

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



**Η Λογοτεχνία ως μέσον προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης: Διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού.**

*Ιωάννα Αθανασοπούλου, Μαρία Παπαβραμίδου, Μαριαλένα Σάτου*

doi: [10.12681/edusc.3104](https://doi.org/10.12681/edusc.3104)

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Αθανασοπούλου Ι., Παπαβραμίδου Μ., & Σάτου Μ. (2020). Η Λογοτεχνία ως μέσον προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης: Διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 39–52. <https://doi.org/10.12681/edusc.3104>

Η Λογοτεχνία ως μέσον προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης: Διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού.

Ιωάννα Αθανασοπούλου Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Msc Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό υλικό  
[ioanna17@windowslive.com](mailto:ioanna17@windowslive.com)

Μαρία Παπαβραμίδου Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Msc Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό υλικό  
[marypap19@yahoo.gr](mailto:marypap19@yahoo.gr)

Μαριαλένα Σάτου Εκπαιδευτικός ΠΕ70- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ  
[msatou0204@gmail.com](mailto:msatou0204@gmail.com)

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κουλτούρας του διαφορετικού μέσω της λογοτεχνίας. Ως σκοποί της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, τέθηκαν η εξέταση του βαθμού επίδρασης του λογοτεχνικού κειμένου που δόθηκε στους/ στις μαθητές – μαθήτριες, στην πολύπλευρη ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους αλλά και η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω παιγνιδιών φιλαναγνωστικών δράσεων. Πιο αναλυτικά, πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση διάρκειας δύο εβδομάδων σε 22 μαθητές- μαθήτριες της Στ΄ τάξης του 5ου Δημοτικού σχολείου Πειραιά. Με μεθοδολογικό εργαλείο το λογοτεχνικό βιβλίο «Η τελευταία μαύρη γάτα» του Ευγένιου Τριβιζά, εφαρμόστηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης και διεξήχθη έρευνα δράσης. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση ειδικά διαμορφωμένων φύλλων εργασίας σε διάφορα στάδια της παρέμβασης αλλά και από ερωτηματολόγια προ-ελέγχου και μετά-ελέγχου. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν μεσαίο προς υψηλό βαθμό καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των μαθητών – μαθητριών, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε αλλαγή αρνητικών τρόπων συμπεριφοράς και σκέψης των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό σε ικανοποιητικό βαθμό. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η θετική ανταπόκριση των μαθητών – μαθητριών στη φιλαναγνωστική δράση και η δημιουργία ενός θετικού ομαδοσυνεργατικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ενσυναίσθηση; διαπολιτισμική συνείδηση; φιλαναγνωστικές δράσεις; διδακτική παρέμβαση; μαθητές Δημοτικού

### Abstract

The current proposal focuses on the cultivation of empathy and the culture of “different” through literature. The main purposes of the research that took place were the degree of impact of the literature text to the students, the multifaceted growth of empathy and the configuration of diversity conscience through playful and joyful reading activities. To be more specific, there was a teaching intervention that lasted two weeks, to 22 students of the sixth grade of the 5<sup>th</sup> primary school of Piraeus. Using the literature book of Evgenios Trivizas “The last black cat”, we used a

qualitative method of analysis and carried out an action research. Research data was collected by completing specially formed worksheets that were given in different phases of the intervention and from pre-check and post-control questionnaires. After the completion of the intervention, the findings of the research showed a medium to a high degree of the empathy of students, while there was a change in negative ways of behavior and thought of children towards “the different” to a satisfactory degree. Finally, it is worth noting the positive response of students to “the love of reading” action and the creation of a positive group climate within the classroom.

**Key words:** empathy; intercultural consciousness; engaged reading actions; teaching interventions; Primary school’s students

## Εισαγωγή

Τα σημερινά σχολεία, ως μια μικρογραφία της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελούνται από μια τεράστια ποικιλία εθνικών μεταναστευτικών ομάδων, που η καθεμία με τη σειρά της φέρει το δικό της πολιτισμό, τη δική της γλώσσα, τις δικές της αξίες και νοοτροπίες, τη δική της θρησκεία. Ο σεβασμός σε καθετί διαφορετικό δε θεωρείται αυτονόητος. Οι προσπάθειες για οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα στα χρόνια, ήταν πολλαπλές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Merlin (2017:6), η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει οργανωθεί έτσι ώστε να ευδοκιμούν τα παιδιά όλων των σχολείων τόσο της μειονότητας όσο και της πλειοψηφίας, μέσα στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Από τη γένεση του όρου μέχρι σήμερα, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχει αναπτυχθεί ριζικά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Εντούτοις, είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός διότι, όπως και κάθε εκπαιδευτική έννοια, οριοθετείται με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, την επικρατούσα φιλοσοφία εκπαίδευσης και τις καθημερινές πρακτικές σε επίπεδο σχολείου (Μάμας, 2014:80).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνίσταται από ένα σύνολο παιδαγωγικών πρακτικών που προέκυψαν μέσα από τις ανάγκες των κρατών να εντάξουν όλο τον πληθυσμό στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Έτσι, πρόκειται για μια παιδαγωγική συνάντηση που εμπεριέχει την ετερότητα και την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και ταυτοτήτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη τόσο από τις σημαντικές, στις μέρες μας, μετακινήσεις όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων του παρελθόντος. Αυτή η νέα προσέγγιση γνώρισε αρκετές παλινωδίες μέχρι να κατασταλάξει σε ένα - και πάλι όχι από όλους αποδεκτό - θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο παραμένει ακόμη αρκετά ρευστό (Γκοβαρής, 2004).

Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), έτσι ώστε ο καθένας να μάθει να κατανοεί τους άλλους, να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση τους, να βλέπει τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά του μάτια και να καλλιεργεί τη συμπάθεια για αυτούς. Η εκπαίδευση καλείται να ενθαρρύνει τον μαθητή να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους.

- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που οι άνθρωποι της στερούνται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα με τη συμμετοχή αυτών στον δικό μας πολιτισμό.
- Εκπαίδευση για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα, έτσι ώστε να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα «σπάσει» τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα νέο δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Μάρκου, 1996:26-27).

Οι παραπάνω βασικές αρχές σύμφωνα με τον Hessinger, φαίνεται πως αποτελούν ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και ηθική στάση που το σχολείο οφείλει να κρατήσει για να σταθεί αντάξιο στις κοινωνικές επιταγές του σήμερα. Ακολουθώντας, όσον αφορά στη μία από τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διατυπώθηκαν παραπάνω, είναι αναγκαίο να αναφέρουμε τον ορισμό της ενσυναίσθησης, η καλλιέργεια της οποίας επιδιώχθηκε στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εισήγησης. Έτσι, ο ορισμός της «ενσυναίσθησης» έχει μελετηθεί από διάφορους επιστήμονες του χώρου της ψυχοθεραπείας. Συγκεκριμένα, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ο ορισμός του Heinz Kohut, ενός πρωτεργάτη της ψυχαναλυτικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον τελευταίο, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «ετεροενδοσκόπηση», η οποία περιγράφει την κατάσταση του να είναι κάποιος σε θέση να αντιληφθεί τα αισθήματα ενός άλλου ατόμου, όταν ο ίδιος προσπαθεί να βάλει τον εαυτό του σε κάποια παρόμοια ψυχολογική κατάσταση. Βέβαια, κατά τον Kohut, η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να εξισωθεί με την ακριβή αναγνώριση της κατάστασης ενός άλλου και την πλήρη ταύτιση με αυτή. Μάλιστα, αποδέχεται την αναγνώριση των συναισθημάτων ενός άλλου και την ερμηνεία αυτών αλλά απορρίπτει την ταύτιση της ενσυναίσθησης με τα συναισθήματα της αγάπης, της συμπόνιας ή οποιοδήποτε άλλο συναισθήμα που δημιουργείται κατά την αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Kohut, 1971).

Στα πλαίσια των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μεταξύ άλλων της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει ένα σημαντικό έργο ηθικού και παιδαγωγικού περιεχομένου. Ισχυρό όπλο σε αυτήν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού και του σχολείου γενικότερα αποτελεί το βιβλίο και γενικότερα η Λογοτεχνία. Η τελευταία από πολύ παλιά θεωρούνταν ως το καταλληλότερο εργαλείο ηθικής, εθνικής και αισθητικής διαπαιδαγώγησης. Έτσι και σήμερα, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στην ανάγκη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας στοχεύει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας και σε ό,τι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προστάζει (Αγγελίδης & Πανάου, 2013: 501).

Ο ρόλος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς συμβάλλει πολυδιάστατα και πολυεπίπεδα στη διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή

αλλά και στη ολόπλευρη καλλιέργεια του σε αισθητικό, πνευματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα. Το λογοτεχνικό βιβλίο άλλωστε είναι ο καλύτερος τρόπος για να εξοικειωθεί ο μαθητής αλλά και να αγαπήσει το διάβασμα, καθώς η ανάγνωση και η ενασχόληση με αυτό είναι απεκδυόμενη από το δασκαλίστικο ύφος που χαρακτηρίζει τα λοιπά μαθήματα. Είναι λοιπόν φανερό πως και το ίδιο το μάθημα αλλά και η αξιολόγηση του θα πρέπει να αποδευθεντούν από το γνωσιοκεντρικό τους χαρακτήρα. Σκοπός του μαθήματος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη μιας οικείας και φιλικής σχέσης μεταξύ του μαθητή και του βιβλίου, η βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης και της θεώρησης από τη πλευρά του ότι μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου μπορεί να συνδέσει τον έξω-πραγματικό κόσμο με τον εσωτερικό –συναισθηματικό του (Λαλαγιάννη, 2005 : 18-19).

Με γνώμονα το συνοπτικό θεωρητικό υπόβαθρο που προηγήθηκε επιδιώξαμε την πραγματοποίηση της έρευνας με σαφή στοχοθεσία και μεθοδολογία, οι οποίες αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Σκοπός και Στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση του βαθμού επίδρασης του λογοτεχνικού κειμένου των μαθητών των μεγάλων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην πολύπλευρη ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους και στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής τους συνείδησης μέσω παιγνιδιών φιλιαναγνωστικών δράσεων.

Συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα προσδοκάται να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες:

- Να ενισχύσουν την αισθητική αναγνωστική τους απόλαυση, καλλιεργώντας το αίσθημα της φιλιαναγνωσίας τους
- Να αντιληφθούν και να κατανοήσουν σε βάθος το μήνυμα της διαφορετικότητας και την ανάγκη αναγνώρισης της παγκόσμιας ισότητας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους
- Να αναπτύξουν το πνεύμα της ομαδοσυνεργατικότητας τους
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους σκέψη και γραφή.

### **Οι συμμετέχοντες/-ουσες**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν η Στ' τάξη του 5ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Η επιλογή της τάξης δεν ήταν τυχαία, αντιθέτως έγινε με βάση το γεγονός ότι η μία εκ των ερευνητριών του εν λόγω θέματος ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης και γνώριζε το δυναμικό των μαθητών/τριών, καθώς και τις ανάγκες τους.

Για την Στ' τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, αξίζει να αναφερθεί ότι αποτελείται από 22 μαθητές, 8 κορίτσια και 14 αγόρια. Από αυτούς 4 μαθητές, 2 κορίτσια και 2 αγόρια, κατάγονταν από την Αλβανία, ενώ 1 μαθητής (αγόρι) από τη Ρωσία.

Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών ήταν σε γενικές γραμμές μέτριο, ιδιαίτερα στο μάθημα της Γλώσσας. Όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/-τριών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αρκετά ανταγωνιστικές. Υπήρχε έλλειψη συνεργατικότητας, αλλά και έντονη περιθωριοποίηση των παιδιών

διαφορετικής καταγωγής, γεγονός που αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή του προγράμματος στην τάξη.

Ένα ακόμη γεγονός που συνέβαλε στην ενασχόληση με την εν λόγω έρευνα ήταν ότι πολλοί/-ες μαθητές/-τριες δεν έρχονταν σε επαφή με εξωσχολικά λογοτεχνικά αναγνώσματα.

### **Μέθοδος έρευνας**

Η μέθοδος που επιλέγεται κατά την εφαρμογή της ερευνητικής παρέμβασης στο σχολείο είναι, κυρίως, η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι με τη συγκεκριμένη μέθοδο δίνεται έμφαση στη φύση της εμπειρίας και όχι στην αριθμητική συχνότητα της εμφάνισης συμπεριφοράς, όπως στην ποσοτική μέθοδο. Με τον τρόπο αυτό, επιτρέπεται στον/-ην εκπαιδευτικό η σε βάθος διείσδυση στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών/ -τριών του. Συγχρόνως, είναι σε θέση να αντλεί στοιχεία μέσα στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Άλλωστε, στις ποιοτικές έρευνες, το ίδιο το φυσικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ως άμεση πηγή δεδομένων.

Επιπρόσθετα, η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης παρέχει τη βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών, των αξιών και των συναισθημάτων των ατόμων, δίνοντας έμφαση στην αυθεντικότητα της «φωνής» τους, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Σαραφίδου, 2011: 19-20).

Έχοντας ως σημείο εκκίνησης τα παραπάνω, σχεδιάστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, υιοθετώντας ορισμένα στοιχεία της έρευνας δράσης (action research). Η εκπαιδευτική έρευνα - δράση (educational action research) αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής και ερευνητικής δραστηριότητας (Κατσαρού, 2016), καθώς αντιπροσωπεύει την εξής πρόκληση: τον συνδυασμό έρευνας και δράσης στο πεδίο (Somekh & Zeichner, 2009). Πρόκειται για μια μορφή διερεύνησης, όπως σημειώνει η Κατσαρού (2016), που κάνουν οι επαγγελματίες πάνω στην πρακτική τους, με στόχο να διερευνήσουν ζητήματα που τους απασχολούν και να αναπτύξουν δράσεις για την αντιμετώπισή τους και τη συνολική βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών, που εργάζονται. Βασικό στοιχείο αυτής αποτελεί η σύνδεση θεωρίας, πράξης και έρευνας. Πρόκειται για ένα ευέλικτο είδος έρευνας, που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και αυτο-αξιολόγηση, καθώς επαναπροσδιορίζεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς.

Ο δάσκαλος σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης ενσαρκώνει ταυτόχρονα δύο ρόλους, του διδάσκοντα και του ερευνητή, συμμετέχοντας ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης των μαθητών/ -τριών του. Δύο ακόμη χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης που υιοθετήθηκαν, είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητά της (Σαραφίδου, 2011: 83), δηλαδή οι αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα τις ημέρες διεξαγωγής των παρεμβάσεων και αναπροσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι απουσιάζει το στοιχείο της ανοιχτής κυκλικής διαδικασίας, μιας σπείρας δηλαδή αλληπάλλληλων κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού χωρίς τέλος, έτσι ώστε να χαρακτηριστεί αμιγής έρευνα δράσης.

## Επιλογή του βιβλίου

Ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζιά «*Η τελευταία μαύρη γάτα*» (Τριβιζιάς, 2012). Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε κυρίως για τη θεματική του, που αφορά τη διαφορετικότητα. Ζώντας σε μια εποχή όπου τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά και συναντά κανείς μαθητές/ -τριες από διάφορα μέρη, κρίνεται σκόπιμο να προαχθεί η αξία της διαπολιτισμικότητας και της ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης ανθρώπων με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα, αξίες και νοοτροπίες.

## Στάδια της έρευνας

### 1) Στάδιο Προελέγχου

Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου της έρευνας, δόθηκαν στους μαθητές/ -τριες πριν την ανάγνωση του βιβλίου, δύο δραστηριότητες ως ερέθισμα για όσα θα ακολουθούσαν. Οι δραστηριότητες περιελάμβαναν τη δημιουργία ταυτότητας του συγγραφέα και έναν πρώτο σχολιασμό του τίτλου (βλ. εικόνα 1 και εικόνα 2). Έπειτα, λόγω του μεγάλου όγκου του λογοτεχνικού βιβλίου, οι μαθητές/ -τριες χωρίστηκαν σε ομάδες ώστε να ξεκινήσει η ανάγνωση του βιβλίου στο σπίτι.



	Όνομα: _____
	Επίθετο: _____
	Επάγγελμα: _____
	Τόπος γέννησης: _____
	Κατοικία: _____
	Κατοικίδιο: _____
	Όνομα κατοικίδιου: _____
	Χόμπι: _____

Εικόνα 1



Εικόνα 2

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων αυτών, τους δόθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο προ-ελέγχου, το οποίο περιελάμβανε προτάσεις διερεύνησης τόσο του βαθμού της ευαισθησίας των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό, όσο και της ενσυναίσθησης τους (βλ. εικόνα 3 και εικόνα 4).

## Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης

Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι



Μην διστάς να εκκλίνεις μόνο ε, τι κι αν κρίνεται πραγματικά!!

Αισθάνομαι εύκολα θλιμμένος όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι θλιμμένοι.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα ήμουν εγώ στη θέση του.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Αναστατώνομαι όταν βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον προσβλητικά.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Αναστατώνομαι όταν βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον διαφορετικής καταγωγής από τη δική μου, προσβλητικά.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Συχνά αισθάνομαι ανησυχία για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από εμένα.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Εικόνα 3

Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Εάν είμαι σίγουρος ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου με το να ακούω τις απόψεις των άλλων.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Ενοχλούμαι όταν κάποιος κλαίει.

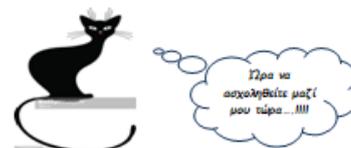
☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Αισθάνομαι την ακατανίκητη ανάγκη να βοηθήσω όταν βλέπω κάποιον να είναι μη αποδεκτός από την ομάδα.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Όταν βλέπω έναν φίλο μου να στεναχωριέται για κάτι, στεναχωριέμαι κι εγώ.

☺	ΛΙΓΟ
☺☺	ΑΡΚΕΤΑ
☺☺☺	ΠΟΛΥ
☺☺☺☺	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ



Εικόνα 4

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των πινάκων που ακολουθούν (πίνακας 1 και πίνακας 2) γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι μαθητές/ -τριες αισθάνονται αρκετά θλιμμένοι όταν άλλοι γύρω τους είναι θλιμμένοι, ενώ παράλληλα αναστατώνονται πολύ όταν βλέπουν να συμπεριφέρονται σε κάποιον προσβλητικά. Παράλληλα, οι περισσότεροι μαθητές/ -τριες, απάντησαν ότι αναστατώνονται πολύ και πάρα πολύ όταν βλέπουν να συμπεριφέρονται σε κάποιον διαφορετικής καταγωγής από τους ίδιους, προσβλητικά. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι

αρκετοί μαθητές/ -τριες δεν μπαίνουν στη θέση του άλλου όταν πρόκειται να ασκήσουν κριτική και δυσκολεύονται να δουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία, ενώ λίγοι/ -ες αισθάνονται ανησυχία για ανθρώπους με λιγότερη τύχη από αυτούς. Ακόμη, οι περισσότεροι μαθητές/ -τριες απάντησαν ότι δεν χάνουν το χρόνο τους να ακούνε την άποψη του ατόμου με το οποίο διαφωνούν και μοιρασμένος αριθμός παιδιών στεναχωριέται όταν βλέπει κάποιον φίλο να στεναχωριέται. Το ίδιο συνέβη και με την πρόταση για το αν αισθάνονται την ανάγκη να βοηθήσουν κάποιον που δεν είναι αποδεκτός από την ομάδα, ενώ προβληματίστηκαν με την πρόταση «Ενοχλούμαι όταν κάποιος κλαίει» , καθώς δεν κατανόησαν πώς θα έπρεπε να εκλάβουν τη χρήση του ρήματος ενοχλούμαι και συγκεκριμένα με αποστροφή ή με θυμό.

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Αισθάνομαι εύκολα θλιμμένος όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι θλιμμένοι.	ΛΙΓΟ	5	Αναστατώνομαι όταν βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον διαφορετικής καταγωγής από τη δική μου, προσβλητικά.	ΛΙΓΟ	5
	ΑΡΚΕΤΑ	9		ΑΡΚΕΤΑ	4
	ΠΟΛΥ	6		ΠΟΛΥ	6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7
Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα ήμουν εγώ στη θέση του.	ΛΙΓΟ	8	Συχνά αισθάνομαι ανησυχία για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από εμένα.	ΛΙΓΟ	5
	ΑΡΚΕΤΑ	4		ΑΡΚΕΤΑ	9
	ΠΟΛΥ	4		ΠΟΛΥ	5
Αναστατώνομαι όταν βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον προσβλητικά.	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου.	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3
	ΛΙΓΟ	2		ΛΙΓΟ	4
	ΑΡΚΕΤΑ	6		ΑΡΚΕΤΑ	2
	ΠΟΛΥ	10		ΠΟΛΥ	8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8

Πίνακας 1

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Εάν είμαι σίγουρος ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου με το να ακούω τις απόψεις των άλλων.	ΛΙΓΟ	7
	ΑΡΚΕΤΑ	7
	ΠΟΛΥ	4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4
Ενοχλούμαι όταν κάποιος κλαίει.	ΛΙΓΟ	7
	ΑΡΚΕΤΑ	8
	ΠΟΛΥ	2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5
Αισθάνομαι την ακατανίκητη ανάγκη να βοηθήσω όταν βλέπω κάποιον να είναι μη αποδεκτός από την ομάδα.	ΛΙΓΟ	7
	ΑΡΚΕΤΑ	4
	ΠΟΛΥ	7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4
Όταν βλέπω έναν φίλο μου να στεναχωριέται για κάτι, στεναχωριέμαι κι εγώ.	ΛΙΓΟ	5
	ΑΡΚΕΤΑ	6
	ΠΟΛΥ	7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4

Πίνακας 2

Από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες της δεύτερης φάσης, αυτής των διδακτικών παρεμβάσεων.

## 2) Στάδιο Διδακτικών Παρεμβάσεων

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων προ-ελέγχου, προχωρήσαμε στο στάδιο των διδακτικών παρεμβάσεων, το οποίο περιελάμβανε δύο μέρη : α) το πρώτο μέρος με τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και β) το δεύτερο μέρος με τις δραστηριότητες μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του βιβλίου από όλες τις ομάδες. Στο πρώτο μέρος ζητήθηκε από τους μαθητές/-τριες να μαντέψουν γιατί οι γάτες είχαν τα συγκεκριμένα ονόματα, να φτιάξουν το amber alert της γάτας, να μπουν στη θέση μιας τυχαίας γάτας και να γράψουν τα συναισθήματά τους τη στιγμή που συναντούν τον ήρωα του βιβλίου, ενώ παράλληλα ζητήθηκε από την ομάδα που είχε αναλάβει την ανάγνωση ενός συγκεκριμένου κομματιού της ιστορίας να την αποδώσει με ηχητικά εφέ (βλ. εικόνα 5 και εικόνα 6).

Γιατί έχει αυτό το όνομα η γάτα βρε παιδιά;

Μεταξονούρης \_\_\_\_\_

Σαλταπήδας \_\_\_\_\_

Νιαουρίνος \_\_\_\_\_

Γκουπέζε \_\_\_\_\_

Ραμφής \_\_\_\_\_

Αραπίνα \_\_\_\_\_

Σαρδανάπαλος \_\_\_\_\_

Μπιζού \_\_\_\_\_

**ΕΞΑΦΑΝΙΣΗ ΤΕΤΡΑΠΟΔΟΥ**

«Δεν είναι θα και τόσο σπάνιο μια γάτα να γίνεται άφαντη κάποια στιγμή στα καλά καθούμενα. Η εξαφάνισή της μπορεί να οφείλεται σε χίτες δυο αιτίες...»

**ΕΞΑΦΑΝΙΣΗ ΓΑΤΑΣ**

ΟΝΟΜΑ ΜΥΣΙΑ _____ ΜΟΝΗΜΟΣ ΚΑΘΩΣΕΣ _____ ΕΞΑΦΑΝΙΣΤΗΣ ΗΜΕΡΑ _____ ΑΓΙΟ _____ ΜΑΤΙΑ _____ ΒΑΡΟΣ _____ ΨΩΣ _____	ΗΜΕΡΑ ΠΟΥ ΕΞΑΦΑΝΙΣΤΗΚΕ _____ ΦΟΡΟΥΣΕ _____ ΜΙΑΣΤΕΡΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΤΗΣ _____
---	--

Εικόνα 5

Ηχητικά εφέ

Φτιάξτε στην σελίδα 18/19, θα χρειαστεί κάποιος από εσάς να κάνει τα ηχητικά εφέ καθώς διαβάζετε το κείμενο.

«Ξαφνικά συμβαίνει κάτι αναπάντεχο(…) εμφανίζεται ένας άλλος γάτος...»

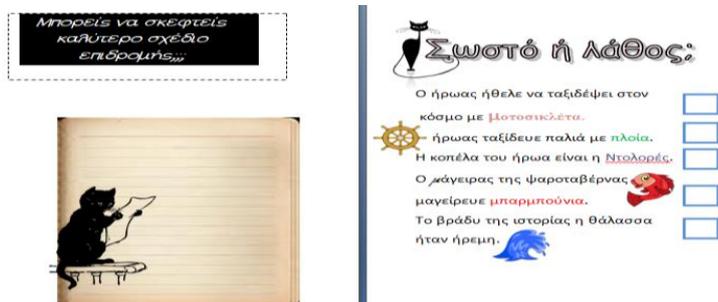
Είσαι... ο άλλος γάτος!

Πες μας, τι σκέφτεσαι καθώς εντοπίζεις τον ήρωά μας;

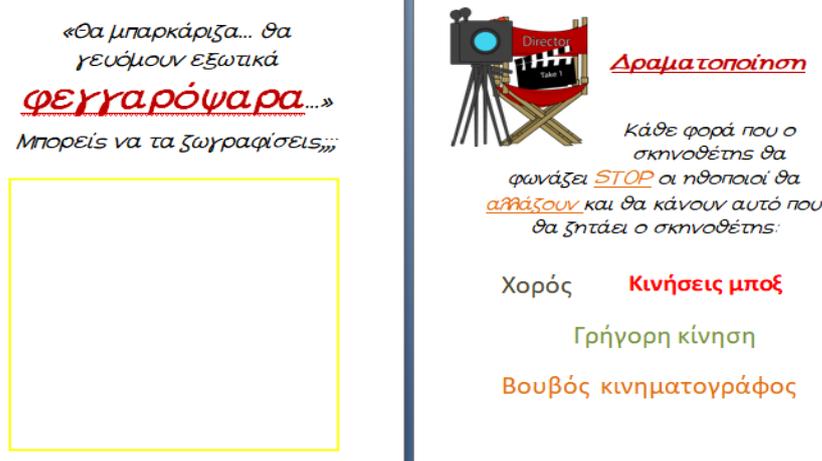
Εικόνα 6

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που περιελάμβαναν εναλλακτικά σχέδια εξέλιξης της ιστορίας, δραματοποιήσεις, ζωγραφική, ερωτήσεις σωστού- λάθους. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο δόθηκε στους μαθητές/-τριες ένα κείμενο, που εξηγούσε ότι ακόμα και στον μεσαιώνα, στο πρόσφατο παρελθόν μας οι μαύρες γάτες ήταν συνδεδεμένες με τη δεισιδαιμονία και

το κακό. Τους ζητήθηκε να μπουν στη θέση των κυνηγημένων ανθρώπων , σε μια υποτιθέμενη κοινωνία γατών και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους, αλλά και να πάρουν συνέντευξη από τον «κακό» του βιβλίου, διατυπώνοντας τα δικά τους ερωτήματα (βλ. εικόνα 7 και εικόνα 8).



Εικόνα 7



Εικόνα 8

### 3) Σταδίο Μετά-ελέγχου

Κατά τη διάρκεια του σταδίου μετά-ελέγχου, δόθηκε στους/στις μαθητές/ -τριες το ίδιο ερωτηματολόγιο με αυτό του προ-ελέγχου, ώστε να γίνουν συγκρίσεις και να εξαχθούν τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Οι πίνακες 3 και 4 που ακολουθούν, δείχνουν σε αντιπαραβολή τις νέες απαντήσεις των μαθητών/ -τριών, μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων και τις απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια του προ-ελέγχου.

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΕΡΩΤΗΜΑ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	
Αισθάνομαι εύκολα θλιμμένος όταν οι άνθρωποι γύρω μου είναι θλιμμένοι.	ΛΙΓΟ	5	3	Αναστατώνομαι όταν βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον διαφορετικής καταγωγής από τη δική μου, προσβλητικά.	ΛΙΓΟ	5	2
	ΑΡΚΕΤΑ	9	7		ΑΡΚΕΤΑ	4	7
	ΠΟΛΥ	6	8		ΠΟΛΥ	6	5
Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα ήμουν εγώ στη θέση του.	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	4	Συχνά αισθάνομαι ανασυχία για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από εμένα.	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	8
	ΛΙΓΟ	8	4		ΛΙΓΟ	5	6
	ΑΡΚΕΤΑ	4	6		ΑΡΚΕΤΑ	9	5
Αναστατώνομαι όταν βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον προσβλητικά.	ΠΟΛΥ	4	5	ΠΟΛΥ	5	5	
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	7	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	6	
	ΛΙΓΟ	2	2	Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου.	ΛΙΓΟ	4	9
	ΑΡΚΕΤΑ	6	7	ΑΡΚΕΤΑ	2	2	
	ΠΟΛΥ	10	7	ΠΟΛΥ	8	5	
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	6	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8	6	

Πίνακας 3

Παρατηρήθηκε μέτρια μείωση του αριθμού των μαθητών/ -τριών που αισθάνονται λίγο θλιμμένοι όταν οι άλλοι γύρω τους είναι θλιμμένοι και των μαθητών/ -τριών που αναστατώνονται λίγο όταν βλέπουν να συμπεριφέρονται σε κάποιον διαφορετικής καταγωγής από τη δική τους, προσβλητικά. Ικανοποιητικό είναι το ποσοστό των μαθητών/ -τριών που μετά την παρέμβαση σκέφτονται πριν ασκήσουν κριτική, αλλά και των μαθητών/ -τριών που νοιάζονται πλέον σε μεγάλο βαθμό για τους λιγότερο από αυτούς τυχερούς ανθρώπους (αύξηση κατά 3 μαθητές/ -τριες). Από τα ερωτηματολόγια φάνηκε επιπλέον το γεγονός ότι πλέον λιγότεροι μαθητές/ -τριες δηλώνουν ότι δεν μπαίνουν στη θέση του άλλου πριν ασκήσουν κριτική. Επιπροσθέτως, θετική εντύπωση προκαλεί η κατακόρυφη αύξηση των μαθητών/ -τριών που δυσκολεύονται σε μικρό βαθμό να δουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία.

Παράλληλα, υπογραμμίζεται μεγάλη αύξηση του αριθμού μαθητών/ -τριών που ακούνε τις απόψεις των άλλων, ενώ μέτρια προς ανοδική είναι και η ανάγκη μαθητών/ -τριών να βοηθούν όταν κάποιος δεν είναι αποδεκτός από την ομάδα ή και η ικανότητά τους να συναισθάνονται τα αρνητικά συναισθήματα των άλλων. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι δεν σχολιάζουμε την πρόταση «Ενοχλούμαι όταν κάποιος κλαίει» λόγω της σύγχυσης που προκάλεσε η διατύπωσή της.

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	
Εάν είμαι σίγουρος ότι έχω δικιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου με το να ακούω τις απόψεις των άλλων (*).	ΛΙΓΟ	7	12
	ΑΡΚΕΤΑ	7	5
	ΠΟΛΥ	4	2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	3
Ενοχλούμαι όταν κάποιος κλαίει.	ΛΙΓΟ	7	6
	ΑΡΚΕΤΑ	8	8
	ΠΟΛΥ	2	2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	6
Αισθάνομαι την ακατανίκητη ανάγκη να βοηθήσω όταν βλέπω κάποιον να είναι μη αποδεκτός από την ομάδα.	ΛΙΓΟ	7	5
	ΑΡΚΕΤΑ	4	3
	ΠΟΛΥ	7	7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	7
Όταν βλέπω έναν φίλο μου να στεναχωριέται για κάτι, στεναχωριέμαι κι εγώ.	ΛΙΓΟ	5	3
	ΑΡΚΕΤΑ	6	5
	ΠΟΛΥ	7	6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	8

Πίνακας 4

## **Συμπεράσματα-αποτελέσματα**

Από τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό το γεγονός ότι αναπτύχθηκε σε υψηλό βαθμό η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών-τριών, ενώ σε ικανοποιητικό βαθμό επιτεύχθηκε η μεταστροφή των αρνητικών τρόπων σκέψης απέναντι στο διαφορετικό. Ακόμη, από όλη τη διαδικασία δημιουργήθηκε ένα θετικό ομαδοσυνεργατικό κλίμα στην τάξη, συγκρινόμενο και με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού του τμήματος, η οποία πριν την παρέμβαση, αντιμετώπιζε ένα εχθρικό κλίμα μεταξύ των μαθητών/ -τριών. Τέλος, θετική ήταν και η ανταπόκριση στην φιλανθρωπική δράση, αφού οι μαθητές/ -τριες ζήτησαν να επαναληφθεί αντίστοιχο πρόγραμμα και πολλοί από αυτούς/ -ές άρχισαν να επισκέπτονται και να δανείζονται σε εβδομαδιαία βάση βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη.

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Μελετώντας την παρούσα έρευνα είναι φανερό ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις είχαν ιδιαίτερος ενθαρρυντικά αποτελέσματα μέσα στη σχολική τάξη. Οι σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, που τέθηκαν σε κάθε παρέμβαση, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, αποδεικνύοντας ότι η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει τόσο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/ -τριών, όσο και στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της διαπολιτισμικής τους συνείδησης.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν δύναται να γενικευθούν. Συγκριμένα, ένας βασικός λόγος που οδηγεί σε αυτό έχει κάνει με τον αριθμό των μαθητών/-τριών (22), ο οποίος θεωρείται αρκετά μικρός ώστε να οδηγήσει στην απόλυτη αποδοχή των αποτελεσμάτων. Παρουσιάζεται, δηλαδή, έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ίσως αν το δείγμα προέρχονταν από περισσότερες τάξεις, τα αποτελέσματα να ήταν πιο έγκυρα.

Ένας ακόμη λόγος που εμποδίζει την εξαγωγή ενός ασφαλούς συμπεράσματος και τη γενίκευσή του αποτελεί η απουσία επαναληψιμότητας της παρούσας έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επανάληψη της έρευνας από άλλον ερευνητή προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της πρέπει να γίνεται με αυστηρό προσδιορισμό της ερευνητικής διαδικασίας σε όλα της τα στάδια. Η ευελιξία που προσφέρει όμως η φύση της έρευνας δράσης, καθώς προσαρμόζεται ανάλογα των συνθηκών που εξυπηρετεί αλλά και των ατόμων που τη διεξάγουν, μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα, αν και εφαρμόσιμη στον ίδιο πληθυσμό.

## **Διδακτικές Προεκτάσεις**

Παρά τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα επιτρέπουν σε μελλοντικούς ερευνητές εκπαιδευτικούς τον ενδεχόμενο σχεδιασμό αντίστοιχων ερευνών, προκειμένου να εμπλουτιστούν και να επεκταθούν οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα συνδυάζουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής συνείδησης μέσω της Λογοτεχνίας.

Ωστόσο, η περιορισμένη και παροδική έκθεση των μαθητών/-τριών- μόλις 12 διδακτικές ώρες- στις προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις αποτέλεσε τροχοπέδη στην έρευνα. Οπότε, θα υπήρχαν σίγουρα καλύτερα αποτελέσματα, αν αυτή εφαρμοζόταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο μέλλον.

Εκτός από την χρονική επέκταση του προγράμματος σε μία μελλοντική ενδεχόμενη εφαρμογή του, προτείνεται γενικώς η οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος, ενώ κρίνεται σκόπιμο να ενισχυθεί το μάθημα της Λογοτεχνίας μέσα στη

σχολική τάξη. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποτελεί για τα παιδιά μια πρόκληση για να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και να καλλιεργήσουν τα συναισθήματα τους. Μέσω της λογοτεχνίας, οι μαθητές/-τριες αποκτούν επίγνωση της δικής τους ζωής και του κόσμου γύρω τους, αναπτύσσοντας τα συναισθήματα και τη φαντασία τους (Μαλαφάντης, 2006: 65). Η ενίσχυση μπορεί να γίνει με την υιοθέτηση των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα προάγουν τον συνδυασμό της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, χωρίς το ένα μάθημα να υποβαθμίζει το άλλο. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η επαναφορά της ώρας της Φιλαναγνωσίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι αναγκαία.

Επιπρόσθετα, καλό θα ήταν να συμπεριληφθεί η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία-κάτι το οποίο δεν πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς δεν αποτελούσε κεντρικό στόχο της μελέτης- έτσι ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να εκσυγχρονιστεί η μαθησιακή διδασκαλία.

Στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε αξιοποιήθηκε το λογοτεχνικό βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά *«Η τελευταία μαύρη γάτα»*. Ωστόσο, παρόμοια προγράμματα μπορούν να πραγματοποιηθούν με την δημιουργία φύλλων εργασίας και σε άλλα λογοτεχνικά αναγνώσματα με παρεμφερή θεματολογία ανάλογα με την ηλικία των παιδιών στα οποία θα απευθύνεται ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός. Αναλυτικότερα, προτείνονται ενδεικτικά ο *«Oliver»* της Birgitta Sif, *«Ο τριγωνοψαρούλης»* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, *«Η ιστορία ενός γάτου που έμαθε σ' έναν γλάρο να πετάει»* του Luis Sepulveda, *«Το δέντρο που έδινε»* του Σελ Σιλβερστάιν, καθώς και *«Η χώρα με του παράξενους ανθρώπους»* του Νικόλα Ανδρικόπουλου.

### **Επίλογος**

Μέσα από την παρούσα εργασία γίνεται αντιληπτό ότι το μάθημα της λογοτεχνίας δεν έχει στόχο τη λογοτεχνία αλλά τον/τη μαθητή/-τρια. Είναι μάθημα αγωγής στη χρήση του λόγου ως μέσο σκέψης και έκφρασης, αυτογνωσίας και επικοινωνίας καθώς και ερμηνείας και αναπαράστασης του κόσμου (Αποστολίδου, Χοντολίδου & Πασχαλίδης, 1995: 85). Ενός κόσμου, που στη σημερινή πραγματικότητα, χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμικός, με έντονο το στοιχείο του διαφορετικού, στον οποίο όλοι καλούμαστε να συνυπάρξουμε αρμονικά σεβόμενοι την διαφορετικότητα του άλλου και συναισθανόμενοι τις ανάγκες του.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. & Πανάου, Π. (2013). Αφήγηση και αξιοποίηση λαϊκών παραμυθιών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης & Χανζησωτηρίου Χ. (Επιμ. ), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές;* (σελ. 497-517). Αθήνα: Διάδραση.

Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. & Πασχαλίδης, Γ. (1995). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας (57), 78-85. Ανακτήθηκε στις 4/8/2018 από: [http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid%3A4417&fbclid=IwAR3QPeiPKd7CoC8QeQ6\\_G3CnhOlkxcHfmIV5OBrsgM-d8Ji-qGUYUAIpZfs](http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid%3A4417&fbclid=IwAR3QPeiPKd7CoC8QeQ6_G3CnhOlkxcHfmIV5OBrsgM-d8Ji-qGUYUAIpZfs) .

Γκοβαρής, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Λαλαγιάννη, Κ.(2005). Ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Στο Τ.Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω/ Γιώργος Δαρδανός.

Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα:Κριτική ΑΕ.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας*. Νέα Παιδεία, 119, 64-78.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χαντζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 80-95). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σαραφίδου, Ο.Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριβιζάς, Ε. (2012). *Η τελευταία μαύτη γάτα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

Kohut H. (1971). Introspection, empathy, and psychoanalysis. The relationship of observation method and theory. *Psyche, Vol 25(No 11)*,pp. 831-855.

Merlin, C. (2017). School Counselors and Multicultural Education: Applying the five dimensions. *Journal of School Counseling, Vol 15 (No 6)*, pp. 1-31.

Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Research, 17(1)*, 5-21. Doi:10.1080/09650790802667402.