	9,1
Γαλλία	4	18,2	1	4,5
Ισπανία	2	9,1	1	4,5
Ιαπωνία	1	4,5	3	13,6
Βραζιλία	1	4,5	2	9,1
Κύπρο	1	4,5	1	4,5
Μολδαβία			3	13,6
Αφρική			2	9,1
Ρουμανία			1	4,5
Μερικό σύνολο	18	81,8	20	90,9
Δεν απάντησαν	4	18,2	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	3	13,6	9	40,9
Αρκετά	10	45,5	11	50,0
Λίγο	4	18,2	2	9,1
Καθόλου	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.α. Είσαι ευχαριστημένος/η από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	5	22,7	8	36,4
Αρκετά	11	50,0	14	63,6
Λίγο	3	13,6		
Καθόλου	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.β. Αν είσαι λίγο ή καθόλου ευχαριστημένος/η, γράψε τον κυριότερο λόγο:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ανωριμότητα	3	13,6		
Έλλειψη επικοινωνίας	3	13,6		
Μερικό σύνολο	6	27,3		
Δεν απάντησαν	16	72,7	22	100,0
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.α. Είναι οι συμμαθητές σου πρόθυμοι να σε βοηθήσουν, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	5	22,7	4	18,2
Αρκετές φορές	13	59,1	15	68,2
Σπάνια	2	9,1		
Ποτέ	2	9,1		
Μερικό σύνολο			19	86,4
Δεν απάντησαν			3	13,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.β. Αν σπάνια ή ποτέ δεν είναι πρόθυμοι, γράψε τον κυριότερο λόγο:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Εθνικισμός	3	13,6		
Δεν τους ενδιαφέρει	1	4,5		
Μερικό σύνολο	4	18,2		
Δεν απάντησαν	18	81,8	22	100,0
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.α. Εμπιστεύεσαι τους συμμαθητές σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	3	13,6	6	27,3
Αρκετές φορές	15	68,2	13	59,1
Σπάνια	1	4,5	1	4,5
Ποτέ	3	13,6		
Μερικό σύνολο			20	90,9
Δεν απάντησαν			2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.β. Αν σπάνια ή ποτέ δεν εμπιστεύεσαι τους συμμαθητές σου, γράψε τον κυριότερο λόγο:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανώριμοι	1	4,5	1	4,5
Δεν υπάρχει επικοινωνία	1	4,5		
Αδιαφορία	1	4,5		
Μερικό σύνολο	3	13,6		
Δεν απάντησαν	19	86,4	21	95,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	3	13,6	8	36,4
Αρκετές φορές	9	40,9	13	59,1
Σπάνια	8	36,4	1	4,5
Ποτέ	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα σχετικά με την κουλτούρα ή την ιστορία της χώρας σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ			2	9,1
Αρκετά	7	31,8	17	77,3
Λίγο	12	54,5	3	13,6
Καθόλου	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

7. Όταν πρόκειται να γνωρίσεις καινούριους φίλους:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Προτιμάς να γνωρίσεις καινούριους φίλους που κατάγονται από την ίδια χώρα με σένα	8	36,4	3	13,6
β) Προτιμάς να γνωρίσεις καινούριους φίλους που κατάγονται από χώρα διαφορετική από τη δική σου	9	40,9	6	27,3
γ) Σου είναι αδιάφορη η χώρα καταγωγής των φίλων σου, φτάνει να ταιριάζετε	5	22,7	11	50,0
δ) Δεν θέλεις να γνωρίσεις καινούριους φίλους				
Μερικό σύνολο			20	90,9
Δεν απάντησαν			2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8. Όταν βλέπεις στο σχολείο να τσακώνονται συμμαθητές σου που κατάγονται από τη χώρα σου με άλλους από άλλες χώρες, τι κάνεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Προσπαθείς να τους σταματήσεις	7	31,8	11	50,0
β) Υποστηρίζεις τους συμμαθητές που κατάγονται από τη χώρα σου ανεξάρτητα από το αν έχουν δίκιο ή όχι	4	18,2	1	4,5
γ) Υποστηρίζεις αυτούς που πιστεύεις ότι έχουν δίκιο ανεξάρτητα από ποια χώρα κατάγονται	3	13,6	7	31,8
δ) Δεν ασχολείσαι μαζί τους, αλλά ειδοποιείς τους καθηγητές	5	22,7	2	9,1
ε) Είναι αδιάφορο, φεύγεις	3	13,6	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9. Ποιοι είναι οι πιο καλοί σου φίλοι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) συμμαθητές σου	7	31,8	5	22,7
β) μαθητές που πηγαίνουν σε άλλο σχολείο	5	22,7	8	36,4
γ) παιδιά που δεν πηγαίνουν σχολείο	3	13,6	3	13,6
δ) άτομα που γεννήθηκαν στην Ελλάδα	3	13,6	2	9,1
ε) άτομα που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα	4	18,2	4	18,2
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Αισθάνεσαι μοναξιά μέσα στην τάξη;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολύ συχνά				
Αρκετές φορές	1	4,5	1	4,5
Σπάνια	8	36,4	7	31,8
Ποτέ	13	59,1	14	63,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

11. Παίρνεις μέρος σε εκδηλώσεις (χορωδία, γιορτές ή άλλες δραστηριότητες) του σχολείου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάντοτε	1	4,5	2	9,1
Τις περισσότερες φορές	4	18,2	6	27,3
Σπάνια	4	18,2	7	31,8
Ποτέ	13	59,1	7	31,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12. Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	9,1	10	45,5
Αρκετά	11	50,0	10	45,5
Λίγο	4	18,2	2	9,1
Καθόλου	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Τι από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;

α) ήταν μουσικές καινούριες για μένα και είχαν ενδιαφέρον

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	22	100,0	100,0	100,0
ΟΧΙ				
Σύνολο	22	100,0	100,0	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Τι από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;

β) μοιάζουν με την παραδοσιακή μουσική της χώρας μου

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	10	45,5	45,5	45,5
ΟΧΙ	12	54,5	54,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Τι από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;

γ) χρησιμοποιούν μουσικά όργανα με ωραία ηχοχρώματα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	19	86,4	86,4	86,4
ΟΧΙ	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Τι από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;

δ) έχουν έντονους ρυθμούς και χορεύονται ευχάριστα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	18	81,8	81,8	81,8
ΟΧΙ	4	18,2	18,2	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Τι από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;

ε) μέσω της μουσικής αυτής έμαθα πολλά πράγματα για τον πολιτισμό ορισμένων συμμαθητών μου

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	21	95,5	95,5	95,5
ΟΧΙ	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Τι από τα παρακάτω σου άρεσαν στα μαθήματα που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες και αφορούσαν παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες;

στ) ένιωσα να εκφράζομαι καλύτερα ακούγοντας αυτές τις μουσικές

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	13	59,1	59,1	59,1
ΟΧΙ	9	40,9	40,9	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Ποια κοινά στοιχεία παρατήρησες στις παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;

α) στα ρυθμικά σχήματα που χρησιμοποιούν

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	16	72,7	72,7	72,7
ΟΧΙ	6	27,3	27,3	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Ποια κοινά στοιχεία παρατήρησες στις παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;

β) στις μελωδίες

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	15	68,2	68,2	68,2
ΟΧΙ	7	31,8	31,8	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Ποια κοινά στοιχεία παρατήρησες στις παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;

γ) στα μουσικά όργανα και στον τρόπο που παίζονται

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	11	50,0	50,0	50,0
ΟΧΙ	11	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Ποια κοινά στοιχεία παρατήρησες στις παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;

δ) στη σημασία που δίνουν οι άνθρωποι στη μουσική για τον πολιτισμό τους

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	15	68,2	68,2	68,2
ΟΧΙ	7	31,8	31,8	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Ποια κοινά στοιχεία παρατήρησες στις παραδοσιακές μουσικές των χωρών που διδάχθηκες;

ε) στο ότι είναι αυθεντικές μουσικές που εκφράζουν τους ανθρώπους τους

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	18	81,8	85,7	85,7
ΟΧΙ	3	13,6	14,3	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

3. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για την παραδοσιακή μουσική της χώρας σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	17	77,3	77,3	77,3
ΟΧΙ	5	22,7	22,7	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.α. Δικαιολόγησε την άποψή σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Για να μάθω περισσότερα για τη χώρα μου	12	54,5	63,2	63,2
Μου αρέσει πολύ	3	13,6	15,8	78,9
Διατήρηση επαφής με πατρίδα	1	4,5	5,3	84,2
Δεν ξέρω ακόμα	3	13,6	15,8	100,0
Μερικό σύνολο	19	86,4	100,0	
Δεν απάντησαν	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

4. Πιστεύεις ότι τα μαθήματα που παρακολούθησες σε έκαναν να εκτιμάς πιο πολύ τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	17	77,3	85,0	85,0
ΟΧΙ	3	13,6	15,0	100,0
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Συνέβη κάτι όταν παρακολούθησες τα μαθήματα που σε έκανε να εκτιμάς πιο πολύ τον πολιτισμό των ξένων συμμαθητών σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ				
ΟΧΙ	22	100,0	100,0	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	100,0

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Ομάδα Ελέγχου
(πριν και μετά την παρέμβαση)

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	10	43,5	43,5	43,5
Κορίτσι	13	56,5	56,5	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Ηλικία σε έτη

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
13	14	60,9	60,9	60,9
14	8	34,8	34,8	95,7
15	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Σε ποιά χώρα γεννήθηκες;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	18	78,3	78,3	78,3
Αλβανία	2	8,7	8,7	87,0
Γεωργία				
Βουλγαρία				
Μολδαβία	1	4,3	4,3	91,3
Πολωνία	1	4,3	4,3	95,7
Αφρική	1	4,3	4,3	100,0
Σλοβακία				
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Αν δεν γεννήθηκες εδώ, ποιο έτος εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1996	1	4,3	20,0	20,0
1999	1	4,3	20,0	40,0
2000	1	4,3	20,0	60,0
2004	1	4,3	20,0	80,0
2009	1	4,3	20,0	100,0
Μερικό σύνολο	5	21,7	100,0	
Δεν απάντησαν	18	78,3		
Σύνολο	23	100,0		

5. Ποια είναι η εθνικότητα:
α) του πατέρα σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	8	34,8	34,8	34,8
Αλβανία	7	30,4	30,4	65,2
Βουλγαρία	1	4,3	4,3	69,6
Μολδαβία	1	4,3	4,3	73,9
Πολωνία	3	13,0	13,0	87,0
Ρουμανία				
Αφρική	2	8,7	8,7	95,7
Μπαγκλαντές	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Ποια είναι η εθνικότητα:
β) της μητέρας σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	7	30,4	30,4	30,4
Αλβανία	7	30,4	30,4	60,9
Βουλγαρία	1	4,3	4,3	65,2
Μολδαβία	1	4,3	4,3	69,6
Πολωνία	3	13,0	13,0	82,6
Αφρική	2	8,7	8,7	91,3
Φιλιππίνες	1	4,3	4,3	95,7
Μπαγκλαντές	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Ποια είναι η εθνικότητα:
γ) η δική σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελλάδα	8	34,8	34,8	34,8
Αλβανία	7	30,4	30,4	65,2
Βουλγαρία	1	4,3	4,3	69,6
Μολδαβία	1	4,3	4,3	73,9
Πολωνία	3	13,0	13,0	87,0
Αφρική	2	8,7	8,7	95,7
Μπαγκλαντές	1	4,3	4,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Ποιές είναι οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου;

α) πατέρα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού				
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	2	8,7	8,7	8,7
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	7	30,4	30,4	39,1
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	6	26,1	26,1	65,2
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	8	34,8	34,8	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Ποιές είναι οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου;

β) μητέρας

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικές τάξεις του Δημοτικού				
Απόφοιτος/η Δημοτικού				
Μερικές τάξεις του Γυμνασίου	3	13,0	13,0	13,0
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	17,4	17,4	30,4
Απόφοιτος/η Λυκείου ή κάποιας Τεχνικής Σχολής	11	47,8	47,8	78,3
Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου	5	21,7	21,7	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

7. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;

α) ο πατέρας σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελεύθερα επαγγέλματα	2	8,7	8,7	8,7
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές	1	4,3	4,3	13,0
Δημόσιοι και ιδιωτικού υπάλληλοι	2	8,7	8,7	21,7
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	2	8,7	8,7	30,4
Ανειδίκευτοι εργάτες	7	30,4	30,4	60,9
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι	9	39,1	39,1	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
7. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;
β) η μητέρα σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εκπαιδευτικοί	1	4,3	4,3	4,3
Μεσαία διοικητικά στελέχη	1	4,3	4,3	8,7
Έμποροι βιοτέχνες πωλητές				
Δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι				
Τεχνίτες και ειδικευμένοι εργάτες	1	4,3	4,3	13,0
Ανειδίκευτοι εργάτες	6	26,1	26,1	100,0
Οικιακά	14	60,9	60,9	73,9
Άνεργοι – μη κατατασσόμενοι				
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
8. Με ποιο βαθμό τελείωσες το Δημοτικό σχολείο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
7	1	4,3	4,5	4,5
8	3	13,0	13,6	18,2
9	3	13,0	13,6	31,8
10	15	65,2	68,2	100,0
Μερικό σύνολο	22	95,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
9. Γνωρίζεις κάποια ξένη γλώσσα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	23	100,0	100,0	100,0
ΟΧΙ				
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
10. **Αν ναι, γράψε ποιά ή ποιές ξένες γλώσσες ξέρεις:**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	2	8,7	8,7	8,7
Αλβανικά	2	8,7	8,7	17,4
Ρωσικά	1	4,3	4,3	21,7
Γερμανικά	1	4,3	4,3	26,1
Αγγλικά	14	60,9	60,9	87,0
Γαλλικά	3	13,0	13,0	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

11. Σε ποια γλώσσα επικοινωνείτε με τους γονείς σου στο σπίτι;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ελληνικά	16	69,6	69,6	69,6
Αλβανικά	1	4,3	4,3	73,9
Ρωσικά				
Γερμανικά				
Αγγλικά	2	8,7	8,7	82,6
Γαλλικά	1	4,3	4,3	87,0
Πολωνικά	3	13,0	13,0	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.α. Μαθαίνεις κάποιο μουσικό όργανο (εκτός σχολείου), στο σπίτι ή σε Ωδείο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	5	21,7	21,7	21,7
ΟΧΙ	18	78,3	78,3	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.β.Αν ναι, ποιο ή ποια;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πιάνο	1	4,3	25,0	25,0
Κιθάρα	3	13,0	75,0	100,0
Βιολί				
Ντραμς				
Μερικό σύνολο	4	17,4	100,0	
Δεν απάντησαν	19	82,6		
Σύνολο	23	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

12.γ. Εάν όχι, θα ήθελες να μάθεις ένα μουσικό όργανο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	15	65,2	83,3	83,3
ΟΧΙ	3	13,0	16,7	100,0
Μερικό σύνολο	18	78,3	100,0	
Δεν απάντησαν	5	21,7		
Σύνολο	23	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

13. Συμμετείχες ή συμμετέχεις σε κάποιο μουσικό εξωσχολικό πρόγραμμα στη γειτονιά σου ή στο Δήμο σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	1	4,3	4,3	4,3
ΟΧΙ	22	95,7	95,7	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

14. Τραγουδάς σε κάποια χορωδία εκτός σχολείου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	3	13,0	13,0	13,0
ΟΧΙ	20	87,0	87,0	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Ακούτε παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	16	69,6	69,6	69,6
ΟΧΙ	7	30,4	30,4	100,0
Σύνολο	23	100,0	100,0	

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) στους άριστους μαθητές	5	21,7	2	8,7
β) στους καλούς μαθητές	15	65,2	12	52,2
γ) στους μέτριους μαθητές	3	13,0	8	34,8
δ) στους αδύνατους μαθητές			1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.α. Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	10	43,5	8	34,8
Αρκετά	9	39,1	12	52,2
Λίγο	3	13,0	3	13,0
Καθόλου				
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.β. Αν λίγο ή καθόλου, γιατί πιστεύεις ότι δεν έχεις δυνατότητες να βελτιωθείς;
(Μπορείς να σημειώσεις παραπάνω από μία επιλογή)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Δεν με βοηθάει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα	1	4,3	1	4,3
β) Δεν έχω την αναγκαία υποστήριξη από τον καθηγητή μου				
γ) Έχω σοβαρά οικογενειακά προβλήματα				
δ) Δεν μπορώ να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου	1	4,3	1	4,3
ε) Δεν κατέχω καλά την ελληνική γλώσσα	1	4,3	1	4,3
Μερικό σύνολο	3	13,0	3	13,0
Δεν απάντησαν	20	87,0	20	87,0
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.α. Θεωρείς ότι έχεις κάποιες δεξιότητες που είναι σημαντικές στο μάθημα της μουσικής;

(π.χ. παίζεις κάποιο όργανο, τραγουδάς καλά, συμμετέχεις σε χορωδία, γράφεις μουσική κ.λπ.)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	7	30,4	8	34,8
ΟΧΙ	15	65,2	15	65,2
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.β. Αν ναι, σημείωσε τις πιο σημαντικές.

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Παίζω κάποιο όργανο	2	8,7	2	8,7
Τραγούδι	4	17,4	4	17,4
Ντέφι				
Θεωρία μουσικής	1	4,3	1	4,3
Συνδυασμός παίζω όργανο και τραγουδώ			1	4,3
Μερικό σύνολο	7	30,4	8	34,8
Δεν απάντησαν	16	69,6	15	65,2
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4. Με τι ασχολήθηκες στην τάξη την ώρα της μουσικής τελευταία;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία δραστηριότητα)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Τραγούδησα	6	26,1	3	13,0
β) Έπαιξα κάποιο όργανο (π.χ. απλό ρυθμικό όργανο)	2	8,7		
γ) Άκουσα μουσική	11	47,8	14	60,9
δ) Έμαθα για συνθέτες (π.χ. Μότσαρτ, Μπετόβεν κ. άλλους)	2	8,7		
ε) Έμαθα να γράφω μουσική (νότες) στο πεντάγραμμο	1	4,3		
στ)Ασχολήθηκα με τη μουσική μέσω του υπολογιστή			4	17,4
ζ)Έκανα κάτι άλλο			2	8,7
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Ποια είναι η αγαπημένη σου εργασία στην τάξη της μουσικής;

(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από μία εργασία)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Να τραγουδάω	8	34,8	9	39,1
β) Να παίζω κάποιο όργανο	5	21,7	7	30,4
γ) Να ακούω μουσική	9	39,1	6	26,1
δ) Να μαθαίνω για συνθέτες				
ε) Να γράφω μουσική στο πεντάγραμμο				
στ) Να ασχολούμαι με τη μουσική με τη βοήθεια του υπολογιστή			1	4,3
ζ) Να κάνω κάτι άλλο.				
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6.α. Σου αρέσει όπως γίνεται το μάθημα της μουσικής μέχρι τώρα;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	8	34,8	6	26,1
Αρκετά	11	47,8	12	52,2
Λίγο	4	17,4	5	21,7
Καθόλου				
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6.β. Αν η απάντησή σου είναι «λίγο ή καθόλου», που το αποδίδεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) στο ότι το μάθημα δεν σου κεντρίζει την προσοχή	1	4,3	1	4,3
β) στον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα	2	8,7	2	8,7
γ) στο ότι θεωρείς ότι το μάθημα δεν είναι χρήσιμο	1	4,3	1	4,3
δ) το περιεχόμενο του μαθήματος σου φαίνεται ξένο σε σχέση με τα ακούσματά σου			1	4,3
ε) σε άλλο λόγο				
Μερικό σύνολο	4	17,4	5	21,7
Δεν απάντησαν	19	82,6	18	78,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
7.α. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	6	26,1	5	21,7
Αρκετά	15	65,2	18	78,3
Λίγο	2	8,7		
Καθόλου				
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
7.β. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδες διότι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Γίνεται ευκολότερη η εργασία όταν συνεργάζεσαι	15	65,2	12	52,2
β) Είναι καλή ευκαιρία για να κάνω πιο σωστά τη δουλειά μου				
γ) Μου δίνει την ευκαιρία να δουλέψω με άλλους	8	34,8	5	21,7
δ) Μου αρέσει να ακούω τη γνώμη των άλλων			5	21,7
Μερικό σύνολο			22	95,7
Δεν απάντησαν			1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
8.α. Πόσο συχνά συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου στην τάξη την ώρα του μαθήματος της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ συχνά	1	4,4		
Αρκετές φορές	9	39,1	4	17,4
Σπάνια	9	39,1	16	69,6
Ποτέ	2	8,7	3	13,0
Μερικό σύνολο	21	91,3		
Δεν απάντησαν	2	8,7		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8.β. Αν συνεργάζεσαι σπάνια ή ποτέ, ποιοι είναι οι λόγοι που εμποδίζουν τη συνεργασία σου με τους συμμαθητές σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Δεν συνηθίζεται η συνεργασία στην τάξη	7	30,4	16	69,6
β) Οι συμμαθητές μου δεν είναι πρόθυμοι για συνεργασία	1	4,3	2	8,7
γ) Δεν με αποδέχονται οι συμμαθητές μου	2	8,7	1	4,3
δ) Έχω δυσκολία στην ελληνική γλώσσα				
ε) Δεν συμφωνώ με τον τρόπο που σκέφτονται οι συμμαθητές μου				
στ) Δουλεύω καλύτερα μόνος μου				
ζ) Άλλος λόγος	1	4,3		
Μερικό σύνολο	11	47,8	19	82,6
Δεν απάντησαν	12	52,2	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9.α.Έχεις ακούσει μουσική από άλλες χώρες εκτός από της χώρας σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	20	87,0	22	95,7
ΟΧΙ	3	13,0	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9.β. Αν ναι, έχεις ακούσει μουσική από ποιες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αλβανία	2	8,7	1	4,3
Ρωσία	2	8,7	1	4,3
Γερμανία	1	4,3	1	4,3
Αγγλία	4	17,4	3	13,0
Ρουμανία	6	26,1	1	4,3
Γαλλία	4	17,4	1	4,3
Ισπανία	1	4,3	2	8,7
Αφρική			7	30,4
Ιαπωνία			2	8,7
Κίνα			2	8,7
Μερικό σύνολο	20	87,0	21	91,3
Δεν απάντησαν	3	13,0	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
10.α.Έχεις διδαχθεί στο σχολείο μουσική από άλλες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	7	30,4	18	78,3
ΟΧΙ	13	56,5	4	17,4
Μερικό σύνολο	20	87,0	22	95,7
Δεν απάντησαν	3	13,0	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
10.β. Αν ναι, έχεις διδαχθεί μουσική, από ποιες χώρες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελλάδα	7	30,4	16	69,6
Αλβανία	1	4,3	1	4,3
Ινδία			1	4,3
Μερικό σύνολο	8	34,8	18	78,2
Δεν απάντησαν	15	65,2	5	21,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
11.α. Έχεις τραγουδήσει ποτέ τραγούδια σε άλλες γλώσσες εκτός από τη δική σου στην τάξη ή αλλού;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	13	56,5	14	60,9
ΟΧΙ	9	39,1	9	39,1
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
11.β. Αν ναι, σε ποιες γλώσσες έχεις τραγουδήσει;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικά	2	8,7	2	8,7
Γερμανικά	2	8,7	3	13,0
Βουλγαρικά	5	21,7		
Μολδαβικά	1	4,3		
Ιταλικά	1	4,3		
Αγγλικά			4	17,4
Αφρικανικά	1	4,3	2	8,7
Τουρκικά			1	4,3
Μερικό σύνολο	12	52,2	12	52,2
Δεν απάντησαν	11	47,8	11	47,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
12. Τι μουσική ακούς; *(Αρίθμησε τρία από τα παρακάτω είδη)*

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικό μοντέρνο τραγούδι (π.χ. Παπαρίζου)	6	26,1	7	30,4
Ξένο μοντέρνο τραγούδι (π.χ. Madonna)	6	26,1	4	17,4
Τραγούδια και μουσική ελλήνων συνθετών (π.χ. Χατζιδάκις, Θεοδωράκης κ.τ.λ.)	2	8,7		
Λαϊκά τραγούδια	2	8,7	1	4,3
Δημοτικά τραγούδια της πατρίδας μου	2	8,7	3	13,0
Γενικά μόνο μουσική της χώρας μου	1	4,3		
Rock, pop, heavy metal, rap	4	17,4		
Κλασική Μουσική				
Άλλο είδος			8	34,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ **13.α. Θα σου άρεσε να μαθαίνεις μουσική από άλλες χώρες;**

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	21	91,3	19	82,6
ΟΧΙ	2	8,7	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
13.β. Αν ναι, γιατί θα σου άρεσε;
(Μπορείς να επιλέξεις παραπάνω από έναν λόγους)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Γιατί θα μάθαινες κάτι καινούριο	12	52,2	17	73,9
β) Από περιέργεια	1	4,3		
γ) Για να συγκρίνεις τη μουσική των άλλων λαών με τη μουσική της χώρας σου;	1	4,3		
δ) Γιατί μέσω της μουσικής θα μάθαινες και για τον πολιτισμό άλλων λαών	3	13,0	1	4,3
ε) Γιατί έχεις συμμαθητές και φίλους από άλλες χώρες και θα ήθελες να μάθεις περισσότερα γι' αυτούς;	4	17,4	1	4,3
Μερικό σύνολο	21	91,3	19	82,6
Δεν απάντησαν	2	8,7	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
14. Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	16	69,6	16	69,6
ΟΧΙ	7	30,4	7	30,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
15.Ενδιαφέρεσαι να μάθεις περισσότερα γι' αυτήν;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	16	69,6	16	69,6
ΟΧΙ	7	30,4	7	30,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
16. Πιστεύεις ότι η μουσική από διάφορες χώρες ενδιαφέρει μόνο τους κατοίκους της κάθε χώρας;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	3	13,0	4	17,4
ΟΧΙ	20	87,0	19	82,6
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
17. Κατά τη γνώμη σου πόσο σημαντικό είναι να διδάσκεσαι στην τάξη μουσική από άλλες χώρες και να μαθαίνεις γύρω από άλλους πολιτισμούς;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολύ σημαντικό	7	30,4	6	26,1
Σημαντικό	13	56,5	14	60,9
Λίγο σημαντικό	2	8,7	3	13,0
Καθόλου σημαντικό	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
18.α. Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα παραδοσιακό όργανο της δικής σου ή άλλης χώρας; *(δηλ. όργανο μόνο για παραδοσιακή μουσική)*

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	10	43,5	12	52,2
ΟΧΙ	13	56,5	11	47,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
18.β. Αν ναι, ποιο όργανο;.

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πιάνο – αρμόνιο	1	4,3	2	8,7
Κλαρίνο	1	4,3	1	4,3
Κιθάρα	4	17,4	1	4,3
Μπουζούκι			2	8,7
Μπίρα και τόξο	1	4,3	2	8,7
Οκαρίνα	1	4,3	1	4,3
Γκάιντα	1	4,3	1	4,3
Λύρα	1	4,3	1	4,3
Μερικό σύνολο	10	43,5	11	47,8
Δεν απάντησαν	13	56,5	12	52,2
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
19.α. Θα σου άρεσε να μάθεις να παίζεις ένα ευρωπαϊκό όργανο; (π.χ. βιολί, βιολοντέλο, πιάνο, κιθάρα κ.λπ.)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	17	73,9	19	82,6
ΟΧΙ	6	26,1	3	13,0
Μερικό σύνολο			22	95,7
Δεν απάντησαν			1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
19.β. Αν ναι, ποιο όργανο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πιάνο	3	13,0	4	17,4
Κιθάρα	12	52,2	12	52,2
Μπουζούκι			1	4,3
Βιολί	1	4,3	1	4,3
Άρπα	1	4,3	1	4,3
Μερικό σύνολο	17	73,9	19	82,6
Δεν απάντησαν	6	26,1	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
20. Αν είχες να διαλέξεις ανάμεσα σε ένα ευρωπαϊκό όργανο και σε ένα παραδοσιακό όργανο οποιασδήποτε χώρας, ποιο θα διάλεγες να μάθεις να παίζεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Το ευρωπαϊκό	9	39,1	11	47,8
Το παραδοσιακό	8	34,8	3	13,0
Και τα δύο	6	26,1	9	39,1
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
21.α. Θα σου άρεσε να ταξιδέψεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
ΝΑΙ	22	95,7	21	91,3
ΟΧΙ	1	4,3	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
21.β. Γράψε τρεις προορισμούς που θα ήθελες περισσότερο

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αμερική	2	8,7	1	4,3
Αυστραλία			1	4,3
Βουλγαρία	2	8,7	1	4,3
Αγγλία	8	34,8	5	21,7
Γαλλία	1	4,3	5	21,7
Ισπανία	6	26,1	1	4,3
Ιαπωνία	1	4,3	1	4,3
Βραζιλία	1	4,3	1	4,3
Κύπρο	1	4,3	1	4,3
Μολδαβία			1	4,3
Αφρική			2	8,7
Ρουμανία			1	4,3
Μερικό σύνολο	22	95,7	21	91,3
Δεν απάντησαν	1	4,3	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	7	30,4	6	26,1
Αρκετά	8	34,8	10	43,5
Λίγο	7	30,4	7	30,4
Καθόλου	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.α. Είσαι ευχαριστημένος/η από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	16	69,6	10	43,5
Αρκετά	7	30,4	11	47,8
Λίγο				
Καθόλου				
Μερικό σύνολο			21	91,3
Δεν απάντησαν			2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.β. Αν είσαι λίγο ή καθόλου ευχαριστημένος/η, γράψε τον κυριότερο λόγο:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ανωριμότητα				
Έλλειψη επικοινωνίας				
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο				

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.α. Είναι οι συμμαθητές σου πρόθυμοι να σε βοηθήσουν, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	9	39,1	6	26,1
Αρκετές φορές	13	56,5	16	69,6
Σπάνια	1	4,3	1	4,3
Ποτέ				
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.β. Αν σπάνια ή ποτέ δεν είναι πρόθυμοι, γράψε τον κυριότερο λόγο:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Εθνικισμός				
Δεν τους ενδιαφέρει	1	4,3	1	4,3
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν	22	95,7	22	95,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.α. Εμπιστεύεσαι τους συμμαθητές σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	7	30,4	6	26,1
Αρκετές φορές	14	60,9	12	52,2
Σπάνια - ποτέ	2	8,6	3	13,0
Μερικό σύνολο			21	91,3
Δεν απάντησαν			2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.β. Αν σπάνια ή ποτέ δεν εμπιστεύεσαι τους συμμαθητές σου, γράψε τον κυριότερο λόγο

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανώριμοι	2	8,7	2	8,7
Δεν υπάρχει επικοινωνία				
Αδιαφορία				
Δεν απάντησαν	21	91,3	21	91,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	8	34,8	3	13,0
Αρκετές φορές	11	47,8	14	60,9
Σπάνια	4	17,4	6	26,1
Ποτέ				
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα σχετικά με την κουλτούρα ή την ιστορία της χώρας σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	8,7	3	13,0
Αρκετά	11	47,8	8	34,8
Λίγο	8	34,8	9	39,1
Καθόλου	2	8,7	3	13,0
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

7. Όταν πρόκειται να γνωρίσεις καινούριους φίλους:

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Προτιμάς να γνωρίσεις καινούριους φίλους που κατάγονται από την ίδια χώρα με σένα	5	21,7	11	47,8
β) Προτιμάς να γνωρίσεις καινούριους φίλους που κατάγονται από διαφορετική χώρα από τη δική σου	9	39,1	4	17,4
γ) Σου είναι αδιάφορη η χώρα καταγωγής των φίλων σου, φτάνει να ταιριάζετε	7	30,4	8	34,8
δ) Δεν θέλεις να γνωρίσεις καινούριους φίλους	2	8,7		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8. Όταν βλέπεις στο σχολείο να τσακώνονται συμμαθητές σου που κατάγονται από τη χώρα σου με άλλους από άλλες χώρες, τι κάνεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) Προσπαθείς να τους σταματήσεις	11	47,8	10	43,5
β) Υποστηρίζεις τους συμμαθητές που κατάγονται από τη χώρα σου ανεξάρτητα από το αν έχουν δίκιο ή όχι			2	8,7
γ) Υποστηρίζεις αυτούς που πιστεύεις ότι έχουν δίκιο ανεξάρτητα από ποια χώρα κατάγονται	6	26,1	9	39,1
δ) Δεν ασχολείσαι μαζί τους, αλλά ειδοποιείς τους καθηγητές	4	17,4	1	4,3
ε) Σου είναι αδιάφορο και φεύγεις	2	8,7	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9. Ποιοι είναι οι πιο καλοί σου φίλοι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) συμμαθητές σου	6	26,1	8	34,8
β) μαθητές που πηγαίνουν σε άλλο σχολείο	7	30,4	6	26,1
γ) παιδιά που δεν πηγαίνουν σχολείο	2	8,7	1	4,3
δ) άτομα που γεννήθηκαν στην Ελλάδα	2	8,7	2	8,7
ε) άτομα που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα	5	21,7	6	26,1
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Αισθάνεσαι μοναξιά μέσα στην τάξη;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολύ συχνά			4	17,4
Αρκετές φορές	3	13,0	3	13,0
Σπάνια	9	39,1	6	26,1
Ποτέ	11	47,8	10	43,5
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

11. Παίρνεις μέρος σε εκδηλώσεις (χορωδία, γιορτές ή άλλες δραστηριότητες) του σχολείου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάντοτε	5	21,7	3	13,0
Τις περισσότερες φορές	3	13,0	6	26,1
Σπάνια	5	21,7	6	26,1
Ποτέ	10	43,5	8	34,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12. Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	6	26,1	6	26,1
Αρκετά	10	43,5	8	34,8
Λίγο	5	21,7	7	30,4
Καθόλου	2	8,7	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
(πριν και μετά την παρέμβαση)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.α.Αγαπάς τη μουσική γενικά;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	20	90,9	22	100,0
Όχι	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.β. Συμμετέχεις στη χορωδία του σχολείου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	3	13,6	3	13,6
Όχι	19	86,4	19	86,4
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.γ. Αν όχι, θα ήθελες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	22,7	6	27,3
Όχι	14	63,6	13	59,1
Μερικό σύνολο	19	86,4	19	86,4
Δεν απάντησαν	3	13,6	3	13,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο ή θα ήθελες να παίζεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Κιθάρα	9	40,9	9	40,9
Νραμς	4	18,2	2	9,1
Πιάνο / αρμόνιο	4	18,2	2	9,1
Όχι δε θα ήθελα	4	18,2	6	27,3
Ναι θα ήθελα (τύμπανα)	1	4,5	3	13,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3. Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική

3.α. .Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	15	68,2	22	100,0
Όχι	7	31,8		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3. Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική

3β. Σου αρέσει να ακούς τέτοια μουσική σου θυμίζει τη χώρα σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	9	40,9	21	95,5
Όχι	13	59,1	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3. Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική

3γ. Πόσο συχνά ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συχνά	6	27,3	13	59,1
Όχι συχνά	9	40,9	9	40,9
Μερικό σύνολο	15	68,2		
Δεν απάντησαν	7	31,8		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4. Έχεις ταξιδέψει σε άλλες χώρες; Σε ποιες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Όχι	11	50,0	10	45,5
Μολδαβία	5	22,7	5	22,7
Αλβανία	1	4,5	2	9,0
Γαλλία	1	4,5	1	4,5
Ιταλία	2	9,1	2	9,1
Κύπρο	2	9,1	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Γνωρίζεις κάποιον από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Γκάνα	1	4,5	1	4,5
Όχι	10	45,5	8	36,4
Ιταλία	1	4,5	1	4,5
Αγγλία	1	4,5	2	9,1
Γαλλία	1	4,5	1	4,5
Κούβα	1	4,5	1	4,5
Κύπρο	4	18,2	4	18,2
Βοσνία	1	4,5	1	4,5
Ρουμανία	1	4,5	2	9,1
Αμερική	1	4,5	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6. Αν συναντούσες κάποιον ένα παιδί, π.χ. από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό εδώ στο σχολείο, τι ερωτήσεις θα του έκανες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Για τη ζωή στη χώρα του	8	36,4	6	27,3
Ενδιαφέροντα	2	9,1	1	4,5
Μουσικά ακούσματα	2	9,1	6	27,3
Γλώσσα	2	9,1	5	22,7
Μαθήματα που του αρέσουν	1	4,5		
Λόγοι μετανάστευσης	3	13,6	1	4,5
Πολιτισμικές διαφορές	1	4,5	3	13,6
Αν του αρέσει η Ελλάδα	2	9,1		
Θρησκεία	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

7. Τι θα του έδειχνες από τη δική σου χώρα και το δικό σου πολιτισμό;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αρχαιολογικούς χώρους	3	13,6	8	36,4
Παιγνίδια	1	4,5		
Τρόπο ζωής	9	40,9	7	31,8
Χορούς και τραγούδια	6	27,3	6	27,3
Γλώσσα	1	4,5	1	4,5
Φαγητό	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8. Αν συναντήσεις κάποιον που δεν μιλά καλά ελληνικά, όπως έναν καινούριο μαθητή στο σχολείο, πώς αισθάνεσαι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Λύπη λόγω έλλειψης επικοινωνίας - στεναχώρια	11	50,0	4	18,2
Αδιαφορία	4	18,2		
Θέλω να βοηθήσω	7	31,8	18	81,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9. Τι νομίζεις ότι μαθαίνεις γύρω από διαφορετικούς πολιτισμούς ή ανθρώπους από άλλες χώρες όταν τραγουδάς ή ακούς τραγούδια τους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Παράδοση	13	59,1	12	54,5
Γλώσσα	5	22,7	5	22,7
Μουσική παράδοση	3	13,6	4	18,2
Τρόπο σκέψης	1	4,5	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

10. Τι περιμένεις τώρα να μάθεις από την καθηγήτριά σου παρακολουθώντας μουσικά μαθήματα από άλλους πολιτισμούς;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Τραγούδια	7	31,8	11	50,0
Γλώσσα	3	13,6	1	4,5
Χορούς και τρόπο ζωής	7	31,8	2	9,1
Θρησκεία – πολιτισμό	5	22,7	8	36,4
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

11. Γνωρίζεις στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας σου που έχουν σχέση με τη μουσική;
(που ακούγεται παραδοσιακή μουσική, σε εκδηλώσεις, σε γιορτές, γάμους, διάφορα έθιμα συνδεδεμένα με τη μουσική κλπ.)

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολιτιστικές εκδηλώσεις	18	81,8	21	95,5
Θρησκεία	2	9,1	1	4,5
Δε γνωρίζω	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12α. Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα τι σκέφτεσαι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχέση ντυσίματος με θρησκεία και πολιτισμό	7	31,8	7	31,8
Αδιαφορία για το διαφορετικό	2	9,1		
Τους θεωρώ παράξενους - ξένους	9	40,9	2	9,1
Απορία ως προς την ενδυμασία	2	9,1	1	4,5
Σέβομαι τον πολιτισμό τους	2	9,1	12	54,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12β. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	15	68,2	21	95,5
Όχι	7	31,8	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12γ. Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	19	86,4
Όχι	9	40,9		
Ίσως	11	50,0	3	13,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

13α. Αν ένας συμμαθητής σου από άλλη χώρα που μόλις ήρθε στο σχολείο σου ζητούσε να τον βοηθήσεις και να του εξηγήσεις κάτι θα το έκανες με ευχαρίστηση ή θα τον απέφευγες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι αν ήταν εύκολο	3	13,6	1	4,5
Ναι θα το έκανα ευχάριστα	19	86,4	21	95,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
13β. Ενδιαφέρεσαι να τον γνωρίσεις, να του μιλήσεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θα ήθελα να τον γνωρίσω	14	63,6	13	59,1
Εξαρτάται από τον άλλο	7	31,8	3	13,6
Εύρεση κοινών στοιχείων	1	4,5	6	27,3
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
14α. Έχεις ορισμένους φίλους και πιστεύεις ότι αυτή είναι μόνο η παρέα σου δεν χωράει άλλους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι χωράει και άλλους	22	100,0	20	90,9
Όχι			2	9,1
Σύνολο			22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
14β. Ποιας εθνικότητας είναι οι φίλοι σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Διάφορες	21	95,5	20	90,9
Εκτός από αυτούς που κλέβουν	1	4,5	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.α. Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις μέσα και έξω από το σχολείο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικού πολιτισμού	20	91	2	9,1
Δικού μου πολιτισμού	1	4,5	2	9,1
Και των δύο	1	4,5	18	81,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.β. Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικού πολιτισμού	4	18,2		
Δικού μου πολιτισμού	16	72,7	20	90,9
Και των δύο	2	9,1	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.γ. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τις παραδόσεις του πολιτισμού σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	18	81,8
Όχι	16	72,7	2	9,1
Δεν αναφέρεται	2	9,1	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

16. Πιστεύεις ότι στο σχολείο όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ή κάποιοι συμμαθητές σου έχουν περισσότερα δικαιώματα π.χ. γιατί γεννήθηκαν εδώ και γιατί;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Κάποιοι κυρίως Έλληνες θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους	8	36,4	4	18,2
Ορισμένες φορές μας κάνουν να αισθανόμαστε ότι δεν έχουμε τα ίδια δικαιώματα	10	45,5	4	18,2
Όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα	3	13,6	6	27,3
Δε γνωρίζω	1	4,5	8	36,4
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Αν έχεις έρθει από άλλη χώρα στην Ελλάδα και δεν έχεις φίλους (ή στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό) θα προσπαθήσεις να κάνεις καινούριους φίλους και από άλλες χώρες ή θα αρκεστείς στους συμμαθητές που μιλούν την ίδια γλώσσα με τη δική σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θέλω να κάνω καινούριους φίλους και από άλλες χώρες	21	95,5	4	18,2
Με όλους ανεξαιρέτως από την αρχή	1	4,5	18	81,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

Μόνο στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση

ΠΙΝΑΚΑΣ

18. Αν ήσουν καθηγητής μουσικής θα μάθαινες στους μαθητές σου παραδοσιακή μουσική από άλλες χώρες, οποιασδήποτε καταγωγής κι αν είναι αυτοί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	22	100,0	100,0	100,0
Όχι				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

19. Μετά τα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες πιστεύεις ότι:

α. άλλαξε ο τρόπος που βλέπεις τους ξένους συμμαθητές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	22	100,0	100,0	100,0
Όχι				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

19. Μετά τα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες πιστεύεις ότι:

β. σέβεσαι τον πολιτισμό τους

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	21	95,5	100,0	100,0
Όχι	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

19. Μετά τα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησες τους τελευταίους μήνες πιστεύεις ότι:

γ. θέλεις να μάθεις περισσότερα γι' αυτούς;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	21	95,5	100,0	100,0
Όχι	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ

20. Πιστεύεις ότι η ευρωπαϊκή μουσική είναι αξιολογότερη από την παραδοσιακή μουσική των διαφόρων χωρών; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Όλες είναι το ίδιο σημαντικές	17	77,3	77,3	77,3
Πιο ενδιαφέρουσα η παραδοσιακή μουσική – έχει μεγαλύτερη ποικιλία	3	13,6	13,6	90,9
Έχουν κοινά στοιχεία. Μεγαλύτερη ποικιλία η παραδοσιακή	1	4,5	4,5	95,5
Πιο αξιόλογη η παραδοσιακή	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

21. Σου φάνηκαν εύκολα ή δύσκολα τα μαθήματα που παρακολούθησες; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι, πολύ εύκολα	19	86,4	86,4	86,4
Υπήρχε δυσκολία στη γλώσσα	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ

22. Θα ήθελες να αλλάξει κάτι ή να προστεθεί στα μαθήματα μουσικής που παρακολούθησες;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Όχι μου άρεσαν όπως ήταν	9	40,9	40,9	40,9
Να διδάσκεται περισσότερος χορός	7	31,8	31,8	72,7
Περισσότερο τραγούδι	1	4,5	4,5	77,3
Εκμάθηση μουσικού παραδοσιακού οργάνου	1	4,5	4,5	81,8
Περισσότερες ώρες διδασκαλίας	4	18,2	18,2	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
(πριν και μετά την παρέμβαση)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1α.Αγαπάς τη μουσική γενικά;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	23	100,0	23	100,0
Όχι				
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1β.Συμμετέχεις στη χορωδία του σχολείου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	21,7	5	21,7
Όχι	18	78,3	18	78,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1γ. Αν όχι θα ήθελες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	8,7	2	8,7
Όχι	16	69,6	17	73,9
Μερικό σύνολο	18	78,3	19	82,6
Δεν απάντησαν	5	21,7	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2α.Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο η θα ήθελες να παίζεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Κιθάρα	11	47,9	12	52,2
Ντραμς	1	4,3		
Πιάνο / αρμόνιο	4	17,4	3	13,0
Όχι δε θα ήθελα	2	8,7	4	17,4
Ναι (τύμπανα)	2	8,7	2	8,7
Δεν ξέρω	1	4,3	1	4,3
Ναι (Βιολί)	2	8,7	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική
3.α .Ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	20	87,0	19	82,6
Όχι	3	13,0	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική

3β. Σου αρέσει να ακούς τέτοια μουσική σου θυμίζει τη χώρα σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	7	30,4	6	26,1
Όχι	13	56,5	13	56,5
Μερικό σύνολο	20	87,0	19	82,6
Δεν απάντησαν	3	13,0	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.Οι γονείς σου ή τα αδέλφια σου ασχολούνται με κάποιο τρόπο με τη μουσική

3γ. Πόσο συχνά ακούς παραδοσιακή μουσική της χώρας σου στο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συχνά	12	52,2	11	47,8
Όχι συχνά	8	34,8	8	34,8
Μερικό σύνολο	20	87,0	19	82,6
Δεν απάντησαν	3	13,0	4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4α.Έχεις ταξιδέψει σε άλλες χώρες; Σε ποιες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Όχι	10	43,5	12	52,2
Αυστρία	2	8,7	2	8,7
Βουλγαρία	3	13,0	2	8,7
Ιταλία	3	13,0	2	8,7
Αγγλία	1	4,3	1	4,3
Γκάνα	2	8,7	1	4,3
Αμερική	1	4,3	1	4,3
Φιλιππίνες	1	4,3	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

5.Γνωρίζεις κάποιον από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Όχι	12	52,2	12	52,2
Ιταλία			1	4,3
Αγγλία	3	13,0	1	4,3
Αμερική	3	13,0	3	13,0
Βουλγαρία	1	4,3	1	4,3
Αυστρία	1	4,3		
Γερμανία	1	4,3	3	13,0
Αιθιοπία	1	4,3	1	4,3
Φιλιππίνες	1	4,3	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

6.Αν συναντούσες κάποιον ένα παιδί, π.χ. από άλλη χώρα και άλλο πολιτισμό εδώ στο σχολείο, τι ερωτήσεις θα του έκανες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Για τη ζωή στη χώρα του (έθιμα - πολιτισμός -	4	17,4	9	39,1
Προσωπικά στοιχεία και ενδιαφέροντα	14	60,9	6	26,1
Μουσικά ακούσματα	1	4,3	2	8,7
Λόγοι μετανάστευσης	2	8,7	4	17,4
Αν του αρέσει η Ελλάδα			2	8,7
Γεωγραφία χώρας	1	4,3		
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

7.Τι θα του έδειχνες από τη δική σου χώρα και το δικό σου πολιτισμό;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αρχαιολογικούς χώρους – αξιοθέατα	7	30,4	6	26,1
Παιγνίδια			4	17,4
Τρόπο ζωής	2	8,7	6	26,1
Χορούς τραγούδια, όργανα – ενδυμασίες	10	43,5		
Γλώσσα				
Φαγητό			1	4,3
Φωτογραφίες	1	4,3	1	4,3
Πως γιορτάζουμε (Χριστούγεννα)	1	4,3	1	4,3
Κάτι που έχει ιδιαίτερη αξία για μένα	1	4,3		
Τίποτα	1	4,3		
Μερικό σύνολο			19	82,6
Δεν απάντησαν			4	17,4
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

8.Αν συναντήσεις κάποιον που δεν μιλά καλά ελληνικά, όπως έναν καινούριο μαθητή στο σχολείο, πώς αισθάνεσαι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Λύπη λόγω έλλειψης επικοινωνίας	18	78,3	17	73,9
Αδιαφορία	1	4,3	4	17,4
Θέλω να βοηθήσω	1	4,3	2	8,7
Μερικό σύνολο	20	87,0		
Δεν απάντησαν	3	13,0		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

9.Τι νομίζεις ότι μαθαίνεις γύρω από διαφορετικούς πολιτισμούς ή ανθρώπους από άλλες χώρες όταν τραγουδάς ή ακούς τραγούδια τους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Παράδοση	12	52,2	14	60,9
Γλώσσα	7	30,4	6	26,1
Μουσική παράδοση	4	17,4	1	4,3
Τρόπο σκέψης			2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

10.Τι περιμένεις τώρα να μάθεις από την καθηγήτριά σου παρακολουθώντας μουσικά μαθήματα από άλλους πολιτισμούς;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Τραγούδια, μελωδίες , γλώσσα	19	82,6	13	56,5
Τίποτα			4	17,4
Χορούς και τρόπο ζωής	2	8,7	3	13,0
Θρησκεία – πολιτισμό	1	4,3	1	4,3
Να μάθω νέα πράγματα μέσω μουσικής	1	4,3	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

11.Γνωρίζεις στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας σου που έχουν σχέση με τη μουσική; *(που ακούγεται παραδοσιακή μουσική, σε εκδηλώσεις, σε γιορτές, γάμους, διάφορα έθιμα συνδεδεμένα με τη μουσική κλπ.)*

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πολιτιστικές εκδηλώσεις	17	73,9	15	83,3
Θρησκεία	2	8,7	3	16,7
Δε γνωρίζω	1	4,3		
Μερικό σύνολο	20	87,0	18	78,3
Δεν απάντησαν	3	13,0	5	21,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12α. Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα, τι σκέφτεσαι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχέση ντυσίματος με θρησκεία και πολιτισμό	8	34,8	5	21,7
Αδιαφορία για το διαφορετικό	12	52,2	14	60,9
Τους θεωρώ παράξενους - ξένους			4	17,4
Απορία ως προς την ενδυμασία (μου αρέσει – με εντυπωσιάζει)	3	13,0		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12β. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	15	65,2	13	56,5
Όχι	6	26,1	9	39,1
Δεν ξέρω αν θέλω - ίσως	2	8,7	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

12γ.Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	1	4,3		
Όχι	9	39,1	12	52,2
Ίσως	13	56,5	11	47,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

13α.Αν ένας συμμαθητής σου από άλλη χώρα που μόλις ήρθε στο σχολείο σου ζητούσε να τον βοηθήσεις και να του εξηγήσεις κάτι θα το έκανες με ευχαρίστηση ή θα τον απεύφευγες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι αν ήταν εύκολο	3	13,0	3	13,0
Ναι θα το έκανα ευχάριστα	18	78,3	18	78,3
Ναι θα το έκανα όχι ευχάριστα	1	4,3	2	8,7
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

13β. Ενδιαφέρεσαι να τον γνωρίσεις, να του μιλήσεις;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θα ήθελα να τον γνωρίσω	13	56,5	12	52,2
Εξαρτάται από τον άλλο	8	34,8	9	39,1
Δεν ξέρω - ίσως	2	8,7	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

14α. Έχεις ορισμένους φίλους και πιστεύεις ότι αυτή είναι μόνο η παρέα σου δεν χωράει άλλους;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι χωράει και άλλους	23	100,0	20	87,0
Όχι			3	13,0
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

14β. Ποιας εθνικότητας είναι οι φίλοι σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Διάφορες	23	100,0	18	78,3
Εκτός από αυτούς που κλέβουν			2	8,7
Όχι συγκεκριμένη			1	4,3
Σύνολο	23	100,0	1	4,3

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.α. Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις μέσα και έξω από το σχολείο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικού πολιτισμού	22	95,7	21	91,4
Δικού μου πολιτισμού			1	4,3
Και των δύο	1	4,3	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.β. Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσειςστο σπίτι;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικού πολιτισμού	6	26	6	26
Δικού μου πολιτισμού	12	52,3	12	52,3
Και των δύο	5	21,7	5	21,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.γ. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τις παραδόσεις του πολιτισμού σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	17,4	4	17,4
Όχι	19	82,6	19	82,6
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

16. Πιστεύεις ότι στο σχολείο όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ή κάποιοι συμμαθητές σου έχουν περισσότερα δικαιώματα π.χ. γιατί γεννήθηκαν εδώ και γιατί;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Κάποιοι κυρίως Έλληνες θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους	18	78,3	19	82,6
Ορισμένες φορές μας κάνουν να αισθανόμαστε ότι δεν έχουμε τα ίδια δικαιώματα	1	4,3	4	17,4
Όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα	4	17,4		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

17. Αν έχεις έρθει από άλλη χώρα στην Ελλάδα και δεν έχεις φίλους (ή στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό) θα προσπαθήσεις να κάνεις καινούριους φίλους και από άλλες χώρες ή θα αρκεστείς στους συμμαθητές που μιλούν την ίδια γλώσσα με τη δική σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θέλω να κάνω καινούριους φίλους και από άλλες χώρες	23	100,0	21	91,3
Με όλους ανεξαιρέτως από την αρχή			2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Μετά από κάθε παρεμβατική (Μολδαβία)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	9	50,0	50,0	50,0
Κορίτσι	9	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε:
2.α.Έμαθα πράγματα όπως:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρκετά θέματα για τη χώρα (πολιτισμό μουσική έθιμα χορό)	12	66,7	66,7	66,7
Μουσικά όργανα, τραγούδια, στολές	5	27,8	27,8	94,4
Παράδοση της χώρας	1	5,6	5,6	100,0
Τίποτα				
Διαφορετικότητα και ποικιλία τραγουδιών και οργάνων				
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.β.Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα τραγούδια τους (κοινά στοιχεία με τη χώρα μου	6	33,3	33,3	33,3
Παραδοσιακά όργανα – μουσική	5	27,8	27,8	61,1
Παραδοσιακή μουσική γάμου	3	16,7	16,7	77,8
Ήθη- έθιμα, στολές, γλώσσα	4	22,2	22,2	100,0
Τίποτα				
Η οργάνωση της χώρας				
Διαφορετικότητα πολιτισμών				
Όλα – διαφορετικά από ότι νόμιζε				
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.γ.Ένοιωσα ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τραγουδούσα μαζί τους	4	22,2	22,2	22,2
Ήμουν εκεί	5	27,8	27,8	50,0
Ήταν ωραία – ενθουσιασμό	9	50,0	50,0	100,0
Τίποτα				
Περίεργα				
Η μουσική ενώνει τους λαούς				
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.δ.Μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ενδυμασία - μελωδία	4	22,2	23,5	23,5
Το κάτι διαφορετικό που έμαθα	1	5,6	5,9	29,4
Ρυθμός – χορός – ζωντανή μουσική	5	27,8	29,4	58,8
Η συνολική δουλειά	5	27,8	29,4	88,2
Συγκεκριμένα όργανα	2	11,1	11,8	100,0
Τίποτα				
Τεχνικές χορού				
Μερικό σύνολο	17	94,4	100,0	
Δεν απάντησα	1	5,6		
Σύνολο	18	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.ε.Δε μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικά τραγούδια	3	16,7	17,6	17,6
Όλα μου αρέσουν	12	66,7	70,6	88,2
Παραδοσιακοί χοροί – όργανα – μουσική	1	5,6	5,9	94,1
Ενδυμασίες	1	5,6	5,9	100,0
Γλώσσα				
Η αρχική παρουσίαση				
Μερικό σύνολο	17	94,4	100,0	
Δεν απάντησα	1	5,6		
Σύνολο	18	100,0		

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1 Μπόρεσες να δουλέψεις στην ομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ εύκολα	10	55,6	58,8	58,8
Εύκολα	7	38,9	41,2	100,0
Δύσκολα				
Πολύ δύσκολα				
Μερικό σύνολο	17	94,4	100,0	
Δεν απάντησα	1	5,6		
Σύνολο	18	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Πήρες πρωτοβουλία να πεις τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	12	66,7	66,7	66,7
Όχι	6	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Διαφώνησες με κάποιο συμμαθητή σου όταν δουλεύατε όλοι μαζί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	2	11,1	11,1	11,1
Όχι	16	88,9	88,9	100,0
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Μπόρεσες να ανταλλάξεις ιδέες με τους συμμαθητές σου, να πάρεις ιδέες και να πεις τις δικές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	16	88,9	88,9	88,9
Όχι	2	11,1	11,1	100,0
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Αν βαθμολογούσες το αποτέλεσμα της δουλειάς σας, αυτή θα ήταν:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ καλή	9	50,0	50,0	50,0
Αρκετά καλή	9	50,0	50,0	100,0
Μέτρια				
Καθόλου καλή				
Σύνολο	18	100,0	100,0	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Μετά από κάθε παρεμβατική (Αφρική)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	12	57,1	57,1	57,1
Κορίτσι	9	42,9	42,9	100,0
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε:
2.α.Έμαθα πράγματα όπως:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρκετά θέματα για τη χώρα (πολιτισμό μουσική έθιμα χορό)	7	33,3	33,3	33,3
Μουσικά όργανα, τραγούδια, στολές	11	52,4	52,4	85,7
Παράδοση της χώρας	2	9,5	9,5	95,2
Τίποτα	1	4,8	4,8	100,0
Διαφορετικότητα και ποικιλία τραγουδιών και οργάνων				
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.β.Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα τραγούδια τους (κοινά στοιχεία με τη χώρα μου	8	38,1	44,4	44,4
Παραδοσιακά όργανα – μουσική	2	9,5	11,1	55,6
Παραδοσιακή μουσική γάμου				
Ήθη- έθιμα, στολές, γλώσσα	8	38,1	44,4	100,0
Τίποτα				
Η οργάνωση της χώρας				
Διαφορετικότητα πολιτισμών				
Όλα – διαφορετικά από ότι νόμιζε				
Μερικό σύνολο	18	85,7	100,0	
Δεν απάντησα	3	14,3		
Σύνολο	21	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.γ.Ένοιωσα ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τραγουδούσα μαζί τους	5	23,8	29,4	29,4
Ήμουν εκεί	5	23,8	29,4	58,8
Ήταν ωραία – ενθουσιασμό	7	33,3	41,2	100,0
Τίποτα				
Περίεργα				
Η μουσική ενώνει τους λαούς				
Μερικό σύνολο	17	81,0	100,0	
Δεν απάντησα	4	19,0		
Σύνολο	21	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.δ.Μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ενδυμασία - μελωδία	2	9,5	9,5	9,5
Το κάτι διαφορετικό που έμαθα	1	4,8	4,8	14,3
Ρυθμός – χορός – ζωντανή μουσική	8	38,1	38,1	52,4
Η συνολική δουλειά	8	38,1	38,1	90,5
Συγκεκριμένα όργανα	2	9,5	9,5	100,0
Τίποτα				
Τεχνικές χορού				
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.ε.Δε μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικά τραγούδια	1	4,8	5,3	5,3
Όλα μου αρέσουν	15	71,4	78,9	84,2
Παραδοσιακοί χοροί – όργανα – μουσική	1	4,8	5,3	89,5
Ενδυμασίες	1	4,8	5,3	94,7
Γλώσσα	1	4,8	5,3	100,0
Μερικό σύνολο	19	90,5	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,5		
Σύνολο	21	100,0		

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Μπόρεσες να δουλέψεις στην ομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ εύκολα	13	61,9	61,9	61,9
Εύκολα	5	23,8	23,8	85,7
Δύσκολα	2	9,5	9,5	95,2
Πολύ δύσκολα	1	4,8	4,8	100,0
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Πήρες πρωτοβουλία να πεις τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	14	66,7	66,7	66,7
Όχι	7	33,3	33,3	100,0
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Διαφώνησες με κάποιο συμμαθητή σου όταν δουλεύατε όλοι μαζί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	2	9,5	9,5	9,5
Όχι	19	90,5	90,5	100,0
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Μπόρεσες να ανταλλάξεις ιδέες με τους συμμαθητές σου, να πάρεις ιδέες και να πεις τις δικές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	17	81,0	81,0	81,0
Όχι	4	19,0	19,0	100,0
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Αν βαθμολογούσες το αποτέλεσμα της δουλειάς σας, αυτή θα ήταν:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ καλή	15	71,4	71,4	71,4
Αρκετά καλή	6	28,6	28,6	100,0
Μέτρια				
Καθόλου καλή				
Σύνολο	21	100,0	100,0	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Μετά από κάθε παρεμβατική (Βουλγαρία)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	9	40,9	47,4	47,4
Κορίτσι	10	45,5	52,6	100,0
Μερικό σύνολο	19	86,4	100,0	
Δεν απάντησαν	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε:
2.α.Έμαθα πράγματα όπως:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρκετά θέματα για τη χώρα (πολιτισμό μουσική έθιμα χορό)	12	54,5	54,5	54,5
Μουσικά όργανα, τραγούδια, στολές	7	31,8	31,8	86,4
Παράδοση της χώρας	1	4,5	4,5	90,9
Τίποτα	2	9,1	9,1	100,0
Διαφορετικότητα και ποικιλία τραγουδιών και οργάνων				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.β.Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα τραγούδια τους (κοινά στοιχεία με τη χώρα μου	2	9,1	11,8	11,8
Παραδοσιακά όργανα – μουσική	9	40,9	52,9	64,7
Παραδοσιακή μουσική γάμου	1	4,5	5,9	70,6
Ήθη- έθιμα, στολές, γλώσσα	2	9,1	11,8	82,4
Τίποτα	2	9,1	11,8	94,1
Η οργάνωση της χώρας	1	4,5	5,9	100,0
Μερικό σύνολο	17	77,3	100,0	
Δεν απάντησαν	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.γ.Ένοιωσα ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τραγουδούσα μαζί τους	6	27,3	35,3	35,3
Ήμουν εκεί	1	4,5	5,9	41,2
Ήταν ωραία – ενθουσιασμό	4	18,2	23,5	64,7
Τίποτα	3	13,6	17,6	82,4
Περίεργα	1	4,5	5,9	88,2
Η μουσική ενώνει τους λαούς	1	4,5	5,9	100,0
Μερικό σύνολο	16	77,3	100,0	
Δεν απάντησαν	6	22,7		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.δ.Μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ενδυμασία - μελωδία				
Το κάτι διαφορετικό που έμαθα	1	4,5	5,0	5,0
Ρυθμός – χορός – ζωντανή μουσική	8	36,4	40,0	45,0
Η συνολική δουλειά	6	27,3	30,0	75,0
Συγκεκριμένα όργανα	5	22,7	25,0	100,0
Τίποτα				
Τεχνικές χορού				
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.ε.Δε μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικά τραγούδια				
Όλα μου αρέσουν	8	36,4	61,5	61,5
Παραδοσιακοί χοροί – όργανα – μουσική	2	9,1	15,4	76,9
Ενδυμασίες	1	4,5	7,7	84,6
Γλώσσα	1	4,5	7,7	92,3
Η αρχική παρουσίαση	1	4,5	7,7	100,0
Μερικό σύνολο	13	59,1	100,0	
Δεν απάντησαν	9	40,9		
Σύνολο	22	100,0		

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Μπόρεσες να δουλέψεις στην ομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ εύκολα	13	59,1	59,1	59,1
Εύκολα	6	27,3	27,3	86,4
Δύσκολα	3	13,6	13,6	100,0
Πολύ δύσκολα				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Πήρες πρωτοβουλία να πεις τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	16	72,7	76,2	76,2
Όχι	5	22,7	23,8	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Διαφώνησες με κάποιο συμμαθητή σου όταν δουλεύατε όλοι μαζί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	9	40,9	40,9	40,9
Όχι	13	59,1	59,1	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Μπόρεσες να ανταλλάξεις ιδέες με τους συμμαθητές σου, να πάρεις ιδέες και να πεις τις δικές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	16	72,7	76,2	76,2
Όχι	5	22,7	23,8	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Αν βαθμολογούσες το αποτέλεσμα της δουλειάς σας, αυτή θα ήταν:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ καλή	13	59,1	59,1	59,1
Αρκετά καλή	7	31,8	31,8	90,9
Μέτρια	2	9,1	9,1	100,0
Καθόλου καλή				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Μετά από κάθε παρέμβαση (Αλβανία)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	9	47,4	50,0	50,0
Κορίτσι	9	47,4	50,0	100,0
Μερικό σύνολο	18	94,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	5,3		
Σύνολο	19	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε:
2.α.Έμαθα πράγματα όπως:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρκετά θέματα για τη χώρα (πολιτισμό μουσική έθιμα χορό)	6	31,6	33,3	33,3
Μουσικά όργανα, τραγούδια, στολές	9	47,4	50,0	83,3
Παράδοση της χώρας	2	10,5	11,1	94,4
Τίποτα	1	5,3	5,6	100,0
Διαφορετικότητα και ποικιλία τραγουδιών και οργάνων				
Μερικό σύνολο	18	94,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	5,3		
Σύνολο	19	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.β.Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα τραγούδια τους (κοινά στοιχεία με τη χώρα μου	10	52,6	55,6	55,6
Παραδοσιακά όργανα – μουσική	3	15,8	16,7	72,2
Παραδοσιακή μουσική γάμου	1	5,3	5,6	77,8
Ήθη- έθιμα, στολές, γλώσσα	1	5,3	5,6	83,3
Τίποτα	2	10,5	11,1	94,4
Η οργάνωση της χώρας				
Διαφορετικότητα πολιτισμών				
Όλα – διαφορετικά από ότι νόμιζε	1	5,3	5,6	100,0
Μερικό σύνολο	18	94,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	5,3		
Σύνολο	19	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.γ.Ένοιωσα ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τραγουδούσα μαζί τους	2	10,5	11,8	11,8
Ήμουν εκεί	1	5,3	5,9	17,6
Ήταν ωραία – ενθουσιασμό	11	57,9	64,7	82,4
Τίποτα	3	15,8	17,6	100,0
Περίεργα				
Η μουσική ενώνει τους λαούς				
Μερικό σύνολο	17	89,5	100,0	
Δεν απάντησαν	2	10,5		
Σύνολο	19	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.δ.Μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ενδυμασία - μελωδία				
Το κάτι διαφορετικό που έμαθα	1	5,3	5,6	5,6
Ρυθμός – χορός – ζωντανή μουσική	2	10,5	11,1	16,7
Η συνολική δουλειά	7	36,8	38,9	55,6
Συγκεκριμένα όργανα	1	5,3	5,6	61,1
Τίποτα	1	5,3	5,6	66,7
Τεχνικές χορού	6	31,6	33,3	100,0
Μερικό σύνολο	18	94,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	5,3		
Σύνολο	19	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.ε.Δε μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικά τραγούδια	2	10,5	18,2	18,2
Όλα μου αρέσουν	8	42,1	72,7	90,9
Παραδοσιακοί χοροί – όργανα – μουσική				
Ενδυμασίες				
Γλώσσα				
Η αρχική παρουσίαση	1	5,3	9,1	100,0
Μερικό σύνολο	11	57,9	100,0	
Δεν απάντησαν	8	42,1		
Σύνολο	19	100,0		

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Μπόρεσες να δουλέψεις στην ομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ εύκολα	13	68,4	68,4	68,4
Εύκολα	4	21,1	21,1	89,5
Δύσκολα	2	10,5	10,5	100,0
Πολύ δύσκολα				
Σύνολο	19	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Πήρες πρωτοβουλία να πεις τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	13	68,4	68,4	68,4
Όχι	6	31,6	31,6	100,0
Σύνολο	19	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Διαφώνησες με κάποιο συμμαθητή σου όταν δουλεύατε όλοι μαζί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	5	26,3	27,8	27,8
Όχι	13	68,4	72,2	100,0
Μερικό σύνολο	18	94,7	100,0	
Δεν απάντησαν	1	5,3		
Σύνολο	19	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Μπόρεσες να ανταλλάξεις ιδέες με τους συμμαθητές σου, να πάρεις ιδέες και να πεις τις δικές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	15	78,9	78,9	78,9
Όχι	4	21,1	21,1	100,0
Σύνολο	19	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Αν βαθμολογούσες το αποτέλεσμα της δουλειάς σας, αυτή θα ήταν:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ καλή	9	47,4	47,4	47,4
Αρκετά καλή	8	42,1	42,1	89,5
Μέτρια	1	5,3	5,3	94,7
Καθόλου καλή	1	5,3	5,3	100,0
Σύνολο	19	100,0	100,0	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Μετά από κάθε παρέμβαση (Ελλάδα)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	12	54,5	57,1	57,1
Κορίτσι	9	40,9	42,9	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε:
2.α.Έμαθα πράγματα όπως:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρκετά θέματα για τη χώρα (πολιτισμό μουσική έθιμα χορό)	5	22,7	22,7	22,7
Μουσικά όργανα, τραγούδια, στολές	8	36,4	36,4	59,1
Παράδοση της χώρας	3	13,6	13,6	72,7
Τίποτα				
Διαφορετικότητα και ποικιλία τραγουδιών και οργάνων	6	27,3	27,3	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.β.Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα τραγούδια τους (κοινά στοιχεία με τη χώρα μου	4	18,2	18,2	18,2
Παραδοσιακά όργανα – μουσική	13	59,1	59,1	77,3
Παραδοσιακή μουσική γάμου				
Ήθη- έθιμα, στολές, γλώσσα				
Τίποτα	3	13,6	13,6	90,9
Η οργάνωση της χώρας				
Διαφορετικότητα πολιτισμών	1	4,5	4,5	95,5
Όλα – διαφορετικά από ότι νόμιζε	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.γ.Ένοιωσα ότι:

	4	18,2	21,1	21,1
Τραγουδούσα μαζί τους				
Ήμουν εκεί				
Ήταν ωραία – ενθουσιασμό	10	45,5	52,6	73,7
Τίποτα	5	22,7	26,3	100,0
Περίεργα				
Η μουσική ενώνει τους λαούς				
Μερικό σύνολο	19	86,4	100,0	
Δεν απάντησαν	3	13,6		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.δ.Μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ενδυμασία - μελωδία				
Το κάτι διαφορετικό που έμαθα				
Ρυθμός – χορός – ζωντανή μουσική	8	36,4	38,1	38,1
Η συνολική δουλειά	7	31,8	33,3	71,4
Συγκεκριμένα όργανα	1	4,5	4,8	76,2
Τίποτα				
Τεχνικές χορού	5	22,7	23,8	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.ε.Δε μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικά τραγούδια	11	50,0	100,0	100,0
Όλα μου αρέσουν				
Παραδοσιακοί χοροί – όργανα – μουσική				
Ενδυμασίες				
Γλώσσα				
Η αρχική παρουσίαση				
Δεν απάντησαν	11	50,0		
Σύνολο	22	100,0		

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Μπόρεσες να δουλέψεις στην ομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ εύκολα	12	54,5	54,5	54,5
Εύκολα	9	40,9	40,9	95,5
Δύσκολα	1	4,5	4,5	100,0
Πολύ δύσκολα				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Πήρες πρωτοβουλία να πεις τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	15	68,2	71,4	71,4
Όχι	6	27,3	28,6	95,2
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Διαφώνησες με κάποιο συμμαθητή σου όταν δουλεύατε όλοι μαζί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	4	18,2	18,2	18,2
Όχι	18	81,8	81,8	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Μπόρεσες να ανταλλάξεις ιδέες με τους συμμαθητές σου, να πάρεις ιδέες και να πεις τις δικές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	18	81,8	81,8	81,8
Όχι	4	18,2	18,2	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Αν βαθμολογούσες το αποτέλεσμα της δουλειάς σας, αυτή θα ήταν:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ καλή	13	59,1	59,1	59,1
Αρκετά καλή	8	36,4	36,4	95,5
Μέτρια	1	4,5	4,5	100,0
Καθόλου καλή				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
Μετά από κάθε παρέμβαση (Πολωνία)

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Φύλο:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	12	54,5	57,1	57,1
Κορίτσι	9	40,9	42,9	100,0
Μερικό σύνολο	21	95,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε:
2.α.Έμαθα πράγματα όπως:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αρκετά θέματα για τη χώρα (πολιτισμό μουσική έθιμα χορό)	10	45,5	45,5	45,5
Μουσικά όργανα, τραγούδια, στολές	8	36,4	36,4	81,8
Παράδοση της χώρας	4	18,2	18,2	100,0
Τίποτα				
Διαφορετικότητα και ποικιλία τραγουδιών και οργάνων				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.β.Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τα τραγούδια τους (κοινά στοιχεία με τη χώρα μου	12	54,5	54,5	54,5
Παραδοσιακά όργανα – μουσική	6	27,3	27,3	81,8
Παραδοσιακή μουσική γάμου	3	13,6	13,6	95,5
Ήθη- έθιμα, στολές, γλώσσα				
Τίποτα				
Η οργάνωση της χώρας				
Διαφορετικότητα πολιτισμών				
Όλα – διαφορετικά από ότι νόμιζε	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.γ.Ένοιωσα ότι:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τραγουδούσα μαζί τους	5	22,7	22,7	22,7
Ήμουν εκεί	2	9,1	9,1	31,8
Ήταν ωραία – ενθουσιασμό	13	59,1	59,1	90,9
Τίποτα				
Περίεργα	1	4,5	4,5	95,5
Η μουσική ενώνει τους λαούς	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.δ.Μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ενδυμασία - μελωδία				
Το κάτι διαφορετικό που έμαθα	1	4,5	4,5	4,5
Ρυθμός – χορός – ζωντανή μουσική	3	13,6	13,6	18,2
Η συνολική δουλειά	9	40,9	40,9	59,1
Συγκεκριμένα όργανα				
Τίποτα				
Τεχνικές χορού	9	40,9	40,9	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.Στο μάθημα «Μουσικής άλλων πολιτισμών», που προηγήθηκε :
2.ε.Δε μου άρεσε:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μερικά τραγούδια				
Όλα μου αρέσουν	15	68,2	93,8	93,8
Παραδοσιακοί χοροί – όργανα – μουσική				
Ενδυμασίες				
Γλώσσα				
Η αρχική παρουσίαση	1	4,5	6,3	100,0
Μερικό σύνολο	16	72,7	100,0	
Δεν απάντησαν	6	27,3		
Σύνολο	22	100,0		

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Μπόρεσες να δουλέψεις στην ομάδα:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ εύκολα	16	72,7	80,0	80,0
Εύκολα	3	13,6	15,0	95,0
Δύσκολα	1	4,5	5,0	100,0
Πολύ δύσκολα				
Μερικό σύνολο	20	90,9	100,0	
Δεν απάντησαν	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ
2. Πήρες πρωτοβουλία να πεις τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	18	81,8	81,8	81,8
Όχι	4	18,2	18,2	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
3. Διαφώνησες με κάποιο συμμαθητή σου όταν δουλεύατε όλοι μαζί;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	6	27,3	27,3	27,3
Όχι	16	72,7	72,7	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
4. Μπόρεσες να ανταλλάξεις ιδέες με τους συμμαθητές σου, να πάρεις ιδέες και να πεις τις δικές σου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	19	86,4	86,4	86,4
Όχι	3	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ
5. Αν βαθμολογούσες το αποτέλεσμα της δουλειάς σας, αυτή θα ήταν:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πολύ καλή	13	59,1	59,1	59,1
Αρκετά καλή	9	40,9	40,9	100,0
Μέτρια				
Καθόλου καλή				
Σύνολο	22	100,0	100,0	

Κλείδα παρατήρησης Αφρική Σύγκριση Πειραματική ομάδας- Ομάδας Ελέγχου

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.1.Μουσικός πολιτισμός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	4	18,2	5	21,7
Δεν θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	18	81,8	16	69,6
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.2. Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί το δικό του ανώτερο συγκριτικά	17	77,3	13	56,5
Δεν θεωρεί το δικό του καλύτερο				
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	5	22,7	10	43,5
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	17	77,3	18	78,3
Δεν τον περίμενε έτσι	5	22,7	3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.4. Του προξένησε γέλιο απαξίωσης

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Του προξένησε γέλιο απαξίωσης	16	72,7	20	87,0
Του προξένησε χαρά – ευχάριστο άκουσμα	2	9,1		
Του προξένησε εντύπωση – ξένο περίεργο άκουσμα	4	18,2	3	13,0
Δεν αντέδρασε				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	9	40,9	16	69,6
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	1	4,5	2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	12	54,5	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

2.ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.1. Ακούει προσεκτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ακούει προσεκτικά	20	90,9	21	91,3
Δεν ακούει προσεκτικά	2	9,1	2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.2. Προσπαθεί να κατανοήσει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Προσπαθεί να κατανοήσει	20	90,9	21	91,3
Δεν προσπαθεί να κατανοήσει	2	9,1	2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.3. Συμμετέχει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συμμετέχει	8	36,4	8	34,8
Δεν συμμετέχει	14	63,6	15	65,2
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.4. Δημιουργεί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργεί	4	18,2	2	8,7
Δεν δημιουργεί	18	81,8	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.5. Αυτοσχεδιάζει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αυτοσχεδιάζει	3	13,6	2	8,7
Δεν αυτοσχεδιάζει	19	86,4	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

3.ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.1 Είναι φιλικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι φιλικός	12	54,5	18	78,3
Δεν είναι φιλικός	10	45,5	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.2. Είναι ανταγωνιστικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανταγωνιστικός	2	9,1		
Δεν είναι ανταγωνιστικός	20	90,9	23	100,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.3. Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι εχθρικός	1	4,5	2	8,7
Δεν είναι εχθρικός	21	95,5	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.4. Είναι αδιάφορος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι αδιάφορος	11	50,0	9	39,1
Δεν είναι αδιάφορος	11	50,0	14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

4.ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.1. Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του	9	40,9	17	73,9
Έκφραση των δικών του ιδεών – θέτει νέα θέματα	13	59,1	6	26,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.2. Υπέρ γλωσσικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	22,7	5	21,7
Όχι	17	77,3	18	78,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.3. Μη λεκτικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	7	30,4
Όχι	18	81,8	16	69,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.4. Συμπεριφορές χώρου

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	22,7	3	13,0
Όχι	17	77,3	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.1. Θεωρεί ότι η μουσική της χώρας έχει παλμό και ένταση

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	18	81,8	21	91,3
Όχι	3	13,6		
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει	1	4,6	2	8,7
Μερικό σύνολο				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.2. Οι τελετουργίες είναι πρωτόγονο στοιχείο

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	19	86,4	20	87
Όχι	1	4,6	1	4,3
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει	2	9	2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.3. Τα όργανα είναι απλοϊκά (λείπουν τα έγχορδα και πνευστά, είναι κυρίως κρουστά)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	19	86,4	19	82,6
Όχι	2	9	2	8,7
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει	1	4,6	2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.4. Οι πίστεις τους είναι εξωπραγματικές και περίεργες

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	19	86,4	20	87
Όχι	1	4,6	1	4,3
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει	2	9	2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.5. Κατώτερη μουσική σε σύγκριση με την ευρωπαϊκή

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	21	95,5	21	91,3
Όχι				
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει	1	4,5	2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.6. Ο ρυθμός τους είναι αξιόλογος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	21	95,5	15	65,2
Όχι			6	26,1
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει	1	4,5	2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

Κλείδα παρατήρησης Ινδία Πειραματική ομάδα – Ομάδα Ελέγχου

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.1.Μουσικός πολιτισμός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	4	18,2	4	17,4
Δεν θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	17	77,3	16	69,6
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	1	4,5	3	13,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.2. Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί το δικό του ανώτερο συγκριτικά	14	63,6	10	43,5
Δεν θεωρεί το δικό του καλύτερο				
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	8	36,4	13	56,5
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	17	77,3	19	82,6
Δεν τον περίμενε έτσι	5	22,7	2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.4. Του προξένησε γέλιο απαξίωσης

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Του προξένησε γέλιο απαξίωσης	9	40,9	20	87
Του προξένησε χαρά – ευχάριστο άκουσμα	1	4,5		
Του προξένησε εντύπωση – ξένο περίεργο άκουσμα	7	31,8	2	8,7
Μερικό σύνολο	17	77,3	22	95,7
Δεν αντέδρασε	5	22,7	1	4,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	16	72,7	16	69,6
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	2	9,1	2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	4	18,2	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

2.ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.1. Ακούει προσεκτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ακούει προσεκτικά	20	90,9	23	100,0
Δεν ακούει προσεκτικά	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.2. Προσπαθεί να κατανοήσει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Προσπαθεί να κατανοήσει	20	90,9	23	100,0
Δεν προσπαθεί να κατανοήσει	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.3. Συμμετέχει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συμμετέχει	8	36,4	9	39,1
Δεν συμμετέχει	14	63,6	14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.4. Δημιουργεί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργεί	3	13,6	4	17,4
Δεν δημιουργεί	19	86,4	19	82,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.5. Αυτοσχεδιάζει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αυτοσχεδιάζει	3	13,6	3	13,0
Δεν αυτοσχεδιάζει	19	86,4	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

3.ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.1 Είναι φιλικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι φιλικός	12	54,5	18	78,3
Δεν είναι φιλικός	10	45,5	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.2. Είναι ανταγωνιστικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανταγωνιστικός				
Δεν είναι ανταγωνιστικός	22	100,0	23	100,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.3. Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι εχθρικός	6	27,3	2	8,7
Δεν είναι εχθρικός	16	72,7	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.4. Είναι αδιάφορος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι αδιάφορος	8	36,4	8	34,8
Δεν είναι αδιάφορος	14	63,6	15	65,2
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

4.ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.1. Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του	12	54,5	17	73,9
Έκφραση των δικών του ιδεών – θέτει νέα θέματα	10	45,5	6	26,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.2. Υπέρ γλωσσικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	3	13,6	2	8,7
Όχι	19	86,4	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.3. Μη λεκτικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	3	13,6	1	4,3
Όχι	19	86,4	22	95,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.4. Συμπεριφορές χώρου

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2		
Όχι	18	81,8	23	100,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.1. Μετά από ακρόαση τραγουδιού των Beatles με ινδικό στοιχείο προτιμά αυτή τη σύνδεση (ευρωπαϊκού – ινδικού) από τη σκέτη ινδική μουσική

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	17	77,3	19	82,6
Όχι				
Δεν του αρέσει κανένα	5	22,7	4	17,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.2. Θα μάθαινε ίσως ινδικό όργανο – έχει ενδιαφέρον

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	3	13,0
Όχι	18	81,8	19	82,6
Δεν ξέρω			1	4,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.3. Δεν άρεσε η ακρόαση ράγκα ημέρας – ράγκα νύκτας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	17	77,3	23	100,0
Όχι	3	13,6		
Δεν ξέρω	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.4. Τα ινδικά όργανα έχουν μελαγχολικό και φάλτσο ήχο - προτίμηση στα ευρωπαϊκά όργανα.

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	18	81,8	23	100,0
Όχι	3	13,6		
Δεν ξέρω	1	4,6		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

Κλείδα Παρατήρησης Μπαλί Πειραματική Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.1.Μουσικός πολιτισμός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	2	9,1	5	21,7
Δεν θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	17	77,3	16	69,6
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	3	13,6	2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.2. Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί το δικό του ανώτερο συγκριτικά	18	81,8	14	60,9
Δεν θεωρεί το δικό του καλύτερο				
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	4	18,2	9	39,1
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	9	40,9	15	65,2
Δεν τον περίμενε έτσι	13	59,1	8	34,8
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.4. Του προξένησε γέλιο απαξίωσης

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Του προξένησε γέλιο απαξίωσης	12	54,5	16	69,6
Του προξένησε χαρά – ευχάριστο άκουσμα				
Του προξένησε εντύπωση – ξένο, περίεργο άκουσμα	10	45,5	6	26,1
Μερικό σύνολο			22	95,7
Δεν αντέδρασε			1	4,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	10	45,5	17	73,9
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	12	54,5	3	13,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

2.ΣΥΜΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.1. Ακούει προσεκτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ακούει προσεκτικά	21	95,5	23	100,0
Δεν ακούει προσεκτικά	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.2. Προσπαθεί να κατανοήσει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Προσπαθεί να κατανοήσει	21	95,5	21	91,3
Δεν προσπαθεί να κατανοήσει	1	4,5	2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.3. Συμμετέχει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συμμετέχει	8	36,4	9	39,1
Δεν συμμετέχει	14	63,6	14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.4. Δημιουργεί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργεί	3	13,6	5	21,7
Δεν δημιουργεί	19	86,4	18	78,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.5. Αυτοσχεδιάζει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αυτοσχεδιάζει	3	13,6	6	26,1
Δεν αυτοσχεδιάζει	19	86,4	17	73,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

3.ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.1 Είναι φιλικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι φιλικός	10	45,5	16	69,6
Δεν είναι φιλικός	12	54,5	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.2. Είναι ανταγωνιστικός

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανταγωνιστικός				
Δεν είναι ανταγωνιστικός	22	100,0	23	100,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.3. Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι εχθρικός	6	27,3	5	21,7
Δεν είναι εχθρικός	16	72,7	18	78,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

3.4. Είναι αδιάφορος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι αδιάφορος	7	31,8	8	34,8
Δεν είναι αδιάφορος	15	68,2	15	65,2
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

4.ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.1. Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του	13	59,1	14	60,9
Έκφραση των δικών του ιδεών – θέτει νέα θέματα	9	40,9	9	39,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.2. Υπέρ γλωσσικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	22,7	2	8,7
Όχι	17	77,3	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.3. Μη λεκτικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	2	8,7
Όχι	20	90,9	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.4. Συμπεριφορές χώρου

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι			3	13,0
Όχι	22	100,0	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.1. Θεωρεί την ευρωπαϊκή ορχήστρα πιο δύσκολη από το μπαλινέζικο «γκαμελάν»

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	21	95,5	21	91,3
Όχι	1	4,5	2	8,7
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.2. Θεωρεί ότι ο μουσικός πολιτισμός τους είναι αξιόλογος για τους ίδιους και όχι απαραίτητα για όλους τους ανθρώπους

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	15	68,2	17	73,9
Όχι				
Δεν ξέρω	7	31,8	6	26,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.3. Το πρωτόγονο στοιχείο είναι έντονο στη μουσική του Μπαλί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	18	81,8	20	87
Όχι	2	9,1	3	13
Δεν ξέρω	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.4. Μου αρέσει αυτή η μουσική

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	5	21,7
Όχι	20	90,9	18	78,3
Δεν ξέρω				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

Κλείδα Παρατήρησης Κίνα Πειραματική Ομάδα- Ομάδα Ελέγχου

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ
1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.1.Μουσικός πολιτισμός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	18	81,8	8	34,8
Δεν θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	3	13,6	15	65,2
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	1	4,6		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.2. Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί το δικό του ανώτερο συγκριτικά			12	52,2
Δεν θεωρεί το δικό του καλύτερο	22	100		
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			11	47,8
Σύνολο	22	100	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	4	18,2	19	82,6
Δεν τον περίμενε έτσι	18	81,8	3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			1	4,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.4. Του προξένησε γέλιο απαξίωσης

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Του προξένησε γέλιο απαξίωσης	4	18,2	19	82,6
Του προξένησε χαρά – ευχάριστο άκουσμα	5	22,7		
Του προξένησε εντύπωση – ξένο περίεργο άκουσμα	13	59,1	2	8,7
Μερικό σύνολο			21	91,3
Δεν αντέδρασε			2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	22	100,0	12	52,2
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			4	17,4
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

2.ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.1. Ακούει προσεκτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ακούει προσεκτικά	22	100,0	22	95,7
Δεν ακούει προσεκτικά			1	4,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.2. Προσπαθεί να κατανοήσει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Προσπαθεί να κατανοήσει	22	100,0	23	100,0
Δεν προσπαθεί να κατανοήσει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.3. Συμμετέχει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συμμετέχει	20	90,9	9	39,1
Δεν συμμετέχει	2	9,1	14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.4. Δημιουργεί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργεί	18	81,8	6	26,1
Δεν δημιουργεί	4	18,2	17	73,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.5. Αυτοσχεδιάζει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αυτοσχεδιάζει	14	63,6	5	21,7
Δεν αυτοσχεδιάζει	8	36,4	18	78,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

3.ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.1 Είναι φιλικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι φιλικός	16	72,7	18	78,3
Δεν είναι φιλικός	6	27,3	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.2. Είναι ανταγωνιστικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανταγωνιστικός	3	13,6		
Δεν είναι ανταγωνιστικός	19	86,4	23	100,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.3. Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι εχθρικός	2	9,1	2	8,7
Δεν είναι εχθρικός	20	90,9	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.4. Είναι αδιάφορος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι αδιάφορος	1	4,5	9	39,1
Δεν είναι αδιάφορος	21	95,5	14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

4. ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.1. Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του	5	22,7	16	69,6
Έκφραση των δικών του ιδεών – θέτει νέα θέματα	17	77,3	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.2. Υπεργλωσσικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	2	8,7
Όχι	18	81,8	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.3. Μη λεκτικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	3	13,6	3	13,0
Όχι	19	86,4	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.4. Συμπεριφορές χώρου

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι			1	4,3
Όχι	22	100,0	22	95,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.1. Απορία ως προς τη σύνδεση κινέζικης μουσικής με θρησκεία, φιλοσοφία και πολιτική (αυτοκράτορας)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	6	27,3	23	100,0
Όχι	16	72,7		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.2. Κορόιδεψε τον γελοίο ήχο, το παράξενο σχήμα των παραδοσιακών οργάνων. (απλά υλικά κατασκευής οργάνων)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	16	69,6
Όχι	20	90,9	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.3. Η κινέζικη όπερα του φάνηκε γελοία (κινήσεις, χορός, μακιγιάζ, κοστούμια)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	19	82,6
Όχι	20	90,9	4	17,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.4. Τα κρουστά που χρησιμοποιούν στις σκηνές δράσης όπερας είναι πρωτόγονο στοιχείο

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	18	78,3
Όχι	20	90,9	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.5. Πραγματοποιούν πρωτόγονες τελετουργίες

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	16	69,6
Όχι	20	90,9	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.6. Προτίμηση στο συνδυασμό κινέζικης με ευρωπαϊκή μουσική (Κινέζικος χορός «Καρυοθραύστης»)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	7	31,8	23	100,0
Όχι	15	68,2		
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

Κλείδα παρατήρησης Ιαπωνία Πειραματική Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ
1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.1.Μουσικός πολιτισμός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	18	81,8	6	26,1
Δεν θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	4	18,2	15	65,2
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.2. Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί το δικό του ανώτερο συγκριτικά			10	43,4
Δεν θεωρεί το δικό του καλύτερο	22	100,0		
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			13	56,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	4	18,2	19	82,6
Δεν τον περίμενε έτσι	18	81,8	3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			1	4,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.4. Του προξένησε γέλιο απαξίωσης

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Του προξένησε γέλιο απαξίωσης	2	9,1	19	82,6
Του προξένησε χαρά – ευχάριστο άκουσμα	7	31,8		
Του προξένησε εντύπωση – ξένο περίεργο άκουσμα	11	50,0	3	13
Μερικό σύνολο	20	90,9	22	95,6
Δεν αντέδρασε	2	9,1	1	4,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	22	100,0	15	65,2
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			6	26,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

2.ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.1. Ακούει προσεκτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ακούει προσεκτικά	22	100,0	23	100,0
Δεν ακούει προσεκτικά				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.2. Προσπαθεί να κατανοήσει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Προσπαθεί να κατανοήσει	22	100,0	23	100,0
Δεν προσπαθεί να κατανοήσει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.3. Συμμετέχει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συμμετέχει	21	95,5	11	47,8
Δεν συμμετέχει	1	4,5	12	52,2
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.4. Δημιουργεί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργεί	21	95,5	8	34,8
Δεν δημιουργεί	1	4,5	15	65,2
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.5. Αυτοσχεδιάζει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αυτοσχεδιάζει	17	77,3	7	30,4
Δεν αυτοσχεδιάζει	5	22,7	16	69,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

3.ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.1 Είναι φιλικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι φιλικός	19	86,4	16	69,6
Δεν είναι φιλικός	3	13,6	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.2. Είναι ανταγωνιστικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανταγωνιστικός	1	4,5	1	4,3
Δεν είναι ανταγωνιστικός	21	95,5	22	95,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.3. Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι εχθρικός			2	8,7
Δεν είναι εχθρικός	22	100,0	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.4. Είναι αδιάφορος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι αδιάφορος	2	9,1	10	43,5
Δεν είναι αδιάφορος	20	90,9	13	56,5
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

4.ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.1. Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του	4	18,2	15	65,2
Έκφραση των δικών του ιδεών – θέτει νέα θέματα	18	81,8	8	34,8
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.2. Υπεργλωσσικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	3	13,0
Όχι	18	81,8	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.3. Μη λεκτικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι			1	4,3
Όχι	22	100,0	22	95,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.4. Συμπεριφορές χώρου

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι			3	13,0
Όχι	22	100,0	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.1. Θεωρεί ότι τα μουσικά όργανα (κότο, σαμιζεν, σακουχάτσι) έχουν εξωτικό ήχο. Κοροϊδεύει τα ονόματα των οργάνων και κατ' επέκταση τη γλώσσα. Περίεργος τρόπος κατασκευής οργάνων και απορία ως προς τη χρήση των οργάνων στο διαλογισμό (βουδισμός)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	19	82,6
Όχι	18	81,8	4	17,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.2. Τα τύμπανα τάικο του φάνηκαν πρωτόγονα. Θεώρησε ότι χρειάζονται και άλλα όργανα

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	19	82,6
Όχι	18	81,8	4	17,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.3. Τα όργανα είναι απλοϊκά (λείπουν τα έγχορδα και τα πνευστά, είναι κυρίως κρουστά)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	14	63,6	23	100,0
Όχι	8	36,4		
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.4. Κορόιδεψε το θέατρο Νο για τη γλώσσα, τις κινήσεις και το ντύσιμο

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	77,3	18	78,3
Όχι	17	22,7	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.5. Εξωτική μουσική

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	19	86,4	19	82,6
Όχι	3	13,6	4	17,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.5.6. Θαυμασμός για την παλαιότητα της μουσικής αυτής

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	18	81,8	3	13
Όχι	4	18,2	20	87
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

Κλείδα Παρατήρησης Λατινική Αμερική Πειραματική Ομάδα – Ομάδα Ελέγχου

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.1.Μουσικός πολιτισμός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	20	90,9	5	21,7
Δεν θεωρεί σημαντικό το μουσικό πολιτισμό	2	9,1	16	69,6
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.2. Θεωρεί τον δικό του ανώτερο συγκριτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Θεωρεί το δικό του ανώτερο συγκριτικά			13	56,6
Δεν θεωρεί το δικό του καλύτερο	22	100		
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			10	43,4
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	3	13,6	22	95,7
Δεν τον περίμενε έτσι	19	86,4		
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			1	4,3
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.4. Του προξένησε γέλιο απαξίωσης

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Του προξένησε γέλιο απαξίωσης	1	4,5	16	69,6
Του προξένησε χαρά – ευχάριστο άκουσμα	20	91	7	30,4
Του προξένησε εντύπωση – ξένο περίεργο άκουσμα	1	4,5		
Δεν αντέδρασε				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	21	95,5	18	78,3
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	1	4,5	3	13,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

2.ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.1. Ακούει προσεκτικά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ακούει προσεκτικά	22	100,0	23	100,0
Δεν ακούει προσεκτικά				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.2. Προσπαθεί να κατανοήσει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Προσπαθεί να κατανοήσει	22	100,0	23	100,0
Δεν προσπαθεί να κατανοήσει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.3. Συμμετέχει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συμμετέχει	22	100,0	12	52,2
Δεν συμμετέχει			11	47,8
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.4. Δημιουργεί

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Δημιουργεί	22	100,0	9	39,1
Δεν δημιουργεί			14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
2.5. Αυτοσχεδιάζει

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αυτοσχεδιάζει	20	90,9	7	30,4
Δεν αυτοσχεδιάζει	2	9,1	16	69,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

3.ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.1 Είναι φιλικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι φιλικός	21	95,5	16	69,6
Δεν είναι φιλικός	1	4,5	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.2. Είναι ανταγωνιστικός

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι ανταγωνιστικός	1	4,5		
Δεν είναι ανταγωνιστικός	21	95,5	23	100,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.3. Είναι εχθρικός (οφειλόμενο στη διαφορετική εθνικότητα)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι εχθρικός			3	13,0
Δεν είναι εχθρικός	22	100,0	20	87,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
3.4. Είναι αδιάφορος

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Είναι αδιάφορος	1	4,5	9	39,1
Δεν είναι αδιάφορος	21	95,5	14	60,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

4.ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.1. Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Περιορισμένη ελευθερία έκφρασης των ιδεών του	4	18,2	14	60,9
Έκφραση των δικών του ιδεών – θέτει νέα θέματα	18	81,8	9	39,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.2. Υπέρ γλωσσικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	3	13,6	4	17,4
Όχι	19	86,4	19	82,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.3. Μη λεκτικές συμπεριφορές

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι			6	26,1
Όχι	22	100,0	17	73,9
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ
4.4. Συμπεριφορές χώρου

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι			2	8,7
Όχι	22	100,0	21	91,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΩΝ ΙΝΔΙΑΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.1. Θεωρεί ότι η μουσική της χώρας των Ινδιάνων και τα όργανα είναι πρωτόγονα. Απουσιάζουν τα έγχορδα –ευτελή υλικά κατασκευής των οργάνων (ζωικά και φυτικά)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	17	73,9
Όχι	18	81,8	6	26,1
Δεν συμμετέχει - κοροϊδεύει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.2. Του αρέσει ο τρόπος ζωής των Ινδιάνων

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	18	81,8	3	13
Όχι	4	18,2	20	87
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.5.3. Βρήκε κοινά στοιχεία με την αφρικάνικη μουσική

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	21	95,5	5	21,8
Όχι	1	4,5	18	78,2
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΗΣ ΒΡΑΖΙΛΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.6.1. Ως προς τους Βραζιλιάνικους ρυθμούς του φάνηκαν αστείοι (για καρναβάλι και παραλίες). Η μπατερία φάνηκε πρωτόγονη διότι έχει μόνο κρουστά

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	22	95,7
Όχι	18	81,8	1	4,3
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.6.2. Ευχάριστο άκουσμα η samba και η bossanova

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	20	90,9	16	69,6
Όχι	2	9,1	7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.6.3. Το αργεντίνικο τάνγκο δεν άρεσε (δεν εκφράζει τον ίδιο – απορεί πώς εκφράζει άλλους)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	5	22,7	18	78,2
Όχι	17	77,3	5	21,8
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

4.6.4. Θετικό στοιχείο η πολυπολιτισμική χώρα (όπως η τάξη μας)

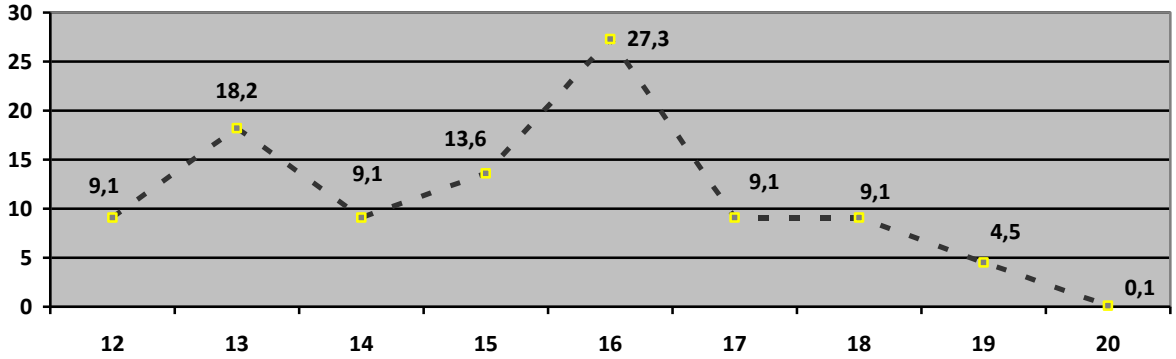
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	19	86,4	7	30,4
Όχι	3	13,6	16	69,6
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

Αποτελέσματα βαθμολογίας Α΄ και Β΄ τριμήνου (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου)

ΠΙΝΑΚΑΣ
Πειραματική ομάδα – **πριν**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
12	2	9,1	9,1	9,1
13	4	18,2	18,2	27,3
14	2	9,1	9,1	36,4
15	3	13,6	13,6	50,0
16	6	27,3	27,3	77,3
17	2	9,1	9,1	86,4
18	2	9,1	9,1	95,5
19	1	4,5	4,5	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

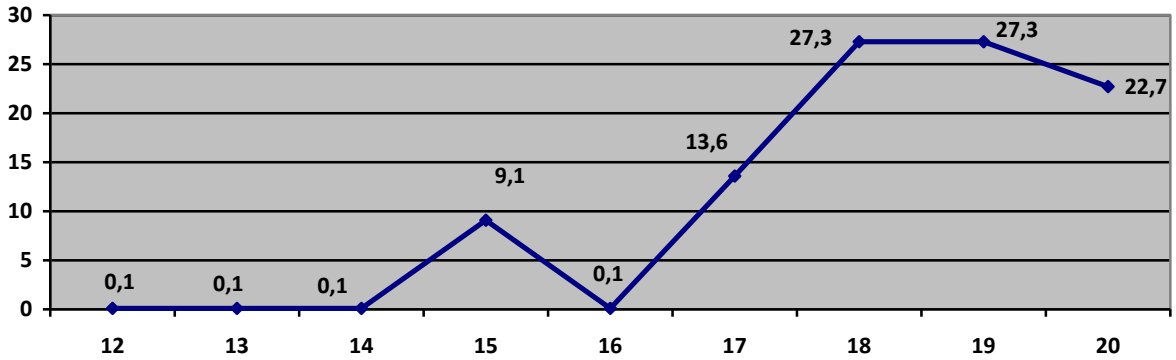
Γραφική παράσταση
Πειραματική ομάδα – **πριν**



ΠΙΝΑΚΑΣ
Πειραματική ομάδα – **μετά**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
15	2	9,1	9,1	9,1
17	3	13,6	13,6	22,7
18	6	27,3	27,3	50,0
19	6	27,3	27,3	77,3
20	5	22,7	22,7	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

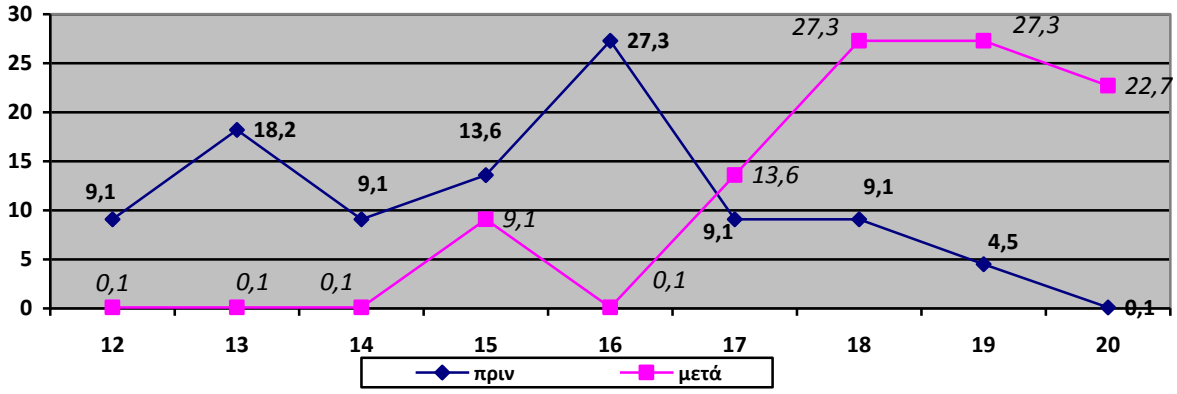
Γραφική παράσταση
Πειραματική ομάδα – **μετά**



ΠΙΝΑΚΑΣ
Πειραματική ομάδα – **πριν και μετά**

	Πειραματική πριν		Πειραματική μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
12	2	9,1		
13	4	18,2		
14	2	9,1		
15	3	13,6	2	9,1
16	6	27,3		
17	2	9,1	3	13,6
18	2	9,1	6	27,3
19	1	4,5	6	27,3
20			5	22,7
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

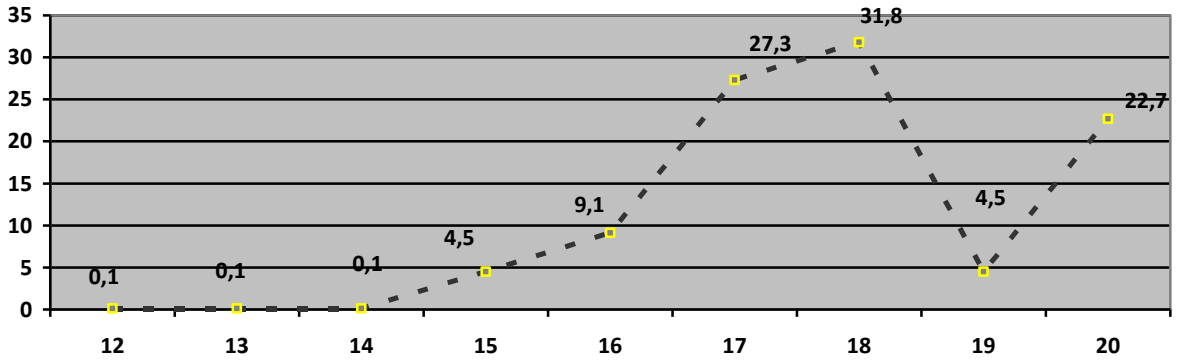
Γραφική παράσταση
Πειραματική ομάδα – **πριν και μετά**



ΠΙΝΑΚΑΣ
Ομάδα ελέγχου - **πριν**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
15	1	4,5	4,5	4,5
16	2	9,1	9,1	13,6
17	6	27,3	27,3	40,9
18	7	31,8	31,8	72,7
19	1	4,5	4,5	77,3
20	5	22,7	22,7	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

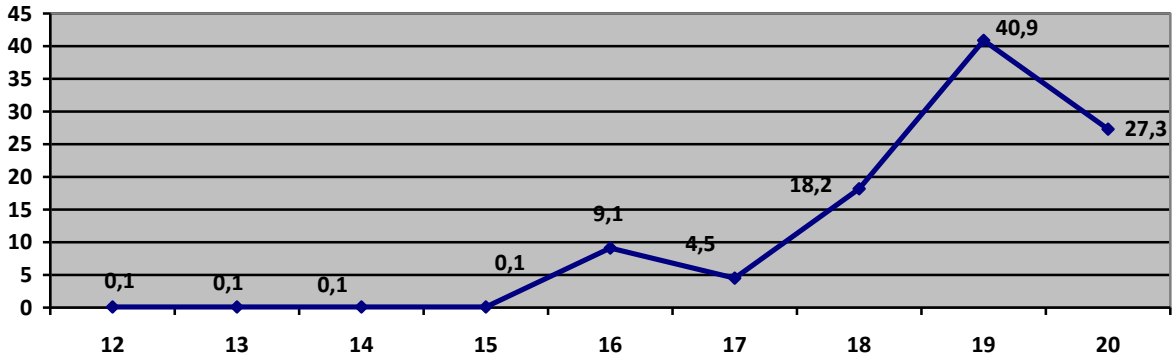
Γραφική παράσταση
Ομάδα ελέγχου - **πριν**



ΠΙΝΑΚΑΣ
Ομάδα ελέγχου - **μετά**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
16	2	9,1	9,1	9,1
17	1	4,5	4,5	13,6
18	4	18,2	18,2	31,8
19	9	40,9	40,9	72,7
20	6	27,3	27,3	100,0
Σύνολο	22	100,0	100,0	

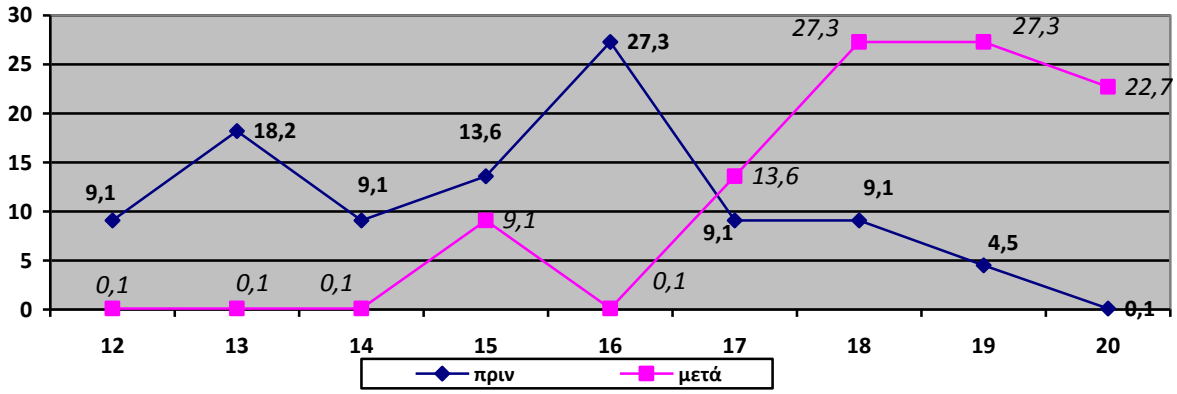
Γραφική παράσταση
Ομάδα ελέγχου - **μετά**



ΠΙΝΑΚΑΣ
Ομάδα ελέγχου – **πριν και μετά**

	Ελέγχου πριν		Ελέγχου μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
15	1	4,5		
16	2	9,1	2	9,1
17	6	27,3	1	4,5
18	7	31,8	4	18,2
19	1	4,5	9	40,9
20	5	22,7	6	27,3
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

Γραφική παράσταση
Ομάδα ελέγχου– **πριν και μετά**



T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PEIR_PRE	15,18	22	1,991	,425
	PEIR_POST	18,32	22	1,460	,311
Pair 2	ELEGX_PRE	17,91	22	1,444	,308
	ELEGX_POST	18,73	22	1,202	,256

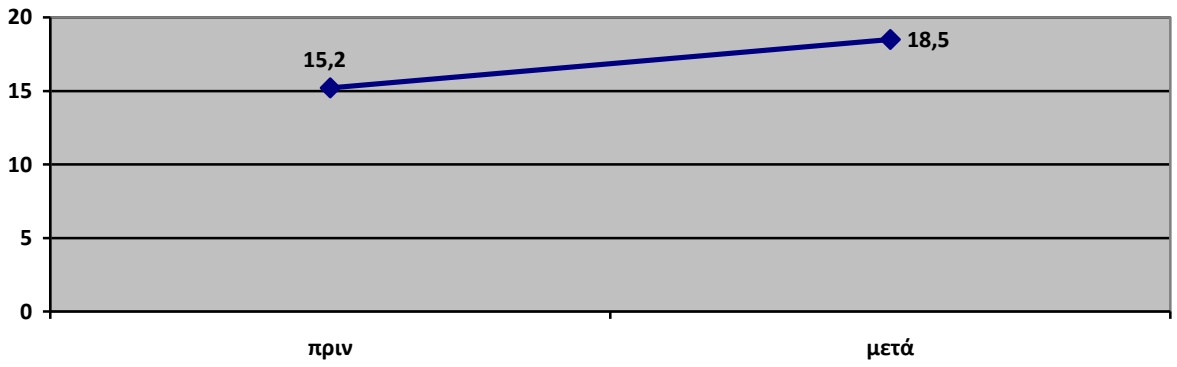
Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PEIR_PRE & PEIR_POST	22	,913	,000
Pair 2	ELEGX_PRE & ELEGX_POST	22	,862	,000

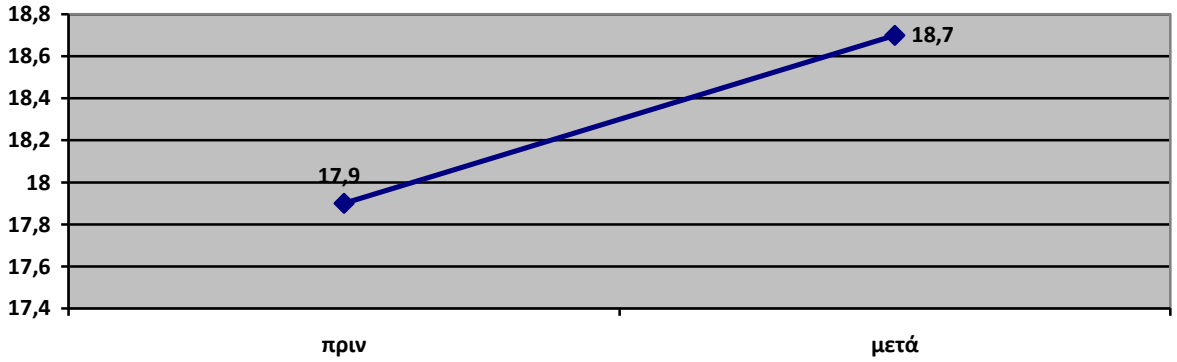
Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	PEIR_PRE - PEIR_POST	-3,136	,889	,190	-3,530	-2,742	-16,551	21	,000
Pair 2	ELEGX_PRE - ELEGX_POST	-,818	,733	,156	-1,143	-,493	-5,238	21	,000

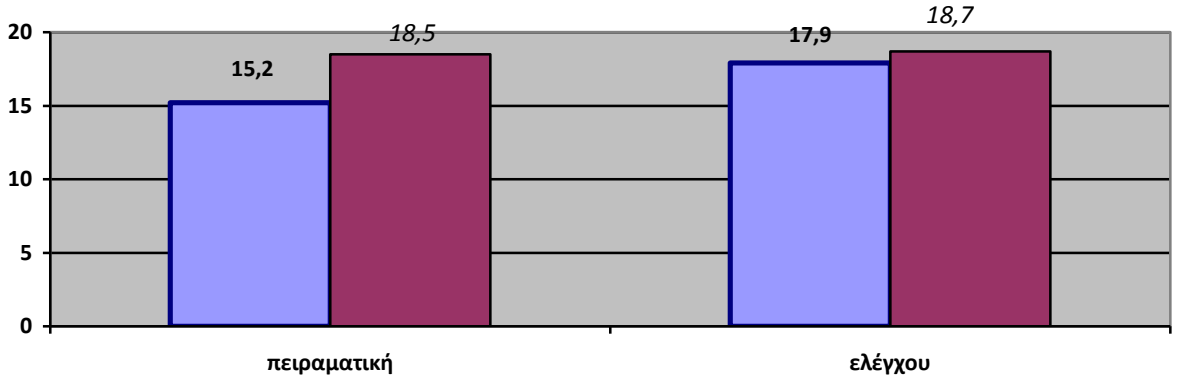
Γραφική παράσταση
Πειραματική ομάδα – **πριν και μετά**



Γραφική παράσταση
Ομάδα ελέγχου– **πριν και μετά**



Γραφική παράσταση
Πειραματική και ομάδα ελέγχου – **πριν και μετά**



Π16. Συγκριτικοί πίνακες - Γραφήματα

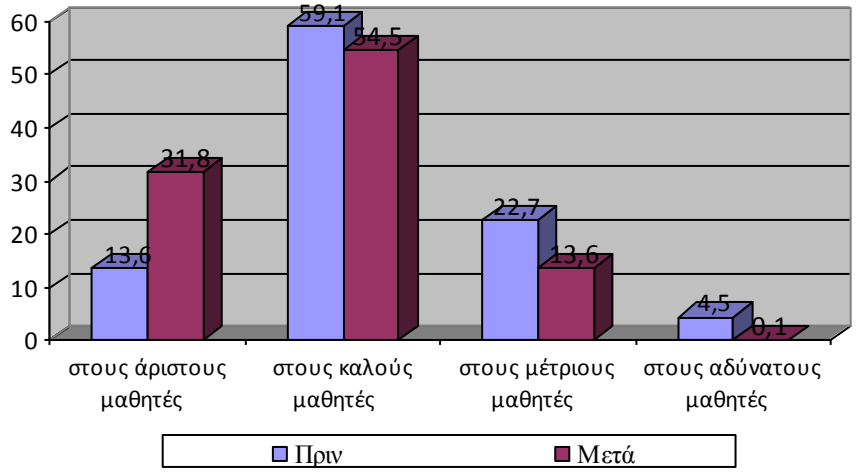
Στη συνέχεια παραθέτουμε γραφικές παραστάσεις που φανερώνουν με τρόπο παραστατικό τα πιο χαρακτηριστικά συγκριτικά αποτελέσματα μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Μέρος Α ερωτήσεις 1 και 2 και στις δύο ομάδες.
1."Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;" και
2. "Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;"

Πειραματική ομάδα

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;

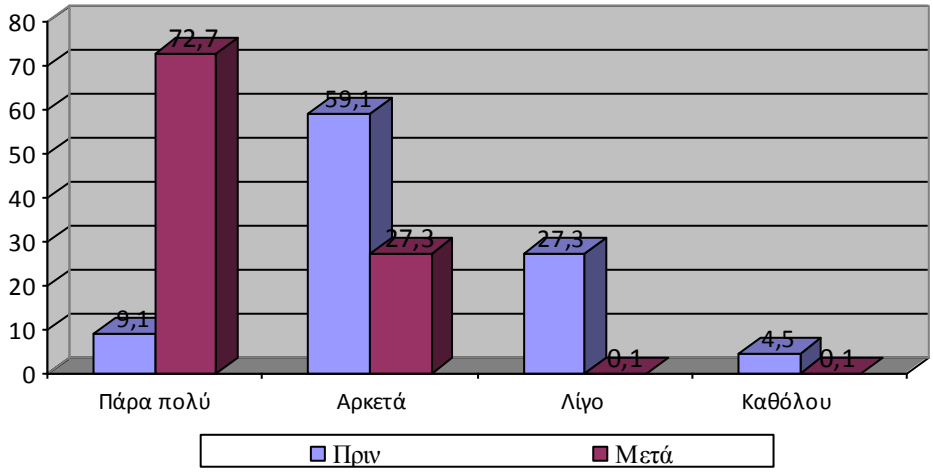
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
στους άριστους μαθητές	3	13,6	7	31,8
στους καλούς μαθητές	13	59,1	12	54,5
στους μέτριους μαθητές	5	22,7	3	13,6
στους αδύνατους μαθητές	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	9,1	16	72,7
Αρκετά	13	59,1	6	27,3
Λίγο	6	27,3		
Καθόλου	1	4,5		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0



Ομάδα ελέγχου

ΠΙΝΑΚΑΣ

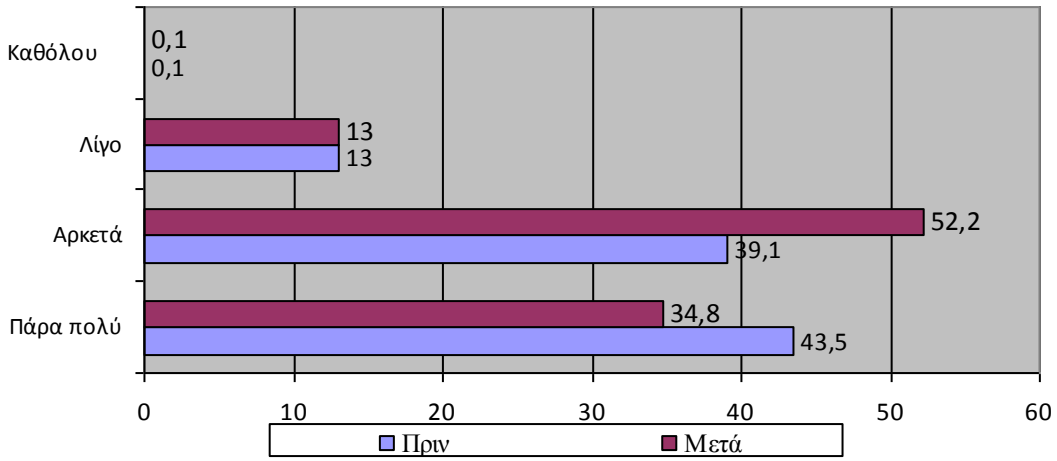
1. Πού κατατάσσεις τον εαυτό σου ως προς την επίδοσή σου στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α) στους άριστους μαθητές	5	21,7	2	8,7
β) στους καλούς μαθητές	15	65,2	12	52,2
γ) στους μέτριους μαθητές	3	13,0	8	34,8
δ) στους αδύνατους μαθητές			1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ

2. Πιστεύεις ότι έχεις δυνατότητες να γίνεις καλύτερος/η στο μάθημα της μουσικής;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	10	43,5	8	34,8
Αρκετά	9	39,1	12	52,2
Λίγο	3	13,0	3	13,0
Καθόλου				
Μερικό σύνολο	22	95,7		
Δεν απάντησαν	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

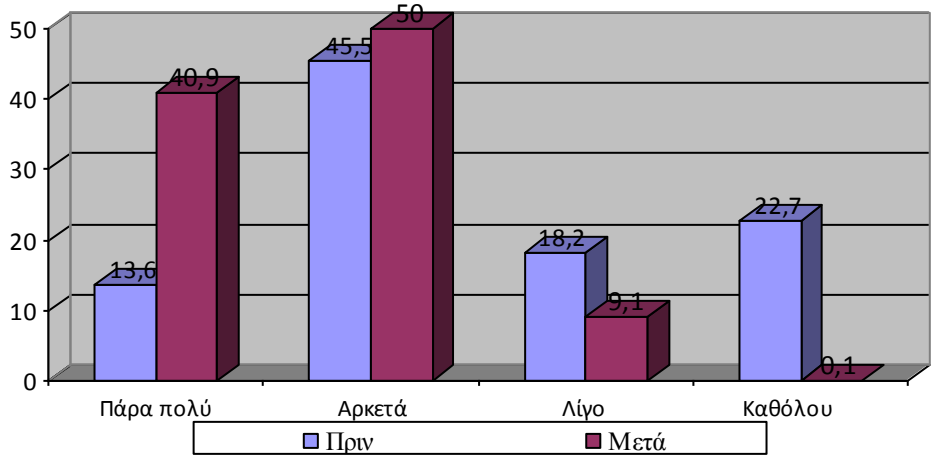


Μέρος Β ερώτηση 1, 5 και 12 του ερωτηματολογίου και στις δύο ομάδες
"Σ' αρέσει να ακούς τους άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;"
«Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;»
«Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;»

Πειραματική ομάδα

ΠΙΝΑΚΑΣ
1. Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;

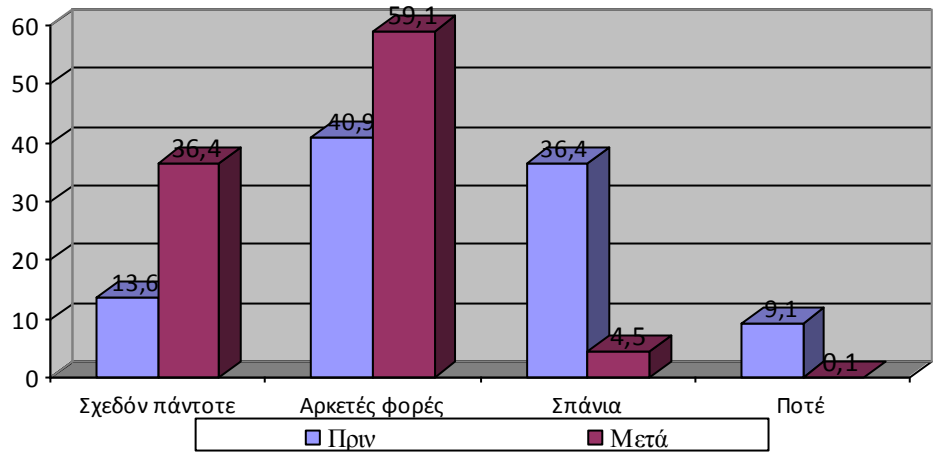
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	3	13,6	9	40,9
Αρκετά	10	45,5	11	50,0
Λίγο	4	18,2	2	9,1
Καθόλου	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;

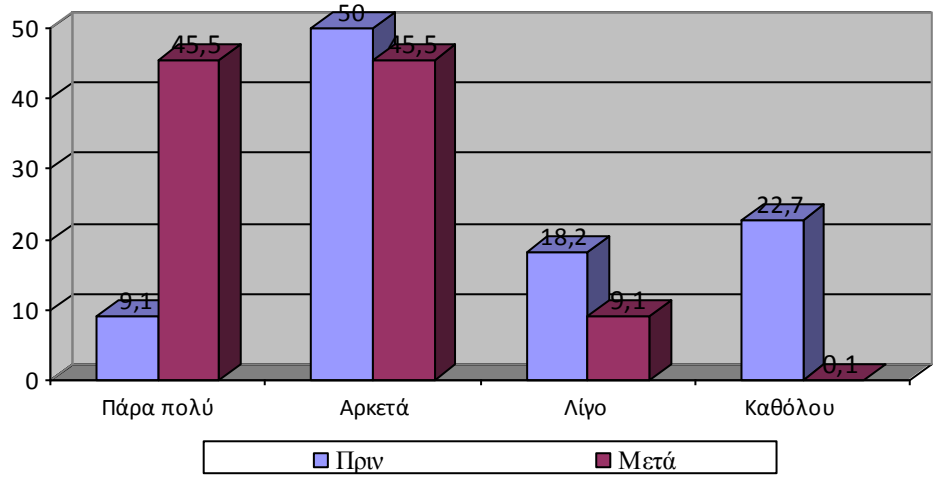
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	3	13,6	8	36,4
Αρκετές φορές	9	40,9	13	59,1
Σπάνια	8	36,4	1	4,5
Ποτέ	2	9,1		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

12. Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	9,1	10	45,5
Αρκετά	11	50,0	10	45,5
Λίγο	4	18,2	2	9,1
Καθόλου	5	22,7		
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

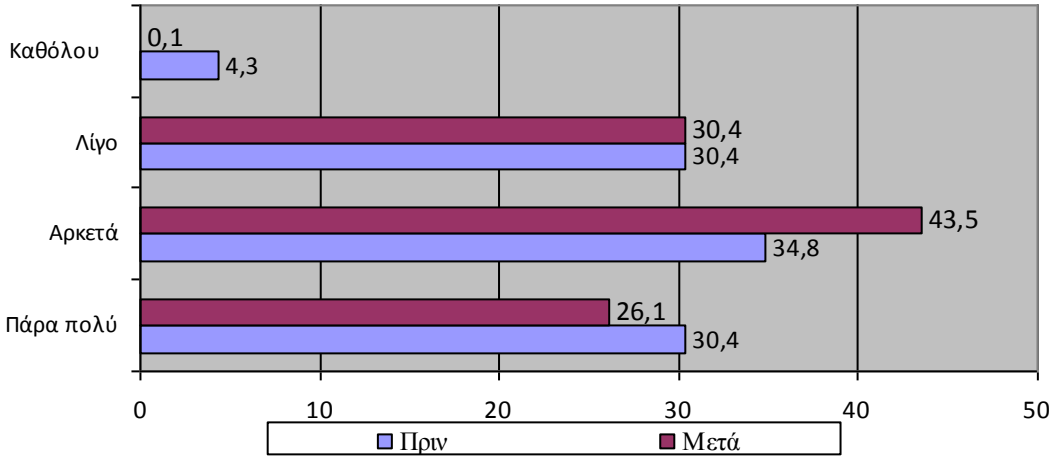


Ομάδα ελέγχου

ΠΙΝΑΚΑΣ

1. Σ' αρέσει να ακούς άλλους συμμαθητές σου να μιλούν για τη χώρα ή για την πατρίδα τους;

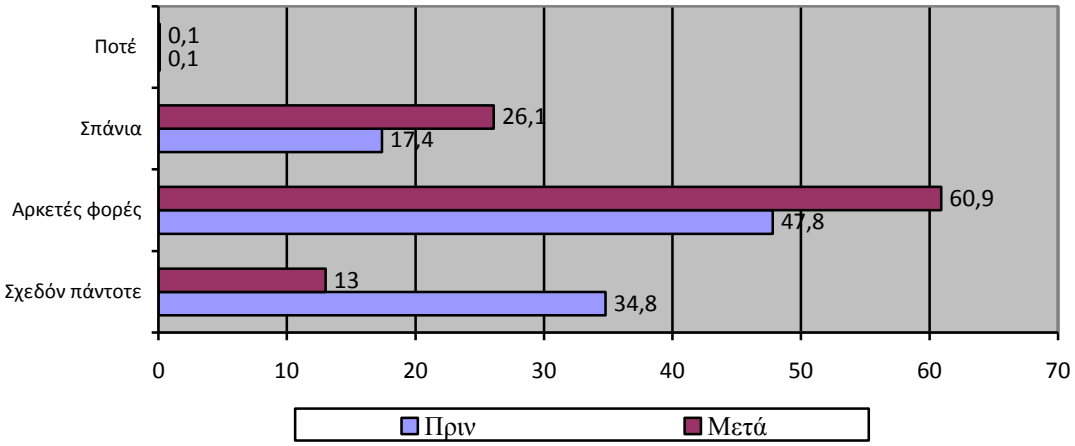
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	7	30,4	6	26,1
Αρκετά	8	34,8	10	43,5
Λίγο	7	30,4	7	30,4
Καθόλου	1	4,3		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

5. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε σέβονται και σε προσέχουν όταν μιλάς;

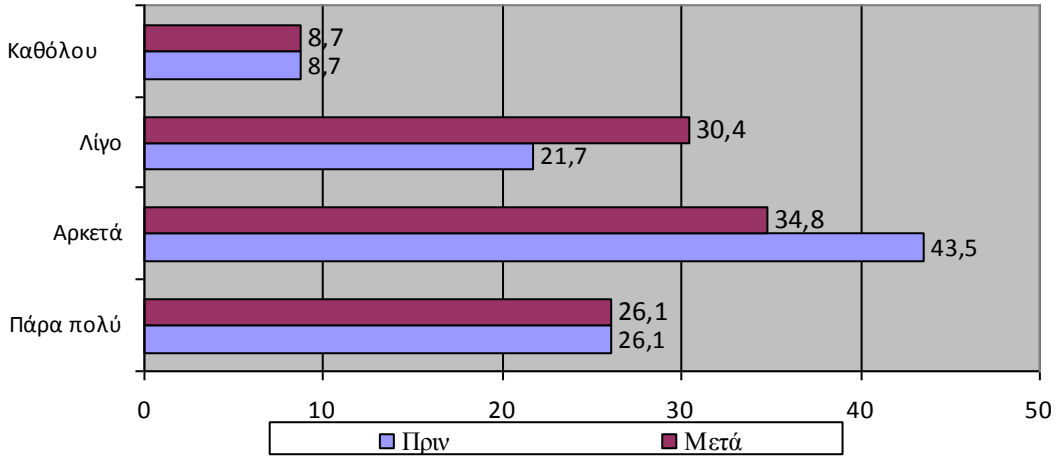
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχεδόν πάντοτε	8	34,8	3	13,0
Αρκετές φορές	11	47,8	14	60,9
Σπάνια	4	17,4	6	26,1
Ποτέ				
Σύνολο	23	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

12. Σ' ευχαριστεί να μιλάς για τη μουσική της χώρας που μεγάλωσες;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	6	26,1	6	26,1
Αρκετά	10	43,5	8	34,8
Λίγο	5	21,7	7	30,4
Καθόλου	2	8,7	2	8,7
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

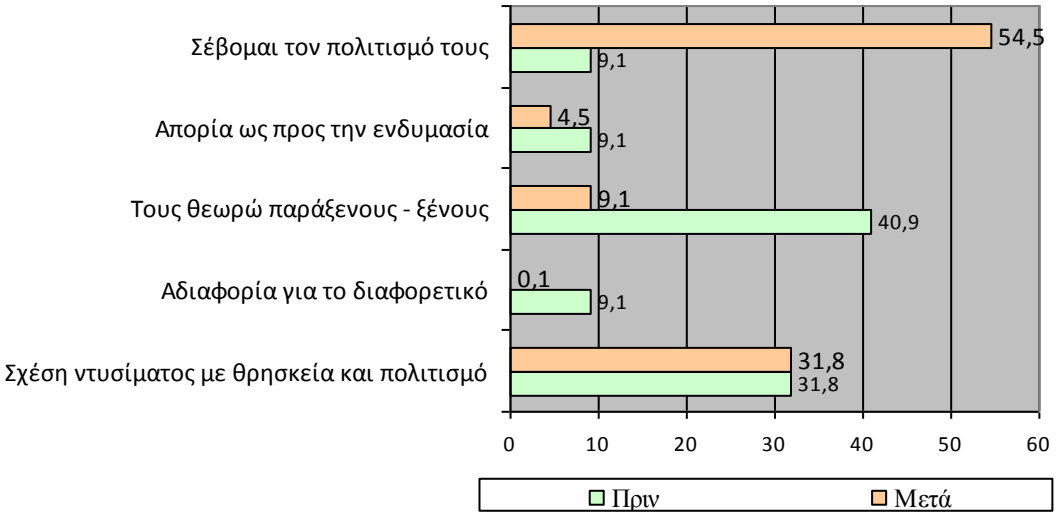


Από τη συνέντευξη ερωτήσεις 12α, 12β, 12γ και ερωτήσεις 15α και 15γ και στις δύο ομάδες.

Πειραματική ομάδα

ΠΙΝΑΚΑΣ
12α. Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα τι σκέφτεσαι;

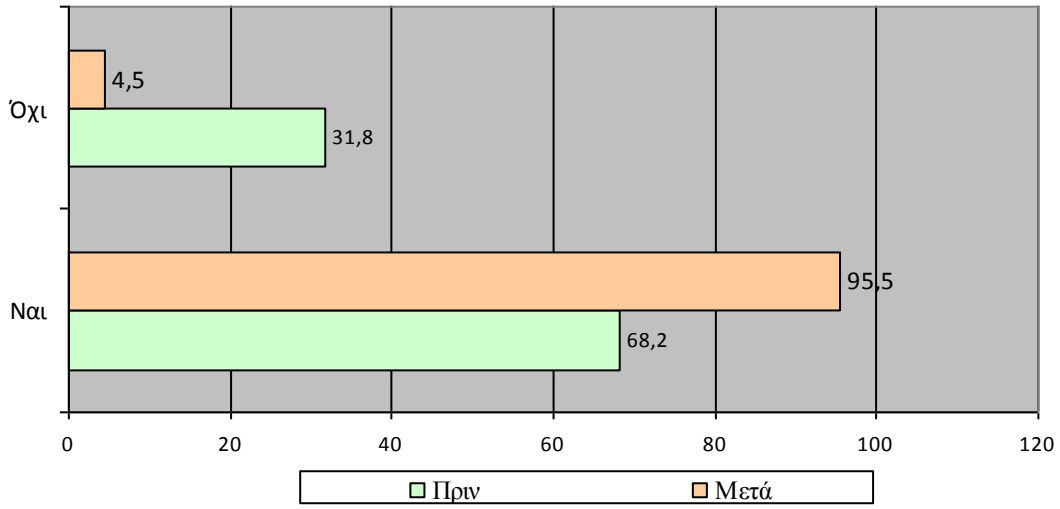
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχέση ντυσίματος με θρησκεία και πολιτισμό	7	31,8	7	31,8
Αδιαφορία για το διαφορετικό	2	9,1		
Τους θεωρώ παράξενους - ξένους	9	40,9	2	9,1
Απορία ως προς την ενδυμασία	2	9,1	1	4,5
Σέβομαι τον πολιτισμό τους	2	9,1	12	54,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

12β. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους;

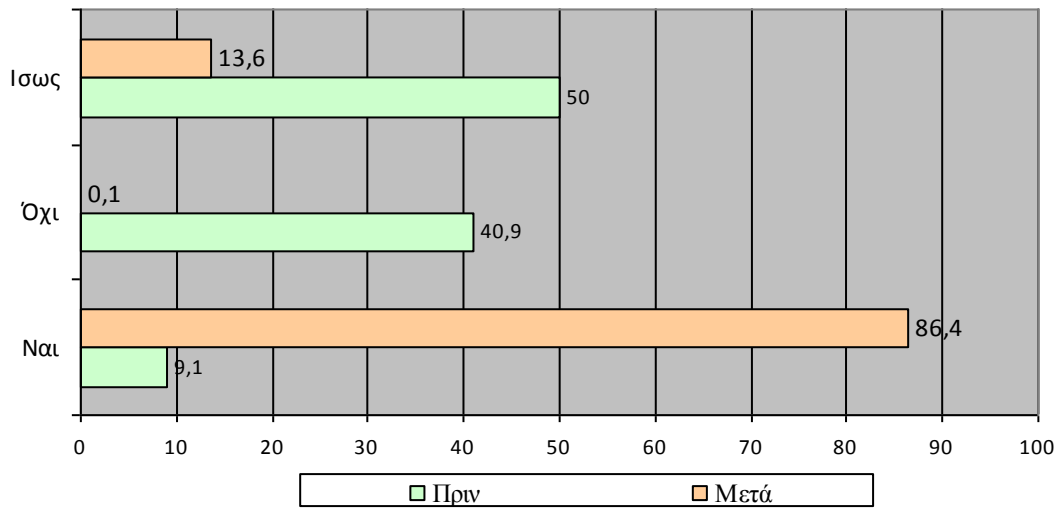
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	15	68,2	21	95,5
Όχι	7	31,8	1	4,5
Σύνολο	22	100,0	22	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

12γ. Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	2	9,1	19	86,4
Όχι	9	40,9		
Ίσως	11	50,0	3	13,6
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

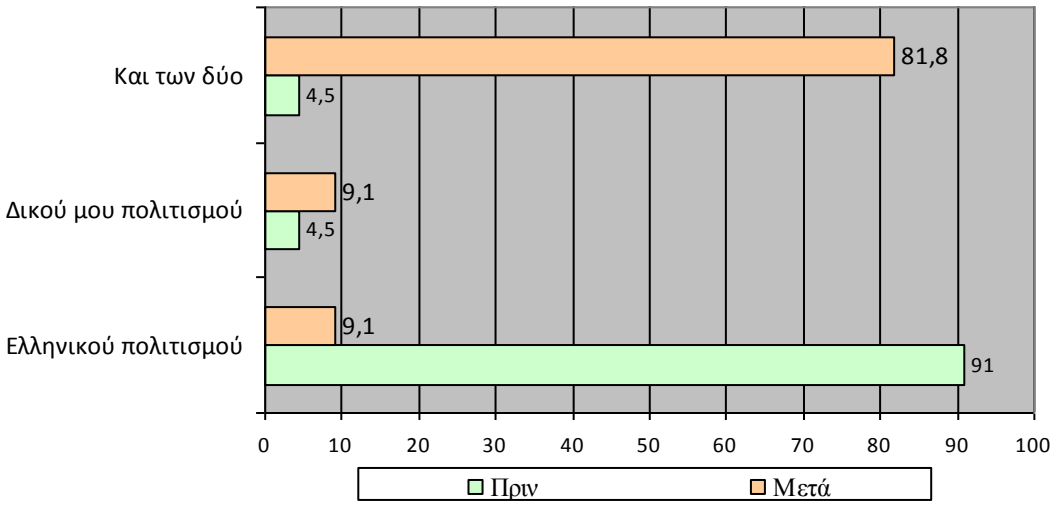

Ισως
Όχι
Ναι
13,6
50
0,1
40,9
86,4
9,1
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90
100
Πριν
Μετά

ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό, μια που ζεις στην Ελλάδα, και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.α. Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις μέσα και έξω από το σχολείο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικού πολιτισμού	20	91	2	9,1
Δικού μου πολιτισμού	1	4,5	2	9,1
Και των δύο	1	4,5	18	81,8
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

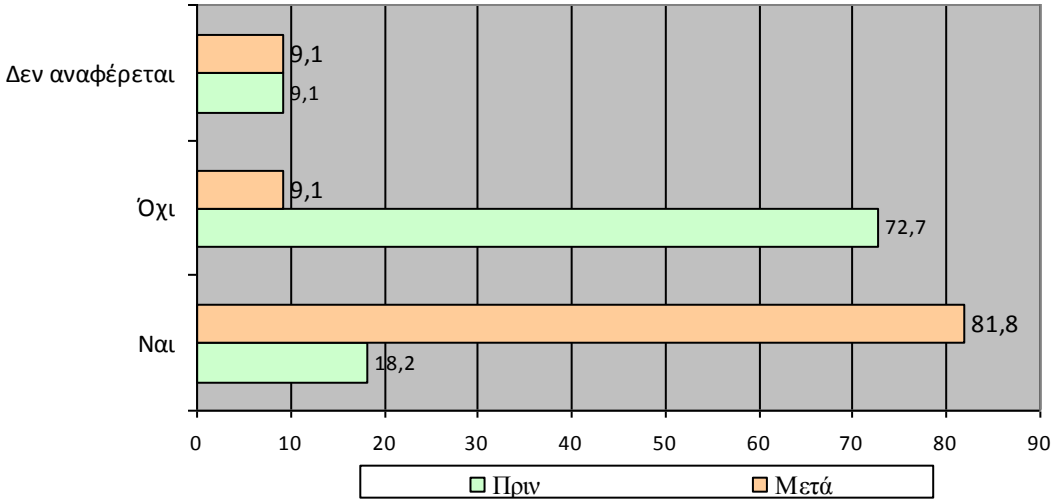


ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό, μια που ζεις στην Ελλάδα, και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.γ. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τις παραδόσεις του πολιτισμού σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	18,2	18	81,8
Όχι	16	72,7	2	9,1
Δεν αναφέρεται	2	9,1	2	9,1
Σύνολο	22	100,0	22	100,0

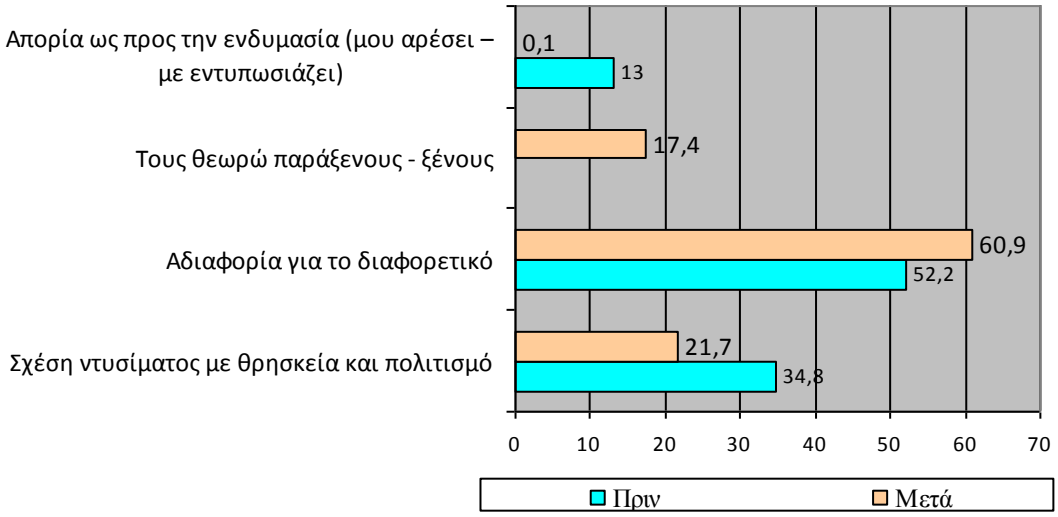


Ομάδα ελέγχου

ΠΙΝΑΚΑΣ

12α. Όταν βλέπεις ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, ντυμένους πολύ διαφορετικά από σένα, ίσως και στην τηλεόραση, που μιλούν άλλη γλώσσα με προφορά όχι οικεία για σένα, τι σκέφτεσαι;

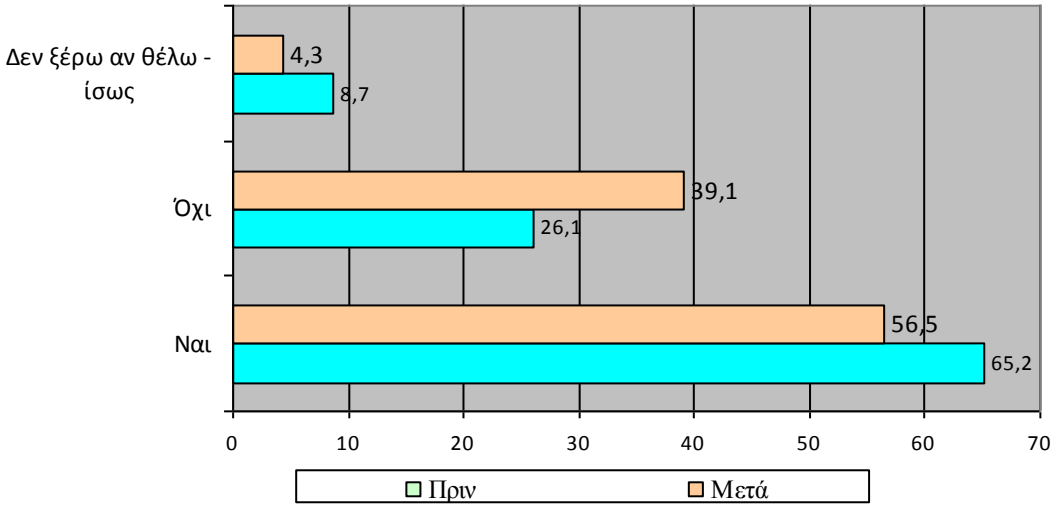
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Σχέση ντυσίματος με θρησκεία και πολιτισμό	8	34,8	5	21,7
Αδιαφορία για το διαφορετικό	12	52,2	14	60,9
Τους θεωρώ παράξενους - ξένους			4	17,4
Απορία ως προς την ενδυμασία (μου αρέσει – με εντυπωσιάζει)	3	13,0		
Σύνολο	23	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

12β. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τη ζωή και τον πολιτισμό τους;

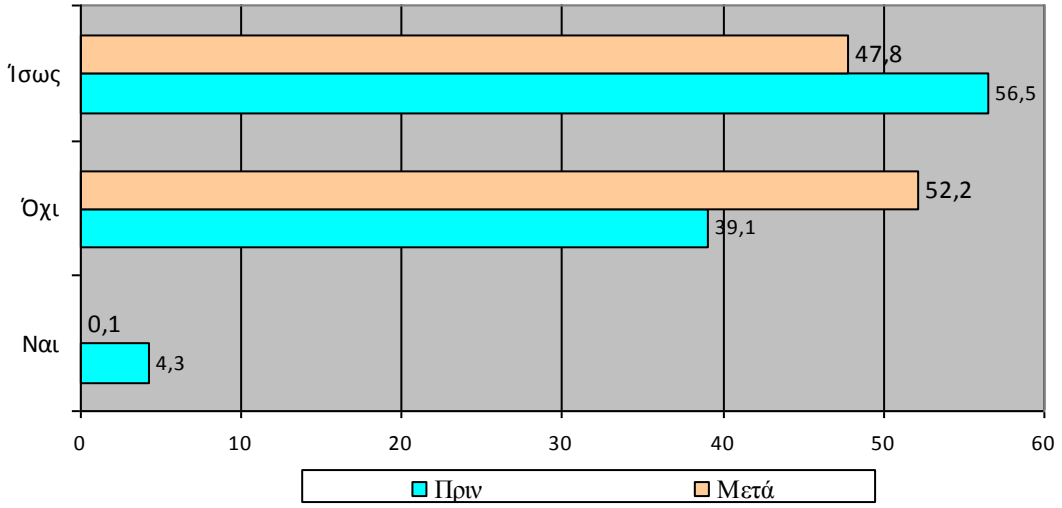
	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	15	65,2	13	56,5
Όχι	6	26,1	9	39,1
Δεν ξέρω αν θέλω - ίσως	2	8,7	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

12γ. Πιστεύεις ότι αυτά που θα μάθαινες θα σου άλλαζαν την αρχική γνώμη;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	1	4,3		
Όχι	9	39,1	12	52,2
Ίσως	13	56,5	11	47,8
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

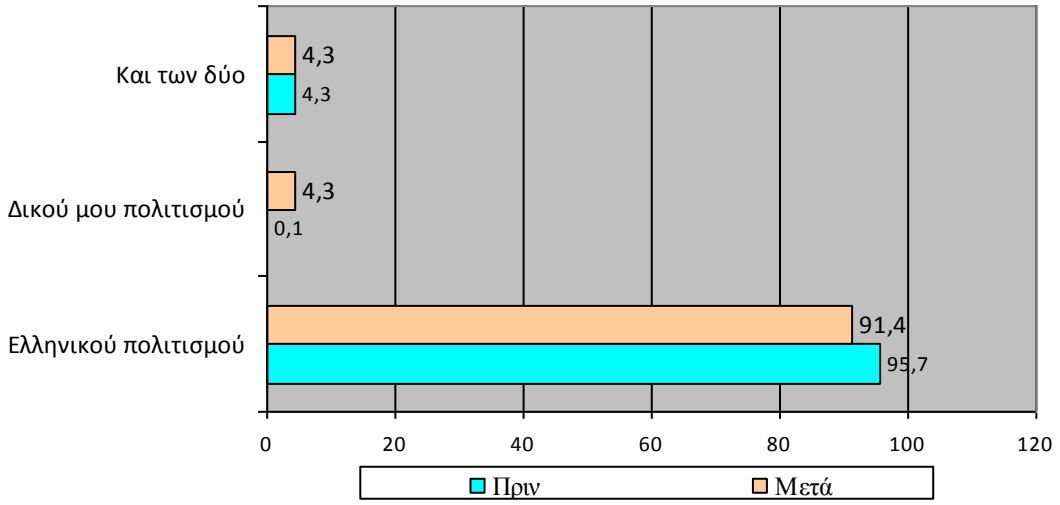


ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.α. Ποια στοιχεία πολιτισμού πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις μέσα και έξω από το σχολείο;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ελληνικού πολιτισμού	22	95,7	21	91,4
Δικού μου πολιτισμού			1	4,3
Και των δύο	1	4,3	1	4,3
Σύνολο	23	100,0	23	100,0

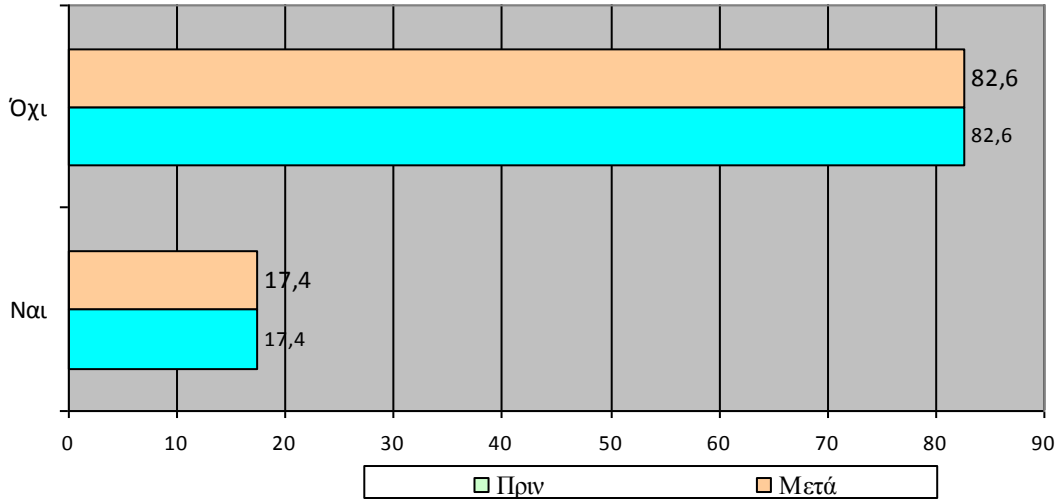


ΠΙΝΑΚΑΣ

15. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τα στοιχεία του πολιτισμού σου και μέσα στο σχολείο και στο σπίτι και παντού στη ζωή σου; Ή πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερο για σένα να υιοθετήσεις μόνο τον ελληνικό πολιτισμό μια που ζεις στην Ελλάδα και να ξεχάσεις τον δικό σου; Ή πιστεύεις ότι και με τους δύο πολιτισμούς μπορείς να τα πας πολύ καλά;

15.γ. Πιστεύεις ότι πρέπει να διατηρήσεις τις παραδόσεις του πολιτισμού σου;

	Πριν		Μετά	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	4	17,4	4	17,4
Όχι	19	82,6	19	82,6
Σύνολο	23	100,0	23	100,0



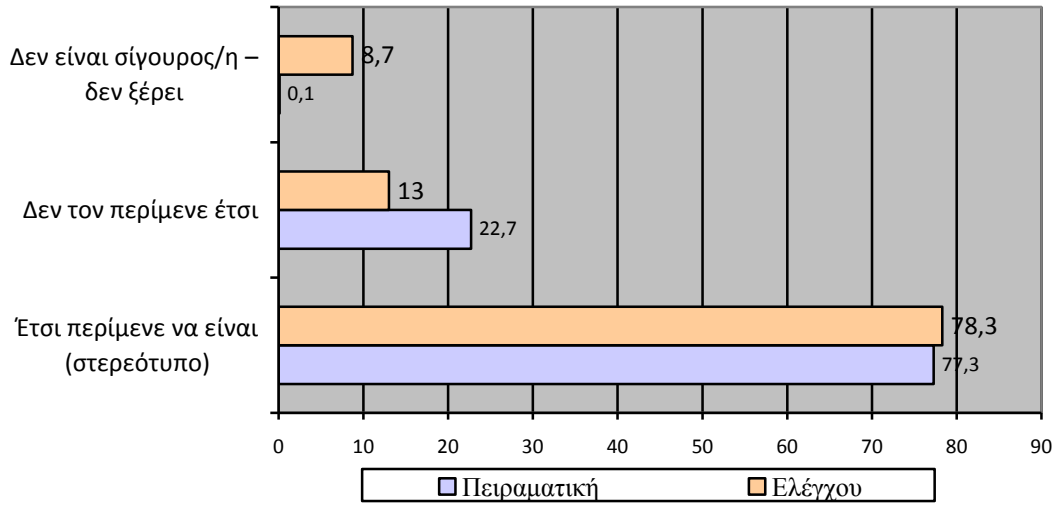
Από παρατήρηση 1.3 και 1.5

Στην παρατήρηση θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές παρακολούθησαν τα μαθήματα που αφορούσαν τους μουσικούς πολιτισμούς της Αφρικής, της Ινδίας και του Μπαλί πριν τις παρεμβατικές διδασκαλίες και τους μουσικούς πολιτισμούς της Κίνας, της Ιαπωνίας και της Λατινικής Αμερικής μετά τις παρεμβατικές διδασκαλίες. Επομένως, η σύγκριση γίνεται για την πειραματική και ομάδα ελέγχου μεταξύ τους πριν και μετά τις παρεμβατικές.

Αφρική

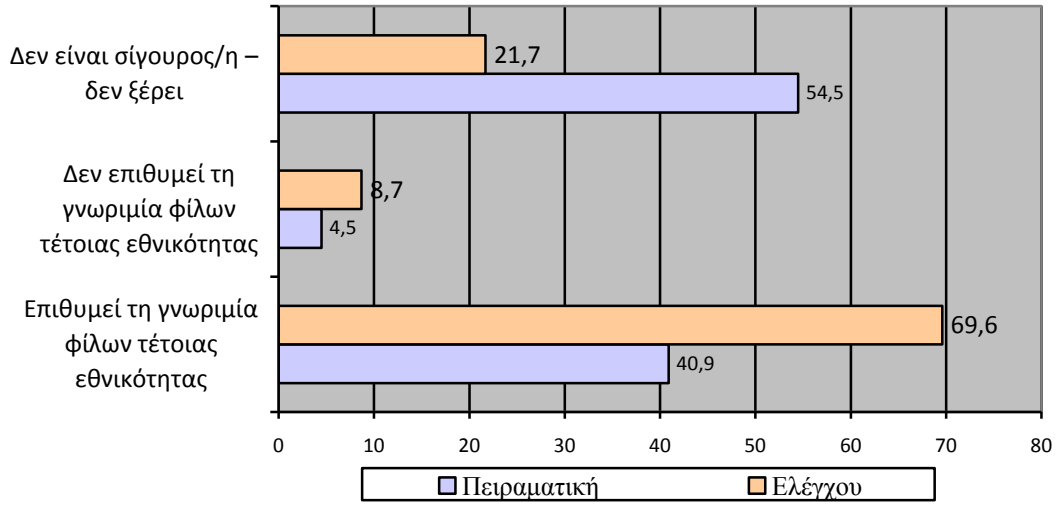
ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	17	77,3	18	78,3
Δεν τον περίμενε έτσι	5	22,7	3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

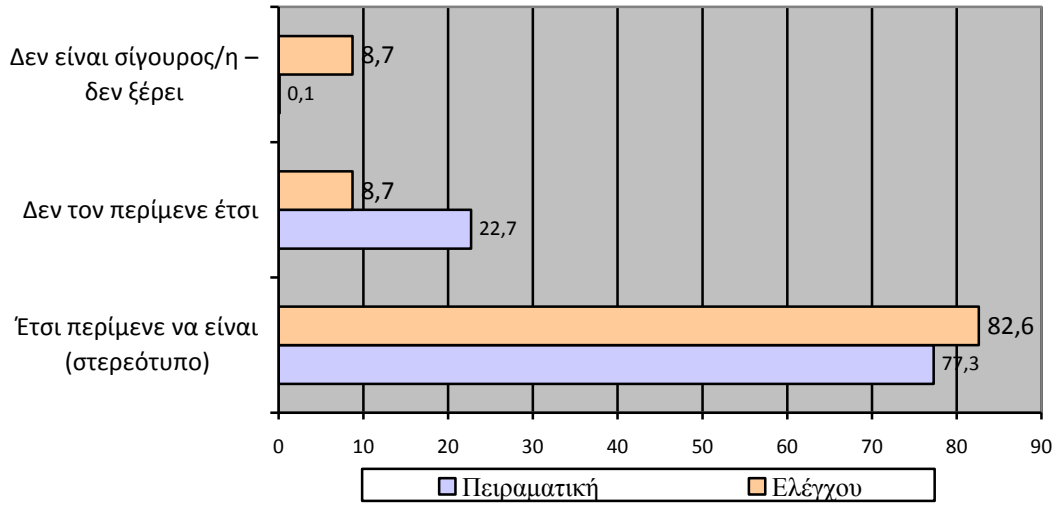
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	9	40,9	16	69,6
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	1	4,5	2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	12	54,5	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



Ινδία

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

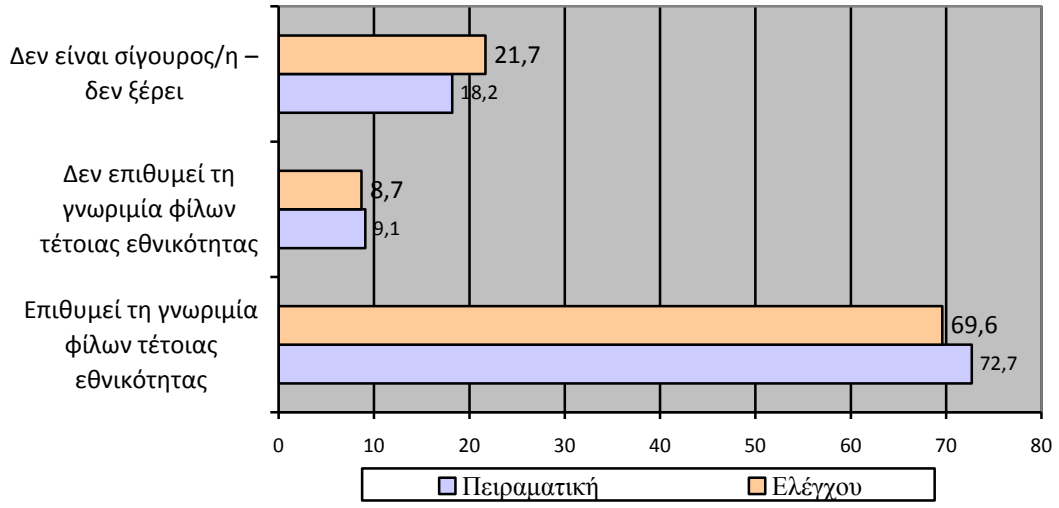
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	17	77,3	19	82,6
Δεν τον περίμενε έτσι	5	22,7	2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			2	8,7
Μερικό σύνολο				
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

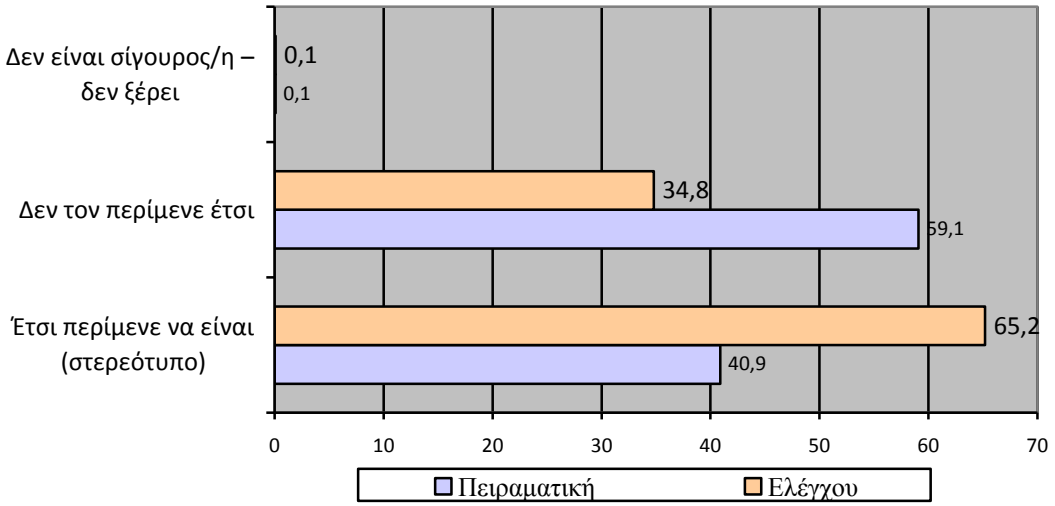
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	16	72,7	16	69,6
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	2	9,1	2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	4	18,2	5	21,7
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



Μπαλί

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

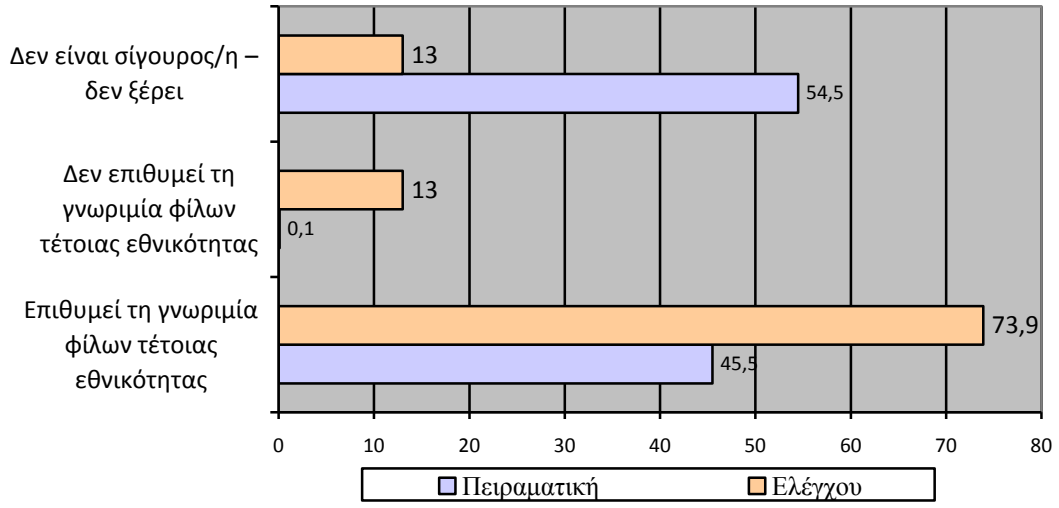
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	9	40,9	15	65,2
Δεν τον περίμενε έτσι	13	59,1	8	34,8
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

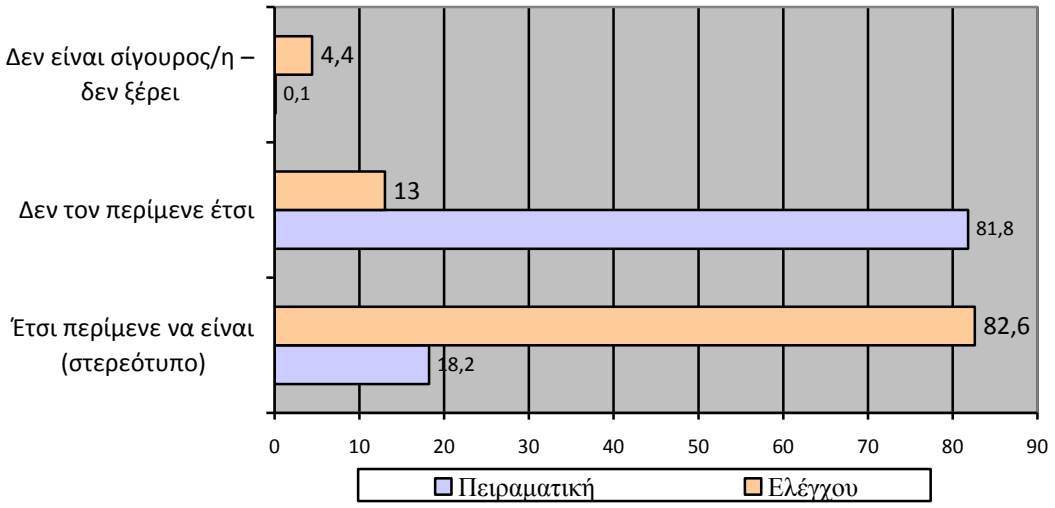
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	10	45,5	17	73,9
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	12	54,5	3	13,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



Κίνα

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

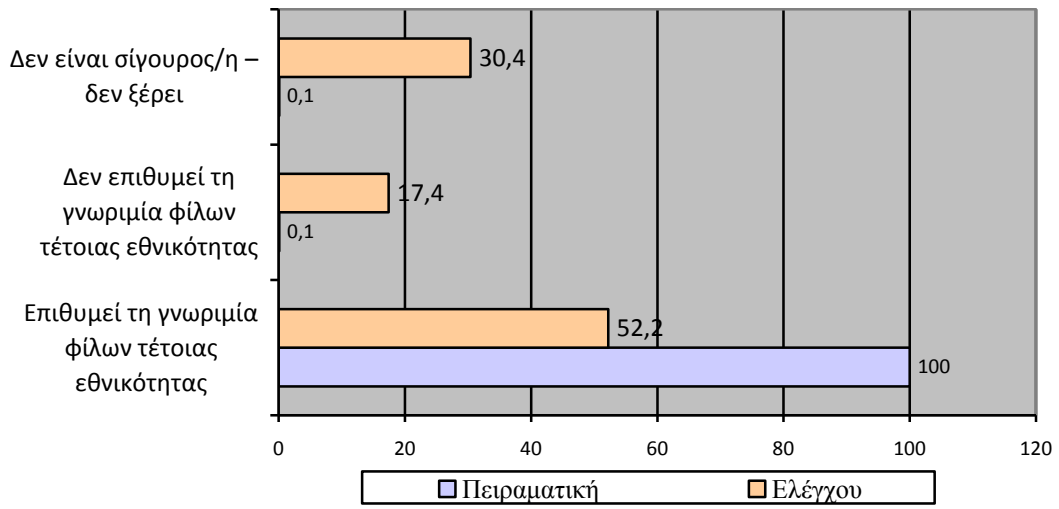
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	4	18,2	19	82,6
Δεν τον περίμενε έτσι	18	81,8	3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			1	4,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

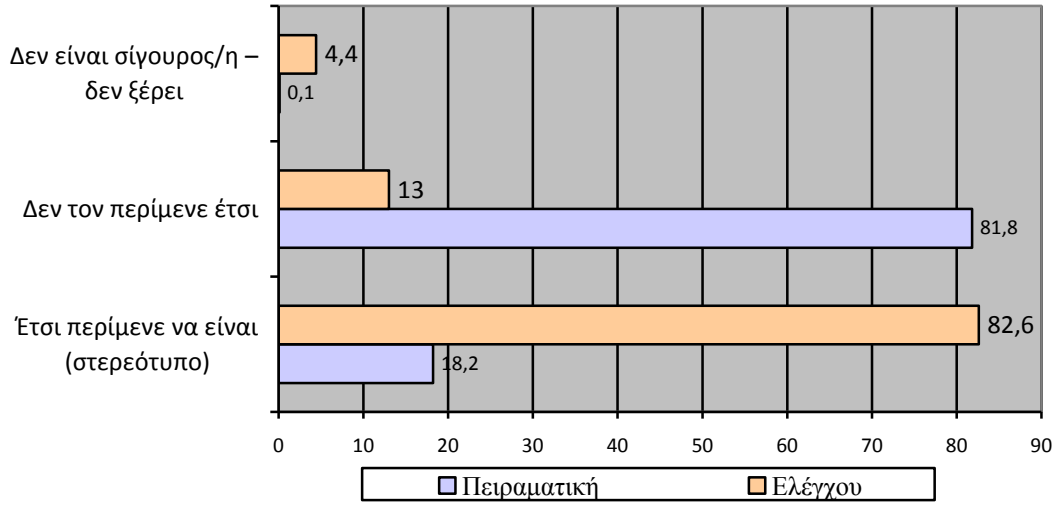
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	22	100,0	12	52,2
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			4	17,4
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			7	30,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



Ιαπωνία

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

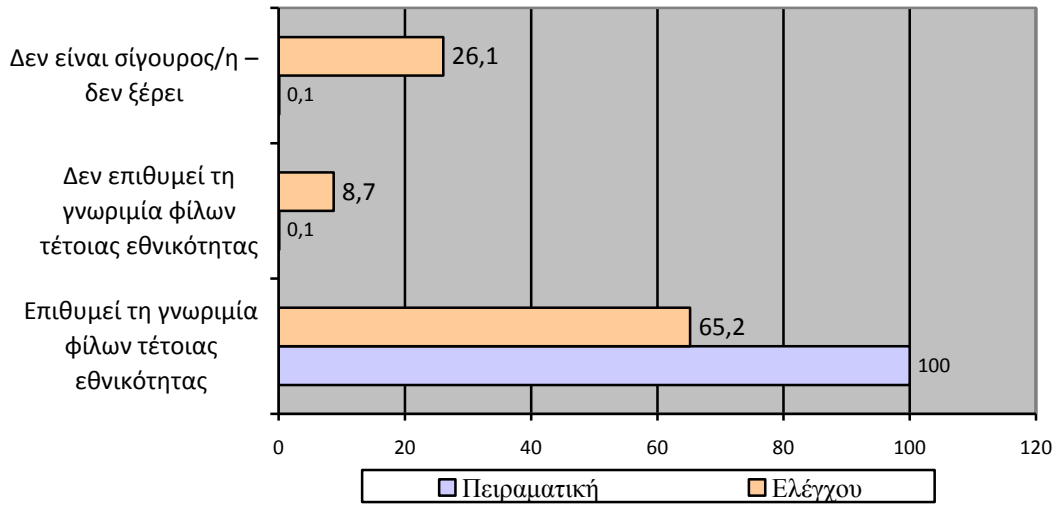
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	4	18,2	19	82,6
Δεν τον περίμενε έτσι	18	81,8	3	13,0
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			1	4,4
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ

1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

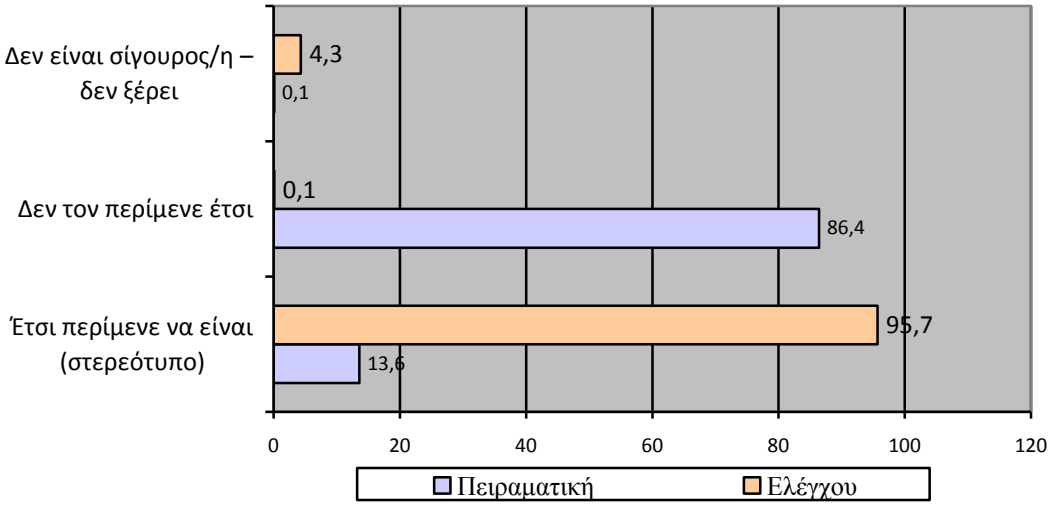
	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	22	100,0	15	65,2
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			6	26,1
Σύνολο	22	100,0	23	100,0

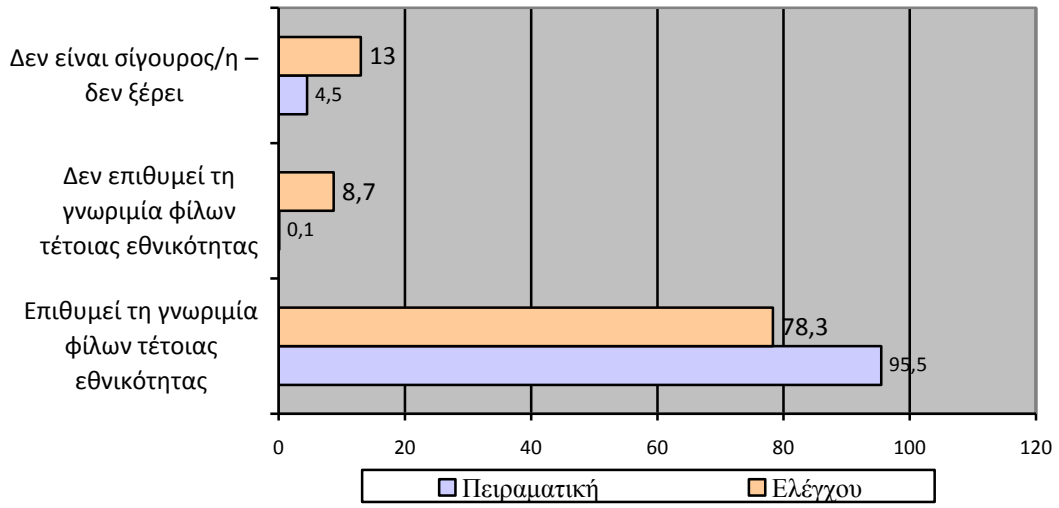


Λατινική Αμερική

ΠΙΝΑΚΑΣ
1.3. Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Έτσι περίμενε να είναι (στερεότυπο)	3	13,6	22	95,7
Δεν τον περίμενε έτσι	19	86,4		
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει			1	4,3
Δεν απάντησαν				
Σύνολο	22	100,0	23	100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ
1.5. Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας

	Πειραματική		Ελέγχου	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας	21	95,5	18	78,3
Δεν επιθυμεί τη γνωριμία φίλων τέτοιας εθνικότητας			2	8,7
Δεν είναι σίγουρος/η – δεν ξέρει	1	4,5	3	13,0
Σύνολο	22	100,0	23	100,0