



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ
πρόθεση όχι αφαίρεση
πολλαπλοαστισμός όχι διαίρεση

**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ»**

ΔΡΑΣΗ 13 / ΥΠΟΕΡΓΟ 1 / ΕΚΠΑ/ ΠΑΚΕΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.7

**Πιλοτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών υλικών της Λογοτεχνίας του
ΠΕΜ στα Γυμνάσια της Θράκης, τις σχολικές χρονιές 2011-12 και 2012-
13: Μια πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης.**

Υπεύθυνες της Δράσης

Βενετία Αποστολίδου, Αναπλ. Καθηγ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Λογοτεχνικής
Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Ελένη Χοντολίδου, Αναπλ. Καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής και Λογοτεχνικής
Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

**ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
2010-2013**

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2013



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ-ΣΤΟΧΟΙ	7
2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	8
3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ	11
3.1 Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις Επόπτη-Εκπαιδευτικών. Πλαίσιο συνεργασίας	11
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	11
4.1 Σχέση με την περιοχή και το ΠΕΜ	11
4.2 Περιγραφή της περιοχής ή του σχολείου και ιδιαιτερότητές του	12
4.3 Περιγραφή των τάξεων	13
4.4 Σχέση του συλλόγου του σχολείου με την πιλοτική	16
4.5 Σχέση του διευθυντή με την Πιλοτική	16
4.6 Ανταπόκριση των μαθητών στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, πρόοδος των μαθητών	16
4.7 Ανταπόκριση των γονέων στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας	18
4.8 Σχέση με τον επόπτη	18
4.9 Συνολικές παρατηρήσεις για την πιλοτική	19
4.9.1 Διάρκεια της Πιλοτικής	19
4.9.2 Μεθόδευση της διδασκαλίας	19
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	22
Παράρτημα	23

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η πειραματική αυτή ενέργεια συνίσταται στην πιλοτική, σε μικρό αριθμό δημόσιων γυμνασίων (και το ειδικού καθεστώτος Τζελάλ Μπαγιάρ) με μικτό αλλά και αμιγή μαθητικό πληθυσμό Χριστιανών και Μουσουλμάνων, εφαρμογή από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς των νέων βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Φυσικής για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, τα οποία παρήχθησαν την προηγούμενη φάση της Πράξης, εγκρίθηκαν από το ΠΙ και εκτυπώθηκαν από τον ΟΕΣΒ. Καθώς τα βιβλία και υλικά είναι εγκεκριμένα για τους μουσουλμάνους μαθητές, οπότε σε γυμνάσια μικτά θα διδάσκονται παράλληλα ανά τάξη με τα κοινά για όλα τα σχολεία εγχειρίδια, η πιλοτική εφαρμογή στοχεύει στη διαμόρφωση παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων που επιδιώκουμε να εφαρμοστεί από τα επόμενα ακαδημαϊκά έτη σε όλα τα δημόσια γυμνάσια με μικτό πληθυσμό μαθητών.

Η πιλοτική εφαρμογή στο μάθημα της λογοτεχνίας είχε σκοπό να δοκιμάσει πειραματικά τα διδακτικά υλικά της λογοτεχνίας που παρήγαγε το ΠΕΜ στο κανονικό πρόγραμμα ορισμένων Γυμνασίων της Θράκης με μουσουλμάνους μαθητές, σε συνεργασία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας το οποίο το ακαδημαϊκό έτος 2012-13 διδάσκονταν σε πιλοτική εφαρμογή σε ορισμένα σχολεία πανελλαδικά. Απώτερος σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να διαπιστωθεί αν και με ποιον τρόπο τα διδακτικά υλικά του ΠΕΜ μπορούν να χρησιμοποιηθούν, στο πλαίσιο του νέου ΠΣ, για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μουσουλμάνων μαθητών, την ανάπτυξη της ελληνομάθειάς τους και της σχέσης τους με τη λογοτεχνική ανάγνωση.

Η πιλοτική εφαρμογή σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί από 6 εκπαιδευτικούς (τρεις σε κάθε νομό), με την προϋπόθεση αυτοί:

1. να έχουν παρακολουθήσει κάποιες επιμορφώσεις του ΠΕΜ στο παρελθόν,
2. να έχουν κάποια ειδίκευση στο πτυχίο τους ή σε μεταπτυχιακό επίπεδο στη λογοτεχνία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή γενικότερα σε παιδαγωγικά θέματα,
3. να έχουν εμπειρία από εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, χρήση Νέων Τεχνολογιών,
4. να εργάζονται σε διάφορα είδη σχολείων (με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό, μεικτό), στην πόλη, στην ύπαιθρο, σε μειονοτικό σχολείο,
5. να έχουν εργαστεί ενδεχομένως στην Ενισχυτική Διδασκαλία του ΠΕΜ κατά το παρελθόν.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αμειβόμενοι και συντάσσουν παραδοτέα στη διάρκεια εφαρμογής της πιλοτικής και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Εποπτεύονται από τον επόπτη της πιλοτικής εφαρμογής, τον κ. *Χρήστο Δανιήλ*, συνεργάτη του ΠΕΜ. Οι υπεύθυνες των εκπαιδευτικών υλικών της λογοτεχνίας έχουν τη γενική εποπτεία της πιλοτικής εφαρμογής.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τα εξής καθήκοντα:

- ✓ Να παράγουν σεναρία διδασκαλίας, να τα εφαρμόζουν και να τα αξιολογούν. Τα σεναρία αυτά βασίζονται στη «φιλοσοφία» και την προτεινόμενη μεθοδολογία του υλικού του ΠΕΜ αλλά παίρνουν υπόψη τους και το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία.
- ✓ Να παρακολουθούν συστηματικά την επίδοση των μαθητών τους κρατώντας φακέλους με τις εργασίες τους και σημειώσεις για τον καθένα.
- ✓ Να κρατούν ημερολόγιο των μαθημάτων τους.

- ✓ Το τελικό παραδοτέο είναι τα σενάρια διδασκαλίας που θα παράγουν με πλήρη έκθεση αξιολόγησης της παρέμβασής τους, η οποία περιλαμβάνει αναλυτική αναφορά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους, με έμφαση σε κάποιους μαθητές (μελέτες περίπτωσης).

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον επόπτη και τις υπεύθυνες των υλικών της λογοτεχνίας, συμμετέχουν στις ομαδικές συναντήσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς και παρακολουθούν τις επιμορφώσεις του ΠΕΜ για τη λογοτεχνία.

Ο επόπτης της πιλοτικής έχει τα εξής καθήκοντα:

- ✓ Συναντά τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες των τριών ατόμων (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) κάθε μήνα, προκειμένου να δώσει κατευθύνσεις, οδηγίες, να συζητήσει τα σενάρια που σχεδιάζουν και τα προβλήματα που συναντούν.
- ✓ Επισκέπτεται κάποιους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους¹.
- ✓ Βρίσκεται σε τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, απαντά στις ερωτήσεις τους, τους τροφοδοτεί με υλικό.
- ✓ Κρατά φάκελο για τον κάθε εκπαιδευτικό με τα σενάρια που σχεδίασε, σχόλια και σημειώσεις από τη συμμετοχή του στις ομαδικές συναντήσεις και από την παρατήρηση στην τάξη του.
- ✓ Κρατά λεπτομερείς σημειώσεις από την ηλεκτρονική επικοινωνία, τις συναντήσεις και τις επισκέψεις στα σχολεία.
- ✓ Στο τέλος της σχολικής χρονιάς παραδίδει αξιολογική έκθεση για την συνολική πορεία της πιλοτικής εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς που επόπτευσε, με έμφαση σε συγκεκριμένα παραδείγματα καλών σεναρίων ή καλών πρακτικών και προτάσεις για βελτίωση των υλικών ή των μεθόδων.

Οι υπεύθυνες των υλικών της λογοτεχνίας έχουν τα εξής καθήκοντα:

- ✓ Οργανώνουν την αρχική επιμόρφωση-ενημέρωση των φιλολόγων της Θράκης για την πιλοτική εφαρμογή, εξηγούν τη διαδικασία και συντάσσουν την πρόσκληση ενδιαφέροντος προκειμένου να γίνουν οι δηλώσεις συμμετοχής.
- ✓ Επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς που θα πραγματοποιήσουν την πιλοτική εφαρμογή.
- ✓ Παρευρίσκονται (μαζί με τον επόπτη) σε κάποιες συναντήσεις των ομάδων των εκπαιδευτικών.
- ✓ Παρακολουθούν την ηλεκτρονική επικοινωνία και παρεμβαίνουν όταν χρειάζεται.
- ✓ Συγκεντρώνουν τις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του επόπτη και συντάσσουν την τελική έκθεση της πιλοτικής εφαρμογής στο μάθημα της λογοτεχνίας.

2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Προκειμένου να γίνει η επιλογή των εκπαιδευτικών για την πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος της λογοτεχνίας και μετά από πρόσκληση που εστάλη σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Θράκη (βλ. Παράρτημα Ι) πραγματοποιήθηκαν δύο επιμορφώσεις από τις υπεύθυνες των υλικών και της Πιλοτικής Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου στην Ξάνθη (1/12/2011) και στην Κομοτηνή (2/12/2011). Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ήταν: «Ενημέρωση για την πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος της λογοτεχνίας». Επελέγησαν οι παρακάτω εκπαιδευτι-

¹

κοί (βλ. Πίνακα). Τη δεύτερη χρονιά αντικαταστάθηκαν δύο εκπαιδευτικοί, ο Αλέξανδρος Δημαράς γιατί ανέλαβε τάξεις Λυκείου και η Άννα Ευσταθιάδου γιατί δεν ανταποκρινόταν με επιτυχία στα καθήκοντα που της είχαμε αναθέσει. Οι δύο νέες εκπαιδευτικοί προέκυψαν από συνεντεύξεις που πήραμε από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς. Χάσαμε κατ' αυτόν τον τρόπο μία «δύσκολη» περιοχή, αυτήν του Δροσερού Ξάνθης αλλά αποκτήσαμε πρόσβαση σε δύο πολύ ενδιαφέρουσες και εξίσου προκλητικές περιοχές, του Εχίνου και του Ολβίου. Με βάση την εμπειρία της συνεργασίας ολόκληρης της χρονιάς 2012-13, θεωρούμε την επιλογή των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα επιτυχημένη: σε έναν πυρήνα 4 γνώριμων εκπαιδευτικών από την εμπειρία της χρονιάς 2011-2012, προστέθηκαν 2 νέοι που γρήγορα ενσωματώθηκαν στην ομάδα εφαρμογής, καθώς ήταν γνώστες του προγράμματος από τη συμμετοχή τους κατά τις προηγούμενες χρονιές σε προγράμματα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Παράλληλα, εμπεδώθηκε η συνείδηση σε όλους ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας που έχει κοινούς στόχους, σκοπούς και επιδιώξεις και ότι για την επίτευξη των παραπάνω είναι απαραίτητο το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους και η απουσία ανταγωνισμών και προσωπικών στρατηγικών. Διαθέτοντας ισχυρές και διαφορετικές μεταξύ τους προσωπικότητες, ικανότητες και γνώσεις μπόρεσαν να λειτουργήσουν σεβόμενοι ο καθένας τη διαφορετικότητα και την προσωπικότητα του καθενός, τον διαφορετικό τρόπο εργασίας του.

«...Και επίσης σκοπεύω φυσικά να χρησιμοποιήσω και υλικό των υπολοίπων συναδέλφων πράγμα που, και αυτό δηλαδή και οι συναντήσεις ήταν πάρα πολύ βοηθητικές».

«το λέω με κάθε ειλικρίνεια αλλιώς δεν θα το έλεγα, μου άρεσε πάρα πολύ καταρχήν δεν μ' έκανε να αισθανθώ όλη αυτή η διαδικασία των συναντήσεων καθόλου, ούτε μια στιγμή άβολα ή πιεστικά ή όλα αυτά τα αρνητικά πράγματα, λειτούργησαν πολύ βοηθητικά, έτσι πολύ ενθαρρυντικά και βοηθητικά και σε πρακτικό επίπεδο γιατί νομίζω ότι μπορώ να μάθω ας πούμε και να επωφεληθώ κι εγώ η ίδια και κατ' επέκταση και οι μαθητές μου από αυτά που έκαναν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι εδώ. Και είναι πολύ σημαντικό αυτό γιατί γενικά μια τέτοια συνεργασία ούτε ενθαρρύνεται μέσα στο σχολείο ούτε και συμβαίνει ούτε κι επιδιώκεται».

«Με βοήθησε γιατί και έπαιρνα ιδέες και μάθαινα άλλους τρόπους με τους οποίους δουλεύουν κι άλλοι συνάδελφοι και νομίζω ότι θα χρησιμοποιούσα και ιδέες τους σ' άλλο... αν ας πούμε έπαιρνα αντίστοιχο μάθημα. Και με βοήθησαν κι εμένα γενικότερα και με καθησύχαζαν, με ενημέρωναν, όλα αυτά».

Όνοματεπώνυμο	σχολείο	Τάξη
2011-12		
Αλεξίου Μαρία	Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής	Β'
Δημαράς Αλέξανδρος*	8 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης	Γ'
Ευσταθιάδου Άννα*	Σάπες	Β'
Νεστορίδου Φωτεινή	3 ^ο Ξάνθης	Α'

Στεργίου Αντώνης	Σμίνθη	Β΄
Χατζή Έλενα	Μειονοτικό Κομοτηνής	Α΄
2012-13		
Αλεξίου Μαρία	Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής	Γ
Μουτίδου Νίκη*	Γυμνάσιο Ολβίου	Α
Μπάρμπα Ζωή*	Γυμνάσιο Εχίνου	Β
Νεστορίδου Φωτεινή	3 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης	Α
Στεργίου Αντώνιος	Γυμνάσιο Σμίνθης	Γ
Χατζή Ελένη	Μειονοτικό Κομοτηνής	Β

Η Πιλοτική εφαρμογή με 6 εκπαιδευτικούς δεν μπορεί αλλά και δεν χρειάζεται να έχει επιλέξει αντιπροσωπευτικό δείγμα από τον γενικότερο πληθυσμό ως προς την ηλικία, το φύλο, το είδος του σχολείου, την εμπειρία, κ.λπ. Παρά ταύτα, τύχη αγαθή, είχαμε ένα ικανοποιητικό δείγμα από άποψη φύλου (δύο άντρες, τέσσερις γυναίκες την πρώτη χρονιά, πέντε γυναίκες και ένας άνδρας τη δεύτερη), ποικιλία ως προς το σχολικό περιβάλλον (αμιγής μουσουλμανικός πληθυσμός, μεικτός, ρομά), και ως προς την εμπειρία τους στην περιοχή και στο ΠΕΜ.

3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

3.1 Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις Επόπτη-Εκπαιδευτικών. Πλαίσιο συνεργασίας

Για τη συνεργασία του επόπτη με τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε το δοκιμασμένο από την εκπαίδευση από απόσταση και από την εκπαίδευση ενηλίκων σχήμα των *Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ)*. Σε μηνιαία βάση ορίσθηκε μία συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς κάθε νομού προκειμένου να συζητούνται από κοινού η πορεία εφαρμογής που προγράμματος και ο σχεδιασμός του επόμενου χρονικού διαστήματος, να ανταλλάσσονται απόψεις, εμπειρίες και καλές πρακτικές, να διευκρινίζονται σημεία του προγράμματος που πιθανώς να είχαν παρερμηνευθεί.

Οι συναντήσεις αυτές φαίνεται πως υπήρξαν πολύ λειτουργικές και βοηθητικές για τους εκπαιδευτικούς. Την πρώτη χρονιά πραγματοποιούνταν ξεχωριστά στις δύο πόλεις, αλλά μία συνάντηση προς το τέλος της πρώτης χρονιάς έδειξε τα ευεργετικά αποτελέσματα της κοινής συνάντησης όπου έχουμε και δύο τμήματα της ίδιας τάξης αλλά και περισσότερες απόψεις, δυσκολίες και αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ενδιαφέρονται ο ένας για τη δουλειά του άλλου, να ανταλλάσσουν υλικά και ιδέες, κ.ο.κ.

Παράλληλα με τις ΟΣΣ, από την έναρξη εφαρμογής της πιλοτικής δόθηκε και το πλαίσιο συνεργασίας με τον επόπτη. Ορίσθηκαν συγκεκριμένες ώρες τηλεφωνικής συνεργασίας και δημιουργήθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ομάδα εφαρμογής με τις διευθύνσεις όλων των εμπλεκόμενων (υπεύθυνες υλικών, επόπτη, εκπαιδευτικών) για ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών.

Την πρώτη χρονιά οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν φειδωλοί στη χρήση της τηλεφωνικής συνεργασίας. Ο επόπτης επεδίωκε όσες φορές κρίθηκε απαραίτητο να επικοι-

ωνήσει μαζί τους να το κάνει στις ώρες συνεργασίας και όχι στα κινητά τους τηλέφωνα ώστε να εμπεδωθεί σε αυτούς το πλαίσιο αλλά και να επιδειχθεί ο απαραίτητος σεβασμός στον προσωπικό τους χρόνο. Η διαδικασία αυτή φάνηκε στην πορεία ότι έγινε σεβαστή και κατανοητή. Ανάλογη στάση κράτησαν οι εκπαιδευτικοί και ως προς τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αν και τη δεύτερη χρονιά παρατηρήθηκε μία αισθητή βελτίωση τόσο στην προσωπική επικοινωνία, όσο και στη χρήση mail.

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήσαμε τις τελικές αναφορές των εκπαιδευτικών για το έργο τους (βλ. Παράρτημα) αλλά και τις συνεντεύξεις που πήρε από όλους τους εκπαιδευτικούς η Ελένη Χοντολίδου στο τέλος και των δύο χρόνων αφού είχαν τελειώσει τα μαθήματα. Η κάθε συνέντευξη κράτησε περίπου μισή ώρα. Έγιναν στα ΚΕΣΠΕΜ Κομοτηνής και Ξάνθης και οι εκπαιδευτικοί έφεραν μαζί τους υποστηρικτικά υλικό από τους μαθητές τους: κείμενα, ζωγραφιές, φωτογραφίες...

Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ανώνυμα προκειμένου να κατανοηθούν οι επιμέρους παράμετροι της Πιλοτικής. Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου και η δομή τους ήταν ανάλογη με αυτήν των οδηγιών που είχαν δοθεί για τη συμπλήρωση της αναφοράς.

4.1 Σχέση με την περιοχή και το ΠΕΜ

Οι εκπαιδευτικοί της Πιλοτικής ποικίλλουν: άλλοι είναι ντόπιοι με πολλά χρόνια διδασκαλίας στην περιοχή και στα σχολεία με μουσουλμανικό πληθυσμό, έχουν παρακολουθήσει τις επιμορφώσεις καθώς απασχολήθηκαν στο παρελθόν ή απασχολούνται στην Ενισχυτική Διδασκαλία. Άλλοι είχαν ελάχιστη ή και καθόλου επαφή με το ΠΕΜ και ελάχιστη επαφή με την περιοχή. Αυτό είχε το ενδιαφέρον του αλλά ταυτοχρόνως την πρώτη χρονιά είχαμε εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων, με αποτέλεσμα να καταναλωθεί χρόνος για την εξοικείωση με το υλικό για τη λογοτεχνία.

4.2 Περιγραφή της περιοχής ή του Σχολείου και ιδιαιτερότητές του

Το *Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής*, έχει παιδιά που μένουν σε εστίες και επισκέπτονται τα σπίτια τους κάθε 15 μέρες. Τα περισσότερα προέρχονται από φτωχές αγροτικές οικογένειες και κάποιων ο πατέρας απουσιάζει αρκετά αφού είτε είναι ναυτικός είτε βρίσκεται κάπου μακριά (Αθήνα, Γερμανία, Ολλανδία κ.ά.) για δουλειά.

Το *Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών* είναι ένα Γυμνάσιο με πολλές ιδιαιτερότητες. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και έχουν τα τουρκικά ως μητρική γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μη καλή γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, η οποία γι' αυτούς είναι δεύτερη γλώσσα. Το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν, τους προσφέρει περιορισμένα ερεθίσματα για ενασχόληση με τον κόσμο των βιβλίων γενικότερα και τη λογοτεχνία ειδικότερα.

Στο 8^ο *Γυμνάσιο Ξάνθης* φοιτούν μαθητές που προέρχονται αποκλειστικά από τον οικισμό του Δροσερού, τον οικισμό των Ρομά της Ξάνθης. Το Δροσερό είναι ένας από τους μεγαλύτερους οικισμούς Ρομά στην Ελλάδα (ίσως ο μεγαλύτερος Μουσουλμάνων Ρομά) με αυξητικές πληθυσμιακά τάσεις τα τελευταία χρόνια. Παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά του γκέτο με τους μαθητές να αντιμετωπίζουν

ποικίλα προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή (οικογενειακά, οικονομικά, μαθησιακά κ.ά.). Το Σχολείο, από την ίδρυσή του το 2006 μέχρι και τα μέσα Νοέμβρη του 2011 στεγαζόταν εντός του οικισμού και η λειτουργία του ήταν άκρως προβληματική (ελλιπέστατες εγκαταστάσεις, αποκλειστικά απογευματινό ωράριο, επεισόδια με εξωσχολικούς κ.τλ.). Τον Νοέμβριο του 2011 μεταστεγάστηκε στις εγκαταστάσεις του ΟΑΕΔ της Ξάνθης, πλησίον του οικισμού, με ανθρώπινες συνθήκες λειτουργίας. Η αλλαγή ήταν εμφανής τόσο στη συμπεριφορά των μαθητών, όσο και στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών και οι προοπτικές του Σχολείου προδιαγράφονται ευοίωνες.

Το 3^ο Γυμνάσιο Ξάνθης είναι ένα μεγάλο σχολείο (320 μαθητές) που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης και κοντά σε μια περιοχή που παραδοσιακά κατοικούνταν κυρίως από μουσουλμάνους. Το σχολείο έχει μεγάλο αριθμό μουσουλμάνων σε ποσοστό 50% περίπου. Στο σχολείο υπάγονται και κάποια χωριά της περιοχής με σημαντικό ποσοστό Ρομά και δεν υπάρχει σημαντικός αριθμός μεταναστών. Το σχολείο έχει καλή τεχνολογική υποδομή, διαθέτει σε κάθε τάξη υπολογιστή με μεγάλη οθόνη ή διαδραστικό πίνακα και σχετικά μικρό αριθμό μαθητών ανά τάξη. Τέλος, το σχολείο εντάχθηκε κατά το σχ. έτος 2011-2012 στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Εφαρμογής των νέων ΑΠΣ του Νέου Σχολείου. Η εκπαιδευτικός που εφάρμοζε την πιλοτική συμμετείχε και στο πρόγραμμα αυτό και καθώς είχε μεγάλη εμπειρία από το ΠΕΜ αυτό λειτούργησε πολύ θετικά.

Η Σμίνθη, χωριό Πομάκων απέχει μόλις 14 χιλιόμετρα από την Ξάνθη. Οι περισσότεροι κάτοικοι είναι γεωργοί ή οικοδόμοι. Η γλώσσα που μιλούν καθημερινά είναι η πομακική. Οι πομακόφωνοι μαθητές από τη Σμίνθη και από τα γειτονικά χωριά έχουν ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας στα Ελληνικά, ενώ οι μαθητές των απομακρυσμένων χωριών, του Ωραίου (όπου οι περισσότεροι μαθητές είναι τουρκόφωνοι), της Μύκης και του Ρεύματος έχουν χαμηλότερο.

Στο Όλβιο φοιτούν μαθητές από 13 συνολικά χωριά και μικρούς οικισμούς. Από αυτούς, οι μισοί περίπου είναι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, ένα μεγάλο ποσοστό ρομά και πολύ λίγοι ελληνόφωνοι. Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας (από μαθητές που δεν ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν μέχρι μαθητές με πολύ καλό επίπεδο ελληνομάθειας, τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο).

Στον Εχίνο (ορεινό χωριό 27 χιλιόμετρα από την Ξάνθη) τα τελευταία χρόνια φοιτούν λιγότεροι από 50 μαθητές που έρχονται από τα γύρω χωριά (Δημάριο, Κοτύλη, Μελίβοια, Αιμόνιο, Σάτρες, Τέμενος και ελάχιστοι από τον Εχίνο σχετικά με τον πληθυσμό του χωριού). Οι μαθητές και οι μαθήτριες του Εχίνου συνεχίζουν μετά το Δημοτικό Σχολείο στο Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης και σε σχολεία της Τουρκίας. Ελάχιστοι σε γυμνάσια της Ξάνθης και το Ιεροσπουδαστήριο Εχίνου. Οι γονείς των μαθητών είναι εργάτες, μετανάστες στο εξωτερικό και αγρότες-κτηνοτρόφοι, παλιότερα και οικοδόμοι. Οι περισσότεροι μαθητές είναι Πομακόφωνοι και λίγοι Τουρκόφωνοι. Το Γυμνάσιο Εχίνου έχει τρεις τάξεις, η κάθε τάξη και ένα τμήμα.

Η ποικιλία αυτή του μαθητικού πληθυσμού είναι ευεργετική για την Πιλοτική εφαρμογή: αναδεικνύονται όλα τα διαφορετικά μαθητικά περιβάλλοντα, από αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό, σε μεικτό, πληθυσμό ρομά, κ.λπ. με τις δυσκολίες και τις αντιστάσεις τους στις αλλαγές και καινοτομίες σε διαφορετικό βαθμό το καθένα.

4.3 Περιγραφή των τάξεων²

2011-12

Β' τάξη, Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής

«Η τάξη είναι ένα τμήμα είκοσι εννέα (29) μαθητών (14 κορίτσια, 15 αγόρια). Είναι όλοι τους μουσουλμάνοι, τουρκόφωνοι τουρκογενείς. Οι περισσότεροι προέρχονται από τα βουνά, λιγότεροι από τα χωριά του κάμπου και πολύ λίγοι είναι παιδιά της πόλης. Η τάξη θεωρείται από το σύνολο των καθηγητών το καλύτερο τμήμα της Β γυμνασίου. **Οι μαθητές της είναι παιδιά με ήθος, χιούμορ και άποψη. Στην πλειοψηφία τους είναι επιμελείς, φιλομαθείς και με καλή έως πολύ καλή γνώση ελληνικών. Το τελευταίο οφείλεται στους γονείς τους οι οποίοι επιμένουν στο να μάθουν καλά ελληνικά τα παιδιά τους. Κάποιων οι γονείς, κυρίως οι πατέρες, παρακολουθούν ελληνική τηλεόραση μαζί με τα παιδιά τους, κάποιοι άλλοι, αν και δεν γνωρίζουν οι ίδιοι πολύ καλά ελληνικά, επιθυμούν την καλή ελληνομάθεια των παιδιών τους.** Επίσης, οι ανώτατες σπουδές και η σχεδόν άριστη ελληνομάθεια ενός πατέρα σίγουρα αποτελούν παράγοντα για την πολύ καλή ελληνομάθεια μιας μαθήτριας της τάξης μου. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι **παρατηρείται πολύ καλή ελληνομάθεια και φιλομάθεια ιδιαίτερα στα κορίτσια της τάξης μου στα οποία επίσης υπάρχει η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών τους και εργασία αργότερα. Αυτό είναι ιδιαίτερα ευχάριστο, παρήγορο και ελπιδοφόρο για το μέλλον**».

Γ' τάξη, 8^ο Γυμνάσιο Ξάνθης

«Η πιλοτική εφαρμόστηκε στο μοναδικό τμήμα της Γ' τάξης του Σχολείου μας. Ξεκινήσαμε στην αρχή της χρονιάς με 11 μαθητές (8 αγόρια, 3 κορίτσια). Όλοι οι μαθητές είναι Ρομά, κάτοικοι του Δροσερού. **Πρόκειται για ευφυή παιδιά, τα περισσότερα απ' τα οποία έχουν ζήσει και σε άλλα μέρη της Ελλάδας, μετακινούμενοι με τους γονείς τους για εργασία. Το γεγονός αυτό έχει συμβάλει στη νοητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά και στην καλύτερη (σε σύγκριση με άλλες ομάδες Μουσουλμάνων μαθητών) κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.** Η γλωσσομάθειά τους είναι πολύ ικανοποιητική για συνεννόηση σε καθημερινές περιστάσεις, ενώ, όσο ανεβαίνει το επίπεδο του λόγου, αντιμετωπίζουν ανάλογο βαθμού δυσκολίες. Επίσης, ενώ σε προφορικό επίπεδο, οι περισσότεροι μπορούσαν να αναπτύξουν ιδέες και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, πολλές φορές με εντυπωσιακές και άκρως εύστοχες παρατηρήσεις, δεν μπορούσαν με την ίδια άνεση να μεταφέρουν τις σκέψεις τους στο γραπτό λόγο. Στα προφορικά (συμμετοχή στο μάθημα, απαντήσεις σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, παρατηρήσεις, ανταπόκριση στις ομαδικές δραστηριότητες) η τάξη κατά μέσο όρο κυμαινόταν στο 15 και πάνω, στα γραπτά (τεστ, διαγωνίσματα, εργασίες) ο μέσος όρος ήταν το 12 και κάτω».

Β' τάξη, Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών, Ροδόπη

«Το τμήμα αποτελείται από 22 μαθητές, είναι αμιγώς μουσουλμανικό, το επίπεδο της τάξης ως προς την επίδοση είναι αρκετά κάτω του μετρίου, διότι η γνώση της ελληνικής τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο είναι περιορισμένη. Οι περισσότεροι από τους μαθητές μιλούν ελληνικά μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. **Από τη στιγμή που θα χτυπήσει το κουδούνι για το σχόλασμα και μέχρι την επόμενη ημέρα το πρωί μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα και παρακολουθούν μόνο τουρκική τηλεόραση. Αυτό, όπως είναι φυσικό, δυσχεραίνει την απρόσκοπτη επικοινωνιακή διαδικασία διδασκομένων-διδάσκοντος».**

Α΄ τάξη, 3^ο Γυμνάσιο Ξάνθης

«Η τάξη αποτελείται από 30 παιδιά (12 κορίτσια, 18 αγόρια) και αποδείχτηκε καλό τμήμα, αν και υπάρχουν έντονα γλωσσικά προβλήματα και μεγάλες διαφορές επιπέδου. Τα παιδιά, σύμφωνα με τη γνώμη του συνόλου των διδασκόντων, όπως εκφράστηκε στις παιδαγωγικές συνελεύσεις, είναι **συνεργάσιμα, επιμελή στα καθήκοντά τους και με διάθεση να μάθουν**. Τα αποτελέσματα στο τέλος της χρονιάς δείχνουν το καλό τους επίπεδο, καθώς μόνο 2 παιδιά επαναλαμβάνουν την τάξη, τα 17 προάγονται με καλές επιδόσεις και 11 παραπέμπονται σε μικρό αριθμό μαθημάτων με προοπτικές επιτυχίας στην εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου. Παράλληλα με την πιλοτική, έκανα και πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι μαθητές συμμετείχαν και εργάστηκαν με προθυμία. Είχαν συνέχεια απορίες και δεν ήταν αδιάφοροι για δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις.»

Β΄ τάξη, Γυμνάσιο Σμίνθης, Ξάνθη

«Το τμήμα Β3 στο οποίο εφάρμοσα πιλοτικά το μάθημα της λογοτεχνίας αποτελείται αποκλειστικά από μουσουλμάνους μαθητές. Φοιτούν σε αυτό 16 μαθητές εκ των οποίων τα 7 είναι κορίτσια. Το επίπεδο της τάξης είναι μέτριο και γενικά είναι αξιολογικά το τρίτο από τα τέσσερα τμήματα της Β΄ τάξης του σχολείου μας, όσον αφορά την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών του, κατά την κρίση όλων των διδασκόντων».

2012-13

Α΄ τάξη 3^ο Γυμνάσιο Ξάνθης

«Το Τμήμα αποτελείται από 23 μαθητές: 8 κορίτσια (4 μουσουλμάνες και 4 χριστιανές) και 15 αγόρια (6 μουσουλμάνοι και 9 χριστιανοί). Από τους δέκα μουσουλμάνους μαθητές οι εννέα δήλωσαν ότι έχουν ως μητρική γλώσσα την πομακική και γνωρίζουν ελάχιστα τα τουρκικά. Η ελληνομάθειά τους είναι από ικανοποιητική σε προφορικό-επικοινωνιακό επίπεδο αλλά χαμηλή στο γραπτό λόγο για περισσότερους από τους μισούς, καλή τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο για δύο μαθητές και πολύ καλή για δύο επίσης μαθήτριες».

Α΄ Γυμνάσιο Ολβίου

«Φοιτούν μαθητές από 13 συνολικά χωριά και μικρούς οικισμούς. Από αυτούς, οι μισοί περίπου είναι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, ένα μεγάλο ποσοστό ρομά και πολύ λίγοι ελληνόφωνοι. Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις

ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας (από μαθητές που δεν ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν μέχρι μαθητές με πολύ καλό επίπεδο ελληνομάθειας, τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο). Διαπιστώνεται μέχρι στιγμής πολύ καλύτερο επίπεδο στον προφορικό λόγο σε σχέση με το γραπτό, κυρίως στους ρομά, γεγονός που έχει μάλλον να κάνει με τη συχνότερη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινότητα (στην οικογένεια και στις παρέες), σε σχέση με τους μουσουλμάνους μαθητές. Παρατηρούνται ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά μαθητικής διαρροής, καθώς πολλοί από τους ρομά μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο συνήθως στη μέση της χρονιάς».

Γ' Γυμνάσιο Σμίνθης

«Το τμήμα Γ2 του Γυμνασίου Σμίνθης αποτελείται αποκλειστικά από μουσουλμάνους μαθητές. Φοιτούν σε αυτό 16 μαθητές εκ των οποίων τα 6 είναι αγόρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές κατάγονται από τη Σμίνθη και γειτονικά χωριά (μαχαλάδες). Οι μαθητές των περιοχών αυτών είναι πομακόφωνοι και έχουν ικανοποιητικότερο επίπεδο γλωσσομάθειας στα Ελληνικά σε σχέση με τους μαθητές απομακρυσμένων χωριών, π.χ. Ωραίο και Ρεύμα. Το επίπεδο της τάξης είναι καλό και γενικά είναι αξιολογικά το πρώτο από τα τέσσερα τμήματα της Γ' τάξης του σχολείου μας, όσον αφορά την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών του, κατά την κρίση όλων των διδασκόντων. Συνοπτικά, το συγκεκριμένο τμήμα αποτελεί, κατά τη γνώμη του διδάσκοντα **ένα ψηφιδωτό που αντικατοπτρίζει την αντιφατική κοινωνία της ορεινής περιοχής της Ξάνθης: προθυμία αλλά και επιφυλακτικότητα, θέληση αλλά και υποχωρητικότητα, αγωνιστικότητα αλλά και απάθεια, δεκτικότητα αλλά και δογματισμό. Η αντιφατικότητα αυτή είναι που δίνει στην περιοχή τη μοναδικότητα, κεντρίζει το ενδιαφέρον και εκφράζει την ανάγκη της για αποδοχή από την πλειονότητα».**

Β' Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής

«**Τεράστιο τμήμα με 40 μαθητές**, οι οποίοι είχαν μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ τους. Ένα μέρος του το αποτελούσαν 20 μαθητές του Α1, με το οποίο κάναμε πέρυσι το πρόγραμμα της πιλοτικής, 9 μαθητές ήταν στάσιμοι στη Β' τάξη και 11 μαθητές ενσωματώθηκαν από το Α2. Τα παιδιά δυσανασχέτησαν αμέσως εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και δεν ήταν εύκολο να συνεργαστούν μεταξύ τους. Το μάθημα γινόταν κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες, ιδιαίτερα στις αρχές της χρονιάς, γιατί **οι μισοί μαθητές δεν είχαν την εμπειρία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και θεωρούσαν ότι οι ομάδες ήταν ευκαιρία για 'λούφα' και παιχνίδι**. Ευτυχώς τα παιδιά του παλιού Α1 ανέλαβαν να βοηθήσουν τους άλλους μαθητές και να τους ενσωματώσουν στις ήδη υπάρχουσες ομάδες ή να φτιάξουν καινούριες με τη δική τους συμμετοχή και συνεργασία. **Υπάρχουν μαθητές με τεράστιες διαφορές και στο γλωσσικό και στο γνωστικό επίπεδο**. Γενικά όμως δεν δημιουργήθηκαν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν απρόσκοπτη. Οι γονείς δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το θέμα και δεν μου δημιούργησαν κανένα πρόβλημα.

Γ' Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής

«Η τάξη είναι ένα τμήμα τριάντα τριών (33) μαθητών (22 κορίτσια -11 αγόρια). Οι είκοσι ένας (21) από αυτούς συμμετείχαν στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στη λογοτεχνία στη Β΄ Γυμνασίου. Είναι όλοι τους μουσουλμάνοι, τουρκόφωνοι τουρκογενείς. Οι περισσότεροι προέρχονται από τα βουνά, λιγότεροι από τα χωριά του κάμπου και πολύ λίγοι (6) είναι παιδιά της πόλης. Θεωρείται από το σύνολο των καθηγητών ως το καλύτερο τμήμα της Γ΄ γυμνασίου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ήθος, χιούμορ και άποψη. Στην πλειοψηφία τους είναι επιμελείς, φιλομαθείς (κυρίως τα κορίτσια) και με καλή έως πολύ καλή γνώση ελληνικών. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιοι μαθητές με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας. Η βαθμολογία στη Λογοτεχνία κυμαίνεται από 08 έως 18 στο α΄ τρίμηνο, από 10 έως 19 στο γ΄ τρίμηνο και από 07 έως 20 στις γραπτές εξετάσεις. Αν και η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων δεν είναι από τις αγαπημένες τους ενασχολήσεις στον ελεύθερο χρόνο τους, εντούτοις στην τάξη μου υπάρχουν κάποιοι που δηλώνουν ακριβώς το αντίθετο και οι οποίοι **διαβάζουν και βιβλία στα ελληνικά**».

Β΄ Γυμνάσιο Εχίνου

«Η Β΄ τάξη, κατά γενική ομολογία των διδασκόντων του σχολείου ήταν το καλύτερο τμήμα-τάξη του σχολείου. Γενικά, είχαν συνείδηση του ρόλου τους ως μαθητές, σέβονταν ο ένας τον άλλο περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων, συνεργάζονταν αρμονικά μεταξύ τους σε γενικές γραμμές και ως προς την επίτευξη κοινών στόχων σχετικά με το μάθημα αλλά και έξω από αυτό (αν κάποια δραστηριότητα θα γίνει ατομικά ή ομαδικά: κάποιος πρότεινε και οι άλλοι συμφωνούσαν χωρίς προστριβές, για το βάψιμο της αίθουσας τελικά επέλυσαν τις διαφωνίες τους, για να οργανώσουν το πάρτι-έκπληξη για τα γενέθλια της διδάσκουσας μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου). Ήταν μία τάξη γενικά χαρούμενη και ζωντανή και στην οποία όχι μόνο η διδάσκουσα χαιρόταν να κάνει μάθημα και το απολάμβανε αλλά και ένιωθε περήφανη για τους μαθητές/-τριες της».

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Πιλοτική κατανοούν πολύ καλά τις συνθήκες εργασίας τους, αναγνωρίζουν τον κοινωνικό παράγοντα στις μέτριες επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών τους και έχουν επίγνωση ότι διδάσκουν σε δίγλωσσα παιδιά.

4.4 Σχέση του συλλόγου του σχολείου με την πιλοτική

Η σχέση των συλλόγων με την εφαρμογή της Πιλοτικής ήταν από πολύ φιλική και ενθαρρυντική (Σμίνθη, καθώς εκεί και άλλοι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν σε άλλα μαθήματα Πιλοτική), αδιάφορη (στα σχολεία της Ξάνθης, Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής) με κάποια βελτίωση τη δεύτερη χρονιά. Υπάρχουν όμως και σχολεία (Εχίνος) στα οποία η Πιλοτική αντιμετωπίζεται με εχθρικό πνεύμα. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι οι σύλλογοι των σχολείων δεν λειτουργούν συλλογικά, δεν πραγματοποιούν συνεδριάσεις ουσιαστικές στις οποίες να συζητούνται παιδαγωγικά θέματα και είναι αντίθετοι στις αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

4.5 Σχέση του διευθυντή του Γυμνασίου με την πιλοτική

Αυτονόητο είναι ότι εφ' όσον ζητήθηκε άδεια για την εφαρμογή της Πιλοτικής οι διευθυντές, έχοντας θέση-κλειδί στο σχολείο, θα ήταν τουλάχιστον θετικοί προς την Πιλοτική. Σε κάποιες περιπτώσεις η διεύθυνση ήταν πολύ θετική και διευκόλυε την ομαλή διεξαγωγή της πιλοτικής διδασκαλίας. Είναι πολύ σημαντικό να είναι ο διευθυντής θετικός απέναντι στην Πιλοτική εφαρμογή. Η Πιλοτική εφαρμογή αποσκοπεί μεταξύ άλλων και στην αλλαγή αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων, συνεντός, οι διευθυντές είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος.

4.6 Ανταπόκριση των μαθητών στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, πρόοδος των μαθητών

Γενικά, η στάση των μαθητών υπήρξε θετική. Η αντίσταση που προέβαλαν αφορούσε στο νεοφανές της εργασίας σε ομάδες, που στη συνέχεια τους άρεσε πολύ, κάμφθηκαν και οι αντιστάσεις των ντροπαλών παιδιών που δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην αρχή στην ομαδική εργασία.

«Όταν τελικά όλα πήραν το δρόμο τους, η ανταπόκριση τους ήταν ενθουσιώδης! Τους άρεσε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το ότι τα κείμενα είχαν ως θέμα τους κάτι τόσο οικείο γι' αυτούς. Συμμετείχαν στις συζητήσεις, παρουσίαζαν τις απόψεις τους με θάρρος, ανταποκρίνονταν θετικά στις όποιες δραστηριότητες, ανακάλυπταν νέους τρόπους έκφρασης».

«Ακόμα και το γεγονός ότι κάθε φορά που θα ξεκινούσε το μάθημα τα θρανία ήταν έτοιμα για την εργασία σε ομάδες σε συνδυασμό με το ότι πολλές φορές έχαναν, εκούσια, το διάλειμμά τους είναι δηλωτικό της θετικής τους στάσης απέναντι στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας».

«Η πιλοτική αποτέλεσε το καλύτερο επιστέγασμα της όλης προσπάθειας και νιώσαμε κάποιες στιγμές το μάθημα να 'απογειώνεται'. Στην πλειονότητα των μαθητών αρέσει να εργάζονται ομαδικά –η συνεργασία, ο δημιουργικός 'θόρυβος'».

«Στη διάρκεια της εφαρμογής αντέδρασαν θετικά, γιατί διαπίστωσαν ότι ξέφυγαν από τον μονοκεντρισμό του ενός κειμένου, τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν βιωματικά, να ερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να δραματοποιήσουν κείμενα και τελικά να απαγκιστρωθούν από το άγχος της ύλης και των τελικών εξετάσεων».

«Τα ελληνικά τους βελτιώθηκαν στον προφορικό λόγο σίγουρα γιατί έχουν επαφή με κείμενα και μίλησαν, διάβασαν, εκφράστηκαν και αυτό που με ενδιαφέρει περισσότερο εμένα είναι ότι αγάπησαν και χάρηκαν το διάβασμα της λογοτεχνίας και νομίζω ότι όταν βοηθάμε ένα παιδί να αγαπήσει το να μαθαίνει και να διαβάζει είναι πάρα πολύ μεγάλο κέρδος γιατί θα ζητήσει και μόνο του να πάρει ένα βιβλίο λογοτεχνικό και ν' ασχοληθεί μ' αυτό. Και μου άρεσε πάρα πολύ αυτό. Και όταν κάναμε ως πούμε τις εργασίες με τα βιβλία που τους έδωσα, έβαλα ατομικό φύλλο εργασίας ή ομαδικό ανάλογα, στον καθένα στις διακοπές των Χριστουγέννων τα παρουσιάσαμε μετά το Γενάρη, είδα παιδιά με άλλη όρεξη και άλλη θέληση και στην παρουσίαση,

να παρουσιάσουν το βιβλίο να πουν τι έμαθαν. Και ήταν πάρα πολύ συγκινητικό δεν το περίμενα η αλήθεια».

Σε ερώτησή μας εάν βελτιώθηκαν ως προς γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στη λογοτεχνία:

«Καταρχήν ασχολούμαστε κυρίως με τη λογοτεχνία. Όλο το υλικό είναι λογοτεχνικό υλικό. Ίσως με μια πιο πλατιά έννοια πάντως είναι λογοτεχνικό υλικό. Χρησιμοποιούμε κάθε φορά στην τάξη διαφορετικά πράγματα και από το βιβλίο ακόμα, εγώ ποτέ δεν έβγαλα το βιβλίο από το πρόγραμμα. Πάντοτε χρησιμοποιούσα και κείμενα από το βιβλίο με διαφορετική προσέγγιση ίσως κάθε φορά. Θα έλεγα ότι ναι, αν κάποιος μου έλεγε ότι δεν έχω κάνει αναλυτικά τις αφηγηματικές τεχνικές, ή δεν έχω κάνει σώνει και καλά όλα τα... δεν αναγνωρίζουν πανεύκολα (αν και το κάνουν τα παιδιά σε πολύ καλό βαθμό), πράγματα που έχουν σχέση άμεσα με τη λογοτεχνία ή αυτά που συνηθίζονταν μέχρι τώρα, εκφραστικά μέσα, ενότητες (αν και ακόμα τις χρησιμοποιούμε γιατί βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου), θα έλεγα ναι, εντάξει, ίσως κάποια από αυτά να έχουν βγει λίγο παραέξω, αλλά παρόλα αυτά με λογοτεχνικά κείμενα ασχολούμαστε, με κείμενα γενικώς, ίσως είπα με πιο πλατιά έννοια και νομίζω ότι ίσα-ίσα που ερχόμαστε σ' επαφή με κείμενα από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, τους δίνω να διαλέξουν, τα παιδιά είναι λίγο πιο ελεύθερα, νομίζω ότι **είναι θετική η στάση που δημιουργείται μέσα από το μάθημα για τη λογοτεχνία**».

Για την επίδραση του προγράμματος στην επίδοση των μαθητών:

«Τα βελτιώνει κατά τη γνώμη μου πάρα πολύ σε ένα συγκεκριμένο σημείο, στο να μάθουν να δουλεύουν μέσα στην τάξη, να μάθουν να δουλεύουν όλα μαζί, ν' ακολουθούν μια τακτική, ήξεραν ας πούμε πως θα πηγαίνει το μάθημα κάθε φορά, γιατί είμαι λίγο τυπική σ' αυτό. Αυτό βοηθάει πολύ τον καθηγητή να έχει μια ασφάλεια ότι όλα θα κυλήσουν λογικά, άρα κάθε φορά ήξεραν, έχουμε αυτά τα κείμενα που ασχολούμαστε, έχουμε να κάνουμε ένα φύλλο εργασίας, ξεκινάμε μέσα στην ομάδα, συζητάμε, το ν' ακολουθούν μια τακτική δηλαδή βοήθησε, έμαθαν τα παιδιά πώς να δουλεύουν. Ότι έτσι βγαίνει η δουλειά, και πάντοτε έβγαινε μου 'κανε εντύπωση».

Για τη βελτίωση της επίδοσης μέσω της ομαδικής εργασίας:

«Νομίζω ότι η πιο ουσιαστική πρόοδος ήταν στην ικανότητα της συνεργασίας. Απέκτησαν δηλαδή την επιθυμία και την ικανότητα ταυτόχρονα να συνεργάζονται και να παράγουν κάτι. **Στην επιθυμία να δουλέψουν μέσα στην τάξη**. Κι αυτό είχε μεγάλη απόδοση. Από κει και πέρα σίγουρα βελτιώθηκαν. Σ' ένα χρόνο μετά βελτιώθηκαν και τα ελληνικά, ακόμη και των παιδιών που ήρθαν απ' τον Κένταυρο που είχαμε. Ο Κένταυρος είναι ένα μεγάλο χωριό με πολλά παιδιά που έχουν χαμηλό επίπεδο, στο γραπτό λόγο κυρίως και είναι λίγο πιο συγκρατημένα και στον προφορικό, δε συμμετέχουν εύκολα, δεν αποδίδουν δεν θέλουν να δείξουν κάτι. Και σ' αυτά τα παιδιά ήταν που πα-

ρατήρησα τη μεγαλύτερη βελτίωση και στην παραγωγή του λόγου του προφορικού, στο γραπτό περισσότερο επειδή έκατσαν (εγώ τους έβαλα εξαρχής και ήταν από τις ομάδες που δεν άλλαξαν) με δυο κορίτσια πολύ καλές μαθήτριες, 3 αγόρια δηλαδή και 2 κορίτσια, 3 μουσουλμάνοι τ' αγόρια και 2 κορίτσια χριστιανές, πολύ καλές μαθήτριες και πράγματι βοήθησαν πάρα πολύ και δεν θέλησαν ν' αλλάξουν και την ομάδα. **Ήταν ικανοποιημένα έτσι όπως δούλευαν. Και δούλευαν δηλαδή τα κορίτσια βοηθούσαν πάντοτε με την έννοια να διορθώσουν να του δείξουν, αλλά σε επίπεδο όχι να διορθώσω να γράψω εγώ αλλά εδώ έκανες λάθος γράφεται έτσι ή αλλιώς, ή έτσι το λέμε αυτό».**

Η μικρή έως και πολύ ικανοποιητική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, καθώς και η εξέλιξή τους τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος καταγράφηκε συστηματικά από κάθε εκπαιδευτικό της Πιλοτικής μέσω φύλλου παρατήρησης και σημειώσεων για έναν αριθμό μαθητών που κρίθηκε σε κάθε τάξη ικανοποιητικός, λ.χ. οι αδύναμοι μαθητές, κάποιες συγκεκριμένες περιπτώσεις που χρειάστηκε να παρακολουθήσουμε λόγω ειδικών συνθηκών (οικογενειακή κατάσταση, κ.λπ.) (βλ. Παράρτημα, όπου υπάρχουν αποσπάσματα αυτής της παρακολούθησης).

Παρά το γεγονός ότι έχουμε πάντοτε την αίσθηση ότι παρακολουθούμε την εφαρμογή της Πιλοτικής διαμεσολαβημένη από τον λόγο των εκπαιδευτικών, ακόμη και εάν τα παραπάνω σχόλια αποδίδουν σε μικρότερο βαθμό την πραγματικότητα είναι πολύ θετική. Εξάλλου, κάποιες από τις φωτογραφίες που έχουμε στα χέρια μας αποτυπώνουν όντως τάξεις που δουλεύουν με ωριμότητα σε ομάδες, τις οποίες οι μαθητές προσωποποιούν ονοματίζοντάς τες, κρατούν σε ντοσιέ τα υλικά τους, έχουν την αίσθηση του ανήκειν.

Συνολικά, από τις εκθέσεις των εκπαιδευτικών αλλά και από τους ελέγχους που έχουμε στα χέρια μας φαίνεται η ανοδική πορεία των μαθητών, όχι εντυπωσιακά ανοδική, αλλά πάντως παρατηρείται μία πρόοδος σε όλα τα παιδιά, κυρίως στον προφορικό λόγο και στη συμμετοχή στο μάθημα. Αυτό είναι εύκολο να εξηγηθεί καθώς η πλειοψηφία των μαθητών μας ανήκει στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και είναι ευκολότερο να βελτιωθεί άμεσα ο προφορικός παρά ο γραπτός λόγος. Μένει, βεβαίως, να ελεγχθεί εάν αυτή η πρόοδος είναι σταθερή και τις επόμενες χρονιές και εάν δεν είναι πρόοδος που οφείλεται στη συστηματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος. Εάν δηλαδή θα υπάρχει και έξω από αυτό.

4.7 Ανταπόκριση των γονέων στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας

Είναι γεγονός πως στα ελληνικά σχολεία η επαφή σχολείου-γονέων δεν είναι συστηματική και της λείπει το παιδαγωγικό πλαίσιο. Οι γονείς ακόμη και όταν τους ζητηθεί να ενημερωθούν δεν είναι πολύ πρόθυμοι:

«Οι γονείς των μαθητών, ούτε ήταν σε θέση ούτε ενδιαφέρθηκαν να κατανοήσουν τα σχετικά με την πιλοτική. Αυτή η στάση βέβαια αποτελεί γενικότερο χαρακτηριστικό των γονέων των μαθητών μας».

«Δεν γνωρίζω πόσοι γονείς γνώριζαν για την πραγματοποίηση αυτής της εφαρμογής στο τμήμα των παιδιών τους. Μια πρώτη ενημέρωση έγινε από τη

διεύθυνση του σχολείου στα πλαίσια της τακτικής ενημέρωσης του Συλλόγου Γονέων-κηδεμόνων που αφορά στη λειτουργία του σχολείου».

«Οι γονείς δεν προβληματίστηκαν ιδιαίτερα και κάποιοι ήταν ευχαριστημένοι, γιατί τα παιδιά τους είχαν καλύτερη απόδοση στο μάθημα. Η ενημέρωση για την εφαρμογή της πιλοτικής έγινε κατά την επίδοση της βαθμολογίας του 2^{ου} τριμήνου από εμένα και τον υποδιευθυντή».

«Οι γονείς ενημερώθηκαν από μένα κατά την επίδοση των ελέγχων του δευτέρου τριμήνου το Μάρτιο. Και πάλι εξήγησα ότι στα πλαίσια του Νέου Σχολείου εφαρμόζουμε πιλοτικά τη διδασκαλία μιας ενότητας χρησιμοποιώντας υλικό και από το ΠΕΜ. Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες αντιδράσεις, αν και από κάποιους γονείς –ελληνόφωνων και καλών μαθητών– εκφράστηκαν αντιρρήσεις στο κατά πόσο τα παιδιά αποκτούν το επίπεδο των γνώσεων που είναι απαραίτητο με τον νέο τρόπο διδασκαλίας».

«Ως προς τη χρήση των ομάδων και πάλι οι περισσότεροι ήταν θετικοί ενώ όποιοι είχαν απορίες για την κατανομή των εργασιών μέσα στην ομάδα και αυτοί συμφώνησαν ότι με τα ατομικά φύλλα εργασίας όλοι οι μαθητές εργάζονται και αξιολογούνται».

«Οι γονείς δεν εξέφρασαν καμιά γνώμη, θετική ή αρνητική, για τον νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, γιατί άλλωστε δεν είχαν κάποια επίσημη ενημέρωση».

«Μία μαθήτρια (όταν σε άσχετο χρόνο τη ρώτησα σχετικά) μου είπε: 'Κυρία, η μαμά μου χαίρεται να με βλέπει να έχω χαρά. Κι εγώ, όταν κάνουμε Κείμενα, γυρίζω χαρούμενη!'».

4.8 Σχέση με τον επόπτη

Τα σχόλια των συναδέλφων για τον επόπτη είναι εξαιρετικά επαινετικά. Δεν είναι τυχαίο ότι ο επόπτης είναι έμπειρος διδάσκων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σταχυολογούμε κάποια από τα σχόλια:

«Ήταν εξαιρετικά βοηθητικός σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, συνεπής στις συναντήσεις μαζί μας, υπομονετικός απέναντι στην άγνοιά μας, εμπυχωτικός, κατευναστικός των φόβων μας, παρών για την επίλυση οποιασδήποτε απορίας μας».

«Είναι θετικός άνθρωπος. Στις συναντήσεις μας άκουγε με ενδιαφέρον, κατανοούσε, πρότεινε πράγματα. Επίσης ήταν πρόθυμος για συνεργασία ενημερώνοντάς μας εξαρχής για ώρες συνεργασίας και όντας ανά πάσα στιγμή στη διάθεσή μας μέσω mail».

«Ο επόπτης του προγράμματος ήταν έμπειρος, ανεκτικός, συνεργάσιμος και καθοδηγούσε με λεπτότητα και ευγένεια. Επιπλέον διέθετε υπομονή, κατανόηση και έδινε άμεσα και πρακτικά τις κατάλληλες λύσεις».

«...θεωρώ ότι επιτέλεσε το ρόλο του όσο το δυνατόν καλύτερα. Μου έδινε ελευθερία επιλογών, με ενθάρρυνε και με ανατροφοδοτούσε αλλά ταυτόχρονα με τις παρατηρήσεις του με καθοδηγούσε έτσι ώστε να μην απομακρυνθώ από τους γενικούς στόχους του προγράμματος. Και το σημαντικότε-

ρο είναι ότι στις προγραμματισμένες συναντήσεις μας ήταν πάντα διαλλακτικός και συνεργάσιμος όσον αφορά τον καθορισμό τους και επίσης συνεπής και προετοιμασμένος για την αξιολόγηση των μηνιαίων μας αναφορών».

Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις παροτρύνσεις των υπευθύνων του προγράμματος για ουσιαστική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας, στην πράξη έκαναν περιορισμένη χρήση και αξιοποίησή τους. Επέλεξαν περισσότερο την προσωπική επικοινωνία με τον επόπτη είτε με τηλεφωνική συνεργασία είτε κάνοντας χρήση του προσωπικού του email. Αισθάνονταν ίσως με αυτόν τον τρόπο περισσότερο ασφαλείς και λιγότερο εκτεθειμένοι στους άλλους. Αφήσαμε τον κάθε εκπαιδευτικό να επιλέξει ο ίδιος τις διόδους επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οποίες αισθανόταν πιο άνετα. Έχοντας κατακτήσει ο επόπτης με τον καθένα από αυτούς προσωπικό κώδικα επικοινωνίας, η προσωπική συνεργασία φάνηκε ότι τελικά υπήρξε πιο ουσιαστική και πιο λειτουργική, ιδίως τους πρώτους μήνες του προγράμματος, έως ότου δηλαδή καμφθούν οι όποιες ενστάσεις ή ανασφάλειες διατύπωναν οι εκπαιδευτικοί.

4.9 Συνολικές παρατηρήσεις για την πιλοτική

4.9.1 Διάρκεια της Πιλοτικής

Στο τέλος της πρώτης χρονιάς που ήταν ούτως ή άλλως μισή (αρχίσαμε τον Ιανουάριο) ο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος κρίθηκε ανεπαρκής από όλους τους εκπαιδευτικούς καθώς οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν μόνο μία διδακτική ενότητα (σε μερικές περιπτώσεις προχώρησαν και σε δεύτερη που έμεινε ανολοκλήρωτη), ενώ οι μαθητές έπρεπε στα μέσα της χρονιάς να προσαρμοστούν σε νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Θεωρήσαμε, λοιπόν, ότι μια εφαρμογή της πιλοτικής από την έναρξη του νέου έτους θα μπορέσει να δώσει ασφαλέστερα συμπεράσματα και ουσιαστικότερα αποτελέσματα. Στο δεύτερο χρόνο εφαρμογής της Πιλοτικής όπου είχαμε ολόκληρη τη χρονιά να εφαρμόσουμε το πρόγραμμα, τα αποτελέσματα είναι ασφαλέστερα.

4.9.2 Μεθόδευση της διδασκαλίας

Από την πρώτη στη δεύτερη χρονιά εφαρμογής της Πιλοτικής υπήρξε εξέλιξη στην άνεση με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όσο και όταν χρειάζεται τη διδασκαλία σε ομάδες. Τα φύλλα εργασίας που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές βελτιώθηκαν και δεν εστιάζουν μόνο στον έλεγχο της κατανόησης της πληροφορόρησης και της γνώσης, προσαρμόστηκαν στο κλίμα του προγράμματος λογοτεχνίας του ΠΕΜ. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τη φαντασία τους, τους ωθούν σε συνδυαστικές και δημιουργικές εργασίες, ζητούν συγκρίσεις κειμένων κ.ο.κ.

Εκπαιδευτικά σενάρια

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος της λογοτεχνίας και με βάση τα εκπαιδευτικά υλικά που έχει εκπονήσει το ΠΕΜ να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν σενάρια διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των τμημάτων εφαρμογής. Θεωρήσαμε ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί μας δεν διέθεταν εμπειρία σε μια τέτοια διαδικασία, η οποία ήταν πρωτόγνωρη στην εκπαιδευτική τους πράξη,

και για το λόγο αυτό οι πρώτες συναντήσεις και συνεργασίες με τον επόπτη την πρώτη χρονιά εφαρμογής εστίασαν στο να κατανοήσουν τα ζητούμενα και να βοηθηθούν, θεωρητικά και πρακτικά, στο έργο που αναλάμβαναν. Αποφασίστηκε ότι πρακτικά πιο συμβατό με τον τρόπο εργασίας τους θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν τμηματικά τα σενάρια τους και σε κάθε μηνιαία ΟΣΣ να συζητούν την πορεία εφαρμογής τους και το σχεδιασμό της επόμενης φάσης. Προτάθηκε ακόμη από τον επόπτη τα εκπαιδευτικά σενάρια που θα παρουσίαζαν στο τέλος οι εκπαιδευτικοί να είναι διαρθρωμένα σε δύο βασικούς άξονες: στον πρώτο θα περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός και οι επιδιώξεις τους, στον δεύτερο η εφαρμογή των όσων σχεδιάστηκαν με σχόλια και επισημάνσεις.

Αξιέπαινη κρίνεται η επιλογή τριών εκπαιδευτικών να μην επαναλάβουν, κατά το δεύτερο χρόνο της εφαρμογής, το ίδιο σενάριο στην ίδια τάξη του γυμνασίου (βελτιώνοντάς το απλώς) αλλά να δοκιμαστούν σε νέα τάξη εφαρμογής, συνθέτοντας νέα εκπαιδευτικά σενάρια. Στην προσπάθειά τους αυτή, καθώς και στην προσπάθεια των 2 νέων εκπαιδευτικών, ειδικά στο πρώτο διάστημα οι συναντήσεις και οι συνεργασίες μας εστίασαν στο να κατανοήσουν τα ζητούμενα και να βοηθηθούν, θεωρητικά και πρακτικά, στο έργο που αναλάμβαναν. Άλλωστε η διδασκαλία της λογοτεχνίας για μία ολόκληρη σχολική χρονιά με βάση τα υλικά του ΠΕΜ και τον τρόπο διδασκαλίας που προτείνουμε ήταν μια πρωτόγνωρη διαδικασία και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για εμάς.

Κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής της Πιλοτικής κάμφθηκαν οι ενστάσεις κάποιων εκπαιδευτικών ως προς τη φιλοσοφία και τη λειτουργικότητα των υλικών που προτείναμε, ενστάσεις που εν πολλοίς εδράζονται στις αγκυλώσεις των φιλολόγων να περάσουν από μια γραμματολογικού τύπου προσέγγιση της λογοτεχνίας, ερήμην των αναγκών έκφρασης των μαθητών, σε μια προσέγγιση με βάση θεματικές ενότητες και διδακτικές πρακτικές που επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Με επιτυχία ξεπεράστηκε και η αδυναμία που είχαν οι εκπαιδευτικοί την πρώτη χρονιά να εφαρμόσουν άλλες μεθόδους διδασκαλίας πέραν της μετωπικής. Η διδασκαλία σε ομάδες, ακόμη και η δραματοποίηση, η μέθοδος *project* είναι πλέον ο καθιερωμένος τρόπος διδασκαλίας και οργάνωσης του υλικού. Τα θετικά αποτελέσματα που οι ίδιοι έβλεπαν στις τάξεις τους από την εφαρμογή αυτών των μεθόδων (με προφανείς διαφοροποιήσεις και παραλλαγές από τμήμα σε τμήμα) απετέλεσαν κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν την εφαρμογή τους και να κάμψουν τις ανασφάλειές τους και τις όποιες ενστάσεις τους. Η έννοια της ενότητας με τις τρεις διακεκριμένες φάσεις της έγινε κατανοητή και τη δεύτερη χρονιά ολοκληρώθηκαν οι ενότητες με πιο επιτυχή τρόπο απ' ότι στην πρώτη χρονιά, όπου κάποιες φορές η διάρκεια της πρώτης προπαρασκευαστικής για την ανάγνωση φάσης και της τρίτης φάσης (η οποία και ολοκληρώνει τη διαδικασία ανάγνωσης) δεν ήταν όσο θα έπρεπε μεγάλες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν ως προς την επιλογή λογοτεχνικών κειμένων και προχώρησαν σε χρήση πολυτροπικών κειμένων στην τάξη (λ.χ. προβολή ταινιών).

«Τα παιδιά εντάξει, δε θεωρώ ότι έχουν μάθει μέσα σ' ένα χρόνο να δουλεύουν σωστά σε ομάδες, με την έννοια να μοιράζονται, να υπάρχει ίση κατανομή των ευθυνών και ίση συμμετοχή σε όλα. Νομίζω όμως ότι έκαναν ένα πάρα πολύ σημαντικό βήμα. Και μόνο το ότι τους έχει καρφωθεί στο

μυαλό ότι στην ομάδα συμμετέχουμε όλοι, δεν αφήνουμε έναν να κάνει τη δουλειά για όλους μας, νομίζω ότι είναι έτσι ένα πρώτο λιθαράκι. Αν μπορούσε αυτό να συνεχιστεί, ελπίζω να συνεχιστεί και στις επόμενες τάξεις και να διευρυνθεί κιάλας, δηλαδή να γίνεται και στα υπόλοιπα μαθήματα, θα 'ταν πάρα πολύ καλό. Δεν είμαι πολύ αισιόδοξη γιατί είναι το σχολείο τέτοιο που δεν...»

«Βοήθησε τα παιδιά πάρα πολύ και να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, που στην αρχή ήταν δυσκολία αυτή για τα περισσότερα, να μάθουν να βοηθάν ο ένας τον άλλον, να στηρίζουν ο ένας τον άλλον, εγώ θα ήθελα περισσότερο να τα βοηθήσω και ως προς την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Στήριξε πάρα πολύ παιδιά που ήταν πιο αδύναμοι μαθητές, γιατί τα παιδιά αυτά χάνονται κατά κάποιο τρόπο με τον άλλο τρόπο διδασκαλίας. Βοήθησε αυτά τα παιδιά να εκφραστούν και προφορικά και γραπτά γιατί στην ομάδα «αναγκαστικά» συμμετείχαν, κάτι έγραφαν κάτι έλεγαν».

«Αυτό που έμαθα ήταν να μπορώ να κινούμαι σε πολλά κείμενα –γιατί κι εγώ ως μαθητής είχα συνηθίσει μόνο στο ένα το κείμενο– κι αυτό με βοήθησε να καταλάβω πώς μερικά κείμενα αλληλοσυμπληρώνονται, πώς γίνεται έτσι ένας διάλογος κειμένου, πώς μπορείς να δεις λίγο πιο γενικά, πιο ολιστικά ένα θέμα και να βοηθήσεις (για μένα τώρα), νομίζω και τα παιδιά αυτό βοήθησε. Αυτό το ένα το κείμενο που είτε το κατάλαβες είτε δεν το κατάλαβες πρέπει να το κάνεις, ξέφυγα ας πούμε, από αυτό».

Ο σχεδιασμός των υλικών του ΠΕΜ προέβλεπε την ανάπτυξη για τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου τριών διδακτικών ενοτήτων ανά τάξη και για την τρίτη τάξη εννέα μικρών διδακτικών ενοτήτων. Διαπιστώθηκε στην πράξη ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό λόγω των πολλών διδακτικών ωρών που χάνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είτε λόγω των προγραμματισμένων διπλών αργιών (χριστιανικών και μουσουλμανικών) είτε λόγω απρόβλεπτων παραμέτρων (καιρικές συνθήκες, ασθένειες εκπαιδευτικών, εκδηλώσεις των σχολείων κ.ά.). Επειδή κάποιοι εκπαιδευτικοί (Στεργίου, Νεστορίδου, Αλεξίου) έκαναν το μάθημά τους σε δίωρο συνεχόμενο είχαν φροντίσει να μεταφέρεται το δίωρό τους σε άλλη ημέρα και ώρα (π.χ. στις ώρες των αρχαίων ή της ιστορίας), σε περίπτωση που η μέρα της λογοτεχνίας ήταν κάποια αργία. Η προτροπή μας ήταν οι εκπαιδευτικοί να ολοκληρώνουν την κάθε διδακτική ενότητα με άνεση χρόνου και με πληρότητα των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν ώστε αυτή η αίσθηση της ολοκλήρωσης να περνά στους μαθητές, και να απαλλαγούν από τα γνωστά από τη συμβατική εκπαίδευση άγχη περί «ολοκλήρωσης και κάλυψης της διδακτέας ύλης». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου ολοκλήρωσαν από δύο διδακτικές ενότητες, ενώ οι αντίστοιχοι της τρίτης τάξης από 6 και 7.

Η δυσκολία που αντιμετώπισαν αρκετοί εκπαιδευτικοί στη σύνθεση των σεναρίων τους την πρώτη χρονιά, με τη βοήθεια πάντοτε του επόπτη αντιμετωπίστηκε με επιτυχία. Τα σενάρια δεν παρουσιάζονταν ωραιοποιημένα και οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τα προβλήματά τους.

Αποφασίστηκε ότι πρακτικώς πιο συμβατό με τον τρόπο εργασίας τους θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν τμηματικά τα σεναρία τους και σε κάθε μηνιαία

Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση να συζητούμε την πορεία εφαρμογής τους και το σχεδιασμό της επόμενης φάσης. Οι αναφορές αυτές (αν και άνισες ως προς την ποιότητα και την έκτασή τους) αποτελούν ένα αξιόλογο και αξιοποιήσιμο υλικό για την περαιτέρω αξιολόγηση της προσπάθειάς μας, καθώς εκεί ο κάθε εκπαιδευτικός καταγράφει με τρόπο αναλυτικό και διεξοδικό τους σχεδιασμούς του, τις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετώπισε για την εφαρμογή αυτών των σχεδιασμών, τις αντιδράσεις των μαθητών του, τις δικές του σκέψεις και προβληματισμούς απέναντι στις αντιδράσεις των μαθητών κ.ο.κ.

Παρότι η εικόνα που έχουμε για την πορεία εφαρμογής του προγράμματος παρουσιάζεται διαμεσολαβημένη από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, αφού ούτε τη χρονιά αυτή μας δόθηκε η σχετική άδεια να παρακολουθήσουμε στην τάξη την πορεία εφαρμογής του προγράμματος, πιστεύουμε ότι τη δεύτερη χρονιά, οι αναφορές που λαμβάναμε κατέγραφαν σε μεγάλο βαθμό και με πιστότητα τα όσα συνέβαιναν στα τμήματα εφαρμογής και δεν εμφάνιζαν ωραιοποιημένες καταστάσεις και αποτελέσματα. Άλλωστε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την αυτοκριτική τους διάθεση και για την έμφαση που έδιναν σε σχεδιασμούς που δεν είχαν τα αναμενόμενα για αυτούς αποτελέσματα (π.χ. Στεργίου, Μπάρμπα, Αλεξίου).

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΩΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή της πιλοτικής στο μάθημα της λογοτεχνίας και τις δύο χρονιές κινήθηκε ομαλά και απέδωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν υπευθυνότητα και επαγγελματισμό παράλληλα με τον ενθουσιασμό και το ζήλο τους για τη συμμετοχή τους σε μια πρωτόγνωρη σε αυτούς διαδικασία. Τα σενάρια που παρήχθησαν, στο σύνολό τους, αξιολογούνται ως ικανοποιητικά, ενώ ορισμένα κινούνται σε πολύ υψηλά επίπεδα και θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να διαχυθούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, το οποίο πραγματοποιήθηκε εν μέρει με επιτυχημένο και συγκινητικό τρόπο στην έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2012-13 στο συνέδριο του προγράμματος με ανακοινώσεις από δύο εκπαιδευτικούς (Μαρία Αλεξίου & Αντώνη Στεργίου)³.

Ως σημαντικότερη όμως αξιολογείται η θετική ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα, ο ενθουσιασμός τους για τη συμμετοχή τους σε αυτό και η μικρή έως και πολύ ικανοποιητική βελτίωση που σημείωσαν στις επιδόσεις τους, όπως αυτή αναφέρεται στις εκθέσεις των εκπαιδευτικών. Μένει, βεβαίως να εξεταστεί εάν οι επιδόσεις αυτές θα είναι όντως οι ίδιες με άλλους εκπαιδευτικούς και με πρόγραμμα διαφορετικό από αυτό του ΠΕΜ. Δηλαδή, μένει να ελεγχθεί στο μέλλον (όχι βεβαίως μέσω της Πιλοτικής εφαρμογής) εάν οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτρες μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας του ΠΕΜ όντως βελτιώνουν την επίδοσή τους στο μάθημα της λογοτεχνίας, ακόμη και εάν αυτό διδάσκεται με διαφορετικό τρόπο.

Η επανάληψη του προγράμματος κράτησε τέσσερις από του παλιούς εκπαιδευτικούς και κατάφερε να ενσωματώσει τους δύο νέους.

Ως σημαντικότερη όμως αξιολογείται η θετική ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα, η αύξηση της φιλιαναγνωσίας τους, ο ενθουσιασμός τους για τη συμμε-

³

μ μ μ μ (μ & μ μ) μ μ μ .

τοχή τους σε αυτό και η βελτίωση που σημείωσαν στις επιδόσεις τους. Τα υλικά που παρήχθησαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος πιστοποιούν το υψηλό επίπεδο της δουλειάς που έγινε στις τάξεις εφαρμογής και τη θετική τους στάση απέναντι στο πρόγραμμα. Κρίσιμο παραμένει το ερώτημα πώς οι μαθητές αυτοί, κάποιοι από τους οποίους συμμετείχαν στο πρόγραμμα για δεύτερη χρονιά, θα επανέλθουν τις επόμενες χρονιές στη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας και τι στάση θα κρατήσουν απέναντι σ' αυτή.

Στις παραμέτρους που συνετέλεσαν στην επίτευξη της επιτυχημένης πορείας της πιλοτικής στο μάθημα της λογοτεχνίας θα πρέπει να προσμετρήσουμε, στον έναν ή τον άλλο βαθμό, τα εξής:

- ✓ Το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα και τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, κυρίως λόγω της παρακολούθησης από τους περισσότερους των εκπαιδευτικών επιμορφώσεων που πραγματοποίησε το ΠΕΜ.
- ✓ Το εκπαιδευτικό υλικό που παρήγαγε το ΠΕΜ και είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί και το οποίο αποτέλεσε τη βάση του υλικού που αξιοποίησαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε αυτό.
- ✓ Την αυτενέργεια που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανανεώσουν το υλικό που είχαν στη διάθεσή τους, να το συμπληρώσουν με νέο πολυμεσικό υλικό και να το προσαρμόσουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες του τμήματός τους.
- ✓ Τη συνεχή και διακριτική εποπτεία και καθοδήγηση που είχαν οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια του έτους από τους υπευθύνους του προγράμματος ώστε να βελτιώνουν τους σχεδιασμούς τους και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες συναντούσαν στην πράξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο εγχείρημα με την ανταλλαγή εμπειριών, καλών πρακτικών και συμβουλών κυρίως κατά τη διάρκεια των μηνιαίων Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων.
- ✓ Τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο εγχείρημα και τη βελτίωση των αποδόσεών τους, οι οποίες με τη σειρά τους ανατροφοδοτούσαν τη διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.
- ✓ Την τεχνική και υλική βοήθεια που παρείχε το ΠΕΜ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των τμημάτων εφαρμογής.

Η διάχυση όλης της εμπειρίας της Πιλοτικής που είναι μοναδική εξ όσων γνωρίζουμε στην ελληνική πραγματικότητα (διετής σε τακτική βάση εποπτεία εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους, συναντήσεις της ομάδας, ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας, ανταλλαγή υλικών και εμπειρίας) πρέπει οπωσδήποτε να διαχυθεί όχι μόνο μέσω του προγραμματιζόμενου συνεδρίου αλλά και μέσω ανάρτησης των σεναρίων στην ιστοσελίδα του προγράμματος, σε ανακοινώσεις σε συνέδρια, κ.λπ.

Η σημαντικότερη επιτυχία της Πιλοτικής εφαρμογής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τον τρόπο αυτο-μόρφωσης και αυτοβελτίωσής τους. Μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να τροποποιήσουν υπάρχοντα υλικά. Αναζητούν στο διαδίκτυο πρόσθετο υλικό, χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση, κάνουν καλή χρήση των ΤΠΕ και πολυτροπικών κειμένων (ταινιών...) στο μάθημά τους. Έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να βελτιώσουν τόσο τη διδασκαλία τους, όσο –και κυρίως αυτό– την επίδοση των μαθητών τους στο μάθημα. Έγιναν οξυδερκείς παρατηρητές του εαυτού τους και των μαθητών τους. Με δύο λόγια συγκροτήθηκαν έξι εκπαιδευτικοί-ερευνητές οι οποίοι είναι σε θέση (σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και με δια-

φορετικό τρόπο ο καθένας) να κοινοποιήσουν τη δουλειά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να παραθέσουμε απόσπασμα από τη συνέντευξη μιας εκπαιδευτικού μας, στην ερώτησή μας εάν την επόμενη χρονιά θα γυρίσει στο παλιό πρόγραμμα:

«—Θα ξαναγυρίσεις τώρα στον παλιό τρόπο διδασκαλίας μετά από όλα αυτά; —Δε νομίζω στον παλιό τρόπο, στον παλιό τρόπο δε θα γυρίσω. Μπορώ να κάνω και τα κείμενα του βιβλίου, ακόμη κι εκείνα να έλεγα και να τα εμπλουτίζω μπορώ να τα κάνω με διαφορετικό τρόπο, με αυτή την έννοια. Να χρησιμοποιήσω κι εκείνα τα κείμενα να κάνω άλλες ενότητες, να το δουλέψω διαφορετικά, καταρχήν είναι πολύ πιο —να λέμε την αλήθεια— πολύ πιο άνετο, πιο ξεκούραστο να δουλεύεις με τον παλιό τρόπο. Λίγο κουράζεσαι με τον καινούριο. Είναι πολύ δύσκολο.

—Ακόμη κι εσύ που τα ξέρεις, που τα έχεις κάνει

Μα θέλει προεργασία τι θα πει τα ξέρω; Έχω τα φύλλα, αυτά πρέπει να γίνουν κάθε φορά. Είχα το προηγούμενο που έκανα περίπου, άλλαξα κιόλας από κει δεν μου άρεσε κάτι το άλλαξα, ε, μετά δεν μπορείς να το κάνεις, πόσες φορές να το κάνεις το ίδιο; Κάτι διαφοροποιείται».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Παιδιών
της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη
Ιπποκράτους 35, 5^{ος} όροφος, 10680 Αθήνα, τηλ: 210 3688515, 210 3688508
Ηλεκ. ταχ: museduc@eccl.uoa.gr

ΟΡΘΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ

Προς
Τον Περιφερειακό Δ/ντή Εκπαίδευσης Α. Μακεδονίας και Θράκης, κ. Γ. Κελεσιδή
Το Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης, κ. Ν. Παπαγεωργίου
Τον Διευθυντή Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης, κ. Γ. Παπαδόπουλο
Τον Διευθυντή Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης, κ. Θ. Μούχτση
Το Σύμβουλο Φιλολόγων Ν. Ξάνθης, κ. Μ. Μαλαμίδα
Τη Σύμβουλο Φιλολόγων Ν. Ροδόπης, κ. Σ. Σταμούλη
Το Σύμβουλο Φυσικών Ν. Ξάνθης & Ροδόπης, κ. Χ. Γκοτζαρίδη

Κοινοποίηση:
Προς τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των Γυμνασίων: 1^ο, 2^ο 3^ο και 8^ο Ξάνθης, Σμίνθης,
Εχίνου και Ολβίου, 2^ο και 3^ο Κομοτηνής, Μειονοτικό και Ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής,
Γυμνάσιο Σαπών.

11 Ιανουαρίου 2012
Α.Π.: 3139

Αγαπητοί κύριοι συνάδελφοι,
Σε συνέχεια της ενημέρωσης μας (22 και 24/11/2011, αρ. πρ. 3104 και 3107) για την πιλοτική εφαρμογή των διδακτικών υλικών του Προγράμματος σε λίγες σχολικές μονάδες, με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το μέτρο των πολλαπλών πηγών σχολικών μαθημάτων, σας ενημερώνουμε ότι η πιλοτική εφαρμογή θα ξεκινήσει άμεσα, με τα εκπαιδευτικά υλικά του Προγράμματος τα οποία μετά από τις σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις έχουν εκτυπωθεί από τον ΟΕΔΒ για τους μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης, στα παρακάτω γυμνάσια με τους αναφερόμενους εκπαιδευτικούς:

Νομός Ξάνθης:
1^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, Διδακτικά Υλικά Φυσικών Επιστημών, Αναστασιάδου Σοφία
2^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, Διδακτικά Υλικά Ιστορίας, Βουγιουκλή Κατερίνα
3^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, Διδακτικά Υλικά Λογοτεχνίας, Νεστορίδου Φωτεινή
8^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, Διδακτικά Υλικά Λογοτεχνίας, Δημαράς Αλέξης
Γυμνάσιο Σμίνθης, Διδακτικά Υλικά Λογοτεχνίας, Στεργίου Αντώνης
Γυμνάσιο Σμίνθης, Διδακτικά Υλικά Ιστορίας, Κατάκη Δημητρούλα
Γυμνάσιο Σμίνθης, Διδακτικά Υλικά Φυσικών Επιστημών, Κίτσου Αλεξάνδρα
Γυμνάσιο Εχίνου, Διδακτικά Υλικά Ιστορίας, Δεμερτζίδης Γιώργος
Γυμνάσιο Ολβίου, Διδακτικά Υλικά Φυσικών Επιστημών, Φωτιάδης Φώτης

Νομός Ροδόπης:
2^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Φυσικών Επιστημών, Ρίζος Κωνσταντίνος
2^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Φυσικών Επιστημών, Σαρίκας Κωνσταντίνος
3^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Ιστορίας, Τριανταφυλλίδης Γιώργος
Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Ιστορίας, Μαρέτης Γιώργος
Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Ιστορίας, Ζαφειρίου Γερακίνα
Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Λογοτεχνίας, Αλεξίου Μαρία
Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Λογοτεχνίας, Χατζή Ελένη
Ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής, Διδακτικά Υλικά Φυσικών Επιστημών, Βερανούδης Σωτήρης
Γυμνάσιο Σαπών, Διδακτικά Υλικά Λογοτεχνίας, Ευσταθιάδου Άννα

Με τιμή,

Η Επιστημονική Υπεύθυνη του Προγράμματος

Ο Επιστημονικός Υπεύθυνος της Δράσης

Άννα Φραγκουδάκη
Ομότιμη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ



Βασίλης Τσελέφης
Καθηγητής ΕΚΠΑ



Όνοματεπώνυμο εκπαιδευτικού	Τάξη Γυμνα- σίου	σχολείο	μαθητές	μητρική γλώσσα ελληνική	μητρική γλώσσα τουρκική	μητρική γλώσσα πομακική	Ρομά
2011-12							
Φωτεινή Νεστορίδου	Α΄	3 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης	22	11	6	5	–
Αλέξανδρος Δημαράς	Γ΄	8 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης	10	–	–	–	10
Αντώνης Στεργίου	Β΄	Γυμνάσιο Σμίνθης, Ξάνθη	16	–	–	16	–
Άννα Ευσταθιάδου	Β΄	Γυμνάσιο Διαπολιτι- σμικής Εκ- παίδευσης Σαπών, Ροδόπη	23	–	20	3	–
Μαρία Αλεξίου	Β΄	Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Ροδόπη	29	–	29	–	–
Ελένη Χατζή	Α΄	Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Ροδόπη	29	–	29	–	–
Σύνολο			129	11	84	24	10
2012-13							
Νεστορίδου Φωτεινή	Α΄	3 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης	25	12	5	6	2
Μουτίδου Νίκη	Α΄	Γυμνάσιο Ολβίου	18	2	-	10	6
Στεργίου Αντώνιος	Γ΄	Γυμνάσιο Σμίνθης	16	-	16	-	-
Χατζή Ελένη	Β΄	Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής	41	-	-	41	-
Αλεξίου Μαρία	Γ΄	Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής	34	-	-	34	-
Μπάρμπα Ζωή	Β΄	Γυμνάσιο Εχίνου	14	-	14	-	-
Σύνολο			148	14	35	91	8

Παρακολούθησαν την Πιλοτική εφαρμογή $129+148=277$ μαθητές και μαθήτριες

**ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΠΟΠΤΗ ΚΑΙ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚ-
ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Ακαδημαϊκό έτος 2011-12	Ακαδημαϊκό έτος 2012-13
	<p>Οκτώβριος 15 Οκτωβρίου Ξάνθη. Συμμετείχαν, εκτός των εκπαιδευτικών και των δύο νομών, η υπεύθυνη των υλικών της λογοτεχνίας Ελένη Χοντολίδου και ο επόπτης εφαρμογής Χρήστος Δανιήλ. Κατά τη συνάντηση αυτή κάμφθηκαν οι όποιες ενστάσεις παρέμειναν έως εκείνη τη στιγμή και συζητήθηκε το πλαίσιο συνεργασίας της νέας χρονιάς. Λόγω και της περσινής θετικής συνεργασίας και εμπειρίας των εκπαιδευτικών, το κλίμα στη συνάντηση υπήρξε πολύ ζεστό και θετικό για την υπέρβαση των όποιων δυσκολιών. Αποφασίστηκε η έναρξη της πιλοτικής με τους ίδιους συνεργάτες με την περσινή χρονιά και καθορίστηκε η φύση των παραδοτέων των εκπαιδευτικών.</p>
	<p>24 Νοεμβρίου, Ξάνθης. Μηνιαία ομαδική συμβουλευτική συνάντηση των εκπαιδευτικών της πιλοτικής με τον επόπτη. Στη συνάντηση δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με τα παραδοτέα των εκπαιδευτικών, παρουσιάστηκε η πορεία εφαρμογής του προγράμματος σε κάθε τμήμα εφαρμογής, έγινε συζήτηση περιπτώσεων που χρήζουν αντιμετώπισης και τέθηκε ο προγραμματισμός για τον επόμενο μήνα.</p>
	<p>15 Δεκεμβρίου Στο ΚΕΣΠΕΜ Κομοτηνής πραγματοποιήθηκε η μηνιαία συμβουλευτική συνάντηση των εκπαιδευτικών της πιλοτικής και από τους δύο νομούς με τον επόπτη. Στη συνάντηση συζητήθηκε η πορεία εφαρμογής της πιλοτικής και ο σχεδιασμός για τα επόμενα στάδια. Κάθε εκπαιδευτικός παρουσίασε τα πεπραγμένα του, καθώς και τον προγραμματισμό του για το αμέσως επόμενο διάστημα και έγινε συζήτηση και προτάσεις βελτίωσης. Ακούστηκαν πολλές προτάσεις για εφαρμογή καλών</p>

	πρακτικών και ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών. Η συνάντηση έγινε σε πολύ καλό κλίμα καθώς οι εκπαιδευτικοί των δύο νομών έχουν πλέον γνωριστεί μεταξύ τους και έχουν αναπτύξει ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
11 Ιανουαρίου Ξάνθη, 12 Ιανουαρίου Κομοτηνή. Συνάντηση του επόπτη με τους εκπαιδευτικούς του νομού Ξάνθης. Ενημέρωση, επίλυση αποριών και κατευθύνσεις για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της πιλοτικής. Καθορισμός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας με επόπτη και επισημονικές υπευθύνους.	26 Ιανουαρίου, Ξάνθη. Μηνιαία συμβουλευτική συνάντηση των καθηγητών της πιλοτικής των δύο νομών (Ροδόπης και Ξάνθης) με τον επόπτη και την υπεύθυνη υλικών της λογοτεχνίας Ελένη Χοντολίδου. Η συνάντηση έγινε στο 3 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης.
20 Φεβρουαρίου Ξάνθη, 21 Φεβρουαρίου Κομοτηνή. Συμβουλευτική συνάντηση του επόπτη με τους εκπαιδευτικούς του νομού Ξάνθης. Παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς της πορείας εφαρμογής της πιλοτικής στα σχολεία τους και των σεναρίων διδασκαλίας που έχουν παράξει και εφαρμόζουν. Συζήτηση και καθορισμός των επόμενων σταδίων στην εφαρμογή του προγράμματος.	23 Φεβρουαρίου, Κομοτηνή. Μηνιαία συμβουλευτική συνάντηση των καθηγητών της πιλοτικής των νομών Ξάνθης και Ροδόπης με τον επόπτη και με τις δύο υπεύθυνες των υλικών της λογοτεχνίας, Βενετία Αποστολίδου και Ελένη Χοντολίδου. Από τη συνάντηση απουσίαζε η Φωτεινή Νεστορίδου για λόγους υγείας.
19 Μαρτίου Ξάνθη, 20 Μαρτίου Κομοτηνή. Συμβουλευτική συνάντηση του επόπτη με τους εκπαιδευτικούς του νομού Ξάνθης. Παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς της πορείας εφαρμογής της πιλοτικής στα σχολεία τους και των σεναρίων διδασκαλίας που έχουν παράξει και εφαρμόζουν. Συζήτηση και καθορισμός των επόμενων σταδίων στην εφαρμογή του προγράμματος.	19 Μαρτίου. Η υπεύθυνη των υλικών της λογοτεχνίας Ελένη Χοντολίδου και ο επόπτης εφαρμογής συναντήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος και των δύο νομών στο 3 ^ο Γυμνάσιο Ξάνθης.
4 Απριλίου. Σε χώρο του ΚΕΣΠΕΜ Δροσερού πραγματοποιήθηκε μία κοινή συμβουλευτική συνάντηση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην πιλοτική της λογοτεχνίας και στους δύο νομούς (Ξάνθης και Ροδόπης) με τον επόπτη και την υπεύθυνη υλικών Ελένη Χοντολίδου. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν την πορεία εφαρμογής της πιλοτικής στα σχολεία τους και τα σεναρίων διδασκαλίας που έχουν παράξει και εφαρμό-	Σάββατο 20 Απριλίου. Η συνάντηση της υπευθύνου υλικών Ελένη Χοντολίδου και του επόπτη με τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής των δύο νομών πραγματοποιήθηκε το πρωί του Σαββάτου στο ΚΕΣΠΕΜ Κομοτηνής

<p>ζουν. Δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούν οι εκπαιδευτικοί των δύο νομών και να ανταλλάξουν απόψεις, εμπειρίες και καλές πρακτικές από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα. Έγινε συζήτηση για τη μορφή που θα έχουν τα παραδοτέα των εκπαιδευτικών και μια πρώτη συζήτηση για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών που συμμετέχουν στην πιλοτική. Το θέμα αυτό θα συζητηθεί αναλυτικά κατά την συμβουλευτική συνάντηση του Μαΐου.</p>	
<p>17 Μαΐου Ξάνθη, 18 Μαΐου Κομοτηνή. Πραγματοποιήθηκε στο ΚΕΣΠΕΜ Ξάνθης η συμβουλευτική συνάντηση του επόπτη και των εκπαιδευτικών του νομού Ξάνθης που συμμετέχουν στο πιλοτικό πρόγραμμα της λογοτεχνίας. Στη συνάντηση αυτή συμμετείχε και η Ελένη Χοντολίδου, υπεύθυνη των υλικών του μαθήματος. Καθώς επρόκειτο για την τελευταία συνεργασία πριν από τη λήξη του προγράμματος, η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τα μαθήματά τους, γύρω από το ζήτημα των ενδοσχολικών εξετάσεων και της αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα, και γύρω από διαδικαστικά ζητήματα σχετικά με τα παραδοτέα των εκπαιδευτικών (σενάρια, εκθέσεις, εκπαιδευτικά υλικά κ.ά.). Στη συνέχεια η Ελένη Χοντολίδου πήρε προσωπικές συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη θέση και τη στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα (πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε αυτό) και ζήτησε μια πρώτη μορφή αξιολόγησής του.</p>	<p>Η συνάντηση του Μαΐου μεταφέρθηκε για τον Ιούνιο επειδή τον Μάιο υπήρχαν, εκτός των διακοπών του Πάσχα, μόνο οι εξετάσεις των μαθητών. Έτσι, την Πέμπτη 20 Ιουνίου το απόγευμα, στο ΚΕΣΠΕΜ της Ξάνθης πραγματοποιήθηκε η τελική συνάντηση όλων των συντελεστών του προγράμματος της πιλοτικής στη λογοτεχνία: οι δύο υπεύθυνες των υλικών, ο επόπτης και οι έξι εκπαιδευτικοί. Η Ελένη Χοντολίδου πήρε συνεντεύξεις από τους έξι εκπαιδευτικούς.</p>

**ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

Όνοματεπώνυμο

Ηλικία

Σχολείο στο οποίο κάνετε την πιλοτική και το τμήμα σας.

Σχέση σας με την περιοχή και το ΠΕΜ (λ.χ. εργάζομαι εδώ Χ χρόνια, κάνω ενισχυτική...).

Πώς μάθατε για το πρόγραμμα της λογοτεχνίας.

Πιστεύετε ότι γνωρίζετε καλά το πρόγραμμα της λογοτεχνίας;

Πώς το αξιολογείτε;

Ειδικές παρατηρήσεις: Πόσα μαθήματα, πόσες εβδομάδες, πότε άρχισε, πότε τελείωσε. Κάνατε δίωρο συνεχόμενο ή μονώρο μάθημα; Είχατε τα βιβλία ή κάνατε φωτοτυπίες; Πού εντοπίσατε τις δυσκολίες σας;

Περιγραφή της περιοχής ή του Σχολείου και ιδιαιτερότητές τους, λ.χ. άλλο είναι το Δροσερό, άλλο το Μειονοτικό Κομοτηνής...)

Περιγραφή της τάξης σας (πόσα παιδιά, πόσοι μουσουλμάνοι, πόσοι μετανάστες, πόσοι ρομά..., επίπεδο τάξης, βαθμολογία στη λογοτεχνία, ό,τι άλλο νομίζετε πως έχει νόημα)

Σχέση του συλλόγου του σχολείου σας με την πιλοτική: βοηθητική, σας κατανοούν, φέρνουν προσκόμματα...

Σχέση του διευθυντή του σχολείου σας με την πιλοτική: το ίδιο

Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας;

Πώς ανταποκρίθηκαν οι γονείς στο νέο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας;

Σχέση με επόπτη: ήταν βοηθητικός, θα θέλατε περισσότερη βοήθεια...

Συνολικές παρατηρήσεις για την πιλοτική: Σχόλια γενικά και εκτίμησή σας. Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές. Τι θα αλλάζατε εάν θα κάνατε ξανά εφαρμογή της πιλοτικής.

Οι ενότητες (ή η ενότητα που διδάξατε) αναφερθείτε αναλυτικά:

Τίτλος: Τάξη: Δημιουργός: Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία	
Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μετωπική διδασκαλία, ό,τι άλλο	Τι μεθόδους χρησιμοποιήσατε τελικά; Κάνατε ομάδες; Σταθερές ή άλλαζαν;
Σκοποθεσία Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες: με bullets	Ανταποκριθήκατε στους σκοπούς αυτούς-σχόλιο
Δεξιότητες Με την ολοκλήρωση της διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση: με bullets	Επιτεύχθηκε να αποκτήσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές σας-σχόλιο

Αξιοποίηση των ΤΠΕ Ποιες συγκεκριμένες ΤΠΕ και δεξιότητες χρησιμοποιήσατε, εάν βεβαίως χρησιμοποιήσατε	Σχολιό σας
Κείμενα Τα κείμενα που σχεδιάσατε να κάνετε	Ποια τελικά κάνατε και πώς λειτούργησαν τα κείμενα αυτά;
<i>Εκπαιδευτικό υλικό</i> Ιστοσελίδες, φωτογραφικά λευκώματα, λογισμικά, τραγούδια, κ.ο.κ.	Σχόλιο
Μεθόδευση της διδασκαλίας Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του σεναρίου	
Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση (περίπου Χ διδακτικές ώρες, τουλάχιστον 4) Πώς σχεδιάστηκε;	Αναλυτική περιγραφή πώς τελικά έγινε
Β΄ Φάση: Ανάγνωση (περίπου χ διδακτικές ώρες, οι περισσότερες) Πώς σχεδιάστηκε;	Αναλυτική περιγραφή πώς τελικά έγινε
Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου χ διδακτικές ώρες) Πώς σχεδιάστηκε;	Αναλυτική περιγραφή πώς τελικά έγινε
Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας Σχεδιάσατε φύλλα εργασίας; (τα φωτοτυπείτε στα ΚΕΣΠΕΜ και μας τα δίνετε)	Σχόλια για όλους τους μαθητές σας και για 3 από αυτούς πολύ συγκεκριμένα. Μας παραδίδετε τις εργασίες τους ώστε να δούμε την πρόοδό τους.
	Κριτική Πώς κρίνετε συνολικά την εφαρμογή του σεναρίου σας
Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό Χρησιμοποιήσατε κάποια βοηθητικά βιβλία	

Πού εντοπίσατε τις δυσκολίες σας;
Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία σας;

ΕΚΘΕΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ

Αρχική εκτίμηση (ποιοτική και ποσοτική)

Τη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη και την κοινωνική του υπευθυνότητα (στο βαθμό που μπορούμε) και γενικά την επίδοσή του στη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Πώς βρήκαμε τον μαθητή ή την μαθήτρια όταν ξεκίνησε η πιλοτική. Τι βαθμό θα του βάζατε στην αρχή της χρονιάς σύμφωνα με την εικόνα που παρουσίαζε τότε;

Τελική επίδοση

Την εξέλιξη που παρουσίασε κατά τη διάρκεια της χρονιάς ως προς τα παραπάνω (συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη, επίδοση στη γλώσσα και στη λογοτεχνία κ.ά). Τη στάση του απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και την τελική του επίδοση σε αυτό. Βαθμός (τριμήνων και γραπτών εξετάσεων).

Παρουσίες-απουσίες: (αριθμός απουσιών)

Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου:

Συμπεριφορά στο σχολείο γενικά

Πρόοδος του μαθητή ή της μαθήτριας σε σχέση με τη γλωσσική ικανότητα:

Αρχή της σχολικής χρονιάς

κατανόηση προφορικού λόγου
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ομιλία
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ανάγνωση
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

γραφή
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Τέλος της σχολικής χρονιάς

κατανόηση προφορικού λόγου
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ομιλία
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ανάγνωση
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

γραφή
(1 μικρή 5 πολύ ικανοποιητική)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ✓ Μιλούμε και για αξιολόγηση και για μέτρηση. Προσοχή στη διαφορά!
- ✓ Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο συγκριτικά με τους άλλους, όσο και με τον εαυτό τους.

Πρόδος του μαθητή ή της μαθήτριας σε σχέση με τη λογοτεχνία

Αρχή της σχολικής χρονιάς

Είχε εμπειρία συνεργασίας σε ομάδες;

Διάβαζε εξωσχολικά βιβλία;

Βαθμός συνεργασίας με την ομάδα του/της;
(1 λίγο-5 πάρα πολύ)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ανάληψη πρωτοβουλιών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ήταν πρόθυμος/η να διαβάσει το λογοτεχνικό κείμενο του μαθήματος

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Τέλος της σχολικής χρονιάς

Βαθμός συνεργασίας με την ομάδα του/της;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ανάληψη πρωτοβουλιών

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Προθυμία στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Συνολική εκτίμηση :

Συμπεριφορά

Συμμετοχή

Προθυμία

Αναγνωστικό επίπεδο

Φιλαναγνωσία

Κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου

Φαντασία – συναισθησία

Χειρισμός γραπτού λόγου

Ή ότι άλλο κρίνεται σκόπιμο να γνωρίζουμε

Π.χ.

Μαθητής με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Υστερεί τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Μπορεί να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις κατανόησης αλλά δυσκολεύεται σε ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και κρίσης. Χαρακτηριστική ήταν όμως η προσπάθειά του στα πλαίσια της τάξης, και όχι έξω από αυτήν, το ενδιαφέρον του και η συμβολή του στην ομάδα εργασίας του. Στην ομάδα εργασίας συμμετείχε κυρίως στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην παραγωγή προφορικού λόγου που στηριζόταν στην παρατήρηση. Θεωρώ ότι είναι η πιο χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή που, ενώ πριν την εφαρμογή του προγράμματος ήταν 'αφανής' και συνέχισε να είναι και στα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος, την ώρα της διδασκαλίας του πιλοτικού προγράμματος της λογοτεχνίας έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κατά κοινή ομολογία και προς έκπληξη όλων των συμμαθητών του.

Ειδικά θέματα (εάν θέλουμε να αναφέρουμε κάτι)

Περιγραφή της τάξης σε μία ξεχωριστή σελίδα

Ακολουθούν αποσπάσματα από τις μελέτες περίπτωσης που έκαναν οι εκπαιδευτικοί για αριθμό μαθητών και μαθητριών τους που δείχνουν τις διαφορετικές τους στρατηγικές διδασκαλίας, τον διαφορετικό τρόπο παρακολούθησης των μαθητών τους. Τα σχόλια είναι πολύτιμα από παιδαγωγική άποψη και θα χρησιμοποιηθούν σε εργασία που θα γίνει στο μέλλον.

Μαθητής με πολύ ικανοποιητικό επίπεδο ελληνομάθειας, ιδιαίτερα όσον αφορά στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και στην προφορική έκφραση. Λίγες αδυναμίες στη γραπτή έκφραση (ορθογραφία, σημεία στίξης). Αρκετά ικανός να απαντά και σε σύνθετες ερωτήσεις, ερωτήσεις κρίσης. Πρόθυμος, με έντονη συμμετοχή στο μάθημα. Όχι ιδιαίτερα επιμελής (όχι από τους μαθητές που αφιερώνουν ιδιαίτερο χρόνο στην προετοιμασία των μαθημάτων στο σπίτι). Με ανεπτυγμένη φαντασία. Σημαντική η συμβολή του στην ομάδα εργασίας του, όπου συχνά αναλάμβανε το ρόλο του συντονιστή. Σημαντική η συμβολή του στις ερωτήσεις ανάπτυξης. Γενικά επέδειξε μια υπευθυνότητα και ωριμότητα και κέρδισε το σεβασμό των συμμαθητών/τριών του. Χαρακτηριστική η κοινωνικότητά του και οι σχέσεις που ανέπτυξε με συμμαθητές και συμμαθήτριες και από την ομάδα των μουσουλμάνων. Με τη στάση του αυτή βοήθησε μουσουλμάνες συμμαθήτριές του (όταν βρέθηκαν στην ίδια ομάδα εργασίας), με προβλήματα στην έκφραση, να ξεπεράσουν αρκετά τη ντροπή τους σε σχέση μ' αυτά και να εκφράζονται πιο άνετα στην τάξη.

Μαθήτρια εκδηλωτική, πρόθυμη να αναλαμβάνει καθήκοντα (κυρίως πρακτικής φύσης) και να συμμετέχει σε εκδηλώσεις του σχολείου. Με καλό επίπεδο ελληνομάθειας. Υστερεί κυρίως στο γραπτό λόγο, εμφανίζοντας αδυναμίες στην έκφραση. Δυσκολεύεται να αναλύσει σύνθετες ερωτήσεις. Στις ομάδες εργασίας που συμμετείχε, χαρακτηριστική ήταν η πρόοδός της όσον αφορά στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και η προθυμία της να αναλαμβάνει πράγματα, κυρίως σε πρακτικό επίπεδο (π.χ. να κολλήσει σε χαρτόνι τα καρτέ του κόμικ που έφτιαξε η ομάδα της). Θεωρώ ότι η διδασκαλία του πιλοτικού προγράμματος της λογοτεχνίας της έδωσε τη δυνατότητα να μιλήσει και να γράψει για προσωπικά της βιώματα, να φανεί χρήσιμη σε μια ομάδα, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή της. Παράλληλα εμφάνισε προόδους στην γραπτή της έκφραση.

Χαρακτηριστική περίπτωση μαθήτριας, της οποίας η αυτοπεποίθηση ανέβηκε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Αποτέλεσμα αυτού, η βελτίωση της έκφρασης, τουλάχιστον στο προφορικό επίπεδο. Γενικά η μαθήτρια έχει προβλήματα κατανόησης στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ένα λίγο πιο απαιτητικό λογοτεχνικό κείμενο, ενώ κάνει τα τυπικά λάθη που κάνουν οι μουσουλμάνοι μαθητές (π.χ. στα γένη των ονομάτων). Το λεξιλόγιό της είναι φτωχό. Μέσα από την πιλοτική διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη δουλειά σε ομάδες, μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και οικειότητας με τους συμμαθητές της (κι αυτούς που προέρχονται από την πολύ πιο πληθωρική ομάδα των Ρομά), κατάφερε να ξεπεράσει, σε μεγάλο βαθμό, τη συστολή που αισθανόταν στην αρχή της χρονιάς και που είχε να κάνει με το φόβο της μήπως την κοροϊδέψουν για τα εκφραστικά της λάθη. Η συστολή αυτή, σε περιπτώσεις άλλων συμμαθητριών της (X) οδηγούσε ακόμη και σε κλάματα, φαινόμενα που δεν υπήρχαν στο τέλος της χρο-

νιάς. Γενικά η περίπτωση αυτή είναι πολύ χαρακτηριστική για το πώς επιδρά η δημιουργία «καλού», θετικού κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη, στο ξεπέρασμα της συστολής, του φόβου του λάθους, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, που αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της επίδοσης.

Χαρακτηριστική ήταν και η προθυμία της μαθήτριας να ασχοληθεί με δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με εικαστική δημιουργία-χειροτεχνία. Αυτό έχει να κάνει με τις ιδιαίτερες ικανότητές της σ' αυτούς τους τομείς, όπως και με την ανεπτυγμένη φαντασία της.

Μαθητής χαμηλού επιπέδου ως προς τη χρήση της ελληνικής, με προβλήματα και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Αδυνατεί να απαντήσει σε σύνθετες ερωτήσεις και να αναλύσει αφηρημένες έννοιες. Με χαμηλό επίσης επίπεδο αυτοεκτίμησης, γεγονός που περιορίζει τη συμμετοχή του στην τάξη, αλλά και στην ομάδα εργασίας του, στην οποία η συμβολή του ήταν μικρή. Ενθαρρυντική υπήρξε, ωστόσο, η βαθμολογία του στις γραπτές τελικές εξετάσεις. Παρ' όλες τις αδυναμίες του, δεν αδιαφορούσε και προσπαθούσε πάντα να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας του, έστω και αντιγράφοντας από την υπόλοιπη ομάδα. Προς το τέλος της χρονιάς έκανε μια μικρή πρόοδο όσον αφορά στη συμμετοχή του στην τάξη (σήκωνε το χέρι του).

Μαθήτρια με αρχικά περιορισμένη δυνατότητα σωστής αποτύπωσης της σκέψης της στο προφορικό και στο γραπτό λόγο. Μετά από δική της επιμονή και προσπάθεια και βοηθούμενη από τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα πλαίσια του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων μπόρεσε να βελτιώσει τις επιδόσεις της στο μάθημα: η Α' φάση της διδασκαλίας ήταν για αυτήν πολύ σημαντική γιατί μπορούσε να οπτικοποιήσει το θέμα ή το κείμενο το οποίο ήξερε ότι θα δυσκολευτεί να το κατανοήσει. Η Β' φάση της έδινε τη δυνατότητα μέσα από τις πολλές δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας και από τα ποικίλα κείμενα να εξασκηθεί, να κάνει λάθη, να μάθει, να απογοητευτεί, να δει το διαφορετικό, να εκφραστεί προφορικά και γραπτά. Μέσα από την αυτοβελτίωση απέκτησε αυτοπεποίθηση και θέλησε να προσεγγίσει τη λογοτεχνία δανειζόμενη βιβλία και από τη βιβλιοθήκη. Η συγκεκριμένη μαθήτρια και η εξέλιξή της είναι απόδειξη του τι μπορεί να καταφέρει ένα παιδί όταν του δοθεί ο σωστός ρόλος μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα πολυποίκιλο και πολυδιάστατο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου μπορεί ο μαθητής να επιλέξει, να απορρίψει και να συμμετάσχει ενεργά.

Ειδικά θέματα: Αξίζει να αναφερθεί ότι η Α. ήταν αυτή που πρώτη μετά την τελική γραπτή εξέταση ευχαρίστησε τον διδάσκοντα που επέλεξε αδιάδακτο κείμενο και την έβαλε στη διαδικασία να σκεφτεί, να φανταστεί, να εκφραστεί ελεύθερα και όχι να θυμηθεί.

Ο Μ. είναι ένα πολύ κλειστό παιδί, χαμηλών τόνων και πολύ ντροπαλός και ήσυχος. Ήταν ένας από τους στασίμους, όχι για πρώτη φορά, γιατί είναι ήδη 16 χρονών. Στην αρχή της χρονιάς δεν πολυμιλούσε και προσπαθούσε να αποφύγει τον προφορικό λόγο και τη συμμετοχή του στο μάθημα. Δεν έχει καθόλου αυτοπεποίθηση και φοβάται, ίσως και λόγω άγχους λιποθύμησε 2,3 φορές μέσα στην τάξη και άλλη μία φορά τον πήγαμε στο νοσοκομείο με δυσκολία στην αναπνοή του. Η επίδοση στο μάθημα ήταν κακή, κάτι που άλλαξε στη διάρκεια της χρονιάς και το παιδί ηρέμησε

και πήγε αρκετά καλά. Ακούστηκε η φωνή του, έκανε ερωτήσεις και οι εργασίες του ήταν ικανοποιητικές. Η βαθμολογία του είναι ανοδική σε κάθε τρίμηνο 13, 14, 15 και στις εξετάσεις έγραψε 14. Θεωρώ ότι κέρδισε με την πιλοτική και ο ίδιος ήταν πολύ χαρούμενος για την επίδοσή του. Δεν κατάφερε όμως να περάσει την τάξη, όμως παραπέμφθηκε σε λίγα μαθήματα και τον Σεπτέμβρη αισιοδοξεί ότι θα προαχθεί. Ένα πρόβλημα είναι ότι ο πατέρας του θέλει να τον γράψει σε σχολείο της Τουρκίας, γιατί είναι αδύναμος και το παιδί το έλεγε κλαίγοντας, γεγονός που μου λέει ότι δεν το θέλει.

Αρχική εκτίμηση (ποιοτική και ποσοτική)

Η μαθήτρια ήταν και πέρυσι στο τμήμα της πιλοτικής εφαρμογής της Λογοτεχνίας. Γνώριζα από την αρχή πόσο ώριμη, ευαίσθητη και υπεύθυνη είναι και ότι κατά τη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς είχε «ερωτευτεί» τη Λογοτεχνία. Η αρχή, λοιπόν, της φετεινής σχολικής χρονιάς ήθελε εμένα να έχω την ήδη σχηματισμένη εντύπωση μιας εξαιρετικής μαθήτριας, η οποία –εκτός των παραπάνω– είναι και πολύ σοβαρή, με χαμηλό προφίλ.

Τελική επίδοση

Η πορεία της μαθήτριας ήταν εντυπωσιακή! Ο τρόπος δουλειάς στην πιλοτική την «ξεκλείδωσε» και τη βοήθησε να βελτιώσει τα ελληνικά της, αφού προσπαθούσε να βρει στα ελληνικά εκείνες τις δύσκολες λέξεις για να αποδώσει τις λεπτές αποχρώσεις των νοημάτων. Η ίδια είπε πως η όλη διαδικασία (ομάδες, παρουσιάσεις...) τη βοήθησε να μην ντρέπεται να μιλά και άρα να προσπαθεί να βρει τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσει όλα όσα ήθελε με ακρίβεια και σαφήνεια.

Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου: Φέτος συμμετείχε σχεδόν σε όλες τις γιορτές του σχολείου κάτι που, όπως είπε, ήθελε να το κάνει και πέρυσι αλλά ντρέπταν και φοβόταν μήπως τα ελληνικά της δεν ακούγονταν σωστά.

Συμπεριφορά στο σχολείο γενικά: Ήσυχη μαθήτρια, σοβαρή και βοηθητική με τους συμμαθητές της.

Μαθήτρια με καλό επίπεδο γλωσσομάθειας, τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Μπορεί να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις κατανόησης αλλά και σε ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και κρίσης. Δούλεψε πολύ τόσο μέσα στα πλαίσια της τάξης, όσο και έξω από αυτήν. Στην ομάδα εργασίας συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες. Είναι ίσως η μόνη μαθήτρια που κατάφερε σταδιακά να μπορεί να κατανοεί σχεδόν πλήρως ένα λογοτεχνικό κείμενο και να γράψει και κείμενα δικά της. Συνεχίζει να δανείζεται βιβλία από τη Δημοτική Βιβλιοθήκη και έχει κάνει μέλη και δύο φίλες της.

Η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας ομάδας ιδιαίτερα επιμελών και με καλό έως πολύ καλό επίπεδο γλωσσομάθειας μαθητριών, οι οποίες μέσα από την πιλοτική αγάπησαν πολύ τη Λογοτεχνία, ασχολήθηκαν πολύ με αυτήν και γι' αυτήν, μέσα και έξω από την τάξη (έκαναν σχεδόν όλες τις εργασίες, έψαξαν για πληροφορίες στο Διαδίκτυο, άνοιξαν λεξικά στο σπίτι για να μπορέσουν να παρουσιάσουν καλύτερα τις σκέψεις τους) και χάρηκαν κάθε στιγμή της διαδικασίας.

Η μαθήτρια ήταν και πέρυσι στο τμήμα της πιλοτικής εφαρμογής της Λογοτεχνίας. Όχι ιδιαίτερα ώριμη και «με το μυαλό της μόνο στα λούσα», όπως χαρακτηριστικά έλεγε ο πατέρας της. Όλοι οι καθηγητές της είχαν παράπονα τόσο από την επίδοση, όσο και από τη συμπεριφορά της. Ωστόσο, στο μάθημα της Λογοτεχνίας η συμπεριφορά της ήταν άψογη. Παρόλ' αυτά, και πέρυσι και φέτος στο μάθημα της Λογοτεχνίας μεταμορφωνόταν. Από αμέτοχη στα άλλα μαθήματα, ξαφνικά στη Λογοτεχνία συμμετείχε πάντα, ενώ ήταν ιδιαίτερα πρόθυμη να παρουσιάζει τις εργασίες της ομάδας της. Σταδιακά βελτιώθηκε η επίδοσή της τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.

Μαθήτρια με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Υστερεί στο γραπτό λόγο ενώ στον προφορικό είναι καλύτερη. Μπορεί να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις κατανόησης και κρίσης αλλά δυσκολεύεται σε ερωτήσεις ανάλυσης και σύνθεσης. Η προσπάθειά της στα πλαίσια της τάξης ήταν μεγάλη, και όχι έξω από αυτήν, το ενδιαφέρον της και η συμβολή της στην ομάδα εργασίας της. Η όλη της πορεία στη Λογοτεχνία υπήρξε θετική, ενώ σχεδόν στα περισσότερα μαθήματα θα πρέπει να ξαναδώσει εξετάσεις τον Σεπτέμβριο. Η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας ομάδας αδύναμων μαθητών, με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, οι οποίοι/-ες δεν δούλευαν πολύ εκτός τάξης αλλά έδειχναν μεγάλη προθυμία και συμμετοχή στα πλαίσια της τάξης και της ομάδας τους.

Η μαθήτρια ήταν και πέρυσι στο τμήμα της πιλοτικής εφαρμογής της Λογοτεχνίας. Ώριμη και συνειδητοποιημένη και με πολύ καλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Γνωρίζοντάς την και από πέρυσι θα της έβαζα κατευθείαν 19 όμως η εφηβεία μάλλον άλλαξε τα δεδομένα και η Σ. αδιαφορούσε για τις εργασίες της τόσο εντός τάξης, όσο και εκτός, γεγονός που τη στεναχωρούσε όταν το συζητούσαμε. Στην πορεία τα πράγματα άλλαξαν και η Σ. ξαναβρήκε τον εαυτό της. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς η Σ. –της οποίας η ελληνομάθεια είναι πολύ καλή και η αγάπη της για τη Λογοτεχνία μεγάλη– έδειξε μεγαλύτερη ωριμότητα και ασχολήθηκε πιο σοβαρά με τις εργασίες της, κυρίως μέσα στην τάξη. Η ίδια είπε ότι τα κείμενα και δη τα ποιήματα την βοήθησαν να ξανασκεφτεί τη στάση της και τη συμπεριφορά της, γενικά.

Μαθήτρια με πολύ καλό επίπεδο γλωσσομάθειας, τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Στην αρχή ήταν απύουσα σχεδόν από τις ομαδικές εργασίες και συμμετείχε μόνο στην παραγωγή προφορικού λόγου. Σταδιακά, βέβαια, συμμετείχε όλο και περισσότερο. Η μαθήτρια αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας μικρής ομάδας μαθητών/-ιών οι οποίοι/-ες είχαν πολύ καλή ελληνομάθεια, πολύ καλή σχέση με τη Λογοτεχνία, πολύ μεγάλη συμμετοχή μέσα στην ομάδα, αλλά πολύ μεγάλη απροθυμία να κάνουν οποιαδήποτε εργασία έξω από το σχολείο.

Τον γνώριζα από πέρυσι. Μαθητής με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, συναισθηματικά και κοινωνικά ανώριμος αλλά με πολύ μεγάλη αγάπη για τη Λογοτεχνία. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους παρουσίασε μεγάλη αλλαγή τόσο στη συναισθηματική του ανάπτυξη, όσο και στην υπευθυνότητά του. Σταδιακά άρχισε να συμμετέχει όλο και περισσότερο στις ομαδικές εργασίες και να είναι πιο υπεύθυνος απέναντι στις υποχρεώσεις που αναλάμβανε στα πλαίσια της ομάδας.

Μαθητής με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Υστερεί τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Μπορεί να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις κατανόησης, ανάλυσης και κρίσης. Ήταν ικανοποιητική η προσπάθειά του στα πλαίσια της τάξης κυρίως, και όχι τόσο έξω από αυτήν, το ενδιαφέρον του και η συμβολή του στην ομάδα εργασίας του, όπου συμμετείχε κυρίως στις δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αν και θεωρείται από όλους τους καθηγητές του ανώριμος, ζωηρός, απείθαρχος και αδύναμος μαθητής, την ώρα της διδασκαλίας του πιλοτικού προγράμματος της Λογοτεχνίας έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η επίδοσή του στις γραπτές εξετάσεις στη Λογοτεχνία ήταν –σε σχέση με την αφετηρία του και το επίπεδο γλωσσομάθειάς του– η καλύτερη, γεγονός που τον καθιστά μοναδικό.

Ο Μ. ήρθε στο σχολείο μας από το Μειονοτικό Δημοτικό του Κενταύρου. Αρχικά, ήταν ιδιαίτερα συνεσταλμένος, έκανε παρέα με λίγα παιδιά –κυρίως από το ίδιο χωριό– και στο μάθημα μιλούσε μόνο όταν του απευθύναμε το λόγο. Η γενικότερη εικόνα του μέσα στην τάξη αλλά και στα γραπτά του έδειχνε χαμηλή ελληνομάθεια που περιοριζόταν σε επικοινωνιακό επίπεδο. Ο βαθμός του α' τριμήνου ήταν 13 και αντικατοπτρίζει ακριβώς τις παραπάνω διαπιστώσεις.

Η στάση του απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας ήταν από την αρχή θετική και δεν εξέφρασε αντιρρήσεις για το χωρισμό των ομάδων, αν και την αποτελούσαν τρία αγόρια (οι δύο μουσουλμάνοι) και δύο κορίτσια (και οι δύο πολύ καλές μαθήτριες κάτι που βοήθησε ιδιαίτερα τη λειτουργία της ομάδας και κατά τη γνώμη μου συνέβαλε τα μέγιστα και στην ατομική πρόοδο των υπολοίπων). Η θετική εικόνα του μαθητή στο μάθημα αντικατοπτρίζεται και στην ανοδική πορεία των βαθμών του, οι οποίοι κατά τη γνώμη μου είναι αντικειμενικοί, αφού στηρίζονται στην εικόνα του στην τάξη, όπου έδειχνε προσοχή, ενδιαφέρον και προθυμία για κάθε δραστηριότητα προφορική ή γραπτή. Ειδικά το γραπτό του βελτιώθηκε σε ικανοποιητικό επίπεδο τόσο στο περιεχόμενο και στην έκταση όσο και στη δομή και στο λεξιλόγιο.

Ο Μ.Μ. ξεκίνησε με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας που βελτιώθηκε σταδιακά κυρίως στον προφορικό λόγο. Αν και οι απαντήσεις του παρέμειναν σύντομες, βελτιώθηκαν όμως εκφραστικά και ήταν σωστές. Επίσης, ενώ ξεκίνησε συνεσταλμένα, σταδιακά αύξησε ποιοτικά και ποσοτικά τη συμμετοχή του τόσο στην ομάδα όσο και στις παρουσιάσεις στην τάξη. Η συμμετοχή του στις δραστηριότητες της ομάδας ήταν δεδομένη και θα έλεγα και ενθουσιώδης στα πλαίσια, πάντα, του συνεσταλμένου χαρακτήρα του. Η αναγνωστική του κατανόηση ήταν αρχικά χαμηλή και επηρέαζε και την επιθυμία του για ανάγνωση. Αυτό βελτιώθηκε σταδιακά με τα κόμικς και με τα μικρά κείμενα της ενότητας «παιχνίδι». Στο γραπτό λόγο, τέλος, βελτιώθηκε ποσοτικά και ποιοτικά φτάνοντας σε ένα μέτριο επίπεδο.

Ο Τ. ήρθε στο Γυμνάσιο από το 6^ο Δημοτικό σχολείο Ξάνθης. Η πρώτη εικόνα του έδειχνε ένα παιδί με κανονική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη που έκανε παρέα με αρκετά παιδιά, κυρίως αγόρια, και ήταν δραστήριος και κοινωνικός χωρίς να δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του. Η ελληνομάθειά του ήταν καλή κυρίως στον προφορικό λόγο ενώ στο γραπτό ήταν σύντομος και με πολλά λάθη γραμματικής και όχι τόσο σύνταξης και δομής. Με βάση αυτά θα του έβαζα 12-13.

Τελική επίδοση

Ο Τ. μπήκε εύκολα σε ομάδα με δύο κορίτσια και άλλα δύο αγόρια στην οποία συμμετείχε κυρίως προφορικά και στις παρουσιάσεις. Έδειξε να του αρέσουν ιδιαίτερα τα κόμικς αλλά αρχικά τουλάχιστον δεν τα θεωρούσε και τόσο μάθημα ώστε να είναι όσο σοβαρός πρέπει. Στη δεύτερη ενότητα δόθηκε η δυνατότητα για αλλαγές στις ομάδες και η ομάδα του Τ. άλλαξε. Έφυγαν τα δύο κορίτσια και ήρθαν δύο αγόρια, χριστιανοί και πάλι αλλά αισθητά χαμηλότερης επίδοσης από τα δύο κορίτσια που έφυγαν. Αυτό έγινε με επιθυμία των ίδιων των μαθητών λόγω και της φιλίας μεταξύ τους. Η αλλαγή είχε σαν αποτέλεσμα η ομάδα να περνάει καλά, να μιλούν πολλοί αλλά να δουλεύουν λιγότερο. Αυτό φάνηκε και από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων του πρώτου φύλλου εργασίας της ενότητας «παιχνίδι», όταν οι συμμαθητές τους τούς έδωσαν την τελευταία θέση. Ευτυχώς αυτό τους θορύβη-

σε και στη συνέχεια έκαναν φιλότιμες προσπάθειες να ανταποκρίνονται πιο σοβαρά στις δραστηριότητες. Τα παραπάνω όπως ήταν φυσικό επηρέασαν τη βαθμολογία του Τ. η οποία ήταν η εξής: 13,12,13 και στα γραπτά 10.

Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου: Είχε πολλούς φίλους ήδη από το δημοτικό αλλά έκανε και καινούργιους όπως οι δύο χριστιανοί μαθητές που συναποτελούσαν την ομάδα του. Ήταν ένα κοινωνικό και ζωηρό παιδί χωρίς όμως να δημιουργεί προβλήματα.

Συνολική εκτίμηση:

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ο Τ. είναι μια κλασική περίπτωση μουσουλμάνου μαθητή που έχει κατακτήσει σε επικοινωνιακό επίπεδο την ελληνική αλλά δυσκολεύεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό βέβαια το συναντάμε και σε χριστιανούς της ηλικίας του. Επιπλέον ο Τ. έχει τη δυνατότητα να κατανοεί το κείμενο περισσότερο όταν το ακούει ενώ διαβάζει ικανοποιητικά. Τα καταφέρνει στις προφορικές απαντήσεις αν και είναι περισσότερο περιγραφικός ενώ δυσκολεύεται σε ερωτήσεις κρίσης και ανάλυσης. Στα γραπτά ξεκίνησε με πολύ σύντομες απαντήσεις και έδειξε μόνο μικρή βελτίωση στο τρίτο τρίμηνο, αφού είχε χτυπήσει το καμπανάκι της αρνητικής αξιολόγησης της ομάδας από τους συμμαθητές του και της δικής μου μείωσης της βαθμολογίας. Οι δυνατότητες του μαθητή είναι πολλές αλλά χρειάζεται να επιτευχθεί μια μεγαλύτερη συναισθηματική ωρίμανση που θα τον βοηθήσει να δείχνει υπευθυνότητα στις υποχρεώσεις του και προσωπική προσπάθεια.

Η μαθήτρια Κ. είχε εξ αρχής καλό επίπεδο τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο χωρίς προβλήματα ούτε και σε ερωτήσεις κρίσης, ανάλυσης ή σύνθεσης. Θα σημείωνα μόνο ότι ενώ τα γραπτά της ήταν στην αρχή τυποποιημένα, με τη συντομία και την αυστηρότητα των κλασικών ερωτήσεων-απαντήσεων, σταδιακά απελευθερώθηκε λόγω της ποικιλίας των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν και απέκτησε μια πιο πλούσια γραφή. Η συμμετοχή και η συνεργασία της με την ομάδα αν και ήταν δύσκολη στην αρχή εξελίχθηκε πολύ θετικά και αυτό έφερε την ομάδα της να μοιράζεται την πρώτη θέση σε σχετική αλληλοαξιολόγηση της παρουσίας των τελικών δραστηριοτήτων. Το αναγνωστικό της επίπεδο ήταν εξαιρετικό και με αφορμή το πρόγραμμα αξιοποιήθηκε και η φιλιαναγνωσία της σε παρουσίαση των έργων της Άλκης Ζέη.

Αρχική εκτίμηση (ποιοτική και ποσοτική)

Ο μαθητής είναι εσωστρεφής και συνεσταλμένος, διστακτικός με τους καθηγητές αλλά αρκετά επικοινωνιακός με τους συμμαθητές του. Είναι αποφασισμένος να μην συνεχίσει τη φοίτησή του στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και να ασχοληθεί με το επάγγελμα του ξυλοκόπου. Αξίζει να σημειωθεί ότι αγαπάει τα ζώα και φροντίζει με επιμέλεια το δικό του άλογο, με το οποίο σκοπεύει να μεταφέρει τα ξύλα που θα κόβει στο βουνό.

Το γλωσσικό επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητή είναι χαμηλό: στον προφορικό λόγο, ενώ τον κατανοεί, δυσκολεύεται να εκφράσει ακόμη και απλές σκέψεις και στην πρώτη δυσκολία απογοητεύεται αμέσως και σταματά κάθε προσπάθεια· στον γραπτό λόγο, δυσκολεύεται να τον κατανοήσει με την πρώτη ανάγνωση και, όταν τον

κατανοεί, τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να συνθέσει ένα κείμενο δικό του χωρίς να αποφύγει τις λέξεις και τις εκφράσεις του κειμένου αναφοράς.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας από την αρχή έγιναν αισθητά τα γλωσσικά προβλήματα του μαθητή. Αλλά ενώ ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει, να αναλύσει και να συνθέσει, είναι ικανός να συνδυάζει τις ιδέες με την καθημερινή εφαρμογή τους, διαθέτει παρατηρητικότητα και ικανοποιητική συμμετοχικότητα στις ομαδικές εργασίες. Συνεκτιμώντας και την άψογη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη, θεωρώ ότι ο βαθμός που θα του έβαζα στην αρχή της χρονιάς θα κυμαινόταν από 10-12 [αξίζει να σημειωθεί ότι η βάση για τα γλωσσικά μαθήματα είναι το 8 και ο βαθμός του στο 1^ο τρίμηνο στο μάθημα της Λογοτεχνίας ήταν 12]

Τελική επίδοση

Ο μαθητής στο μάθημα της λογοτεχνίας υπήρξε συνεργατικός τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τον διδάσκοντα. Ήταν συνεπής σε οτιδήποτε του είχε ανατεθεί, είτε αυτό ήταν ανάγνωση κάποιου κειμένου στο σπίτι είτε συμπλήρωση ενός ατομικού φύλλου εργασίας, ανεξαρτήτως βέβαια του αποτελέσματος· τις περισσότερες φορές τα κείμενα τα κατανοούσε μόνο αδρομερώς, πράγμα ικανοποιητικό βέβαια, και στα ατομικά φύλλα εργασίας, κατά συνέπεια, απαντούσε ελλιπτικά.

Η τελική του επίδοση στο μάθημα της Λογοτεχνίας δεν ξάφνιασε τον διδάσκοντα: στην εξέταση αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου ο μαθητής βαθμολογήθηκε με 10/20. Ο βαθμοί των τριμήνων στο μάθημα της Λογοτεχνίας ήταν: 12-12-14. Ο γενικός μέσος όρος (μαζί με τις γραπτές εξετάσεις) είναι 12 και συμπίπτει με την βαθμολογία που έλαβε ο μαθητής στο Α' τρίμηνο.

Γενικά, θεωρώ ότι ο μαθητής σε οποιοδήποτε σχολείο βαθμολογικά θα κυμαινόταν γύρω στη βάση. Αυτό που του έδωσε τη βαθμολογική ώθηση[12] είναι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος [π.χ. η Α' φάση τον εισήγε επιτυχώς στη θεματική της ενότητας, η Β' φάση του έδινε αυτοπεποίθηση, όταν μπορούσε να απαντήσει σε μικρής δυσκολίας ερωτήσεις ή σε ερωτήσεις παρατηρητικότητας και η Γ' φάση του έδινε την ευκαιρία να τολμήσει να παραγάγει κάτι εντελώς δικό του και στα δικά του μέτρα], η αυθεντική αξιολόγηση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, και το κλίμα οικειότητας ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει, όσο είναι δυνατό, την φυσική του εσωστρέφεια και ανασφάλεια.

Μαθητής με δυσκολίες κατανόησης λογοτεχνικού κειμένου, χωρίς αναγνωστικά ενδιαφέροντα και με περιορισμένες δυνατότητες χειρισμού του γραπτού λόγου αλλά με παρατηρητικότητα και δυνατότητα σύνδεσης του μυθοπλαστικού πλαισίου των λογοτεχνικών κειμένων με την τρέχουσα πραγματικότητα κατόρθωσε μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας σύμφωνα με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων να εμπλακεί ενεργητικά στη διδακτική διαδικασία, να ξεπεράσει σε ικανοποιητικό βαθμό την εσωστρέφειά του παρουσιάζοντας τις απαντήσεις της ομάδας του στην ολομέλεια, να συνθέσει δικά του κείμενα, να διαβάσει ένα ολοκληρω λογοτεχνικό βιβλίο και να συλλάβει, με τη δυνατότητα που του έδινε η ποικιλία των λογοτεχνικών κειμένων, το γενικό προβληματισμό κάθε θεματικής ενότητας.

Ειδικά θέματα: Θεωρώ ότι για μαθητές με τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του Α. μια συμβατική διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι εκ προοιμίου αποτυχημένη και δεν μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ζητούμενη λογοτεχνική εμπειρία. Η εμπειρία αυτή, ακόμη κι αν δεν αξιοποιηθεί από τον μαθητή βραχυπρόθεσμα, αφήνει παράθυρο ελπίδας ότι θα αξιοποιηθεί μακροπρόθεσμα.

Ο μαθητής είναι υπερκινητικός, με ελλειμματική προσοχή, με συμπεριφορά που κυμαίνεται ανάμεσα στην απάθεια και την ευαισθησία, ενοχλητικός στους καθηγητές και σε όποιον συμμαθητή του κάθεται δίπλα του αλλά με καλλιτεχνικές ευαισθησίες, φιλοζωικά αισθήματα, φιλαναγνώστης και ονειροπόλος. Μέχρι τα μέσα της σχολικής χρονιάς δήλωνε ότι θέλει να γίνει ηθοποιός στην Τουρκία, γιατί εκεί πλέον υπάρχει πολύ δουλειά για τους ηθοποιούς και από τα μέσα της χρονιάς και πέρα δήλωνε ότι θέλει να γίνει καθηγητής Αγγλικών [αξίζει να σημειωθεί ότι στα Αγγλικά έχει μέσο όρο τριμήνων 20]

Το γλωσσικό επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητή είναι ικανοποιητικό: κατανοεί τον προφορικό λόγο και εκφράζει άνετα με αυτόν τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του· στον γραπτό λόγο μπορεί να συνθέσει ένα δικό του κείμενο, να κατανοήσει και να αναλύσει με περιορισμένο όμως λεξιλόγιο.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας αρχικά, παρόλες τις γλωσσικές του ικανότητες, τη φιλαναγνωσία του και τη φαντασία που διαθέτει δεν συμμετείχε ενεργά στη διδακτική διαδικασία, δεν τηρούσε καμιά υπόσχεση που έδινε, δημιουργούσε προβλήματα στις ομάδες που συμμετείχε προσπαθώντας στο στενό πλαίσιο της ομάδας να ασχοληθεί με άλλα θέματα και όχι με τα θέματα που είχαν να ασχοληθούν στο φύλλο εργασίας που είχαν μπροστά τους. Θεωρώ, όμως, πως αν άλλαζε ο διδάσκων τα αξιολογικά του κριτήρια τώρα, θα βαθμολογούσε το μαθητή με καλύτερο βαθμό στο Α' τρίμηνο.

Ο μαθητής στο μάθημα της λογοτεχνίας, όπως προαναφέρθηκε, είχε προβληματική συμπεριφορά. Ο διδάσκοντας όντας και υπεύθυνος της σχολικής βιβλιοθήκης και βλέποντας το συγκεκριμένο μαθητή να δανείζεται συνεχώς βιβλία και από τη σχολική βιβλιοθήκη και από την κινητή βιβλιοθήκη που ερχόταν τακτικά από την Ελευθερούπολη στη Σμίνθη προβληματιζόταν για την μειωμένη απόδοση και την ενοχλητική συμπεριφορά του μαθητή στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Παρόλα αυτά κράτησε στη βαθμολογία μια αυστηρή στάση, ίσως υπερβολική. Βαθμολόγησε το μαθητή στα τρία τρίμηνα με 12-12-15, σχεδόν όπως δηλαδή και τον πιο αδύναμο μαθητή στην τάξη. Ο μέσος όρος των τριμήνων του [13] στη Λογοτεχνία και η συμπεριφορά του στο μάθημα συμβάδιζε με την επίδοσή του και τη συμπεριφορά του και στα άλλα μαθήματα εκτός από την επίδοσή του τις ξένες γλώσσες [Αγγλικά: 20 και Γερμανικά: 19].

Η τελική του επίδοση στο μάθημα της Λογοτεχνίας δεν ξάφνιασε τον διδάσκοντα ο οποίος διέβλεπε τις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή: στην εξέταση αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου ο μαθητής βαθμολογήθηκε με 17/20, δηλαδή 4 βαθμούς περισσότερο από το μέσο όρο βαθμολογίας των τριών τριμήνων[13].

Γενικά, θεωρώ ότι ο μαθητής σε κάποιο άλλο σχολείο βαθμολογικά στα τρίμηνα θα μπορούσε να βρίσκεται σε υψηλότερη κλίμακα, ανάλογα με τα κριτήρια αξιολόγησης που θα λάμβανε υπόψη του ο διδάσκων. Ο συγκεκριμένος διδάσκων θεώρησε ότι ο μαθητής υστερούσε στην αυθεντική αξιολόγηση και στη διδακτική διαδικασία δεν αποκάλυπτε τα θετικά στοιχεία που διέβλεπε ότι διαθέτει. Ο διδάσκων γνώριζε ότι η λογοτεχνία έχει κερδίσει το συγκεκριμένο μαθητή αλλά η διδακτική πράξη τον έχει χάσει. Ο μαθητής τού θύμιζε τα Άλμπατρος του Μπωντλέρ, όμορφα όταν πετούσαν στον ουρανό με τα τεράστια φτερά τους αλλά αδέξια όταν περπατούσαν πάνω στο κατάστρωμα. Ο μαθητής αυτός ήταν η αιτία που ο διδάσκων επέμενε και επέλεξε να εξεταστούν οι μαθητές σε αδίδακτο κείμενο: το αδίδακτο κείμενο, το εξω-σχολικό, του έδωσε τη δυνατότητα να 'πετάξει' ενώ το διδαγμένο θα τον έκανε να 'περπατήσει αδέξια' προσπαθώντας να θυμηθεί, κατά πάσα πιθανότητα ατυχώς, πράγματα ειπωμένα.

Συνολική εκτίμηση:

Μαθητής με ποικίλα αναγνωστικά ενδιαφέροντα και ικανοποιητικές δυνατότητες προφορικής και γραπτής έκφρασης, με περισσότερη φαντασία και λιγότερη παρατηρητικότητα κατάφερε μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που εφαρμόζεται στο μάθημα της λογοτεχνίας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαί-

δων να κατανοήσει μέσα από τη συχνά διασπαστική του συμπεριφορά στην ομάδα πώς μπορεί να λειτουργήσει τελικά επικουρικά σε αυτήν. Κατάφερε επίσης μέσα από τη διακειμενικότητα να μειώσει το βαθμό της 'αλαζονείας' του στην κατανόηση ενός κειμένου και να συνειδητοποιήσει την πολλαπλότητα της λογοτεχνικής ερμηνείας. Τέλος, η γραπτή εξέταση σε αδίδακτο κείμενο του έδωσε την ευκαιρία να αποδείξει τις δυνατότητές του και να τον προβληματίσει η διαφορά της προφορικής με τη τελική του γραπτή επίδοση.

Ειδικά θέματα: Η περίπτωση του Α. αποτελεί για τον διδάσκοντα μια αφορμή αυτοαξιολόγησης: ο διδάσκων δεν προσπάθησε αρκετά να ενεργοποιήσει το συγκεκριμένο μαθητή μέσα στην τάξη, γιατί, καθησυχασμένος από το γεγονός ότι ο Α. ήταν φιλαναγνώστης, προσπάθησε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μη αναγνωστών-μαθητών.

Αρχική εκτίμηση (ποιοτική και ποσοτική)

Η μαθήτρια είναι επιμελής και προσεκτική στο μάθημα, συμπαθητική στους καθηγητές αλλά κάπως απόμακρη και διστακτική με τους συμμαθητές της. Κατάγεται από ένα χωριό [Μάνταινα] που τα τελευταία μόλις χρόνια επέτρεψε στα κορίτσια να φοιτήσουν στο Γυμνάσιο (η Ν η πρώτη 'φουρνιά'). Ο πατέρας της έχει υπερβολικές βαθμολογικές απαιτήσεις και ασκεί ψυχολογική πίεση στους καθηγητές και στον διευθυντή ότι πιθανή χαμηλή βαθμολογία της κόρης του θα τον οδηγούσε στην απόφαση να μην της επιτρέψει τη φοίτησή της στο Λύκειο. Κι αυτό γιατί δεν θέλει οι συγχωριανοί του να πουν ότι τη στέλνει στο Λύκειο μόνο και μόνο για να έρχεται σε επαφή με αγόρια, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι καλή μαθήτρια.

Το γλωσσικό επίπεδο της μαθήτριας είναι πολύ ικανοποιητικό. Κατανοεί και εκφράζεται με άνεση στον προφορικό λόγο, κατανοεί και αναλύει επαρκώς το γραπτό λόγο με περιορισμένες περιπτώσεις παρανόησης, συνθέτει δικό της κείμενο, πολλές φορές όμως με ανολοκλήρωτα για τον αναγνώστη νοήματα.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας λόγω της άνεσης στη χρήση της ελληνικής γλώσσας παρατηρήθηκε ενεργητική συμμετοχή. Η βαθμολογία της μαθήτριας στα τρία τρίμηνα στο μάθημα της λογοτεχνίας ήταν υψηλή: 18-19-19 και συμβάδιζε περίπου με το ½ της συνολικής της βαθμολογίας, δηλαδή στα 6 από τα 14 συνολικά μαθήματα έχει μέσο όρο 18 και στα υπόλοιπα 8 έχει μέσο όρο 15.

Τελική επίδοση

Η μαθήτρια στο μάθημα της λογοτεχνίας υπήρξε πάντα πρόθυμη και συνεργάσιμη περισσότερο με τον διδάσκοντα παρά με τους συμμαθητές της με τους οποίους ήταν ανταγωνιστική και με διάθεση να τους ξεπεράσει στις επιδόσεις.

Η τελική της επίδοση στο μάθημα της Λογοτεχνίας ξάφνιασε σε μικρό βαθμό τον διδάσκοντα: στην εξέταση αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου η μαθήτρια βαθμολογήθηκε με 15/20, δηλαδή 4 βαθμούς λιγότερο από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριμήνων αλλά ο συνολικός της μέσος όρος λαμβανομένων υπόψη των βαθμών των τριμήνων και των γραπτών εξετάσεων είναι 18, δηλαδή ίσως με τη βαθμό του Α' τριμήνου.

Γενικά, θεωρώ ότι η μαθήτρια σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον και με εκπαιδευτικό ο οποίος δεν γνώριζε τις κοινωνικές της ιδιαιτερότητες βαθμολογικά θα κυμαίνονταν σε λίγο χαμηλότερο επίπεδο. Ο διδάσκων εκτιμώντας ιδιαίτερα την προσπάθειά της, την προθυμία της και την συμμετοχή της στην διδακτική διαδικασία και

λαμβάνοντας υπόψη την σφοδρή της επιθυμία να φοιτήσει στο Λύκειο, από το οποίο θα αποκλειόταν- σύμφωνα με την απόφαση του πατέρα της- αν δεν έβγαζε υψηλή βαθμολογία, αποφάσισε συνειδητά να την βαθμολογήσει υψηλότερα κατά 1-2 μονάδες στα τρίμηνα αλλά να είναι αντικειμενικός στις γραπτές εξετάσεις, έτσι ώστε να κατανοήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της.

Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου: Συμμετείχε σε ενδοσχολικά προγράμματα και σε σχολικές γιορτές αλλά δεν συμμετείχε σε εξωσχολικά προγράμματα τα οποία απαιτούσαν διανυκτέρευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι παρά προσδοκίαν ο πατέρας της επέτρεψε να συμμετάσχει στα πλαίσια του Comenius στην εκδρομή στην Τουρκία, έδωσε 70€ προκαταβολή και την ημέρα της αναχώρησης δεν παρουσιάστηκε η μαθήτριά στο σχολείο. Τελικά οι πιέσεις που δέχθηκε ο πατέρας από τον κοινωνικό περίγυρο ήταν πολύ πιο δυνατές από το αρχικό του τόλμημα να επιτρέψει στην κόρη του να συμμετάσχει στην εκδρομή.

Συμπεριφορά στο σχολείο γενικά: Εκτός από το πρόβλημα που δημιουργήθηκε με τη μη συμμετοχή της στην προγραμματισμένη εκδρομή, δεν παρατηρήθηκε κάποια παραβατική συμπεριφορά της μαθήτριας εντός και εκτός σχολείου. Απλώς αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές ανέφερε στους καθηγητές ότι την ενοχλούσαν τα αγόρια. Ο διδάσκων παρατήρησε ότι κάθε φορά που η μαθήτριά έκανε παράπονα ότι την ενοχλούσε κάποιος συμμαθητής της ήταν στην ουσία προσπάθεια να δείξει στους άλλους ότι δεν τους επιτρέπει να την ενοχλούν και η ίδια δεν δίνει δικαιώματα στους άλλους.

Συνολική εκτίμηση:

Μαθήτριά με ανεπτυγμένη ελληνομάθεια και δυναμικά ανερχόμενη αναγνώστρια. Μέσα από την ομαδική εργασία βελτίωσε σε ένα μικρό βαθμό την εικόνα που είχαν οι άλλοι για αυτήν [απόμακρη- ακατάδεκτη, αλλά στην ουσία δέσμια του φόβου των κοινωνικών σχολίων] βελτιώνοντας έτσι και την αυτοεικόνα της. Μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας σύμφωνα με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων δόθηκε στην μαθήτριά η δυνατότητα να εκτεθεί στην ολομέλεια και να εκφράσει ελεύθερα και τις δικές της σκέψεις και απόψεις. Η δυνατότητα που της δόθηκε μέσω του Προγράμματος να έρθει σε επαφή με πολλά κείμενα ταυτόχρονα και με κείμενα στην ουσία σύγχρονου προβληματισμού την βελτίωσαν αναγνωστικά: αυτή ήταν που πρώτη ζήτησε να ξαναδανειστεί και να ξαναδιαβάσει το λογοτεχνικό βιβλίο *Μια ιστορία του Φιοντόρ* του οποίου η επεξεργασία είχε ανατεθεί σε όλους, έχοντας βρει πολλές ομοιότητες καταπίεσης από την κοινή γνώμη ανάμεσα στην ίδια και την Λιούμπα.

Ειδικά θέματα: Θεωρώ ότι μαθήτρίες σαν την Χ θα πρέπει να βοηθούνται με διακριτικό τρόπο έτσι ώστε να μπορούν να προχωρήσουν στις σπουδές τους. Πιστεύω ότι το ΠΕΜ μπορεί να βοηθήσει 'αθόρυβα' μέσω της λογοτεχνίας τα κορίτσια περισσότερο μέσα από κείμενα που απενοχοποιούν γενικά την αγάπη, το σχολείο, τη φαντασία και το όνειρο παρά μέσα από κείμενα αποκλειστικά για γυναίκες [πρβλ Μαρτινέγκου].