

Κωνσταντινίδου, Ζ., Κυρίδης, Α., & Στάμου, Α. (2016). Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης. Μια πιλοτική προσέγγιση σε παιδιά πρώτης δημοτικού. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τοπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 270-284). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης. Μια πιλοτική προσέγγιση σε παιδιά πρώτης δημοτικού

Ζωή Κωνσταντινίδου

Υποψήφια διδάκτορας

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

konstzoi@nured.auth.gr

Αργύρης Κυρίδης

Καθηγητής

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

akiridis@nured.auth.gr

Λέλουδα Στάμου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

lstamou@uom.gr

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, με στόχο όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας του άλλου, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 65 μαθητές/τριες από τρεις τάξεις (δύο τάξεις ως ομάδες παρέμβασης και μια τάξη ως ομάδα ελέγχου) πρώτης δημοτικού (αγόρια N=39 και κορίτσια N=26) οι οποίοι/ες παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης 8 εβδομάδων με συχνότητα δύο διδακτικών ωρών ανά εβδομάδα. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν τα 6,9 έτη. Στόχος του προγράμματος ήταν να δοθούν κίνητρα στους μαθητές ώστε να φέρουν στο σχολείο τη μουσική τους κουλτούρα και να τη μοιραστούν βιωματικά με το σύνολο της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια αισθημάτων αποδοχής του «άλλου» μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση, πρώτη σχολική ηλικία

Konstantinidou, Z., Kyridis, A., & Stamou, L. (2016). Intercultural music education as means of socialization. A pilot approach in first grade children. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 270-284). Thessaloniki: GSME.

Intercultural music education as means of socialization. A pilot approach in first grade children

Zoi Konstantinidou

PhD Candidate, School of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki
konstzoi@nured.auth.gr

Argyris Kyridis

Professor, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
akiridis@nured.auth.gr

Lelouda Stamou

Associate professor, Dept. of Music Science and Art, University of Macedonia
lstamou@uom.edu.gr

Abstract

Intercultural education through music fosters a climate of general education and utilizes various cultures, aiming not only acceptance and respect of differences, but also the recognition of each other's cultural identity, through a daily effort to dialogue, understanding and cooperation. In this survey involved 65 students from 3 groups of 1st grade (two intervention groups and one control group; N =39 boys and girls N =26) who attended an eight weeks intercultural music education program with a frequency of two teaching hours per week. The average student age was 6.9 years. The program aimed to motivate students to bring to school their music culture and share it experientially with the whole class. The results showed that the intervention groups showed changes in social relations, an increase in acceptance options and reduction in disposal options, while in control group there were no statistically significant changes.

Keywords: intercultural music education, socialization, first school age

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες μεταβάλλονται συνεχώς σε μια προσπάθεια αυτοσυντήρησης και επιβίωσης, χαρακτηριζόμενες από πολυμορφία και πολιτισμικό πλουραλισμό. Η ποικιλομορφία αυτή προέρχεται από την διαφορετική εθνικότητα, τις πολιτισμικές συνήθειες, το έθνος, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, τη γλώσσα και την εθνική καταγωγή που, κατά τον Τσάκαλο (2008), αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των διαπροσωπικών ή συλλογικών αλληλεπιδράσεων και των νέων κοινωνικών δομών.

Η χαρακτηριστική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών έχει απασχολήσει κατά την ιστορία τόσο την επιστημονική κοινότητα, όσο και τις νομοθετικές ρυθμίσεις των κρατών. Τόσο η ετερότητα όσο και η διαφορετικότητα, έχουν δημιουργήσει προκαταλήψεις και στάσεις οι οποίες επηρέασαν την προσωπικότητα και ταυτότητα του ανθρώπου από τα παιδικά του χρόνια έως και την ενηλικίωση. Η στάση όμως της κοινωνίας απέναντι στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα, δομείται και αναπτύσσεται μέσα από την εκπαίδευση (Κυρίδης, 1996).

Το πρόβλημα παρουσιάζεται οξύτερο σε χώρες, όπως η Ελλάδα, που μόλις πρόσφατα άρχισε να συζητείται ως προβληματισμός η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής συστηματοποίησης της πολιτιστικής ετερότητας. Σύμφωνα με τον Sadler (1964) τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα δεδομένα μέσα στο ίδιο το σχολείο και είναι αυτά που ερμηνεύουν και διέπουν τα πράγματα μέσα σε αυτό.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998: 16) υποστηρίζουν πως με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Από την άλλη, ο Helmut Essinger (1990: 22) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας, αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς και επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης (Ηλίας, 2003). Αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων. Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Ακόμη, επιδιώκει να εξαλείψει τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό, να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες, ευκαιρίες και αποτελέσματα με όλους, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά και ως μέρος του συνόλου. Επιδιώκει την ουσιαστική αλλαγή των επιμορφωτικών διαδικασιών και απευθύνεται εξίσου και στον ίδιο βαθμό σε όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και γηγενείς, με στόχο να

ενισχυθεί η εκπαίδευση, η ανοχή του διαφορετικού και η συνύπαρξη όλων σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο/περιβάλλον.

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Hessinger είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό, εθνικιστικό τρόπο σκέψης και ειρήνη καθώς, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Εκπαιδευτικοί και εθνομουσικολόγοι υποστηρίζουν πως η αυξημένη κατανόηση, ευαισθησία ακόμη και ενότητα ανθρώπων διαφορετικών κοινωνιών και культурών, η οποία θα μειώσει την πολιτισμική ασυμβατότητα και συγκρούσεις, προέρχεται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της μουσικής (Oehrle, 1996), διότι με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην αύξηση του επιπέδου ανοχής για το διαφορετικό. Η σημασία των τεχνών και ιδιαίτερα της μουσικής στην οικοδόμηση κοινωνιών και την εξασθένιση των φραγμών μεταξύ τους τονίστηκε από τον Rice (1989), ενώ μαζί με τη συνεργάτη του Shand υποστηρίζουν πως η μουσική είναι το ιδανικό μέσο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύνδεση ανθρώπων οι οποίοι είναι πιθανό να μην έχουν άλλη ευκαιρία σύνδεσης, κάτι που ενισχύει ο Leonard Mayer (1956) με την άποψη πως η μουσική αποτελεί μια ενωτική δύναμη κοινωνικής σημασίας. Γραφικότερα ο Oehrle (1996: 95-100) περιγράφει πως μέσω των αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών, «οι 'εκτός' γίνονται, ως ένα βαθμό, 'εντός', και τα πολιτισμικά εμπόδια καταρρίπτονται. Οι 'εκτός' αισθάνονται να ενισχύεται η προσωπική τους ταυτότητα, καθώς αντιλαμβάνονται ότι οι 'άλλοι' αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα το πολιτισμικό τους κεφάλαιο».

Η μουσική είναι το αποτέλεσμα μιας τυποποιημένης ή μιας άτυπης συμπεριφοράς της ανθρώπινης ομάδας (Blacking, 1981: 28), μια πανανθρώπινη πρακτική και μια δύναμη που μπορεί να διαιρεί τους ανθρώπους, ενώ στον ίδιο εξίσου βαθμό περικλείει τις δυνατότητες συνύπαρξης ανάμεσά τους (Elliot, 1989), ενώ συγχρόνως να αναδεικνύει τις εμπειρίες τους (Reimer, 1997).

Σημαντική είναι η θέση πως μέσω της ενσωμάτωσης μουσικών διαφορών στην εκπαίδευση, θα αποφευχθεί η μετάδοση περιοριστικής προσέγγισης μουσικής και πολιτισμού (Swanwick, 1988: 118), ενώ οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κατανόηση της μουσικής ως ένα παγκόσμιο και ποικιλόμορφο φαινόμενο που θα περιέχει μια οπτική για την κατανόηση του διαφορετικού σχετικά με τις κουλτούρες όλου του κόσμου (Nettl, 1992: 6). Αντίθετα η περιχαράκωση της κάθε πολιτισμικής ομάδας στα στενά δικά της μουσικά πλαίσια και η αποδοχή κάποιων εξωτικών και μόνο στοιχείων (Bullivant, 1997: 65-85) οδηγούν συνήθως στην αύξηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, με αποτέλεσμα να ενισχύει την αίσθηση της διαφορετικότητας αντί να την μειώνει.

Κατά τον Elliot (1989) η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές, αν λειτουργήσει ως κουλτούρα. Επίσης τονίζει, *πως μια κοινωνία, για να κερδίσει το χαρακτηριστικό «πολυπολιτισμική», πρέπει να επιδείξει μια κοινή πίστη στην ελευθερία επαφών, στους ανταγωνιστικούς τρόπους ζωής και στη διατήρηση των διαφορών*. Πυρήνας της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης θεωρείται η καλύτερη και περαιτέρω κατανόηση των πολιτισμών του κόσμου. Κατά την Campbell (1986) η εκπαίδευση μέσω της μουσικής προωθεί την επικοινωνία, διευρύνει την οπτική μας για τους λαούς, μας βοηθά να κατανοήσουμε τους πολιτισμούς και τις

διαφορές τους και αποδυναμώνει τους φραγμούς και τις προκαταλήψεις που απομονώνουν τους ανθρώπους.

Κομβικό σημείο της μουσικής είναι η δυνατότητά της να δημιουργεί ηχητικές δομές που μπορούν να ενσωματώσουν σύμβολα, συναισθήματα και αξίες προσθέτοντας σε αυτά νοηματικά φορτία, ώστε να αποκτήσουν μια μοναδική σημασία. Σημαντική είναι επίσης και η χρήση της ως μέσο έκφρασης των ταυτοτήτων των ακροατών (Παπαπαναγιώτου, 2004: 34-48), αφού όλες οι μουσικές έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν ένα μεγάλο μέρος της σημασίας των λαών στους οποίους ανήκουν (Nettl, 1983: 10). Φαίνεται λοιπόν πως διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία με ιδιαίτερο τρόπο (Reimer, 2003) αφού έχει την ικανότητα να εμπεριέχει και να διακινεί μια μεγάλη έκταση συναισθηματικών αποχρώσεων (Tillman, 1997: 3-13), ενώ ταυτόχρονα έχει και κοινωνική διάσταση, ενσωματώνοντας και μεταβιβάζοντας τα βιώματα της κοινωνικής ζωής κάθε πολιτισμικής ενότητας, να λειτουργεί ως άτυπη συμπεριφορά αλλά και να συντελεί στην ταύτιση του ατόμου με μια συγκεκριμένη κοινότητα (Horton & Hunt, 1968: 48).

Για το λόγο αυτό, η μουσική που χρησιμοποιείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος από τη στενή οπτική της «σχολικής μουσικής» που παραδοσιακά χρησιμοποιείται. Οι μουσικές του κόσμου αποτελούν πολύτιμες πηγές για μουσική μάθηση και εμπειρία. Η χρήση ποικιλίας μουσικών ειδών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προσδίδει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση και ενεργοποιεί τη διερεύνηση του εαυτού μας οδηγώντας στην αναδόμηση των σχέσεων, των αντιλήψεων και των προτιμήσεων (Elliot, 2007).

Μέθοδος

Παρόλο που στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα τονίζει την κατεύθυνση προς τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση (ΔΕΠΣΣ) και προτροπή για ακρόαση μιας ποικιλίας ειδών μουσικής από διάφορα στυλ και κουλτούρες του παρελθόντος και του παρόντος (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2002: 421, 2003: 342), υλικοτεχνικά και πρακτικά κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται.

Σκοπός της παρακάτω έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός διαθεματικού προγράμματος παρέμβασης, στηριγμένο σε παραδοσιακές μουσικές διαφορών εθνοτήτων/εθνικοτήτων, στην ομαλή ένταξη παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 65 μαθητές/τριες (αγόρια N=39, κορίτσια N=26) από τρεις τάξεις της Α΄ δημοτικού (μ.ο. ηλικίας 6,9 έτη) από τρία σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι τρεις αυτές τάξεις αποτέλεσαν τις τρεις ομάδες της έρευνας, δύο πειραματικές, στις οποίες υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και μια ελέγχου, στην οποία έγιναν μόνο οι μετρήσεις πριν και μετά τη διάρκεια του προγράμματος. Η πρώτη ομάδα παρέμβασης (A1) αποτελούνταν από 20 παιδιά (αγόρια N=8, κορίτσια N=12), η δεύτερη ομάδα παρέμβασης (A2) από 17 παιδιά (αγόρια N=8, κορίτσια N=9) και η ομάδα ελέγχου (A3) από 28 παιδιά (αγόρια N=16, κορίτσια N=12).

Όργανα μέτρησης

Με σκοπό τη διάκριση των διανθρώπινων σχέσεων και δομών, και την ανάλυσή τους αριθμητικά και σχηματικά, ακολούθησε κοινωνιομέτρηση (Moreno, 1974).

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε κοινωνιόγραμμα (Oswald, 1977) το οποίο είχε τη μορφή προφορικού ερωτηματολογίου προς τα παιδιά με θετικές και αρνητικές ερωτήσεις προτίμησης (Dollase, 1973· Petillon, 1980), το οποίο συνοδευόταν από μια ζωγραφιά των παιδιών με θέμα «*Ζωγραφίζω την παρέα μου*». Πιο αναλυτικά, το κοινωνιόγραμμα χωριζόταν σε πέντε ερωτήσεις (τρεις θετικές και δύο αρνητικές) μέσα από τις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να δηλώσουν τις επιλογές τους σε τρεις βασικούς άξονες: α) τη φιλία, β) το παιχνίδι και γ) τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες στην τάξη. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε όλους τους μαθητές και οδηγούσαν σε αυθόρμητες απαντήσεις (Μπίκος, 2004). Το κοινωνιόγραμμα πραγματοποιήθηκε ατομικά για κάθε παιδί δύο φορές, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Το πρόγραμμα παρέμβασης αφορούσε δραστηριότητες βασισμένες στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών με βασικό μέσο και επίκεντρο την παραδοσιακή μουσική διαφόρων περιοχών και χωρών καταγωγής κάθε μαθητή. Συμπεριλαμβάνοντας στο καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα δραστηριότητες σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης όλων των μαθητών, γηγενών και μεταναστών, οι μαθητές δεν στερούνται την κληρονομιά και κουλτούρα τους, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Rex, 1987). Το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται χάρη στις βιωματικές όπως η μουσική, ο χορός, το θεατρικό παιχνίδι, είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που συνεισφέρει στη σχολική τους προσαρμογή και στην επιτυχημένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία (Νικολάου, 2005). Με αυτόν τον τρόπο δίνονται στους μαθητές κίνητρα για αλληλεπίδραση α) με το δάσκαλο, β) με τους συμμαθητές του, γ) με τον ίδιο τους τον εαυτό (Cowen, 1971, 1975· Cowen & Hightower, 1986· Cowen et al., 1989, 1996· Ladd & Price, 1987· Ladd, 1990· Lambert & Bower, 1962), καθώς η κουλτούρα του ατόμου δεν μπορεί να απομονωθεί από αυτή της ομάδας και η κουλτούρα της ομάδας δεν μπορεί να αποσπασθεί από αυτή του συνόλου της κοινωνίας (Eliot, 1980), αφού το σχολείο δεν είναι και δεν θα πρέπει ποτέ να είναι αποκλεισμένο από την κοινωνική πραγματικότητα (Νικολάου, 2005).

Σημαντικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στη βάση της βιωματικής μάθησης. Η τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου», η συναισθηματική ασφάλεια, η συμμετοχή στην ομάδα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κινήτρων για μάθηση είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που ιδιαίτερα αναπτύσσονται μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (Τριλιανός, 1998). Επιμέρους τεχνικές, όπως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, προσφέρουν επίσης θετικά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 1987) και χρησιμοποιήθηκαν. Η συνεργατική μάθηση παράγει καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Τριλιανός, 2003), τη θετική αυτοεικόνα των μαθητών ενδυναμώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις (Blaney, 1977) και αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ αποθαρρύνει την κοινωνική προτίμηση μεταξύ τους (Slavin, 1983).

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 εβδομάδες και χωριζόταν σε 3 φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε δομημένες δραστηριότητες με δοσμένες

παραδοσιακές μουσικές του κόσμου, η δεύτερη ημιδομημένες δραστηριότητες με μουσικές που έφερναν τα ίδια τα παιδιά από το σπίτι τους και άμεση συμμετοχή και εμπλοκή τους στην επιλογή της πορείας και της κατάληξης των δραστηριοτήτων, ενώ η τρίτη μη δομημένες δραστηριότητες όπου τα παιδιά επέλεγαν, σχεδίαζαν και υλοποιούσαν πώς θα αξιοποιήσουν το υλικό που μέχρι τότε τους είχε δοθεί και είχαν τα ίδια ανακαλύψει, μαζέψει και προσκομίσει στην τάξη.

Διαδικασίες μέτρησης

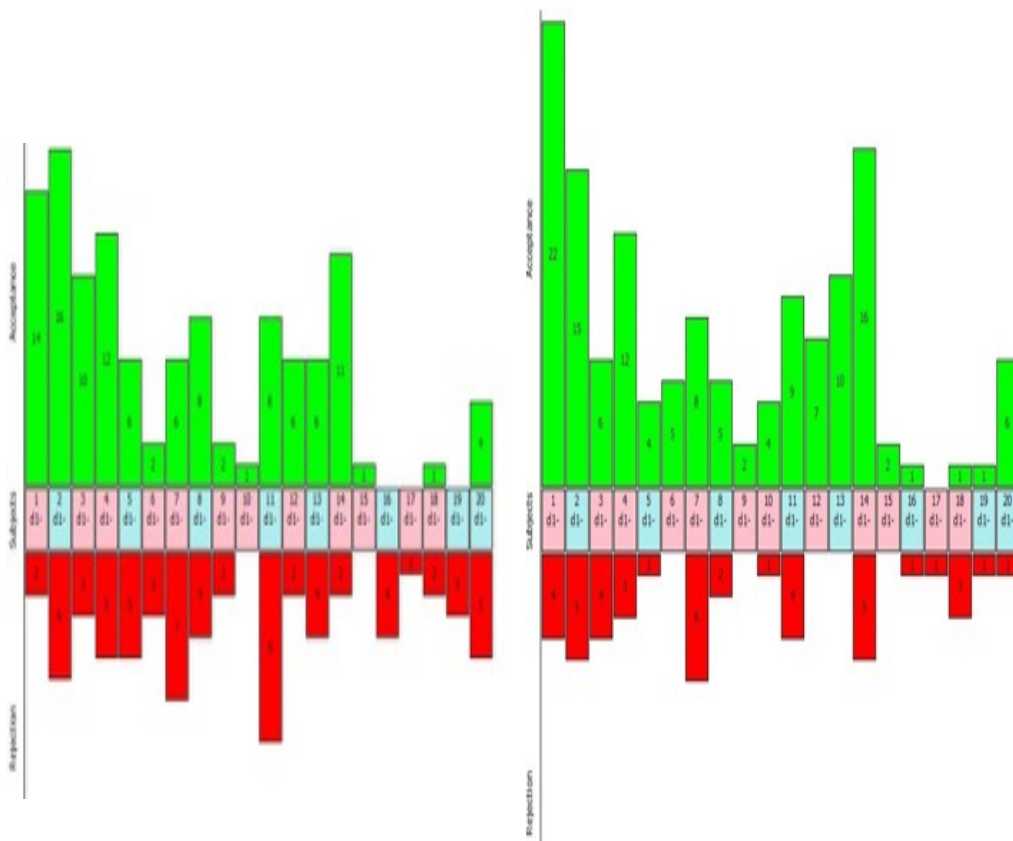
Δύο εβδομάδες πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να ζωγραφίσουν την παρέα τους. Με αφορμή αυτή τη ζωγραφιά τα παιδιά κλήθηκαν να σχολιάσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις εντός της τάξης μέσα από τις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος που προφορικά μετέφεραν οι ερευνητές υπό τη μορφή συνεντεύξεων. Η διαδικασία αυτή έγινε ατομικά για κάθε παιδί, σε αίθουσα διδασκαλίας του σχολείου, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο κατάλληλες συνθήκες συγκέντρωσης για τους συμμετέχοντες. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και καταχωρήθηκαν. Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων αλλά και διεξαγωγή κοινωνιογράμματος για κάθε τάξη και μέτρηση με τη βοήθεια του προγράμματος «*Group Dynamics*». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επεξεργάζεται τα δεδομένα που λαμβάνονται από κοινωνιομετρικές μετρήσεις που πραγματοποιούνται σε μια ομάδα ατόμων. Η μελέτη των γραφημάτων εξόδου είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων και της δυναμικής μέσα σε μια ομάδα.

Πειραματική Ομάδα Α1

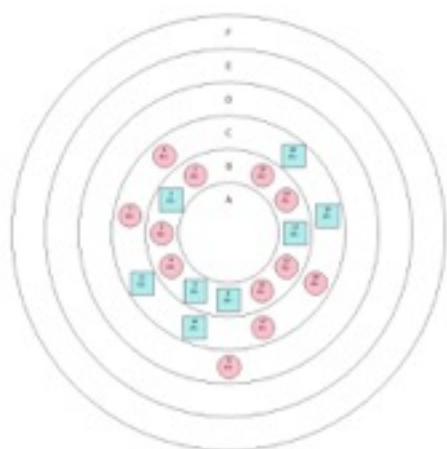
Κατά την πρώτη μέτρηση της πειραματικής ομάδας Α1 (ΠΟΑ1) σημειώθηκαν 3 παιδιά στα οποία δεν είχε αναφερθεί καμία θετική επιλογή, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρωνόταν σε πέντε παιδιά, τέσσερα εκ των οποίων κορίτσια. Αντίθετα οι μεγάλες συγκεντρώσεις αρνητικών επιλογών συγκεντρώθηκαν στα αγόρια, ενώ μόνο δύο κορίτσια δεν είχαν καμία αρνητική επιλογή. Κατά τη δεύτερη μέτρηση παρατηρείται μια αύξηση των θετικών επιλογών και ταυτόχρονη μείωση των αρνητικών. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά, πλην ενός, φαίνεται να έχουν τουλάχιστον μια επιπλέον θετική επιλογή, ενώ 2 από τα 3 παιδιά που αρχικά δεν είχαν συγκεντρώσει ούτε μια επιλογή αρχίζουν να κερδίζουν το ενδιαφέρον και την επιλογή των συμμαθητών τους. Από την άλλη οι μεγάλες συγκεντρώσεις αρνητικών επιλογών μειώνονται αισθητά, ενώ σε 4 παιδιά απαλείφονται.



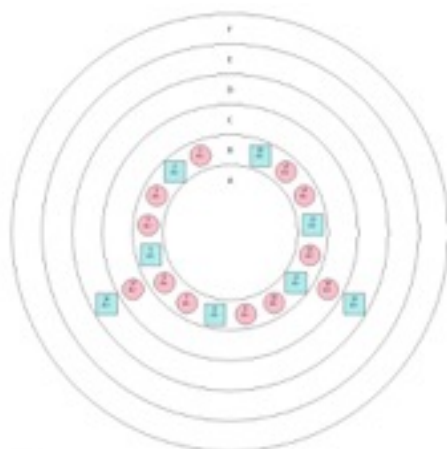
α' μέτρηση

β' μέτρηση

Πιο παραστατικά στα παρακάτω διαγράμματα φαίνεται η συσπείρωση της πλειοψηφίας των παιδιών στην πρώτη ζώνη κοινωνικής αλληλεπίδρασης (liked more than disliked), ενώ παιδιά που κατά την πρώτη μέτρηση ήταν απομακρυσμένα στην τρίτη ζώνη προτίμησης (controversial), κατά τη δεύτερη μέτρηση μετακινήθηκαν στη δεύτερη ζώνη (disliked more than liked). Κυρίως τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης/καταγωγής (6, 9, 11, 20) φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές θετικές αλλαγές ως προς την επιλογή τους από τους συμμαθητές τους.



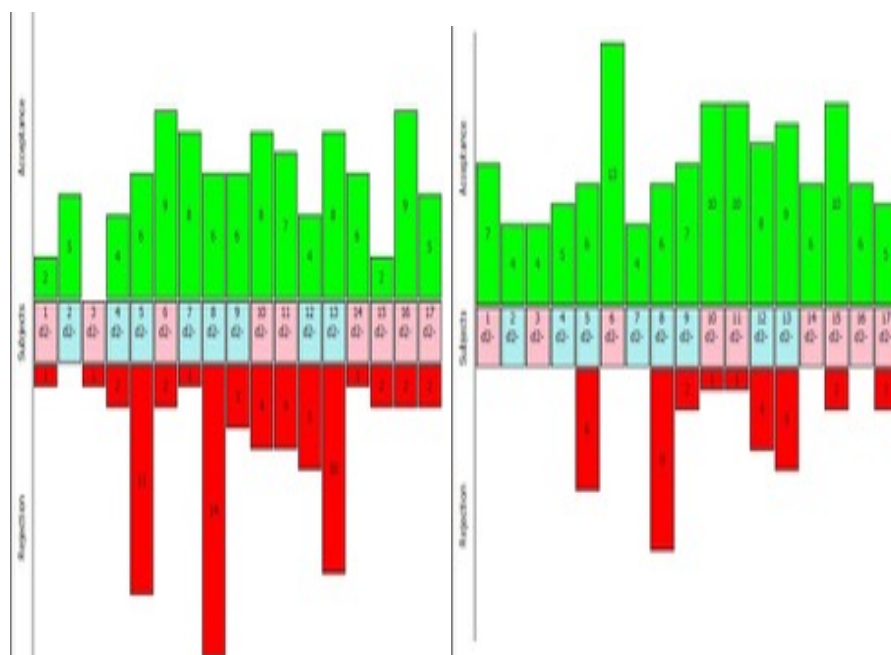
α' μέτρηση



β' μέτρηση

Πειραματική Ομάδα Α2

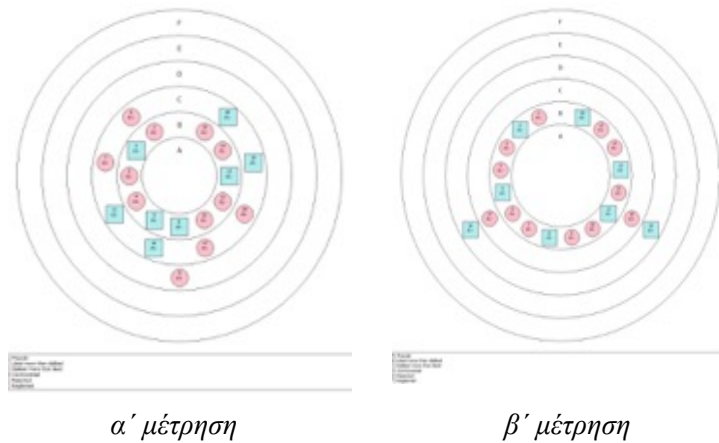
Κατά την πρώτη μέτρηση της πειραματικής ομάδας Α2 (ΠΟΑ2) οι θετικές επιλογές ήταν καταμερισμένες ομοιόμορφα, εκτός από ένα παιδί το οποίο δεν συγκέντρωνε καμία θετική επιλογή. Αυτό όμως δεν παρείχε συνοχή στην τάξη, καθώς κάποια παιδιά είχαν ακραία αρνητικές επιλογές με ένα σύνολο 10-14 αρνητικών επιλογών έναντι των 17 παιδιών συνολικά. Ακόμη, φαίνεται πως όλα τα παιδιά, εκτός ενός, έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον από μια αρνητική επιλογή. Τα παραπάνω φανερώνουν την εικόνα μιας τάξης/ενός συνόλου, πιθανότατα χωρισμένου σε μικρές κοινωνικές ομάδες, απομονωμένες η μια από την άλλη, οι οποίες υποστηρίζουν τα μέλη τους και περιθωριοποιούν τα μέλη της άλλης. Κατά τη δεύτερη μέτρηση η εικόνα αυτή αλλάζει. Παρατηρούμε όχι απλά αύξηση όλων των θετικών επιλογών και μείωση των αρνητικών, αλλά ταυτόχρονα σημείωση 4 θετικών επιλογών στο παιδί που αρχικά δεν είχε καμία. Κυρίως τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης/καταγωγής (1, 3, 5, 13, 15) φαίνεται να παρουσιάζουν και εδώ σημαντικές θετικές αλλαγές ως προς την επιλογή τους από τους συμμαθητές τους. Τέλος, κατά τις θετικές επιλογές ένα παιδί συγκεντρώνει την πλειοψηφία των θετικών επιλογών και γεννά το ερώτημα πως ίσως είναι αυτό που ενώνει τις κατά την προηγούμενη μέτρηση πολλές μικρές ομάδες σε μια και συσπειρώνει τα μέλη της.



α' μέτρηση

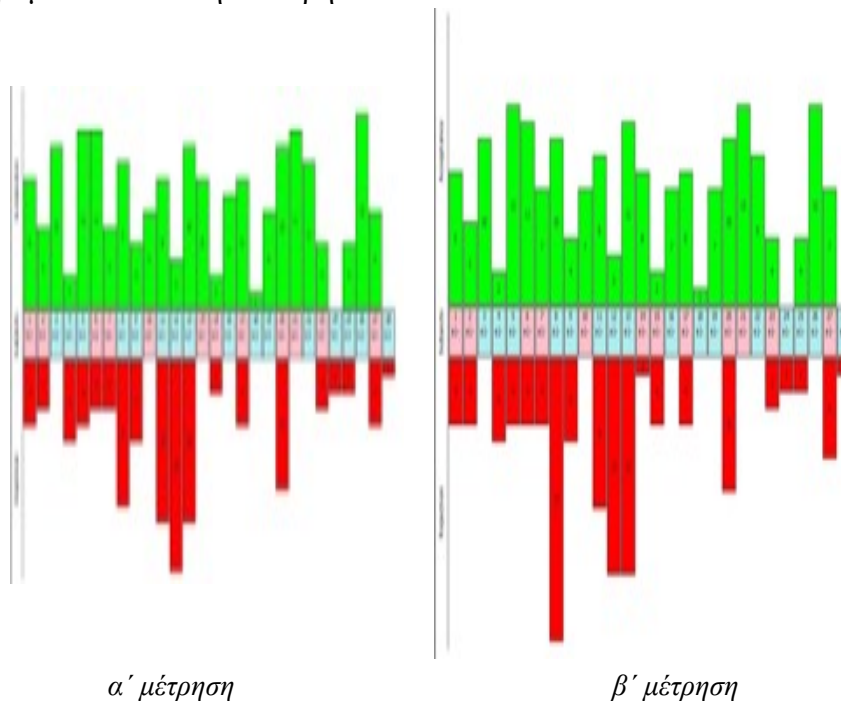
β' μέτρηση

Η παραπάνω υπόθεση μας επαληθεύεται μέσα από την αναπαράσταση των κοινωνιογραμμάτων-στόχων. Παρατηρούμε δηλαδή τη διάσπαση των παιδιών σε διαφορετικές ζώνες (2^η έως 4^η) κατά την πρώτη μέτρηση και τη συσπείρωσή τους κατά τη δεύτερη.

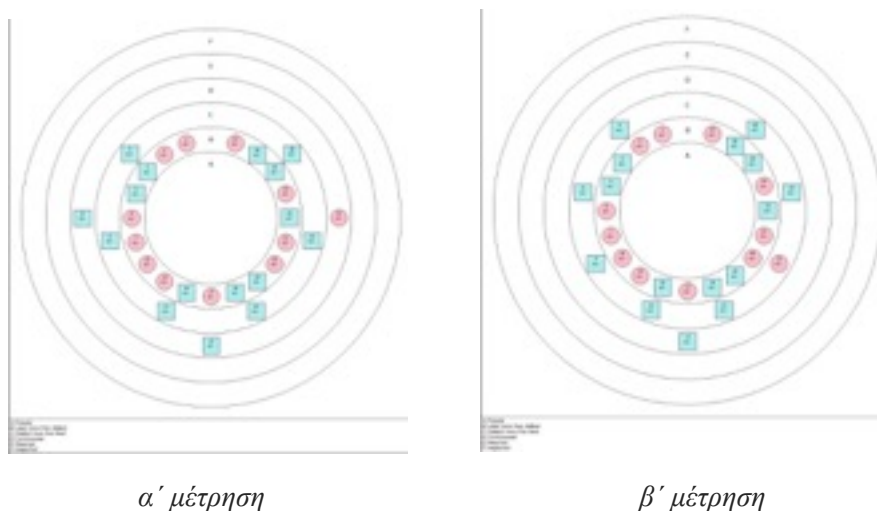


Ομάδα Ελέγχου A3

Κατά την πρώτη μέτρηση της ομάδας ελέγχου A3 (OEA3) δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, τόσο στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, όσο και στα παιδιά διαφορετικής καταγωγής (2, 4, 10, 20, 27). Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη μέτρηση παρουσιάζονται αυξομειώσεις στις θετικές επιλογές, με κάποια παιδιά να έχουν υψηλή συγκέντρωση θετικών επιλογών, άλλα χαμηλή, ενώ δύο παιδιά δεν συγκεντρώνουν καμία. Κατά τη δεύτερη μέτρηση παρατηρείται μια μικρή αύξηση κυρίως στα παιδιά που ήδη είχαν μεγάλο ποσοστό θετικών επιλογών, ενώ τα δύο παιδιά εξακολουθούν να μην συγκεντρώνουν καμία. Έτσι παρατηρούμε μια σταθερότητα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς τα δημοφιλή παιδιά παραμένουν δημοφιλή και αυξάνουν κατά ένα μικρό ποσοστό τη δημοτικότητα τους, τα μη δημοφιλή δεν αυξάνουν τις επιλογές τους άρα και τις κοινωνικές σχέσεις τους, ενώ δύο παιδιά εξακολουθούν να είναι απομονωμένα από το κοινωνικό σύνολο. Όσο αφορά τις αρνητικές επιλογές ενώ στην πρώτη μέτρηση 9 παιδιά δεν είχαν καμία αρνητική επιλογή, ένα από αυτά συγκεντρώνει στη δεύτερη μέτρηση. Ακόμη, οι ακραίες αρνητικές επιλογές που σημειώνονται στην πρώτη μέτρηση παραμένουν και στη δεύτερη.



Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται στα παρακάτω διαγράμματα όπου δεν συναντούμε κάποια σημαντική αλλαγή, εκτός από το γεγονός πως δύο από τα παιδιά που στην πρώτη μέτρηση βρίσκονταν στην τέταρτη ζώνη (controversial) μετακινήθηκαν στην τρίτη (disliked more than liked).



Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται συνολικά οι αλλαγές των επιλογών για όλες τις ομάδες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Σύνολο επιλογών (θετικών και αρνητικών) ανά ερώτηση και μέτρηση

ΟΜΑΔΑ	ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΙΛΟΓΩΝ				
		Ερώτηση 1 (Θετική)	Ερώτηση 2 (Θετική)	Ερώτηση 3 (Αρνητική)	Ερώτηση 4 (Θετική)	Ερώτηση 5 (Αρνητική)
Πειραματική Α1	Α' μέτρηση	24	27	13	21	13
	Β' μέτρηση	38	36	12	28	7
	Αλλαγές	+14	+9	-1	+7	-6
Πειραματική Α2	Α' μέτρηση	41	39	38	37	29
	Β' μέτρηση	69	66	19	57	14
	Αλλαγές	+28	+27	-19	+20	-15
Ελέγχου Α3	Α' μέτρηση	21	28	14	22	14
	Β' μέτρηση	26	21	11	16	11
	Αλλαγές	+5	-7	-3	-6	-3

Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως το πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε στην αλλαγή της κοινωνικής δομής της τάξης καθώς στις ομάδες παρέμβασης οι κοινωνικές σχέσεις παρουσίασαν αλλαγές, σημειώνοντας αύξηση στις επιλογές

αποδοχής και μείωση στις επιλογές απόρριψης, ενώ αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές. Περισσότερο τα αγόρια συγκεντρώνουν τις ακραία αρνητικές επιλογές.

Συζήτηση

Το σχολείο αποτελεί κύριο κοινωνικό θεσμό (Κυρίδης, 1997, 2011) αν και κατά κανόνα κινείται στη λογική της γρήγορης ένταξης και σταδιακής αφομοίωσης (Δαμανάκης, 2002: 60). Εκπαιδευτικοί και εθνομουσικολόγοι υποστηρίζουν πως η αυξημένη κατανόηση, ευαισθησία ακόμη και ενότητα ανθρώπων διαφορετικών κοινωνιών και κουλτούρων, καλλιεργείται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της μουσικής (Oehrle, 1996), διότι με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην αύξηση του επιπέδου ανοχής για το διαφορετικό. Η μουσική θεωρείται το ιδανικό μέσο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύνδεση ανθρώπων οι οποίοι είναι πιθανό να μην έχουν άλλη ευκαιρία σύνδεσης (Rice, 1989). Διαμορφώνει την προσωπική και συλλογική εμπειρία με ιδιαίτερο τρόπο, αφού έχει την ικανότητα να εμπεριέχει και να διακινεί μια μεγάλη έκταση συναισθηματικών αποχρώσεων (Tillman, 1997), ενώ ταυτόχρονα έχει και κοινωνική διάσταση, ενσωματώνοντας και μεταβιβάζοντας τα βιώματα της κοινωνικής ζωής κάθε πολιτισμικής ενότητας και λειτουργεί ως άτυπη συμπεριφορά ενώ ταυτόχρονα συντελεί στην ταύτιση του εαυτού-της κοινωνικής μονάδας-με μια συγκεκριμένη κοινότητα (Elliott, 1989). Το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει τις παραπάνω θεωρητικές απόψεις, καθώς φαίνεται πως σε διάστημα οκτώ εβδομάδων φάνηκε ικανό να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και να παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία. Έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να προβάλλουν την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους μέσα από τη μουσική και να γίνουν αποδεκτά για αυτό ακριβώς που είναι και φέρουν ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, αλλά και να γνωρίσουν άλλες αυξάνοντας το επίπεδο ανοχής τους προς το διαφορετικό. Φυσικά σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα δεν μπορούν να γίνουν δραματικές αλλαγές, όμως από τη στιγμή που οι αλλαγές είναι παρατηρήσιμες και στατιστικά σημαντικές στο χρονικό διάστημα αυτό, υπόσχεται πως ως μόνιμο μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορεί να επιφέρει μόνιμες αλλαγές και διαφοροποίηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στην τάξη και κατά συνέπεια στην κοινωνία.

Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και συμπληρωματικές (Cole & Cole, 2001). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον, να εμπλέκεται σε διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση και βοηθά τον/την μαθητή/τρια να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο της τάξης και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Μέσα από την παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο μέσα από την προσωπική τους κουλτούρα, την οποία είχαν το χώρο και τον χρόνο να παρουσιάσουν, να μοιραστούν και να διερευνήσουν. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους ως κοινωνικά ενεργά πρόσωπα (Ηλίου, 1988) στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου και οδήγησε σε μια παραγωγική αλληλεπίδραση

δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών και σκέψεων αλλά και δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων μέσα από την κατανόηση του «άλλου».

Στην κοινωνικοποίηση και στη διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων η γλώσσα διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο (Βοσνιάδου, 1992), ενώ οι συνθήκες επίσημης διδασκαλίας και μάθησης απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν ειδικούς κώδικες ομιλίας (Faulkner & Woodhead, 1999) που συχνά προσεγγίζει ή συμπίπτει με τη γλώσσα των μέσων ή ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Φραγκουδάκη, 1985· Bernstein, 1991· Holmes, 2001). Αυτό αποτελεί τροχοπέδη για τους μαθητές εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά στρώματα. Για τον λόγο αυτό στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η μουσική χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο επικοινωνίας, καθώς λειτουργεί ευεργετικά στις περιπτώσεις απουσίας προφορικού λόγου και δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας εκεί όπου πολλές φορές δεν θα υπήρχαν άλλα κίνητρα ή/και ευκαιρίες για επικοινωνία. Περικλείει δυνατότητες συνύπαρξης ανάμεσα στους ανθρώπους (Elliott, 1989) εκεί που η λεκτική επικοινωνία αδυνατεί. Χαρακτηρίζεται ως το ιδανικό μέσο για διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη σύνδεση ανθρώπων οι οποίοι είναι πιθανό να μην έχουν άλλη ευκαιρία σύνδεσης (Rice & Shand, 1989).

Η μουσική έρχεται να γεφυρώσει αυτό το χάσμα και να λειτουργήσει ως μέσο διδασκαλίας ισότιμο για όλους τους μαθητές. Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1997), όπου τόσο τα πράγματα όσο και τα μέσα που βοηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης είναι προϊόντα ανθρώπινης ιστορίας και κουλτούρας (Σκούρα, 1994).

Συμπεράσματα

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να προβάλλουν τον εαυτό τους, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους και να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά κατευθύνοντας τα ίδια τη μάθηση θέτοντας στόχους και ανακαλύπτοντας τη μάθηση (Moll & Whitemore, 1999) σε μια διαδικασία ενίσχυσης και όχι αποθάρρυνσης των μαθητών (Tharp & Gallimore, 1999). Η μαθησιακή αυτή διαδικασία επέτρεψε την ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, την κατανόηση του άλλου και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

- Blacking, J. (1981). The problem of “ethnic” perceptions in the semiotics of music. In: Wendy Steiner (Ed.), *The sign in music and literature*. Austin: University of Chicago Press.
- Blaney, N. T. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 121-128.
- Bullivant, B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο: S. Modgil κ.ά. (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (σσ. 65-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα.
- Cowen, E., & Hightower, A. D. (1986). Stressful life events and young children's school adjustment. In S. M. Auerbach & A. L. Stolberg (Eds.), *Crisis intervention with children and families* (pp. 85-101). New York, Hemisphere.
- Cowen, E., Hightower, A. D., Johnson, D., Sarno, M., & Weissberg, R. P. (1989). State level dissemination of a program for early detection and prevention of school maladjustment. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(5), 309-314.
- Cowen, E., Hightower, A. D., Pedro-Carroll, J. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1996). *School based prevention for children at risk: The primary mental health project*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Eliot, T. S. (1980). *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliott, D. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: Μία σύνοψη (Μτφρ. Μ. Κοκκίδου). *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 4, 8-19.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In G. Pommerin (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58-72). Frankfurt.
- Faulkner, D., & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* (Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Horton, P. B., & Hunt, C. L. (1968). *Sociology* (2nd ed.). New York: McGraw – Hill.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lambert, N. M., & Bower, E. (1962). *A process for in-school screening of emotionally handicapped children*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- Mayer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Moll, L., & Whitemore, K. (1999). Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή. Στο: *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη* (Μτφρ. Α. Παυλογεωργάτου) (σσ. 155-182). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal Music Education*, 20, 3-7.
- Oehrle, E. (1996). Intercultural education through music: Towards a culture of tolerance. *British Journal of Music Education*, 13, 95-100.
- Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Society for Music Education*, 29, 4-21.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

- Rex, J. (1987). Multiculturalism, anti-racism and equality of opportunity in the Swann Report. In T. S. Chivers (Ed.), *Race and Culture in Education* (pp. 1-16). Windsor, England: NFER-Nelson.
- Rice, T., & Shand, P. M. (Eds.). (1989). *Multicultural music education: The "Music means harmony" workshop*. Toronto: University of Toronto, Institute for Canadian Music.
- Sadler, M. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? Ανατυπωμένο στο *Comparative Education Review*, 7, 307-314.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1999). Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση. Στο: *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη* (Μτφρ. Α. Παυλογεωργάτου) (σσ. 113-133). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Tillman, B. (1997). Conceptual frameworks of world musics in education. *Philosophy of Music Education*, 5(1), 3-13.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Μτφρ. Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997/2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2011). Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαπαναγιώτου, Π. (2004). Εφηβεία, μουσική και εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, 34-48.
- Σκούρα-Βαρνάβα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγκρισης διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.