Προτάσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη μουσική, σε μια μικρή πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα

Μίχα Παρασκευή, Phd
Α'βάθμια Εκπαίδευση
Μουσικοπαιδαγωγός, Εκπαιδευτικός
evi_micha@yahoo.fr

Περίληψη

Η μουσική ως μια από τις βασικότερες διαδικασίες διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς ενός μαθητή, είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για την διαχείριση της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί στα Ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια. Στα πλαίσια της ενότητας «Βιωματικές Δράσεις» που εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), υλοποιήθηκαν πρωτότυπες προτάσεις για την ανάδειξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών μέσα από το μάθημα της μουσικής. Σκοπός ήταν να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν βασικά εσωτερικά στοιχεία της προσωπικότητας τους, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, ως βασικά στοιχεία της μοναδικής ταυτότητάς τους, καθώς και τα διαφορετικά στοιχεία των άλλων παιδιών. Επίσης να μπορέσουν να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα συμμαθητών τους (π.χ. Ρομά / αλλοδαπούς, συμμαθητές με δυσκολίες στη μάθηση). Τέλος να μάθουν να αποδέχονται όχι μόνο τους φίλους τους αλλά να αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία και σε άλλους συμμαθητές τους. Οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν σε δυο Δημοτικά σχολεία (1ο και 3ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου) τη σχολική χρονιά 2011 -2012, στις τάξεις Ε' και ΣΤ'. Στο άρθρο θα παρουσιαστούν προτάσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη μουσική, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθώς και τα χρήσιμα συμπεράσματα που βγήκαν από την εφαρμογή των προτάσεων αυτών.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Διαφορετικότητα, Βιωματικές δράσεις, Ολοήμερα σχολεία, Μουσική

Abstract

Music as one of the main processes shaping, character and behavior of students, is a suitable tool for management the contemporary multicultural environment that is configured in Greek elementary education last years. Under the heading "Experiential Activities' applied in primary schools with a Unified Reformed Education Curriculum (EAEP), a number of innovative proposals for the emergence and the acceptance of diversity of students through the course of music, were implemented. The main goal was to teach students how to recognize basic internal components of their personality, their preferences their interests, their strengths and weaknesses, as key elements of their unique identity, as well as the different characteristics of other classmates. Also to be able to understand and accept pupils with diversity (eg Roma / foreigners children, classmates with difficulties in learning or even with physical disabilities). Finally to accept not only their close friends but to recognize positive aspects and other classmates. The research took place in two provincial primary schools (1st and 3rd Primary Schools of Nafpaktos, Greece) during the school year of 2011 -2012 in V and VI classes. The purpose of this paper is to present the proposals, the methodology followed and the relevant conclusions drawn from the implementation of these proposals.

Key words: Multiculturalism, Diversity, Experiential activities, Day school, Music

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, η ένταση του μεταναστευτικού ρεύματος είχε ως αποτέλεσμα την κατακόρυφη αύξηση εγγεγραμμένων αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Από τις τάξεις υποδοχής για παιδιά μεταναστών στη δεκαετία του 1980 μέχρι τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία και ακόμα περισσότερο τα νέα ολοήμερα σχολεία Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, η πολιτεία δημιουργεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει τη βιωματική παιδαγωγική την αυτενέργεια, την ελεύθερη

έκφραση αλλά και τη συνεργασία (Χριστοδούλου, 2009: 288). Επιπλέον πλουτίζει το πρόγραμμα με νέα γνωστικά αντικείμενα και πολιτιστικά προγράμματα και αξιοποιεί δημιουργικά το χρόνο παραμονής των παιδιών στο σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 2010: 15963-15994). Οι κοινωνικοί λόγοι επιβολής των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων αποτέλεσαν, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με αποδοχή της ετερότητας, μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου αλλά και η καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Αλαχιώτης, 2004 : 6).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να προταθούν πρωτότυπες ενδοσχολικές δραστηριότητες για παιδιά δημοτικού σχολείου β' ηλικιακής ομάδας (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), βασισμένες στο μάθημα της μουσικής αγωγής, με σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας των συμμαθητών τους και την ανάπτυξη μίας υγιούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από το μάθημα της μουσικής αγωγής. Οι δραστηριότητες αυτές σχεδιάστηκαν στα πλαίσια της ενότητας «*Βιωματικές Δράσεις»* που εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Εφαρμόστηκαν σε δύο δημοτικά σχολεία, τη σχολική χρονιά 2011-2012, στις τάξεις Ε' και ΣΤ, σε ένα μικρό στατιστικό δείγμα το οποίο δεν μας επέτρεψε να εξάγουμε επιστημονικά τεκμηριωμένα αποτελέσματα, παρά χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα.

1.1. Ο θεσμός των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ

Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2010-2011 μια νέα μορφή Ολοήμερου Σχολείου, η οποία υιοθετήθηκε αρχικά από 800 Δημοτικά Σχολεία (σήμερα 916 και από το σχολικό έτος 2013-2014 ,316 επιπλέον). Τα σχολεία αυτά εφαρμόζουν ένα αναμορφωμένο πρόγραμμα και ονομάζονται «*Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*» (Σχολεία με ΕΑΕΠ). Το ωρολόγιο πρόγραμμα έχει εμπλουτιστεί με διδακτικά αντικείμενα από μια σειρά εκπαιδευτικών διαδικασιών που ενισχύουν μεταξύ άλλων την επαφή με πολιτισμικά θέματα και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (ΥΠΕΠΘ, 2010: 15963-15994)

Στο πρόγραμμα σπουδών, το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, συναποτελούν το μάθημα της Μουσικής, των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής. Βασική προϋπόθεση είναι η σύνδεση των τριών αυτών μαθημάτων μεταξύ τους έτσι ώστε ν' αναδειχτούν οι ποικίλες εκφραστικές ικανότητες των μαθητών.

1.2 Η ενότητα Βιωματικές Δράσεις

Στα σχολεία αυτά το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει την ενσωμάτωση στο ημερήσιο πρόγραμμα της ενότητας Βιωματικές δράσεις (σχήμα 1).

Σχήμα 1: Εμπλεκόμενα «μαθήματα» στις Βιωματικές Δράσεις

Ο κάθε εκπαιδευτικός ο οποίος που συμμετέχει στις βιωματικές δράσεις μπορεί να υλοποιήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανάλογα με το αντικείμενο του ή τα ενδιαφέροντα του, χωρίς να αντικαθιστά τα μαθήματα που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών. Στην έρευνά μας σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δραστηριότητες οι οποίες είναι μεν βασισμένες στο μάθημα της μουσικής αγωγής αλλά σε καμία περίπτωση δεν καλύπτουν ή υποκαθιστούν το μάθημα της μουσικής που διδάσκονται οι μαθητές, ίσως και από άλλον εκπαιδευτικό της ειδικότητας αυτής.

Οι βιωματικές δράσεις αρχίζουν με παλιότερες ή τρέχουσες εμπειρίες των μαθητών από το χώρο της οικογένειας, της γειτονιάς, του σχολείου και της κοινότητας ή με εμπειρίες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταργείται ο διδακτικός και καθοδηγητικός ρόλος του (Χατζηχρήστου, et al., 2011α: 7-8).

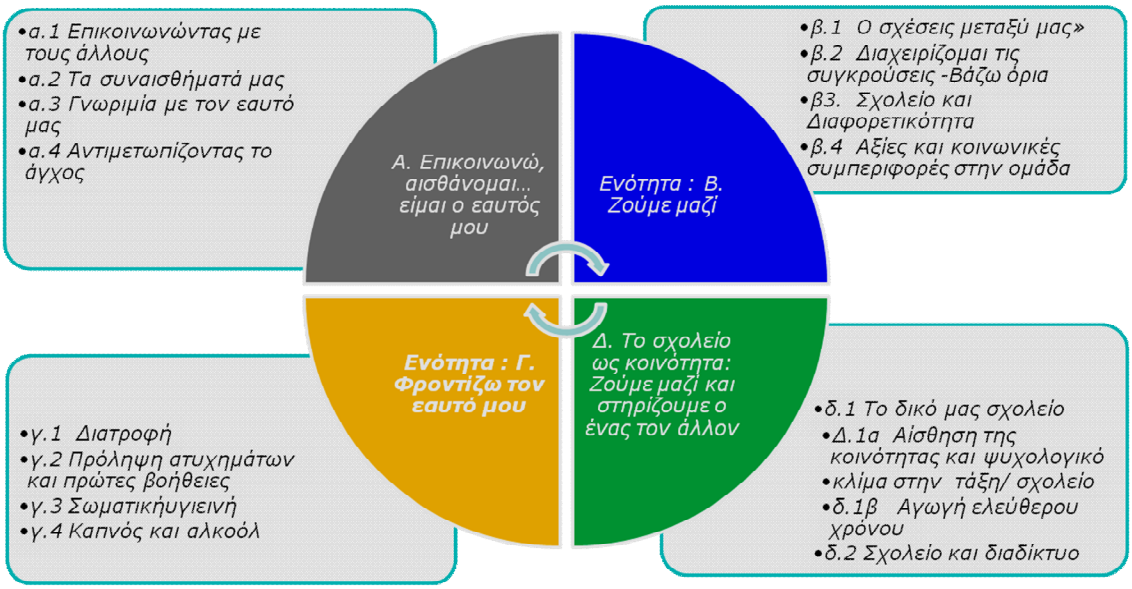
ΟΙ βιωματικές δράσεις βασίζονται στη βιωματική παιδαγωγική, όπου δίνεται έμφαση στην δυναμική της ομάδας, θεωρώντας ότι η μάθηση διευκολύνεται, όταν οι ισχύουσες αντιλήψεις του μαθητή έρχονται σε σύγκρουση με τις εμπειρίες του (*Θεωρία της Κοινωνικής ψυχολογίας πεδίου* του K. Lewin (Lewin , 1943 : 292-310) .

Από την άλλη μεριά ο μετασχηματισμός των εμπειριών αυτών είναι μια ενεργητική διαδικασία, που διασφαλίζει στο παιδί την κατανόηση των εμπειριών και μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη των παραγωγικών και δημιουργικών ικανοτήτων του (Piaget, 1971: 101-107) Στην αναπτυξιακή τους πορεία τα παιδιά αλλάζουν τρόπο νοηματοδότησης των εμπειριών τους, που σημαίνει ότι νέες ιδέες, ερμηνείες και λύσεις προκύπτουν από την επεξεργασία των ίδιων ή παρόμοιων εμπειριών (Piaget, 1972 : 281)

1.3 Η Σχολική Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ) στις Βιωματικές Δράσεις

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, μια από τις ενότητες που εμπλέκονται ως «μάθημα», στις βιωματικές δράσεις είναι η Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Δεν αποτελεί «μάθημα» υπό τη συνήθη έννοια του όρου αλλά τομέα δράσεων και δραστηριοτήτων βασιζόμενων στη βιωματική προσέγγιση, την εργασία σε ομάδες, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αλλά και

όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, et al., 2011β: 40). Περιλαμβάνει τέσσερις Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε.). οι οποίες συνίστανται σε επιμέρους υποενότητες (σχήμα 2) και αφορούν την επικοινωνία, την αναγνώριση, την έκφραση, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη σωματική υγεία και υγιεινή, την καλλιέργεια της συλλογικότητας κ.ά.



Σχήμα 2 : Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο: Σχολική και Κοινωνική Ζωή

Για κάθε υποενότητα έχουν δομηθεί Σχέδια Εργασίας– projects, ανά ηλικιακό κύκλο (Χατζηχρήστου, et al., 2011α: 62-63). Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προτείνονται τα παρακάτω σχέδια εργασίας :

- Σχέδιο Εργασίας 1:Είμαστε μια ομάδα –Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
- Σχέδιο Εργασίας 2:Γινόμαστε καλύτεροι
- Σχέδιο Εργασίας 3: Εμείς και οι άλλοι γύρω μας
- Σχέδιο Εργασίας 4: Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου –Βάζω όρια
- Σχέδιο Εργασίας 5: Είμαστε κοινότητα
- Σχέδιο Εργασίας 6:Φροντίζω τον εαυτό μου

Τέλος για την υλοποίηση των Σχεδίων Εργασίας, ο κάθε εκπαιδευτικός προτείνει, σχεδιάζει και εφαρμόζει δραστηριότητες, οι οποίες καλύπτουν τα βασικά θέματα και τα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που περιλαμβάνονται σε κάθε σχέδιο εργασίας (Χατζηχρήστου, et al., 2011α: 65-134).

2. Θεωρητική προσέγγιση

2. 1. Προβληματική - Ερωτήσεις & Υποθέσεις

Για την έρευνα μας θέσαμε τέσσερις (4) ερωτήσεις που και μια υπόθεση.

Α. Ερωτήσεις

- ***Ερώτηση 1***: Μπορεί το μάθημα της μουσικής ν' αποτελέσει το συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες;

- ***Ερώτηση* 2**: Μπορεί το μάθημα της μουσικής ν' αποτελέσει το έναυσμα για την αναγνώριση εσωτερικών στοιχείων της προσωπικότητας, (προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, δυνατότητες, αδυναμίες), ως βασικά στοιχεία της μοναδικής ταυτότητάς τους, καθώς και των διαφορετικών στοιχείων των άλλων παιδιών;
- ***Ερώτηση* 3**: Μπορεί το μάθημα της μουσικής ν' αποτελέσει το ερέθισμα για την αποδοχή θετικών στοιχείων όχι μόνο στους φίλους αλλά και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους με την οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα τους χαρακτηρίζει;
- ***Ερώτηση* 4**: Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες συνδέονται με την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση και καθιστούν αναγκαίο ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς;

Β. Υπόθεση

Εάν οι μαθητές μάθουν

- να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα των ατόμων που απαρτίζουν την τάξη τους, η οποία αποτελεί ένα διευρυμένο ζωντανό κοινωνικό κύτταρο,
- να βλέπουν τη διαφορετικότητα ως αφορμή για κατανόηση του εαυτού τους και τον εμπλουτισμό της προσωπικότητάς τους,
- να υιοθετούν απόψεις και συμπεριφορές που προάγουν το κοινό καλό, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη,

τότε μπορούν όλοι μαζί να λειτουργούν σε ομάδες εργασίας χωρίς προβλήματα και αντιπαλότητες με σκοπό τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση την υλοποίηση σημαντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου.

2.2. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής και προεφηβικής ηλικίας

Για το σχεδιασμό των προτεινόμενων σχολικών δραστηριοτήτων, λάβαμε υπόψη μας τα παρακάτω αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών σχολικής και προεφηβικής ηλικίας (Σχήμα 3).

Αυτογνωσία: Αφορά τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, ή αλλιώς η αυτοαντίληψή τους. Η αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους καθώς αυτά μεγαλώνουν και εκτίθενται σε νέες εμπειρίες, αποκτώντας ολοένα και περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτόν τους, συνεχώς τροποποιείται και εμπλουτίζεται με νέα χαρακτηριστικά. (Doll et. al, 2009: 132-133)

Διερεύνηση πτυχών του εαυτού τους: Εκφράζεται με τον αναλογισμό, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των διαθέσιμων εφοδίων και της γενικότερης δραστηριότητάς του νου (Μακρής & Πνευματικός, 2006: 199-200; Makris & Pnevmatikos, 2010: 138-140). Χωρίς αυτήν την ικανότητα ο νους δε θα μπορούσε να εξασφαλίσει την ομαλή αλληλεπίδραση και προσαρμογή του ατόμου στον περιβάλλοντα κόσμο.

Σχήμα 3: Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής και προεφηβικής ηλικίας

Αυτοενημερότητα: Από την αρχή της σχολικής ηλικίας , τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίγνεσθαι . Η ικανότητα αυτή εξελίσσεται προοδευτικά και επηρεάζει την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι Zeidner et al. (2003) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος της αυτοενημερότητας στη συναισθηματική αυτορρύθμιση γίνεται πιο ισχυρός με το πέρασμα της ηλικίας (Πλατσίδου, 2006: 8).

Προσωπική επάρκεια: Η θεωρία της προσωπικής επάρκειας (Greenspan & Driscoll, 1997: 141 ; Switzky & Greenspan, 2006: 349 – 352) ενσωματώνει όλες τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες που συντελούν στην κατάκτηση στόχων και στην επίλυση προβλημάτων. Υπό το πρίσμα αυτό η νοημοσύνη είναι μέρος μόνο των ικανοτήτων αυτών.

Φυσική επάρκεια: Η φυσική επάρκεια θεωρείται μια από τις διαστάσεις της *προσωπικής επάρκειας* και προϋπόθεση για την επίτευξή της. Περιλαμβάνει την επίγνωση της σωματικής και της κινητικής του επάρκειας, προϋποθέσεις για την εμφάνιση, καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας σειράς σημαντικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. (Greenspan & Driscoll, 1997: 140-148)

Συναισθηματική & κοινωνική επάρκεια: Στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια συμπεριλαμβάνονται τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να σκέφτεται, να κατανοεί και να επιλύει πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή και στις κοινωνικές – διαπροσωπικές του σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (Greenspan & Driscoll, 1997: 147-148). Ως συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας έχουν περιγραφεί η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης όπως η ενσυναίσθηση και η διαχείριση σχέσεων (Παλατσίδου, 2004: 32)

3. Μεθοδολογία

3.1 Στατιστικό δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, σε δυο Δημοτικά σχολεία (1^{ο} και 3^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου, του Ν Αιτωλοακαρνανίας) τη σχολική χρονιά 2011-2012, στις τάξεις Ε' και ΣΤ' (Πίνακας 1 & 3). Το συνολικό δείγμα περιελάμβανε 133 μαθητές (πίνακας 1), εκ των οποίων 24 (18%) ήταν αλβανικής, ουκρανικής και ρουμανικής υπηκοότητας(πίνακας 2).

Πίνακας 1: Σύνθεση του δείγματος

	Πλήθος	f%
Έλληνες	109	82
Αλλοδαποί / Παλιννοστούντες	24	18
Σύνολο	133	100

Πίνακας 2: Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών ανά εθνικότητα

Υπηκοότητα	Πλήθος	f%
Αλβανική	18	75%
Ρουμανική	4	16%
Ουκρανική	2	9%
Σύνολο	24	100

Πίνακας 3: Κατανομή των μαθητών ανά τάξη

Μαθητές/τριες	Ε1 (3ο ΔΣ)	Ε2 (3ο ΔΣ)	Στ1 (3ο ΔΣ)	Στ2 (3ο ΔΣ)	Στ1 (1ο ΔΣ)	Στ2 (1ο ΔΣ)
Γηγενείς	22	21	16	19	13	18
Αλλοδαποί Παλιννοστούντες	3	4	4	3	5	5
Σύνολο	25	25	20	22	18	23

Στα σχολεία αυτά είχε παρατηρηθεί να σχηματίζονται φιλικές «κλίκες» μεταξύ, αφενός, των αλλοδαπών και αφετέρου, των γηγενών μαθητών με περιορισμένη την αμφίπλευρη επικοινωνία. Ένας λόγος ήταν ότι ορισμένοι αλλοδαποί μαθητές είχαν ενταχθεί σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους λόγω της ελλιπούς γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας. Μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις βιώνεται αρνητικά, η διαφορά ηλικίας εμποδίζει την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίηση και γκετοποίηση τους (Χριστοδούλου , 2009: 288).

Επιπλέον, δεδομένου ότι η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού σε μια τάξη αποτελούνταν

από γηγενείς μαθητές, η κοινωνική αποδοχή των παιδιών των μεταναστών από την ομάδα της τάξης κυμαινόταν σε χαμηλά ποσοστά. Συγκέντρωναν ελάχιστες θετικές προτιμήσεις από τους συμμαθητές τους ενώ ως προς το κοινωνικό τους κύρος κατατάσσονταν και περιορίζονταν στο ρόλο του «αγνοημένου» ή του «αποκλεισμένου» μέσα στην τάξη. (Putallaz & Gottman, 1981:120-121).

Η κοινωνική αυτή αποξένωση από την ομάδα της τάξης φάνηκε να επιδρά αρνητικά τόσο στη σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών όσο και στην όλη συμπεριφορά τους. Οι αλλοδαποί μαθητές (όχι όλοι) εμφάνιζαν αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετικότητα και αισθήματα εχθρότητας προς τους συμμαθητές που τους απέρριπταν και βίωναν πιο έντονα συναισθήματα μοναξιάς (Asher & Dodge, 1986:444-449).

Η απόρριψη των αλλοδαπών μαθητών από την ομάδα της τάξης οδήγησε σε αδυναμία σύναψης σταθερών σχέσεων και σε προβλήματα εισόδου, ενεργητικής συμμετοχής σε νέες κοινωνικές ομάδες (Asher & Dodge, 1986:.444–449; Putallaz & Gottman, 1981:116-126) με αποτέλεσμα την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς σε ένα από τα δύο σχολεία.

3.2 Επιλογή μεταβλητών σε συνάρτηση με τις υποθέσεις

Η ξενοφοβική αυτή συμπεριφορά στην τάξη, εξετάστηκε σε συνάρτηση με τις παρακάτω μεταβλητές (Σχήμα 4)που αναδείχτηκαν κυρίως μέσα από τη βιβλιογραφία αλλά και την παρατήρηση του εκπαιδευτικού στη τάξη:

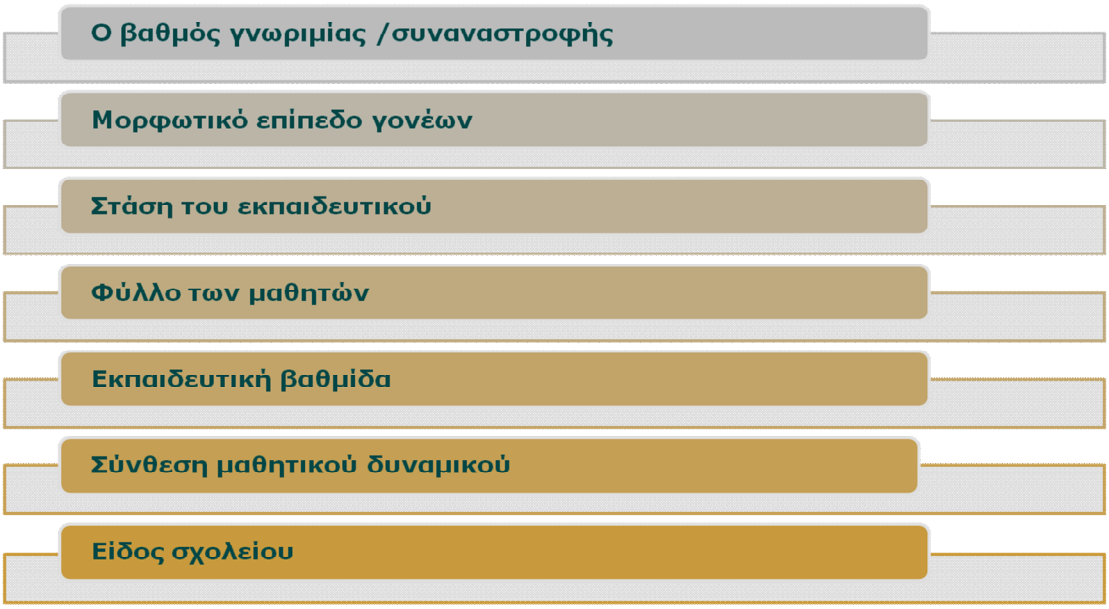
1) *Το βαθμό γνωριμίας /συναναστροφής:* (Pettigrew & Troop*, 2000: 99-100 ; Zirkel, 2004: 61-62).* Η ξενοφοβική προκατάληψη έναντι του «διαφορετικού» μειώνεται όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός προσέγγισης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Allport, 1988: 13). Προϋπόθεση αποτελούν η ισοτιμία των εμπλεκόμενων ομάδων και η στενή και όχι επιφανειακή επαφή η οποία θα ενθαρρύνεται και θα ενισχύεται από τους εκπαιδευτικούς.

2) *Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων:* Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων εμφανίζεται να επηρεάζει και το βαθμό αποδοχής των παιδιών τους απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Μόρφωση και φυλετική προκατάληψη είναι μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα (Από τα συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την ΚΑΠΑ RESEARCH Α.Ε. για λογαριασμό της UNICEF το 2001. (UNISEF, 2001)

3) *Τη στάση του εκπαιδευτικού*: Οι φυλετικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα του εκπαιδευτικού έναντι του «διαφορετικού» και οι αντιλήψεις του, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την τάξη και διεξάγει τη διδασκαλία. (Khmelkov & Hallinan, 1999: 630; Kubitschek & Hallinan, 1998: 545-546).

4) *Το φύλο των μαθητών:* Οι γηγενείς μαθητές εμφανίζονται να είναι περισσότερο δεκτικοί έναντι των παιδιών των μεταναστών, σε σύγκριση με τις γηγενείς συμμαθήτριες τους, οι οποίες προτιμούν να συνάπτουν σχέσεις με παιδιά που ανήκουν στην ίδια με αυτές φυλετική ομάδα (Graham & Cohen, 1997: 355-370; Serbin et all, 1984:245-248).

5) *Την εκπαιδευτική βαθμίδα:* Η φυλετική προκατάληψη έναντι του «διαφορετικού» ενισχύεται με την πάροδο της ηλικίας. Οι μαθητές του Δημοτικού (α' έως γ' τάξη), εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί στη σύναψη φιλικών σχέσεων με αλλοδαπούς συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις (δ' έως στ' τάξη) (McGlothlin et all, 2005: 245-247).



Σχήμα 4: Μεταβλητές εξέτασης ξενοφοβικής συμπεριφοράς

6) *Τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού:* Οι γηγενείς μαθητές που φοιτούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις εκδηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ξενοφοβική συμπεριφορά έναντι των συμμαθητών τους με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (Graham & Cohen, 1997:358).
7) *Το είδος του σχολείου:* Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με παραδοσιακή μορφή οργάνωσης, εκδηλώνουν μια πιο έντονη φυλετική προκατάληψη έναντι του «διαφορετικού». Αντίθετα, οι συνομήλικοι τους που φοιτούν σε σχολεία όπως αυτά της έρευνας μας (με αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών), εκφράζονται σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά απέναντι στο «ξένο». (Hallinan & Teixera, 1987: 567-571)

4. Προτεινόμενες Δραστηριότητες

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, είναι βασισμένες στο μάθημα της μουσικής αγωγής. Σχεδιάστηκαν με βάση α) τις ερωτήσεις, β) την υπόθεση και γ) τις μεταβλητές. Ανήκουν στις υποενότητες «*Σχολείο και Διαφορετικότητα*», της ενότητας «*Ζούμε μαζί …*» και «*Αίσθηση της κοινότητας και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ σχολείο*» της ενότητας «*Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον*» (Σχήμα 2)
Οι στόχοι των προτάσεων είναι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με άτομα και κοινωνικές ομάδες που έχουν «διαφορετικά» χαρακτηριστικά .
- Να μάθουν οι μαθητές να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα, επισημαίνοντας τις επιπτώσεις των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων προς άτομα, ομάδες και πολιτισμούς διαφορετικούς από τον δικό μας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον οδηγό εκπαιδευτικού «*Σχολική & Κοινωνική Ζωή στο Νέο Σχολείο- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*», του Υπουργείου Παιδείας όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες προς τους εκπαιδευτικούς για το μάθημα της Αισθητικής αγωγής, έχουν σχέση με τις ενότητες των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής ενώ μόνο μια δραστηριότητα

έχει σχέση με την μουσική.

Για κάθε προτεινόμενη δραστηριότητα εκτός της περιγραφής αναφέρονται η ενότητα και η υποενότητα που υπάγονται και το σχέδιο εργασίας – project, στο οποίο ενσωματώνονται. Αναφέρεται επίσης η προτεινόμενη διάρκεια σε διδακτικές ώρες χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό για τον εκπαιδευτικό.

Προτεινόμενη Δραστηριότητα I	
Θέμα	«*Αισθάνομαι μέσα από τη μουσική*»
Ενότητα :	Β. «Ζούμε μαζί …».
Υποενότητα :	β3. «Σχολείο και διαφορετικότητα»
Σχέδιο Εργασίας (ΣΕ)	1° : Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
Προτεινόμενη διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Περιγραφή	Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο άκουσμα τους μουσικού αποσπάσματος κατά προτίμηση χωρίς λόγια π.χ. κλασική μουσική. Μετά από λίγα λεπτά καλούνται να ονομάσουν το συναίσθημα/συναισθήματα που ένιωσαν καθώς άκουγαν το μουσικό κομμάτι. Στη συνέχεια ακούγοντας το ίδιο μουσικό κομμάτι καλούνται να χρωματίσουν τα συναισθήματά τους και να τα αποτυπώσουν σε ελεύθερη ζωγραφική. Η ζωγραφική μπορεί να είναι ένα πρόσωπο που εκφράζει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, ή ελεύθερο σχέδιο όπου κάθε συναίσθημα αντιστοιχεί σε ένα χρώμα. Εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες μορφές τέχνης, όπως η κεραμική.

***Προτεινόμενη Δραστηριότητα* II**	
Θέμα	Η διαφορετικότητα των μαθητών μέσα από τη μουσική
Ενότητα:	Β. «Ζούμε μαζί …».
Υποενότητα:	β3. «Σχολείο και διαφορετικότητα»
Σχέδιο Εργασίας	5^{ο} . Είμαστε κοινότητα
Προτεινόμενη διάρκεια	4 διδακτικές ώρες
Περιγραφή	Στο πρώτο μάθημα ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές διαφορετικά μουσικά είδη από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς μέσα από αφηγήσεις, εικόνες και cd. Στο τέλος του μαθήματος, ζητάει από τους μαθητές να φέρουν 2 αγαπημένα της τραγούδια την επόμενη φορά. Στο δεύτερο και στο τρίτο μάθημα, ο κάθε μαθητής τα παρουσιάζει στην τάξη, εντοπίζοντας σε πιο μουσικό είδος ανήκουν, τι χαρακτηριστικά στοιχεία έχουν (ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία), τι συναισθήματα του προκαλούν και για ποιους λόγους τα επέλεξε. Ακούν λοιπόν όλοι μαζί τα αγαπημένα της τραγούδια και συζητούν σε μικρές ομάδες για της συνήθειες και τα ενδιαφέροντα της. Στο τέταρτο μάθημα και μετά από ψηφοφορία επιλέγεται το πιο δημοφιλές τραγούδι.

***Προτεινόμενη Δραστηριότητα* III**	
Θέμα	*«Η διαφορετικότητα των μαθητών μέσα από τη μουσική»*
Ενότητα:	Β. «Ζούμε μαζί …».
Υποενότητα:	β3. «Σχολείο και διαφορετικότητα»
Σχέδιο Εργασίας	3^{ο} : Εμείς και οι άλλοι γύρω μας
Προτεινόμενη διάρκεια	4 – 5 διδακτικές ώρες
Περιγραφή	Στο πρώτο μάθημα ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές διαφορετικά μουσικά όργανα από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς μέσα από αφηγήσεις, εικόνες και cd. Στο τέλος του μαθήματος, δημιουργεί ομάδες εργασίας και ζητάει από τις μαθητές να βρουν πληροφορίες, ιστορικά στοιχεία, οπτικό-ακουστικό υλικό για συγκεκριμένες κατηγορίες μουσικών οργάνων, επισημαίνοντας ότι είναι ευπρόσδεκτες οι πληροφορίες οργάνων που προέρχονται από ποικίλες χώρες. Με διακριτικό τρόπο ζητά από τους αλλοδαπούς μαθητές να φέρουν πληροφορίες ή ακόμα και όργανα από την πατρίδα τους και να τα παρουσιάσουν. Στα επόμενα μαθήματα, οι ομάδες εργασίας παρουσιάζουν στην τάξη το υλικό που ετοίμασαν και δέχονται τις παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις των συμμαθητών τις. Στο τελευταίο μάθημα, ο καθηγητής ζητά να ζωγραφίσουν το μουσικό όργανο που τους έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση και να συλλέξουν τις πληροφορίες με σκοπό να φτιάξουν ένα βιβλίο οργανογνωσίας. Το βιβλίο αυτό μπορεί να ολοκληρωθεί με τη βοήθεια του δασκάλου της τάξης και του καθηγητή των εικαστικών.

***Προτεινόμενη Δραστηριότητα* IV**	
Θέμα	*«Η διαφορετικότητα των μαθητών μέσα από τη μουσική»*
Ενότητα:	Δ. «Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον»
Υποενότητα:	«δ.1 Το δικό μας σχολείο, δ1α Αίσθηση της κοινότητας και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ σχολείο»
Σχέδιο Εργασίας	5^{ο} : Είμαστε κοινότητα
Προτεινόμενη διάρκεια	3 – 4 διδακτικές ώρες
Περιγραφή	Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο και χτυπώντας ρυθμικά το τύμπανο λέγοντας ο καθένας το όνομα του. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στον κάθε μαθητή ένα κρουστό οργανάκι (τρίγωνα, μαράκες, ξύστρα, κασετίνα, κουδουνάκια, κ.α.) και τους καλεί να μιμηθούν τα ρυθμικά μοτίβα που θα τους παρουσιάσει. Στη συνέχεια, ζητά από τον κάθε μαθητή να τραγουδήσει ένα από τα αγαπημένα του τραγούδια δίνοντας έμφαση σε οτιδήποτε πρωτότυπο και διαφορετικό. Τελικά, ο εκπαιδευτικός τους μαθαίνει το τραγούδι «*Αν όλα τα παιδιά τους γης*» από το βιβλίο τους, κάνοντας εκτενή αναφορά στο νόημα των στίχων του τραγουδιού. Αφού το μάθουν καλά, ζητά από τον κάθε μαθητή ως μαέστρος να ηγηθεί τους ομάδας, δίνοντας διακριτικά προτεραιότητα στους αλλοδαπούς μαθητές.

4.1 Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητές από την εφαρμογή των προτάσεων αυτών συνοψίζονται στα εξής:

- Να αναγνωρίσουν βασικά εσωτερικά στοιχεία της προσωπικότητας, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, δυνατότητες και αδυναμίες, ως βασικά στοιχεία της μοναδικής ταυτότητάς τους.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη όλων μας να έχουμε μία ταυτότητα (πχ. ατομική, κοινωνική, εθνική) που διαφέρει από των άλλων, ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν εμποδίζουν την επικοινωνία και τη σχέση μας με αυτούς.
- Να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών ως προς διαφορετικά χαρακτηριστικά πχ. εθνικότητα, θρησκεία κ.α.
- Να κατανοήσουν ότι η επιλογή των φίλων μας δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην ομοιότητα αλλά μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά που μπορεί να είναι λίγο ή πολύ διαφορετικά από αυτούς.
- Να κατανοήσουν ότι το διαφορετικό ορίζεται με βάση τα δικά μας χαρακτηριστικά, τα οποία αντιλαμβανόμαστε ως «φυσιολογικά» και επομένως τα χαρακτηριστικά των άλλων ως «μη φυσιολογικά»

(Asher & Dodge, 1986: 444-445 ; Khmelkov & Hallinan, 1999: 632-633 ; Καγκά, 2001: 40-42)

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη μια σχολική χρονιά και την επιτόπια παρατήρηση, εξάγαμε χρήσιμα συμπεράσματα.

Η σωστή στάση του εκπαιδευτικού, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για συλλογική εργασία, ανάληψη ρόλων και έρευνα, η λειτουργική οργάνωση των σχεδίων εργασίας στα οποία εντάσσονται οι προτάσεις, καθώς και η απαιτούμενη δομική οργάνωση των σχολείων, βοήθησαν έτσι ώστε να κινητοποιηθεί το μαθητικό ενδιαφέρον, να βελτιωθεί ο βαθμός γνωριμίας και συναναστροφής καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών προς όφελος της καθημερινής ενδοσχολικής ζωής.

Επίσης οι δυνατότητες και οι ψυχολογικές ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας επέβαλλαν διαφοροποιήσεις στην επιλογή και εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο εμβάθυνσης και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της κάθε δραστηριότητας.

Μια διαδικασία που θα μπορούσαμε να εισάγουμε τους μαθητές είναι αυτή των «*διλημματικών καταστάσεων*» που εισηγείται ο Jean-Luc Patry (Patry, 2007:160; Patry, et al, 2008:161) και ονομάζει VaKE (Values and Knowledge Education). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, που έχει προταθεί από ομάδα επιστημόνων του Πανεπιστημίου του Salzburg, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες θα αναθεωρήσουν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορεί να κρύβονται πίσω από τις αντιλήψεις τους. Ο εκπαιδευτικός εισάγει στους μαθητές ένα σενάριο στο οποίο οι πρωταγωνιστές έχουν να επιλύσουν κάποιο ηθικό δίλημμα προκειμένου να αποφασίσουν τις επόμενες ενέργειες. Ένα

τέτοιο σενάριο θα μπορούσε να είναι για παράδειγμα ένα απόσπασμα μιας όπερας ή μιας θεατρικής παράστασης με θέμα την ξενοφοβία και το ρατσισμό, όπου οι μαθητές θα καλούνται να δώσουν τις προτάσεις τους για το ποια θα πρέπει να είναι η απόφαση των πρωταγωνιστών, αναγνωρίζοντας ποιες είναι οι αξίες που συνδέονται με τις διαφορετικές αποφάσεις που έχουν προταθεί.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε θα μπορέσουν να είναι αποτελεσματικές εάν δε δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια τους για τις σκέψεις, τους προβληματισμούς ακόμα και για τους φόβους τους. Να αναστοχαστούν δηλ. τις συνέπειες που επιφέρουν στην καθημερινή τους ζωή οι αρνητικές σκέψεις. Ο αναστοχασμός θα βοηθήσει τους μαθητές να λύνουν τα ζητήματα που αφορούν στη διαφορετικότητα με βάση αξίες, όπως ο σεβασμός στην ανθρώπινη ύπαρξη, ανεξαρτήτως της φυλής, της θρησκείας, της εθνότητάς ή τα χαρακτηριστικά του ατόμου (Χατζηχρήστου, et al. 2001:13-36; Hatzichristou, et al. 2006:103-126).

Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα συμπεράσματα είναι γενικευμένα γιατί ούτε το χρονικό διάστημα αλλά ούτε και το στατιστικό δείγμα δεν ήταν αρκετό. Στόχος είναι να εφαρμοστούν αυτές τις προτάσεις σε μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα οδηγώντας σε επιστημονικά συμπεράσματα με βάση τις ερωτήσεις που τέθηκαν, την υπόθεση και τις μεταβλητές.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Allport, G.W. (1988). *Nature of prejudice*. N. York, Addison- Wesley Publishing Company.

Asher, S., Dodge, K. (1986). Identifying Children Who Are Rejected by Their Peers. *Developmental Psychology*, 22 (4),444-449

Doll, B. Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Graham, J., Cohen, R. (1997). Race and sex factors in children's sociometric rating and friendship choices. *Social Development*, 6 (3),355-372

Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. Στο D.P. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (131-150). New York: Guilford Press.

Hallinan, M & Teixeira, R (1987). Student's interracial friendships: Individual characteristics, structural effects and racial differences. *American Journal of Education*, 95 (4), 565-583

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors

in development of system/community interventions. *Journal of Applied School Psychology, Multicultural Issues and School Psychology Practice, 22* (2),103-126

Khmelkov, V., Hallinan, M. (1999). Organizational effects on race relations in schools. *Journal of Social Issues*, 55(4), 627-645.

Kubitschek, W., Hallinan, M. (1998). Tracking and student's friendships. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 543-556

Lewin K. (1943). Defining the "Field at a Given Time." *Psychological Review,* 50 (3), 292-310

Makris, N., & Pnevmatikos, D. (2010). The development of children's knowledge about consciousness. In A. Fiedler and I. Kuester (Eds.), *Child development and child poverty* (pp. 135-154). New York, NY: Nova Science Publishers.

Mcglothin, H., Killen, M., Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British journal of Developmental Psychology*, 23 (2), 227-249

Patry, J.-L. (2007). VaKE - introduction and theoretical background. Στο K. Tirri, (ed.), *Values and foundations in gifted education* (pp. 157-169). Bern: Lang.

Patry, J.-L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2008). Interaction of science and values in schools. VaKE - a method to nurture moral sensibilities. In K. Tirri, (ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools. Moral Development and Citizenship Education* (pp. 157-170). Rotterdam: Sense Publishers.

Pettigrew, T., & Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In: S. Oskamp (ed). *The Claremont symposium on Applied Social Psychology* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum Associates, Inc,

Piaget J. (1972). *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant.* Paris, Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1971) *Science of education and the psychology of the child.* New York, Viking Press

Putallaz, M., & Gottman, J. (1981). Social skills and group acceptance. In: S. Asher & J. Gottman (eds). *The Development Of Children's Friendships (pp. 116-134)*. N.Y, London: Cambridge University Press.

Serbin, L., Sprafkin, C., Elman, M., Doyle, A. (1984). The early development of sex differentiated patterns of social influence. *Canadian Journal of Social science*, 14(4), 242-251

Switzky, H. N., & Greenspan, S. (2006). Can so many diverse ideas be integrated?: Multiparadigmatic models of understanding mental retardation in The 21st century. In H.N. Switzky & S. Greenspan (Eds.), *What is Mental Retardation?: Ideas for an evolving disability in the 21st century*. (pp. 341-358). Washington, D.C.: American Psychological Association.

UNISEF, 2001, ανακτήθηκε από το http://www.unicef.gr/reports/racism.php

Zirkel, S. (2004). What will you thing of me? Racial integration, peer relationships and achievement among white students and students of color. *Journal of Social Psychology*, 60 (1), 57-74

Αλαχιώτης, Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα – Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, . Στο Π.Α. Αγγελίδης & ΓΓ. Μαυροειδής, (Επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος (σσ. 5-36)*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω

Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 5, 37-47

Μακρής, Ν., Πνευματικός, Δ. (2006). Οι θεωρίες των παιδιών για τον ανθρώπινο και τον υπερανθρώπινο νου. *Νόησις, 2* , 175-203

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σσ . 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2010). Υπουργική απόφαση (Φ.12/879/88413/Γ1/20-7-2010). *Διδασκαλία-πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)-επανεξέταση και επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος*. Ανακτήθηκε από http://www.et.gr

Χατζηχρήστου, Χ., Αξιωτάκης, Α., Γκαρή, Αικ., Δημητροπούλου, Π.,Θωίδης, Ι., Ιωάννου,

Σ.,Καράκιζα, Τ., Λαμπροπούλου, Αικ., Λυκιτσάκου,Αικ., Μπακοπούλου, Α., Πατυχάκη , Αικ., Πνευματικός,Δ., Τσούμας, Α., (2011α). *Νέο Σχολείο: Σχολική και κοινωνική ζωή - Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπ.Ε.Π.Θ.

Χατζηχρήστου, Χ., Αξιωτάκης, Α., Γκαρή, Αικ., Δημητροπούλου, Π.,Θωίδης, Ι., Ιωάννου, Σ.,Καράκιζα, Τ., Λαμπροπούλου, Αικ., Λυκιτσάκου,Αικ., Μπακοπούλου, Α., Πατυχάκη , Αικ., Πνευματικός,Δ., Τσούμας, Α., (2011β). *Νέο Σχολείο: Σχολική και κοινωνική ζωή – Πρόγραμμα Σπουδών.* Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπ.Ε.Π.Θ

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκιτσάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαΐτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο: Ι. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικής - συμβουλευτικής παρέμβασης. ΙΙ. Αξιολόγηση του προγράμματος Ψυχολογικής - Συμβουλευτικής Παρέμβασης. Νέα Παιδεία, 99, 13-36.

Χριστοδούλου, Γ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Στο* Π. Γεωργογιάννης (Ed), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 285-292). Πάτρα: ΚΕΔΕ.