



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ
πρόσθεση όχι αφαίρεση
πολλαπλοασιασμός όχι διαίρεση

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ

ΔΡΑΣΗ 1/ΥΠΟΕΡΓΟ 1/ΕΚΠΑ/ΠΑΚΕΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.1

Δράσεις Ενισχυτικές Μαθητών/Μαθητριών Δημοτικού

ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2010-2013

Επιστημονικές Υπεύθυνες:

Χαρά Δαφέρμου, Παιδαγωγός, Επ.Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Μαρία Σφυρόρα, Παιδαγωγός, Επ.Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Επιστημονικοί συνεργάτες: *Ζωή Γαβριηλίδου, Αναστασία Δημητρίου, Άννα Κλώθου, Φωτεινή Κωστούδη, Βικτωρία Λαγοπούλου, Σοφία Μώραλη, Αχμέτ Νιζάμ, Μανώλης Πατσαδάκης*

Δεκέμβριος 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

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγικό Σημείωμα	3
2. Στόχοι της Δράσης	6
2.1 Εκπαιδευτικοί στόχοι για τους μαθητές	6
2.2. Στόχοι που αφορούν τους εκπαιδευτικούς	6
2.3. Στόχοι που αφορούν την κοινότητα.	7
3. Χαρακτηριστικά του πλαισίου της δράσης	7
4. Γενική περιγραφή του περιεχομένου της δράσης	8
4.1 Μαθήματα σε παιδιά Δημοτικού και Νηπιαγωγείου	8
4.2 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: περιεχόμενο και μορφές της επιμόρφωσης	14
4.3. Σχέσεις με την κοινότητα	15
5. Ποσοτικά στοιχεία της δράσης	16
6. Μεθοδολογία αξιολόγησης: εργαλεία αξιολόγησης & ερευνητικά δεδομένα- Αποτελέσματα της Δράσης	19
6.1 Εργαλεία αξιολόγησης	19
6.2 Αποτελέσματα της δράσης	21
7. Δυσκολίες στην ανάπτυξη του Προγράμματος	28
8. Δράσεις δημοσιότητας	29

1. Εισαγωγικό σημείωμα

Η δράση *Ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου* αναπτύχθηκε από το Φεβρουάριο 2011 (δηλαδή σχολικό έτος 2010 – 2011) έως και τον Ιούλιο 2013 σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία των νομών Ροδόπης και Ξάνθης και σε δημόσια σχολεία των πόλεων Κομοτηνής και Ξάνθης.

Στο ξεκίνημα αυτής της φάσης του Προγράμματος, το σχολικό έτος 2010 – 2011, τα μαθήματα ξεκίνησαν μήνα Φεβρουάριο καθώς χρειάστηκε να πραγματοποιηθούν μια σειρά συζητήσεις και συνεργασίες με στελέχη της εκπαίδευσης, διερευνητικές επισκέψεις των επιστημονικών υπευθύνων σε σχολεία των δύο νομών και ενημερώσεις εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να αποφασιστεί σε ποια σχολεία και με ποιον ακριβώς χαρακτήρα θα αναπτυσσόταν η παρέμβαση.

Οι γονείς των μεγαλύτερων μειονοτικών σχολείων εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον. Στις ενημερώσεις, στο πλαίσιο των οποίων αναφερόμασταν στις βασικές επιδιώξεις των μαθημάτων, μας ευχαριστούσαν και δήλωναν ότι θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους στα μαθήματα, έδειχναν να κατανοούν ότι αυτά θα μπορούσαν να προσφέρουν υποστήριξη στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο τα παιδιά τους ήταν εξαιρετικά φορτωμένα από εξωσχολικές υποχρεώσεις στο πλαίσιο της εβδομάδας: μαθήματα αγγλικών και απογευματινά μαθήματα κατηχητικού, μαζί με το φόρτο της μελέτης για το σχολείο και ίσως και κάποια ενισχυτικά φροντιστήρια, κάλυπταν όλον τους το χρόνο. Έτσι, σε συνεργασία με τις διευθύνσεις των σχολείων, αποφασίστηκε τα μαθήματα να γίνουν Σάββατο ή Κυριακή, ανάλογα με το πρόγραμμα απασχόλησης της εβδομάδας των μαθητών κάθε σχολείου.

Για την ανάπτυξη του Προγράμματος σε δημόσια σχολεία, στα οποία φοιτούσαν πολλοί μουσουλμάνοι μαθητές, την πρώτη χρονιά εκφράστηκε κάποια επιφυλακτικότητα, κυρίως από στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης. Παρότι πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις και συζητήσεις με διευθύνσεις σχολείων και συλλόγους εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των οποίων διαφαινόταν ότι υπήρχε ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας, στη συνέχεια δεν παιρνόταν απόφαση ενημέρωσης των γονέων. Έτσι τον πρώτο χρόνο ανάπτυξης των μαθημάτων από τα δημόσια σχολεία ένα μόνο αποφάσισε να ξεκινήσει. Τα επόμενα χρόνια προστέθηκαν τα σχολεία που μόνα τους κινητοποιήθηκαν να υποβάλουν αιτήματα, χωρίς από την πλευρά των επιστημονικών υπευθύνων να πραγματοποιηθούν άλλες διερευνητικές επισκέψεις.

Για να εγγραφούν τα παιδιά στα μαθήματα ζητήθηκε από τους γονείς να καταθέσουν βεβαίωση ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στα μαθήματα του Προγράμματος, προϋπόθεση που τηρήθηκε και τα επόμενα χρόνια. Συγκεντρώθηκαν οι βεβαιώσεις, με τη βοήθεια των διευθυντών (ή/και των υποδιευθυντών) των σχολείων, που ανέλαβαν στις περισσότερες περιπτώσεις ρόλο συντονιστή της ανάπτυξης του Προγράμματος στη σχολική μονάδα που διηύθυναν,

συγκροτήθηκαν και στελεχώθηκαν τα τμήματα και τα μαθήματα ξεκίνησαν. Η προσέλευση μαθητών σε αυτό το πρώτο ξεκίνημα ήταν εντυπωσιακή! 1239 μαθητές γράφτηκαν στα μαθήματα σε 13 συνολικά μειονοτικά δημοτικά σχολεία, 5 στο νομό Ροδόπης και 8 στο νομό Ξάνθης. Στο νομό Ξάνθης συμμετείχε και ένα δημόσιο σχολείο, με 51 συνολικά εγγεγραμμένους στα μαθήματα του Προγράμματος μαθητές.

Παράλληλα, όπως φαίνεται στην ενότητα 3.2 αλλά και στην έκθεση σχετικά με την επιμορφωτική διαδικασία που αναπτύχθηκε για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της τριετίας, πραγματοποιούνταν επιμορφωτικές συναντήσεις για τους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν τα μαθήματα. Οι επιστημονικές υπεύθυνες και οι επιστημονικοί συνεργάτες της δράσης επόπτευαν με ιδιαίτερη συστηματικότητα το όλο εγχείρημα.

Η χρονιά κύλησε απρόσκοπτα και ιδιαίτερα δημιουργικά. Τα μαθήματα στόχευαν πρωταρχικά στην καλλιέργεια κινήτρων ενασχόλησης των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και φάνηκαν να το επιτυγχάνουν. Σύμφωνα με τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, αλλά και τις επιτόπιες επισκέψεις επιστημονικών υπευθύνων και συνεργατών (βλ. έκθεση σχολικού έτους 2010-2011), τα παιδιά εμπλέκονταν με κέφι στις δραστηριότητες που αναπτύσσονταν, ανέπτυσαν επιχειρηματολογία και παρήγαγαν ενδιαφέροντα κείμενα με σαφείς επικοινωνιακούς στόχους.

Ιδιαίτερη αναφορά κατά τη γνώμη μας αξίζει να γίνει στη συμμετοχή των μαθητών του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου Κενταύρου. Ο Κένταυρος, μεγάλο χωριό στην ορεινή Ξάνθη (στο δημοτικό σχολείο φοιτούν περίπου 300 μαθητές), έβλεπε με επιφύλαξη τη δραστηριότητα του Προγράμματος σε προηγούμενες φάσεις (βλ. εκθέσεις περιόδου 1997 - 1999). Στις πρώτες επικοινωνίες κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς του ήταν επιφυλακτικοί, ωστόσο, μετά από διεξοδικές συζητήσεις, με τη σύμφωνη γνώμη και την παρότρυνση της τότε διεύθυνσης του σχολείου και μέρους των εκπαιδευτικών, δέχτηκαν όλοι το σχολείο να συμμετέχει. Η ανταπόκριση των γονέων και των μαθητών ήταν εντυπωσιακή! 274 μαθητές από τους 295 που φοιτούσαν εκείνη τη χρονιά στο σχολείο γράφτηκαν στα μαθήματα. Προκειμένου να καταρτιστεί το πρόγραμμα, ο υποδιευθυντής τότε του σχολείου τους ρώτησε έναν - έναν για τις εξωσχολικές τους ενασχολήσεις. Τα μαθήματα αναπτύχθηκαν Σάββατο πρωί για τις μικρότερες τάξεις και Κυριακή μετά το μεσημέρι για τις μεγαλύτερες, που ακόμη και την Κυριακή το πρωί είχαν φροντιστήρια αγγλικών. Ήταν εντυπωσιακό ότι Κυριακή μεσημέρι το σχολείο γέμιζε παιδιά που προσέρχονταν με κέφι. Στις εκδηλώσεις του τέλους της χρονιάς οι γονείς ήταν συγκινητικοί. Μας ευχαριστούσαν ξανά και ξανά για την ευκαιρία που δινόταν στα παιδιά τους.

Το καλοκαίρι που ακολούθησε, όπως θα διαβάσετε αναλυτικά στην έκθεση που ακολουθεί, τα μαθήματα εμπλουτίστηκαν περισσότερο. Συμμετείχαν σ'αυτά και παιδιά που επρόκειτο να φοιτήσουν στην Α' Δημοτικού, αλλά και μαθητές που

μόλις είχαν αποφοιτήσει από το δημοτικό και επρόκειτο να φοιτήσουν σε δημόσιο γυμνάσιο. Για τους μικρούς μαθητές που θα φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο στόχος ήταν η εξοικείωση με το σχολείο που θα τους υποδεχόταν το Σεπτέμβρη, καθώς θεωρείται ότι αυτή η εξοικείωση συμβάλλει στην ομαλή τους ένταξη, αλλά και η παράλληλη ενίσχυση της ελληνομάθειάς τους. Για τους μαθητές που είχαν αποφοιτήσει από το μειονοτικό δημοτικό σχολείο και θα φοιτούσαν στο δημόσιο γυμνάσιο, στόχος ήταν η υποστήριξη της ελληνομάθειας στην προοπτική της καλύτερης επίδοσής τους σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, όπως της Οδύσσειας, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, που οι πληροφορίες που είχαμε από τους καθηγητές του γυμνασίου (μέσω της επιμορφωτικής δραστηριότητας για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ήταν ότι τους δυσκόλευαν. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, καθώς τα μαθήματα αυτά στα μειονοτικά σχολεία ανήκουν στο τουρκόφωνο πρόγραμμα, τα παιδιά πηγαίνοντας στο δημόσιο γυμνάσιο αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των μαθηματικών όρων, γεγονός που τα οδηγούσε σε αδυναμία επικοινωνίας στις τάξεις των θετικών επιστημών και κατά συνέπεια σε σχολική αποτυχία. Τα μαθήματα θετικών επιστημών ήταν αίτημα των γονέων στο οποίο ανταποκριθήκαμε.

Στη συνέχεια κάθε χρόνο ετίθετο ένας περισσότερο ρητός στόχος, που συνδεόταν και με το περιεχόμενο των επιμορφωτικών συναντήσεων, όπως π.χ. η εξοικείωση των παιδιών με συγκεκριμένα είδη λόγου, η επεξεργασία εξωσχολικών βιβλίων στη βάση συγκεκριμένων μαθησιακών επιδιώξεων, αλλά και η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας κ.λπ. Αναλυτικότερα στοιχεία για όλα τα παραπάνω αναφέρονται στην έκθεση που ακολουθεί, η οποία έχει την εξής δομή:

Αναπτύσσεται σε πέντε συνολικά ενότητες και στο τέλος παρατίθενται τα παραρτήματα.

Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στους στόχους της συγκεκριμένης δράσης, τόσο τους εκπαιδευτικούς στόχους που αφορούσαν μαθητές και εκπαιδευτικούς, όσο και τους στόχους που συνδέονταν με την κοινότητα.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του πλαισίου της Θράκης, στο οποίο αναπτύσσεται η δράση.

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται αναλυτικά στο περιεχόμενο της παρέμβασης.

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται ποσοτικά στοιχεία που αφορούν τους αριθμούς των μαθητών που παρακολούθησαν τα μαθήματα της χειμερινής και της θερινής περιόδου στο πλαίσιο της τριετίας.

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται η μεθοδολογία αξιολόγησης και τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν αξιοποιηθεί σε αυτή την προοπτική, τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας.

Η έκθεση ολοκληρώνεται με την παράθεση 10 συνολικά παραρτημάτων, στα οποία περιλαμβάνονται στοιχεία που τεκμηριώνουν περαιτέρω όσα αναπτύσσονται στις διαφορετικές της ενότητες.

2. Στόχοι της Δράσης:

Οι στόχοι της Δράσης 1: «*Ενισχυτική Διδασκαλία σε μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου*» μπορούν να αναλυθούν σε 3 επίπεδα: στόχοι σχετικοί με τους μαθητές, στόχοι που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, στόχοι που αφορούν την ευρύτερη κοινότητα.

2.1. Εκπαιδευτικοί στόχοι για τους μαθητές.

α) Η διεύρυνση/ ενίσχυση των γνώσεων των παιδιών της μειονότητας στην ελληνική γλώσσα, η βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας στο γραπτό και τον προφορικό λόγο και η ενίσχυση των κινήτρων τους για συστηματική ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα, μέσα από δραστηριότητες που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και ενισχύουν την επαφή τους με αυτήν, καθώς συνδέονται με αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, αλλά και με την προσέγγιση πολλών και διαφορετικών κειμενικών ειδών.

β) Η βελτίωση της αυτο-εικόνας των παιδιών της μειονότητας ως μαθητών/τριών, η βελτίωση της σχέσης τους με το σχολείο και η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψής του, καθώς και η ενίσχυση των κινήτρων τους για συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

γ) Τέλος, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της συνεργατικής ικανότητας και της επιθυμίας για ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων, καθώς και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Η επίτευξη αυτών των στόχων επιχειρείται μέσα από μαθήματα βασισμένα σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, τα οποία πραγματοποιούνται σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία, αλλά και σε δημόσια, στα οποία φοιτούν μαθητές από τη μειονότητα, σε ώρες εκτός του σχολικού τους ωραρίου.

Η ανάπτυξη στο χώρο των σχολείων μαθημάτων που στοχεύουν να ενισχύσουν τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν θεωρήσαμε ότι είναι σημαντική, καθώς δίνεται στο σχολείο, ως χώρο μάθησης, ευρύτερη διάσταση και ισχυροποιεί τη σχέση των μαθητών με αυτό, αλλά και την προοπτική τους μέσα σε αυτό.

2.2. Στόχοι που αφορούν τους εκπαιδευτικούς

Η δράση αυτή, όπως και όλες οι συστηματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, έχει/εξυπηρετεί και δευτερογενείς στόχους, χωρίς όμως την επίτευξη των οποίων δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί η επιτυχία της. Έτσι, η συγκεκριμένη δράση

στοχεύει επίσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτήν σε ευέλικτες/εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο κίνητρο, στην απόλαυση και στην κατανόηση της σημασίας της προώθησης επικοινωνιακών/λειτουργικών συνθηκών μάθησης με νόημα για τα παιδιά, στην αναγνώριση της ταυτότητας κάθε παιδιού, στη βελτίωση της ματιάς των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, στην ικανότητά τους να σκέφτονται πάνω στην εκπαιδευτική πράξη και να την ανατροφοδοτούν, στο ρόλο των προσωπικών ημερολογιακών καταγραφών ως μεθοδολογικού εργαλείου για τη δουλειά τους, με άλλα λόγια στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπλέον δίνει την ευκαιρία σε αδιόριστους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση στο χώρο των σχολείων, υποστηριζόμενοι από συνεχείς επιμορφωτικές συναντήσεις και συστηματική εποπτεία και να αποκτήσουν με αυτό τον τρόπο επαγγελματική εμπειρία, συγκροτώντας παράλληλα την επαγγελματική τους ταυτότητα.

2.3. Στόχοι που αφορούν την κοινότητα.

Οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση για να πετύχει απαιτεί την εμπιστοσύνη και τη σύμπραξη της κοινότητας. Αυτό, ιδιαίτερα σε πολύπλοκα και φορτισμένα ιδεολογικά περιβάλλοντα, όπως αυτό της Θράκης, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Έτσι, η αποδοχή της δράσης από την κοινότητα (εκπαιδευτικούς του τουρκόφωνου και του ελληνόφωνου προγράμματος του σχολείου, οικογένειες των παιδιών και ευρύτερη τοπική κοινότητα), η εμπιστοσύνη σε αυτή, η κατανόηση της σημασίας της για τη βελτίωση της ελληνομάθειας των παιδιών, αλλά και συνολικά το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και της κοινότητας στο σχολείο και σε ό,τι γίνεται μέσα σε αυτό, αποτέλεσε έναν ακόμη από τους στόχους της δράσης.

3. Χαρακτηριστικά του πλαισίου της δράσης:

Η δράση αυτή αναπτύχθηκε σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία των νομών Ροδόπης και Ξάνθης, σε περιοχές ορεινές με αμιγή μειονοτικό πληθυσμό, σε περιοχές πεδινές αμιγείς ή/και μικτές ως προς τον πληθυσμό τους, καθώς και στις δυο πόλεις, Κομοτηνή και Ξάνθη. Παράλληλα αναπτύχθηκε και σε δημόσια δημοτικά σχολεία (κυρίως της Ξάνθης) στα οποία φοιτά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών από τη μειονότητα (βλ. σχετικά εκθέσεις σχολικών ετών 2010-2011, 2011-2012 και 2012-2013).

Η ιδιαίτερη συνθήκη των μειονοτικών κυρίως σχολείων σε συνάρτηση με την κοινωνική απομόνωση και την εσωστρέφεια της μειονότητας και με σύνθετα ζητήματα ιστορικού, ιδεολογικού και πολιτικού χαρακτήρα για πολλά χρόνια καθιστούσαν ιδιαίτερα προβληματική την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η παράμετρος μαζί με άλλες είχαν ως αποτέλεσμα οι μειονοτικοί μαθητές να εγκαταλείπουν ακόμα και την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και φυσικά να μην φτάνουν στην τριτοβάθμια. Η κατάσταση αυτή σταδιακά αλλάζει και οι αλλαγές που καταγράφονται προφανώς δεν είναι μονοσήμαντες. Οι κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές, αλλά και οι νέες εκπαιδευτικές συνθήκες και οι νέες ευκαιρίες που αυτές παρέχουν οδηγούν στην αλλαγή της σχέσης των μαθητών της

μειονότητας αλλά και των οικογενειών τους με την εκπαίδευση. Εντούτοις οι αλλαγές αυτές είναι αργές και απαιτούν χρόνο¹.

Έτσι η δράση αυτή αναπτύσσεται σε ένα ιδιότυπο, όχι πλέον τόσο συγκρουσιακό, μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στις αλλαγές του οποίου επιχειρεί να συμβάλλει, ενώ παράλληλα επηρεάζεται από αυτό κυρίως στον τρόπο οργάνωσης και τον χρόνο διεξαγωγής των μαθημάτων. Η διασπορά των σχολείων, η μη σταθερότητα στην τριετία του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο φόρτος στις ώρες καθημερινής απασχόλησης των παιδιών, αλλά και η ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου παρέμβασης με κάποιες παρεκκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό, οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Κάποιες από τις δυσκολίες που απариθμούμε έγιναν εμφανείς στις πρώτες διερευνητικές επισκέψεις στα σχολεία κατά το διάστημα Οκτωβρίου 2010 - Ιανουαρίου 2011 και με βάση αυτές οργανώθηκαν το πλαίσιο και οι μορφές της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης.

4. Το περιεχόμενο της δράσης.

4.1 Μαθήματα σε παιδιά Δημοτικού και Νηπιαγωγείου.

4.1.1 Γενική οργάνωση/ δομή των μαθημάτων και επιμέρους στόχοι

Την πρώτη χρονιά αυτής της τελευταίας φάσης του Προγράμματος, δηλαδή το σχολικό έτος 2010 – 2011, πραγματοποιήθηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, συστηματικές συνεργασίες με στελέχη της εκπαίδευσης και σημαντικός αριθμός διερευνητικών επισκέψεων σε σχολεία της περιοχής από τις επιστημονικές υπεύθυνες της δράσης και άλλα στελέχη του Προγράμματος. Σε συνέχεια όλων αυτών, τα μαθήματα ενίσχυσης της ελληνομάθειας που αναπτύχθηκαν σε μειονοτικά και δημόσια δημοτικά σχολεία είχαν 4 συνολικά μορφές:

. Μαθήματα εντός ολοήμερου ωραρίου, με στόχο την καλύτερη υποστήριξη της μελέτης με τα παιδιά σε μικρότερες ομάδες και εξατομικευμένη στήριξη.

B. Μαθήματα σε επιπλέον ώρες μετά το σχόλασμα για τα παιδιά της Α΄ κυρίως τάξης τις μέρες που σχολούν νωρίτερα, προκειμένου να αξιοποιηθεί αυτός ο χρόνος, που συχνά εξυπηρετούσε τους γονείς που είχαν και μεγαλύτερα παιδιά στο σχολείο, για περαιτέρω ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα.

Γ. Μαθήματα για παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου απογεύματα μέσα στην εβδομάδα ή/και Σαββατοκύριακα, στο πλαίσιο του αδέσμευτου χρόνου που διαπιστωνόταν ότι είχαν σε κάθε περιοχή.

¹ Για όλα τα παραπάνω υπάρχουν στοιχεία σε αδημοσίευτες εκθέσεις του προγράμματος, στο βιβλίο της Νέλλης Ασκούνη, 2006, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη – Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης* (εκδόσεις Αλεξάνδρεια) και στο συλλογικό τόμο *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση* (επιμέλεια Θάλειας Δραγώνα και Άννας Φραγκουδάκη, 2008, εκδόσεις Μεταίχμιο)

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της παρέμβασης μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων της χειμερινής περιόδου 2010 – 2011, καταλήξαμε ότι τα μαθήματα του Προγράμματος στο πλαίσιο του ολοήμερου ωραρίου δεν είχαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς το πρόγραμμα του ολοήμερου ήταν ήδη ασφυκτικό και δεν επέτρεπε την ανάπτυξη της παρέμβασης. Έτσι η μορφή αυτή εγκαταλείφθηκε (βλ. έκθεση σχολικού έτους 2010 – 2011).

Συνεκτιμώντας αιτήματα των γονέων, αλλά και τις διαπιστώσεις μας στο πλαίσιο των χειμερινών μαθημάτων, τα **θερινά μαθήματα** του 2011 επεκτάθηκαν προς τα παιδιά του νηπιαγωγείου, που θα φοιτούσαν στην Α΄ δημοτικού το Σεπτέμβριο, αλλά και στους αποφοίτους της Στ΄ τάξης που θα πήγαιναν στο γυμνάσιο. Στόχος για τα παιδιά της Α΄ δημοτικού ήταν η περαιτέρω υποστήριξη της ελληνομάθειάς τους, αλλά και η εξοικείωσή τους με το χώρο του δημοτικού σχολείου στο οποίο θα φοιτούσαν από Σεπτέμβρη, και για τα παιδιά που αποφοιτούσαν από το δημοτικό σχολείο και θα πήγαιναν στο γυμνάσιο στόχος ήταν η ενίσχυση της ελληνομάθειας σε ό,τι αφορά τη γλώσσα επικοινωνίας στις τάξεις των θετικών επιστημών, αλλά και η προσέγγιση της Οδύσσειας, στην οποία είχαμε την πληροφορία από τους συναδέλφους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι σημειώνουν μεγάλα ποσοστά αποτυχίας.

Θερινά μαθήματα με αντίστοιχο χαρακτήρα επαναλήφθηκαν και τα σχολικά έτη 2011 – 2012 και 2012 – 2013.

Η αποτίμηση των μαθημάτων θετικών επιστημών για παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου που επρόκειτο να φοιτήσουν στο δημόσιο γυμνάσιο, τόσο με βάση τις δικές μας εσωτερικές αξιολογήσεις και τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, όσο και με βάση τις θετικές αντιδράσεις των γονιών και των μαθητών, οδήγησε στην επέκτασή τους από το σχολικό έτος 2012 – 2013 και στα χειμερινά μαθήματα.

Επιπλέον, από την χρονιά 2012-13, τόσο με βάση την εμπειρία των θερινών μαθημάτων για τα παιδιά που θα πήγαιναν στην Α΄ Δημοτικού, όσο και την εμπειρία των μαθημάτων/δραστηριοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας που αναπτύχθηκαν στα ΚΕΣΠΕΜ, αναπτύχθηκαν σε κάποια χωριά, όπου δεν υπάρχουν ΚΕΣΠΕΜ και τμήματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

4.1.2 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Εδώ και αρκετά χρόνια, με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της παιδαγωγικής, οι αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση έχουν αλλάξει. Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μάθησης που επιδίωκε τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές και προσπαθούσε να τους κάνει να μάθουν μέσα από αποστηθίσεις και συνεχείς επαναλήψεις έχει αποδειχτεί αναποτελεσματική. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν έτσι, αλλά προϋπόθεση για να μάθουν είναι να έχουν κίνητρα, να συμμετέχουν

ενεργά στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, να κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους και να ενεργοποιείται η σκέψη τους. Επίσης μαθαίνουν όταν μοιράζονται τη σκέψη τους με τους άλλους και αγωνίζονται να λύσουν από κοινού τα προβλήματα που συναντούν.

Έτσι βασική επιλογή σε σχέση με αυτά τα μαθήματα ήταν αρχικά να δημιουργήσουν κίνητρα στα παιδιά για την ενασχόλησή τους με την ελληνική γλώσσα. Η δημιουργία κινήτρων θεωρείται ότι επιτυγχάνεται:

- μέσω της αξιοποίησης των βιωμάτων και των ενδιαφερόντων των παιδιών,
- μέσω της επιλογής κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού (λογοτεχνικά βιβλία και άλλα έντυπα υλικά, ταινίες, τραγούδια, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών κλπ) και
- μέσω της συνειδητοποίησης από πλευράς των παιδιών της κοινωνικής και επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας.

Όλα τα παραπάνω θεωρείται ότι οδηγούν τα παιδιά να συνειδητοποιούν τους ρόλους της γλώσσας και να εμπλέκονται δυναμικά σε δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης πολλών ειδών γραπτού και προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τα βοηθούν να κατανοήσουν γιατί τους χρειάζεται να μιλούν και να γράφουν καλά ελληνικά, αλλά και τα πείθουν ότι μπορούν να αντλήσουν ευχαρίστηση διαβάζοντας και γράφοντας ελληνικά.

Η εργασία σε ομάδες που αξιοποιείται στο πλαίσιο αυτών των μαθημάτων πέρα από το γεγονός ότι κινητοποιεί τα παιδιά, δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν αλληλεπιδράσεις που συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης. Στο πλαίσιο της ομαδικής δουλειάς τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν χωρίς αναστολές, καθένας συμβάλλει και συμμετέχει με τον τρόπο του, υπάρχει χώρος και χρόνος για όλους, το λάθος επιτρέπεται και αξιοποιείται διδακτικά. Στην αποενοχοποίηση του λάθους συμβάλλει επίσης και ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των μαθημάτων και οι διαδικασίες εμπύχωσης που αξιοποιούνται.

Ο χαρακτήρας των μαθημάτων προσφέρει επίσης στα παιδιά ευκαιρίες να αξιοποιήσουν και να διευρύνουν τις ικανότητές τους, να αναπτύξουν στρατηγικές που χαρακτηρίζουν έμπειρους γραφείς και αναγνώστες, να μάθουν να μαθαίνουν, να είναι ευέλικτα απέναντι στις προκλήσεις του περιβάλλοντος που συνέχεια μεταβάλλεται και να μπαίνουν σε διαδικασίες διερεύνησής του προκειμένου να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τα απασχολούν.

Συνοψίζοντας, στα μαθήματα επιχειρείται η αξιοποίηση ανοιχτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με στόχο τη συνολική κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών μέσα από τη γλώσσα, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η σε σχέση με τα παραπάνω υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

4.1.3 Προσανατολισμός των μαθημάτων και βασικές επιλογές

Στο πλαίσιο των μαθημάτων ενίσχυσης της ελληνομάθειας επιδιώξαμε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με πολλά και διαφορετικά κείμενα, ενδιαφέροντα για τα ίδια, και μέσα από την επεξεργασία τους να αντλήσουν απόλαυση και να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν τόσο να κατανοήσουν όσο και να παράγουν δικά τους κείμενα στην ελληνική γλώσσα. Η επιλογή τα μαθήματα αυτά να μην παραπέμπουν σε μια πιο «παραδοσιακή» σχολική συνθήκη είχε ως στόχο να απομυθοποιήσουν τα παιδιά τις δυσκολίες που τους θέτει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να την αντιμετωπίσουν ως μια γλώσσα στην οποία μπορούν να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν, αντλώντας παράλληλα απόλαυση από αυτήν τους την ενασχόληση. Η συλλογική και όχι ατομική διαδικασία επεξεργασίας και παραγωγής κειμένων είχε σαν στόχο να ενισχύσει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Έτσι η εκμάθηση στοιχείων γραμματικής, συντακτικού και ορθογραφίας επιδιώχθηκε μέσα από τη χρήση της ίδιας της γλώσσας και επιχειρήθηκε με τρόπο έμμεσο.

4.1.4 Διδακτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν

Τα παιδιά των μικρότερων και των μεγαλύτερων ηλικιών στο πλαίσιο των μαθημάτων μίλησαν για θέματα που τους κινούσαν το ενδιαφέρον, διάβασαν και επεξεργάστηκαν βιβλία που τους αρέσουν και τα διασκεδάζουν, έκαναν βιβλιοπαρουσιάσεις, είδαν ταινίες και συζήτησαν για τους χαρακτήρες των ηρώων, έφτιαξαν δικές τους ιστορίες αξιοποιώντας και την εικαστική έκφραση ή τις σύγχρονες τεχνολογίες², έκαναν αναζητήσεις στο διαδίκτυο, κατασκεύασαν παιχνίδια με κανόνες, των οποίων διατύπωσαν τις οδηγίες, πραγματοποίησαν πειράματα Φυσικής και ανέπτυξαν με αυτόνομο τρόπο μαθηματικές δραστηριότητες, υποστηριζόμενα να αναπτύσσουν περιγραφές και επιχειρήματα και να τεκμηριώνουν τις απαντήσεις και τις ερμηνείες τους.

4.1.5 Βασικά οφέλη της προσέγγισης

Μέσα από τα μαθήματα τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πολιτισμικά αγαθά, αλλά και οδηγήθηκαν σε δημιουργικές παραγωγές κειμένων, καθώς η δημιουργία βιβλίων, αφισών και παιχνιδιών από τα παιδιά θεωρείται ότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και δημιουργεί προϋποθέσεις για όλο και περισσότερη ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα.

4.1.6 Τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν

Τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν ήταν κατά κύριο λόγο λογοτεχνικά βιβλία για μικρότερα και για μεγαλύτερα παιδιά, βιβλία με λιγότερα ή με περισσότερα λόγια, βιβλία μικρότερου ή μεγαλύτερου σχήματος, βιβλία με εντονότερη ή με

² Για να είναι εφικτή η ανάπτυξη των παραπάνω πρακτικών, τα σχολεία που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα εξοπλίστηκαν με εξωσχολικά βιβλία, ΗΥ και φωτογραφικές μηχανές.

περισσότερο διακριτική, αλλά πάντα καλαίσθητη και ενδιαφέρουσα εικονογράφηση, όλα βιβλία καλών εκδόσεων (βλ. ενδεικτικό κατάλογο στο παράρτημα 7).

4.1.7 Τρόποι επεξεργασίας των λογοτεχνικών βιβλίων

Η επεξεργασία των βιβλίων έγινε, ανάλογα και με την ηλικία των παιδιών, με ανοιχτούς και εναλλακτικούς τρόπους που συζητήθηκαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις. Αξιοποιήθηκαν προσεγγίσεις όπως παράλληλες ή/και συγκριτικές αναγνώσεις βιβλίων, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που επέκτειναν ή/και ανέτρεπαν την ιστορία του βιβλίου κλπ. Ακόμη, στο πλαίσιο του Προγράμματος αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα λογοτεχνίας για παιδιά, με προτάσεις δημιουργικής επεξεργασίας εξωσχολικών βιβλίων, το οποίο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του προγράμματος (βλ. www.museduc.gr - Άλλα εκπαιδευτικά υλικά – Εκπαιδευτικά προγράμματα λογοτεχνίας) και στόχο είχε να προσφέρει ιδέες και τρόπο δουλειάς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας τους και με βάση και τις θεματικές που προέκυπταν από τα ίδια τα παιδιά, αξιοποίησαν με ευελιξία και άλλα βιβλία και υλικά, τα οποία συζητιόνταν και με τους επιστημονικούς συνεργάτες που συνεργάζονταν συστηματικά με κάθε εκπαιδευτικό.

Ιδιαίτερη θέση είχε για τις μεγαλύτερες τάξεις και η επεξεργασία της *Οδύσσειας* που στόχευε στην προετοιμασία των παιδιών για τον Γυμνάσιο, μέσω της εξοικείωσής τους με τον μύθο, αλλά και με την εξειδικευμένη ορολογία (ραψωδία, αοιδός κλπ) που οι μαθητές θα συναντήσουν στο Γυμνάσιο, και η οποία τους δυσκολεύει ιδιαίτερα. Η επεξεργασία της *Οδύσσειας* οδήγησε σε πολλές μορφές έκφρασης: κείμενα, χάρτες, δραματοποίηση, πολυτροπικά κείμενα, ζωγραφίες, φωτοϊστορίες κ.λπ. (βλ. ετήσιες εκθέσεις και των τριών ετών).

4.1.8 Υποστήριξη των ελληνομάθειας μέσω δραστηριοτήτων θετικών επιστημών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τόσο στα θερινά μαθήματα των ετών 2011-2013, όσο στα χειμερινά μαθήματα 2012-13, στο πλαίσιο της υποστήριξης της ελληνομάθειας των παιδιών των μεγάλων τάξεων (ΣΤ Δημοτικού και Ε& ΣΤ όπου τα τμήματα ήταν μικτά), αναπτύχθηκαν και μαθήματα που συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και των Φυσικών επιστημών. Τα συγκεκριμένα μαθήματα στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα, επομένως οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων, κατά τη μετάβασή τους στο δημόσιο γυμνάσιο, συχνά συναντούν δυσκολίες που συνδέονται και με τη γλώσσα καθώς σύμφωνα με μαρτυρίες των καθηγητών του γυμνασίου τους είναι δύσκολο να ανταποκριθούν ακόμη και στους απλούστερους όρους. Έτσι στο πλαίσιο των συγκεκριμένων μαθημάτων τέθηκε ως στόχος η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας στις τάξεις των θετικών επιστημών.

Για την ανάπτυξη των μαθημάτων στην προοπτική της επίτευξης του παραπάνω στόχου αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικά υλικά που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος και κατάλληλο εποπτικό υλικό. Επίσης αναπτύχθηκε συνεργασία των επιστημονικών υπευθύνων με τους επιστημονικούς υπεύθυνους των σχετικών γνωστικών αντικειμένων.

Πιο συγκεκριμένα για το μάθημα των μαθηματικών αξιοποιήθηκε το υλικό *Μαθηματικά σε περιβάλλον διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση* (βλ. www.museduc.gr – Σχολικά βιβλία υλικά - Μαθηματικά), το οποίο συνιστά μια πρόταση για εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθηματικών. Πρόκειται για μια τράπεζα υλικού με ανοιχτού χαρακτήρα δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αυτονομία του μαθητή, ευνοούν την αξιοποίηση ενός πλήθους δεδομένων του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και παρέχουν ουσιαστικές ευκαιρίες μύησης στη μαθηματική γνώση και σκέψη, ως προϊόντων της ανθρώπινης δράσης³. Για την ανάπτυξη των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, τα σχολεία υποστηρίχθηκαν με την προμήθεια ειδικού εποπτικού υλικού. Επιπλέον επιστημονικός συνεργάτης της δράσης⁴ συγκρότησε λεξιλόγιο βασικών μαθηματικών όρων για την υποστήριξη της μαθησιακής προσπάθειας των μαθητών.

Αντίστοιχα για τις Φυσικές Επιστήμες αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό *Πειράματα με τη θερμότητα, το φως και τα ηλεκτρικά κυκλώματα: Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων* (<http://museduc.gr/el/επιμορφωτικά-υλικά/οδηγός-για-τις-φυσικές-επιστήμες>). Η πραγματοποίηση των πειραμάτων, που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, υποστηρίχτηκε με την προμήθεια κατάλληλου υποστηρικτικού εποπτικού υλικού, που δόθηκε σε κάθε σχολείο.

Η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται στο πλαίσιο των παραπάνω εκπαιδευτικών πακέτων στηρίζεται στην αντίληψη για οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τη διερεύνηση και την αυτόνομη και συλλογική δράση των παιδιών.

³ Το κύριο σώμα του υλικού προέρχεται από μετάφραση στην ελληνική γλώσσα και προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού πακέτου SMILE (Secondary Mathematics Independent Learning Environment), που έχει συγκροτηθεί στη Μεγάλη Βρετανία και απευθύνεται σε μαθητές από 11 έως 16 ετών. Την επιστημονική ευθύνη της προσαρμογής είχε ο συνεργάτης του Προγράμματος Χ.Σακονίδης. Συνεργάστηκαν σε αυτό το έργο η Α.Κλώθου και ο Α.Νιζάμ. Το υλικό είναι εκτενές. Για την αξιοποίησή του στο πλαίσιο των μαθημάτων στα δημοτικά σχολεία πραγματοποιήθηκε από τους παραπάνω συνεργάτες επιλογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αφενός ανταποκρίνονταν στις γνώσεις των συγκεκριμένων μαθητών και αφετέρου προσφέρονταν για συζήτηση με τον εκπαιδευτικό ή μεταξύ τους στην τάξη, στην προοπτική της προετοιμασίας τους για την επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα στην τάξη των μαθηματικών.

⁴ Ο επιστημονικός συνεργάτης της δράσης Α. Νιζάμ, εκπαιδευτικός της μειονοτικής εκπαίδευσης και υποψήφιος διδάκτωρ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ο οποίος συμμετείχε στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά.

4.2 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Περιεχόμενο και μορφές της επιμόρφωσης

Η αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης που υιοθετεί την αξιοποίηση ευέλικτων/ανοιχτών/εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και για την ανάπτυξή της αξιοποιούνται νέα/καινοτόμα υλικά δεν μπορεί να διασφαλιστεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, χωρίς την παράλληλη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτήν. Έτσι, για να επιτευχθούν οι στόχοι που αναφέρθηκαν παραπάνω και για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν δραστηριότητες με νόημα που ενεργοποιούν και κινητοποιούν τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τους το πλαίσιο και τις ξεχωριστές ανάγκες όλων των παιδιών (βλ. υποκεφ. 1.2), οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν με τη Δράση 1:

Α) παρακολούθησαν όλες τις κεντρικές επιμορφώσεις του προγράμματος που είχαν τη μορφή εισηγήσεων και βιωματικών εργαστηρίων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2010 – 2011 και απευθύνονταν στο γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Θράκης (βλ. σχετική έκθεση σχετικά με την επιμορφωτική δραστηριότητα). Βασικές θεματικές αυτών των επιμορφωτικών συναντήσεων ήταν: *Γραμματισμός/Γραμματισμοί στο σχολικό πλαίσιο και Διευρύνοντας τους χρόνους και τους τρόπους μάθησης*. Στις επιμορφώσεις αυτές που γεφύρωναν τη θεωρία με την πράξη, οι εκπαιδευτικοί είδαν, βίωσαν και συζήτησαν εναλλακτικούς τρόπους και διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Β) συμμετείχαν και κατά τα τρία σχολικά έτη σε επιμορφωτικές συναντήσεις με τις επιστημονικά υπεύθυνες της δράσης, τους επιστημονικούς συνεργάτες, αλλά και προσκεκλημένους επιμορφωτές, σχετικά με τους στόχους και τη μεθοδολογία των μαθημάτων. Οι συναντήσεις αυτές στο πλαίσιο των οποίων συχνά οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν και συζητούσαν τη δουλειά τους, έγιναν σε μικρότερες ομάδες, χωριστά για όσους είχαν αναλάβει τις μικρές και όσους είχαν αναλάβει τις μεγάλες τάξεις, καθώς επίσης και για τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Οδύσσεια κλπ. Στις συναντήσεις αυτές συζητήθηκαν παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αφορμή διάφορα παραδείγματα που συχνά προέρχονταν από δραστηριότητες που είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των μαθημάτων και είχαν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Τέτοιες συναντήσεις πραγματοποιούνταν και κατά τις επιτόπιες επισκέψεις των συνεργατών της δράσης στα σχολεία.

Γ) συμμετείχαν σε βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιούσαν προσκεκλημένοι συνεργάτες, για περαιτέρω διεύρυνση των παιδαγωγικών τους πρακτικών στην προοπτική της δημιουργίας ισχυρότερων κινήτρων για τους μαθητές τους.

Παράλληλα, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν συστηματικά με τις επιστημονικές υπεύθυνες και τους επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από τις επιμορφώσεις και τις συναντήσεις στα σχολεία, στο πλαίσιο των οποίων οι επιστημονικές υπεύθυνες και κυρίως οι επιστημονικοί συνεργάτες παρακολουθούσαν μαθήματα και τα συζητούσαν με τους

εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί έστειλαν εβδομαδιαίες καταγραφές των μαθημάτων στους επιστημονικούς συνεργάτες της δράσης, οι οποίοι επικοινωνούσαν συστηματικά τόσο ηλεκτρονικά όσο και τηλεφωνικά μαζί τους στο πλαίσιο μιας διαδικασίας υποστήριξης και ανατροφοδότησης. Στις καταγραφές αυτές (βλ. σχετικό έντυπο στο παράρτημα 3) οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν τη δραστηριότητα και τις βασικές της επιδιώξεις, το υλικό που αξιοποιήθηκε, το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών και στο τέλος διατύπωναν τον αναστοχασμό τους σχετικά με το διδακτικό έργο (επιτυχείς διδακτικές ενέργειες και διδακτικές ενέργειες που τους προβλημάτισαν). Έτσι, η διαδικασία αυτής της καταγραφής, που αποτελεί βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, επέτρεπε και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται και να αναπροσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Οι καταγραφές αυτές για τις μεγαλύτερες τάξεις αφορούσαν ξεχωριστά τα μαθήματα Οδύσσειας, Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών.

Πρωταρχικό μέλημα της επιμορφωτικής δραστηριότητας με τους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν να διδάξουν στα τμήματα όλων των ηλικιών που διαμορφώθηκαν ήταν να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι βασική προϋπόθεση για τη μαθησιακή εξέλιξη όλων των παιδιών και τη βελτίωση της ικανότητάς τους στην ελληνική γλώσσα ήταν η ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που αναπτύσσονταν στην τάξη και η ενθάρρυνση ενεργοποίησης της σκέψης.

Συνολικά μέσα από τη συνολική επιμορφωτική διαδικασία, που για τους νεοδιόριστους ή τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς υπήρξε ακόμη πιο συστηματική, θεωρούμε ότι αναπτύχθηκε σε κάποιο βαθμό μια «κοινότητα πρακτικής», όπως αυτή ορίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, με ανταλλαγές ιδεών και συζητήσεις που επέτρεψαν όχι μόνο τη συστηματική παρακολούθηση από την πλευρά μας της ποιότητας της δουλειάς, αλλά και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

4.3. Σχέσεις με την κοινότητα : από την αμφισβήτηση στην αποδοχή.

Αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η εξασφάλιση της εμπιστοσύνης και της σύμπραξης της κοινότητας. Αυτό, ιδιαίτερα σε πολύπλοκα και φορτισμένα ιδεολογικά περιβάλλοντα, όπως αυτό της Θράκης, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αποδοχή της δράσης από την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου (εκπαιδευτικούς του τουρκόφωνου και του ελληνόφωνου προγράμματος του σχολείου, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και οικογένειες των παιδιών), η εμπιστοσύνη σε αυτή και η κατανόηση της σημασίας της για τη βελτίωση της ελληνομάθειας των παιδιών, χρειάστηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, πριν από την έναρξη της πρώτης φάσης, μια συνεχής και συστηματική επαφή με στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η συστηματική αυτή επαφή, με χαλαρότερους ρυθμούς, συνεχίστηκε και κατά την ανάπτυξη των μαθημάτων και των τριών ετών.

Η συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως αποτυπώθηκε παραπάνω, και η συνακόλουθη άμεση αξιολόγηση επέτρεπε έγκαιρους ανασχεδιασμούς, που οδηγούσαν κατά τη γνώμη μας σε μεγαλύτερη αποδοχή της παρέμβασης από την κοινότητα. Έτσι ο αρχικός σχεδιασμός για την πραγματοποίηση μαθημάτων εντός του ολοήμερου ωραρίου, με στόχο την καλύτερη υποστήριξη της μελέτης των παιδιών σε μικρότερες ομάδες, την εξατομικευμένη στήριξη και, όταν και όπου υπήρχε η δυνατότητα, την αξιοποίηση εξωσχολικών βιβλίων και Η/Υ καταγράφηκε γρήγορα ότι δεν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα και εγκαταλείφτηκε. Η ανάπτυξη των μαθημάτων για τα μειονοτικά σχολεία κυρίως τα σαββατοκύριακα έδωσε επιπλέον ευκαιρίες στα παιδιά για αύξηση του χρόνου επαφής τους με την ελληνική γλώσσα, αλλά και αποδέσμευσε το περιεχόμενο των μαθημάτων από το σχολικό πρόγραμμα. Αυτό είχε αρχικά ως συνέπεια μια ρητή ή άρρητη αμφισβήτηση εκπαιδευτικών του ελληνόφωνου προγράμματος που δεν επέλεξαν να συνεργαστούν μαζί μας αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών του τουρκόφωνου προγράμματος και κυρίως γονιών που λόγω του μη «παραδοσιακού» χαρακτήρα των μαθημάτων δεν έβλεπαν τη χρησιμότητά τους ή /και τη σχέση τους με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Δεδομένου ότι τα σχολικά βιώματα των ενηλίκων ταυτίζουν την εκμάθηση της γλώσσας με ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού, οι ανοιχτές δημιουργικές δραστηριότητες παραξένευαν τους γονείς και δημιουργούσαν αντιδράσεις. Η ιδιαίτερα συστηματική επιτόπια επικοινωνία με τα σχολεία, οι συστηματικές συναντήσεις με τους γονείς, ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά, αλλά και η ίδια η εκπαιδευτική παρέμβαση και όσα τα παιδιά μετέφεραν στα σπίτια τους, μαζί με την παρουσίαση του έργου των μαθημάτων στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, οδήγησαν σταδιακά, όπως θα δούμε και στη συνέχεια (βλ. αποτελέσματα της δράσης), σε αποδοχή της δράσης. Στις συναντήσεις οι γονείς ενημερώνονταν για τους στόχους των μαθημάτων, τον τρόπο δουλειάς καθώς και τα οφέλη που θα προκύψουν για τα παιδιά μέσω της συμμετοχής τους σε αυτά τα μαθήματα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατανόηση από την πλευρά των γονιών πως παιχνίδι, απόλαυση και μάθηση δεν είναι αναγκαστικά έννοιες αντίθετες και αντικρουόμενες. Στην παρουσίαση του έργου των μαθημάτων στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς οι γονείς είχαν την ευκαιρία να βλέπουν την πληθώρα των κειμένων που είχαν παραγάγει ατομικά ή ομαδικά τα παιδιά τους και το πλήθος των ζητημάτων με τα οποία είχαν ασχοληθεί (βλ. σχετικές φωτογραφίες στα παραρτήματα 8 και 10).

Το γεγονός ότι στα περισσότερα μειονοτικά σχολεία συντονιστής ήταν ο μειονοτικός διευθυντής, διευκόλυνε ιδιαίτερα την επικοινωνία με τους γονείς και λειτούργησε ως γέφυρα στην επαφή του Προγράμματος με την τοπική κοινωνία.

5. Ποσοτικά στοιχεία της δράσης

Στη δράση αυτή συμμετείχαν αρχικά κυρίως μειονοτικά και στη συνέχεια και δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Η ανάπτυξη της δράσης

αποτυπώνεται και με τα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάζονται ανά χρονιά. Στον συνολικό πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών ανά χρονιά και αυτών που φοίτησαν συστηματικά⁵ στα χειμερινά μαθήματα. Στα Παραρτήματα εμφανίζονται οι αναλυτικοί πίνακες ανά σχολική χρονιά για χειμερινά μαθήματα.

Σχολική Χρονιά	Αριθμός Σχολείων	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ	Αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή συντονίζουν
2010-2011	14	1239	973	79 (63 διδάσκοντες + 16 συντονιστές)
2011-2012	18	1105	837	78 (60 διδάσκοντες + 18 συντονιστές)
2012-2013	19	1030	743	74 (56 διδάσκοντες + 18 συντονιστές)

Ως προς τα θερινά μαθήματα που αναπτύχθηκαν και στις 3 χρονιές (Ιούλιος 2011, Ιούλιος 2012 και Ιούλιος 2013), τα ποσοτικά στοιχεία αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Χρονική περίοδος	Αριθμός Σχολείων	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ	Αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή συντονίζουν
Ιούλιος 2011	9	682	598	42 διδάσκοντες + 8 συντονιστές
Ιούλιος 2012	9	478	412	43 διδάσκοντες + 6 συντονιστές
Ιούλιος 2013	8	410	338	29 διδάσκοντες + 7 συντονιστές.

Κατά τη θερινή περίοδο η συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα εμφανίζεται περισσότερο περιορισμένη καθώς τα δημόσια σχολεία και κάποια από τα μειονοτικά δεν θέλησαν να συμμετέχουν, εκτιμώντας ότι πρέπει να περιφρουρηθεί ο χρόνος των διακοπών, ενώ από τα υπόλοιπα αρκετά παιδιά, των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων, συμμετείχαν σε κατασκηνώσεις ή βοηθούσαν τους γονείς σε αυξημένες αγροτικές εργασίες.

⁵ Συστηματική φοίτηση θεωρείται η φοίτηση του μαθητή όταν έχει παρακολουθήσει περισσότερα από τα μισά μαθήματα.

Συνολικός πίνακας αποτύπωσης των αριθμητικών στοιχείων της τριετίας ως προς τους αριθμούς των μαθητών που συμμετείχαν στα μαθήματα του Προγράμματος.

Χρονική περίοδος	Αριθμός Σχολείων	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ
Θερινά μαθήματα			
Ιούλιος 2011	9	682	598
Ιούλιος 2012	9	478	412
Ιούλιος 2013	8	410	338
Χειμερινά μαθήματα			
2010-2011	14	1239	973
2011-2012	18	1105	837
2012-2013	19	1030	743
Σύνολο μαθητών τριετίας		4944	3901

5.1 Η περίπτωση του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου Κενταύρου της Ξάνθης

Καθώς κατά το χρόνο συγγραφής αυτής της μελέτης τα μαθήματα του Προγράμματος έχουν αναπτυχθεί ήδη 3 χειμώνες και 3 καλοκαίρια, 6 δηλαδή συνολικά περιόδους, παίρνοντας σαν μελέτη – περίπτωση το μειονοτικό δημοτικό σχολείο του Κενταύρου της Ξάνθης, όπου τα μαθήματα του προγράμματος παρακολουθούσαν κάθε χρόνο πάνω από 200 μαθητές, θελήσαμε να δούμε σε μια πρώτη προσέγγιση πόσες περιόδους τα παρακολουθούσε κάθε μαθητής. Έτσι διαπιστώθηκε ότι:

482 συνολικά μαθητές καταγράφηκε να έχουν παρακολουθήσει, με τη λήξη της τριετίας, έστω και για μία περίοδο τα μαθήματα του Προγράμματος. Το σημαντικό είναι ότι οι **365** από αυτούς τα παρακολούθησαν για δύο τουλάχιστον περιόδους, **190** για τρεις τουλάχιστον περιόδους και **102** για τέσσερις τουλάχιστον περιόδους. Αναλυτικά:

177 μαθητές καταγράφηκε ότι τα παρακολούθησαν για μία μόνο περίοδο. Ωστόσο για τους 76 ανάμεσά τους δεν υπήρχε η δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν δεύτερη περίοδο καθώς οι 37 το σχολικό έτος 2010 – 2011 που ξεκίνησε το πρόγραμμα φοιτούσαν ήδη στην Στ' τάξη, επομένως δεν είχαν άλλη ευκαιρία, ενώ οι 39 το τελευταίο έτος 2012 – 2013 φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Αντίστοιχα και με αντίστοιχους περιορισμούς:

114 μαθητές παρακολούθησαν τα μαθήματα δύο περιόδους,

88 μαθητές τρεις περιόδους,

62 μαθητές τέσσερις περιόδους ενώ

40 μαθητές πέντε περιόδους.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω στοιχεία η κοινότητα του συγκεκριμένου χωριού, δύσκολου στην προσέγγισή του όπως έχει καταγραφεί σε εκθέσεις παρελθόντων φάσεων του Προγράμματος, πείστηκε για το όφελος που μπορούσαν να έχουν τα παιδιά τους από τα μαθήματα και τα παιδιά τα ίδια αντλούσαν ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους γι αυτό και συμμετείχαν ξανά και ξανά.

6.Μεθοδολογία αξιολόγησης : εργαλεία αξιολόγησης & και αποτελέσματα της δράσης.

6.1. Εργαλεία αξιολόγησης

Προκειμένου να αξιολογήσουμε την επίτευξη των στόχων της δράσης που κινούνται, όπως παραθέσαμε στην αρχή της παρούσας έκθεσης, στο τρίπτυχο μαθητές, εκπαιδευτικοί, κοινότητα, βασιστήκαμε σε πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους εργαλεία που μας επέτρεψαν τη συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα βασιστήκαμε στους παρακάτω δείκτες:

1. **Στη συστηματικότητα της φοίτησης των μαθητών**, η οποία καταγραφόταν μέσω των απουσιολογιών που συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε μάθημα και τα οποία συγκεντρώνονταν από τους συντονιστές των σχολείων. Τα παρουσιολόγια αυτά επέτρεψαν την καταγραφή της συστηματικότητας της φοίτησης των μαθητών/τριών, αλλά και έδιναν τη δυνατότητα στους συντονιστές των σχολείων να παρεμβαίνουν ενημερώνοντας τους γονείς, ώστε να σταθεροποιηθεί η φοίτηση κάποιων μαθητών/τριών.
2. **Στην εβδομαδιαία αξιολόγηση της πορείας των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς**, μέσω των καταγραφών που κατέθεταν, οι οποίες περιελάμβαναν περιγραφή της δραστηριότητας ή των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν και των επιδιώξεών τους, τα υλικά που αξιοποιήθηκαν, τις παρατηρήσεις σχετικά με την πορεία των δραστηριοτήτων με τη μορφή σχολιασμού- ανατροφοδότησης (βλ. σχετικά έντυπα στο Παράρτημα). Από τις καταγραφές αυτές προκύπτουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας, προφορικής και γραπτής. Οι καταγραφές αυτές, πέρα από την αναλυτική εικόνα που μας παρέχουν σχετικά με το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν σε κάθε μάθημα, αποτέλεσαν ταυτόχρονα και ένα από τα εργαλεία επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης με τους επιστημονικούς συνεργάτες της δράσης και ευκαιρία για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό και κατά συνέπεια συνέβαλαν στην

- βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών, αλλά και στην καταγραφή αυτής της βελτίωσης.
3. **Στην αξιολόγηση της εξέλιξης των μαθητών**, όπως αυτή παρουσιάζεται στις διμηνιαίες καταγραφές που κατέθεταν οι εκπαιδευτικοί και που αφορούσαν αυτή τη φορά την εξέλιξη κάθε συγκεκριμένου μαθητή (βλ. σχετικό έντυπο στο Παράρτημα). Οι καταγραφές αυτές περιλαμβάνουν στοιχεία σχετικά με τη συχνότητα της φοίτησης κάθε παιδιού, το βαθμό και το είδος συμμετοχής στις δραστηριότητες, την ικανότητα στον προφορικό λόγο (επίπεδο κατανόησης, επιθυμία επικοινωνίας, συχνότητα και επίπεδο παραγωγής προφορικού λόγου κλπ), και την παραγωγή γραπτού λόγου (συμμετοχή στην παραγωγή γραπτού λόγου, επίπεδο του γραπτού λόγου ως προς το περιεχόμενο, τα επικοινωνιακά στοιχεία, το συντακτικό-νοηματικό μέρος, την ορθογραφία, τη γραμματική), το δανεισμό βιβλίων, καθώς και μία σύντομη περιγραφή σε «καλές» στιγμές του μαθητή κατά τη διάρκεια του διμήνου.
 4. **Στην αξιολόγηση της εξέλιξης του γραπτού λόγου των μαθητών**, μέσω γραπτών παραγωγών που συγκεντρώθηκαν και αξιολογήθηκαν από τις επιστημονικές υπεύθυνες και επιστημονικούς συνεργάτες του προγράμματος στην αρχή και στο τέλος των μαθημάτων της κάθε σχολικής χρονιάς. Οι γραπτές αυτές παραγωγές που συγκεντρώθηκαν με βάση συγκεκριμένες οδηγίες αλλά και υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα-Ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης 2010-11 και 2011-12) αναλύθηκαν ώστε να αξιολογηθεί η βελτίωση των παιδιών με βάση την ποσότητα του παραγόμενου λόγου, την επικοινωνιακή του επάρκεια και την κειμενική καταλληλότητα, τη συνοχή, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη.
 5. **Στην ανάλυση ομαδικών παραγωγών των παιδιών** που αναδεικνύουν τις συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης που αναπτύχθηκαν, αλλά και τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών μάθησης που τα χαρακτηρίζει ο πλούτος και η ποικιλομορφία
 6. **Στην αξιολόγηση επιμέρους σημειωμάτων και αναφορών των επιστημονικών υπεύθυνων και των συνεργατών της δράσης** από επιτόπιες επισκέψεις στα σχολεία..
 7. **Στην αξιολόγηση της παρέμβασης της πρώτης φάσης από πλευράς των συντονιστών των σχολείων**, όπως αυτή καταγράφηκε στο πλαίσιο συνεντεύξεων που μας παραχώρησαν.
 8. **Στην αξιολόγηση της εξέλιξης των μαθητών**, όπως αυτή καταγράφηκε σε συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που εστίαζαν στην εξέλιξη κάθε μαθητή τους ξεχωριστά (βλ. Παράρτημα: Άξονες για τη συνέντευξη των εκπαιδευτικών) σε σχέση με τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα έγινε συστηματική ανάλυση, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, κάποιων από τις παραγωγές των παιδιών.

Επιπλέον σε όλη τη διάρκεια της δράσης συγκεντρώθηκε κυρίως **φωτογραφικό** αλλά και κάποιο **βιντεοσκοπημένο υλικό**, το οποίο συμπληρώνει την εικόνα σε ό,τι αφορά τον τρόπο δουλειάς των παιδιών, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν αλλά και την ποιότητα και την ποσότητα των εργασιών που παρήγαγαν τα παιδιά. Επιπλέον, μέσω αυτού του υλικού δόθηκε η δυνατότητα να αποτυπωθεί και το ενδιαφέρον των οικογενειών/της κοινότητας κυρίως μέσω της μεγάλης συμμετοχής και του ενδιαφέροντος που επιδεικνυαν οι γονείς κατά την έκθεση/παρουσίαση αυτής της δουλειάς κατά τη λήξη των μαθημάτων.

6.2.Αποτελέσματα της δράσης

6.2.1 Επίτευξη των στόχων της παρέμβασης σχετικά με τους μαθητές.

A. Συστηματικότητα φοίτησης

Η συστηματική τήρηση παρουσιολογίων ανέδειξε ότι η συστηματικότητα παρακολούθησης των μαθημάτων από πλευράς των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το εξαιρετικά φορτωμένο καθημερινό τους πρόγραμμα (φροντιστήρια, αθλητισμός, μαθήματα για το κοράνι), ήταν ικανοποιητική καθώς για τη χειμερινή περίοδο κυμαίνεται ανάμεσα στο 72,4% και στο 79% των εγγεγραμμένων μαθητών, ενώ στη θερινή περίοδο παρουσιάζεται ακόμη πιο συστηματική, κυμαινόμενη ανάμεσα στο 82% και στο 86,3% των εγγεγραμμένων μαθητών (βλ. ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης στα παραρτήματα 1 έως 3). Η μεγαλύτερη συστηματικότητα ως προς τη φοίτηση των μαθητών στα θερινά μαθήματα του Ιουλίου, που εξέλειπαν τα πιεστικά εβδομαδιαία τους ωράρια, αποκαλύπτει τα σημαντικό ενδιαφέρον των παιδιών και των οικογενειών τους και την κινητοποίησή τους για την ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα.

B. Καλλιέργεια κινήτρων

Το γεγονός ότι το πλαίσιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων ήταν παιγνιώδες και δημιουργικό και συνδύαζε την απόλαυση με τη μάθηση, οδηγούσε τους μαθητές στο να ανυπομονούν για τη μέρα του επόμενου μαθήματος ή να επιθυμούν να συνεχιστεί και μετά τη λήξη του, όπως αποκαλύπτεται σε **καταγραφές** των εκπαιδευτικών:

Η καλύτερη στιγμή ήταν όταν τα παιδιά, παρόλο που είχαμε ολοκληρώσει την ώρα, ζήτησαν να παίξουμε ένα παιχνίδι στον πίνακα. Στο παιχνίδι αυτό κάθε παιδί σχημάτιζε μια λέξη και το επόμενο έπρεπε να σχηματίσει μία άλλη, η οποία θα ξεκινούσε από το τελευταίο γράμμα της προηγούμενης (Κ. Κον. Γλ)(2010-11).

Πιστεύω ότι τους άρεσε, γιατί το κάνανε με μεγάλο ενδιαφέρον και δεν θέλανε να βγουν στο διάλειμμα (Μπ. Μ. Κέντ) (2010-11).

«...το συγκεκριμένο τμήμα δείχνει αρκετό ενδιαφέρον για τα πειράματα της φυσικής. Στο σημερινό μάθημα όμως κινητοποιήθηκαν ακόμη περισσότερο γιατί ξέρανε ότι θα μπόυνε και σε μία αφίσα η οποία θα παρουσιάζει αυτό που έχουν φτιάξει. ...το μάθημα πήγε πολύ καλά, τόσο, που στο τέλος αναγκάστηκα να «διώξω» τους μαθητές γιατί είχαμε σχολάσει όμως αυτοί θέλανε να κάνουμε κι άλλο πείραμα...» (Ν.Μπ. Σ. 2011-2012)

Επίσης στις καταγραφές των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ότι ο συνεργατικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων έκανε τους μαθητές να νοιώθουν περισσότερο ασφαλείς και περήφανοι για τα έργα τους και να θέλουν να τα παρουσιάσουν και σε άλλους:

Την τρίτη ώρα τα παιδιά μου ζήτησαν να πάμε σε κάποια τάξη να παρουσιάσουν αυτό που φτιάξαν σε χαρτί του μέτρου, αφού πρώτα συζητήσαμε τι θα πουν και πώς θα το παρουσιάσουν. Τους άρεσε πολύ που πήγαμε και παρουσιάσαμε σε άλλη τάξη αυτό που φτιάξαν μόνοι τους. Όπως και με το βιβλίο που κάνανε, το κάνανε με μεγάλο ενδιαφέρον και όρεξη. Η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή. (Μπ. Μ. Κένταυρος)(2010-11)

Γ. Κινητοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών

Στις καταγραφές των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ακόμη η κινητοποίηση, αλλά και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για όσα αναπτύσσονται στην τάξη:

Ομολογώ πως το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αμείωτο. Τους άρεσε πάρα πολύ η δραστηριότητα και το βασικό είναι ότι το κάθε παιδί ανάλογα με τις δυνατότητές του ανταποκρίθηκε τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο (προφορική συνομιλία με Ρ. Τσ. 3^ο Μειον. Κομ, 2010-11).

Θέλει να είναι μέσα σε όλα, οπότε συμμετέχει στα πάντα. Και στις συζητήσεις και στις κατασκευές και στα γραπτά, στα πάντα. Από την αρχή ήταν έτσι, αλλά όσο περνούσε ο καιρός συμμετείχε σε όλο και περισσότερα, έβρισκα και λίγο τα κουμπιά τους, τα θέματα που τους ενδιαφέρουνε πιο πολύ οπότε τους κινητοποιούσα πιο πολύ το ενδιαφέρον (απόσπασμα συνέντευξης Σ. Ερ. ,1^ο Μειον. Ξάνθης, 2011-12).

Δ. Εξέλιξη των μαθητών

Σημαντικά στοιχεία που αφορούν την εξέλιξη των μαθητών σε διαφορετικά επίπεδα προκύπτουν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους 2011 – 2012 και εστίαζαν σε κάθε μαθητή (βλ. κορμό ερωτήσεων στο παράρτημα 6).

Για τη μαθήτριά Χ. Ε

Συνέντευξη αρχής της χρονιάς: Διστακτική στην ομιλία. Δεν συμμετέχει σε συζητήσεις. Δεν έχει αυτοπεποίθηση να μιλήσει, να πει τη γνώμη της. Δεν έχει πρόβλημα στο να μιλήσει σε μένα, ντρέπεται μπροστά σε όλους.

Συνέντευξη τέλους της χρονιάς: Ξαφνικά δεν ξέρω. κάτι έγινε και άρχισε να συμμετέχει στις συζητήσεις. Ήτανε λες και την κρατούσανε πόσο καιρό και ξαφνικά άρχισε να μιλάει. Μπορεί και ξεκινάει πολλές συζητήσεις και μόνη της. Δεν απαντάει μονολεκτικά πλέον, πάντα με προτάσεις. Γενικά πάντα έχει πολλά πράγματα να πει. Γι' αυτό προσπαθεί και έχει και όλο τον ενθουσιασμό να μιλήσει να εκφραστεί να πει αυτό που έχει στο μυαλό της και όταν κολλάει σε κάποιες λέξεις προσπαθεί να το εξηγήσει με άλλο τρόπο. (Απόσπασμα συνέντευξης Σ. Ερ. 1^ο Μειον. Ξάνθης)(2011-12)

Για τον μαθητή Α. Σ

Είδα ότι ήταν ένα παιδί που φοίτησε πολύ συστηματικά. Δεν έλειψε σχεδόν καμιά φορά και είδα κάποια αισθητή βελτίωση για το σημείο που ήταν στην αρχή. ...Είδα ότι πλέον παίρνει πρωτοβουλίες, έχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του. (Απόσπασμα συνέντευξης Δ. Ελευθ. 2^ο Μειον. Κομοτηνής) (2011-12)

Ε. Εξέλιξη στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου

Στο πλαίσιο των μαθημάτων στα παιδιά όλων των ηλικιών δόθηκαν πολλές ευκαιρίες προσέγγισης και παραγωγής πολλών και διαφορετικών κειμενικών ειδών για τα οποία εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά και στα οποία αξιοποίησαν με τρόπο δημιουργικό και το λόγο και την εικόνα. Η ποσότητα, η ποικιλία αλλά και η ποιότητα των παραχθέντων κειμένων θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησης της δράσης και ισχυρό τεκμήριο της επιτυχίας της **(βλ. Παράρτημα 8)**.

Κατά τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 συγκεντρώθηκαν με τρόπο συστηματικό ατομικές γραπτές παραγωγές για κάθε παιδί, με βάση συγκεκριμένες οδηγίες αλλά και υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς (βλ. ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης 2010-11 και 2011-12 στα παραρτήματα 1 και 2). Οι γραπτές παραγωγές που προέκυψαν αναλύθηκαν ώστε να αξιολογηθεί η βελτίωση της επίδοσης των παιδιών με βάση την ποσότητα του παραγόμενου λόγου, την επικοινωνιακή του επάρκεια και την κειμενική καταλληλότητα, τη συνοχή, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη.

Από τη μελέτη των γραπτών παραγωγών των παιδιών προκύπτει σημαντική βελτίωση σε όλα τα κριτήρια που τέθηκαν (βλ. σχετικές εκθέσεις).

E1 Βελτίωση ως προς την έκταση των κειμένων

Τα κείμενα των παιδιών βελτιώθηκαν αρχικά ως προς την ποσότητα παραγωγής λόγου, στοιχείο που θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό, μια που αναδεικνύει από τη μια την επιθυμία των παιδιών να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν μέσα από το γραπτό λόγο, αλλά και το «ξεμπλοκάρισμά» τους σε σχέση με τις δυσκολίες που συναντούν σε αυτόν και την αποενοχοποίηση του λάθους που είναι ιδιαίτερα βασικό στοιχείο για την οικοδόμηση της γνώσης. Σημαντικό ρόλο στην αύξηση του μεγέθους των κειμένων που παρήγαν οι μαθητές δημοτικού, καθώς και στην αύξηση του λεξιλογίου που χρησιμοποιούσαν έπαιξε ενδεχομένως το γεγονός ότι, καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, τα παιδιά ασχολήθηκαν -σε μια λογική γραμματισμού- με ενδιαφέροντα θέματα, τα οποία τους δημιουργούσαν κίνητρα για να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο και έτσι εξοικειώθηκαν σε σημαντικό βαθμό με την παραγωγή γραπτών κειμένων που εντάσσονται σε διαφορετικά κειμενικά είδη (προσκλήσεις, συνταγές, αφηγήσεις, διαφημίσεις, οδηγίες παιχνιδιών κτλ). Επίσης ο παιγνιώδης χαρακτήρας με τον οποίο προκλήθηκε η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη φάση έπαιξε πιθανόν θετικό ρόλο.

Πιο συγκεκριμένα, για τη χρονιά 2010-2011, σε σχέση με την ποσότητα του γραπτού λόγου από τη συστηματική ανάλυση δείγματος 100 γραπτών από τις αρχικές και τελικές παραγωγές μαθητών με συστηματική φοίτηση στα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας προκύπτει ότι ο μέσος όρος έκτασης των κειμένων ανέρχεται από τις 23,86 λέξεις ανά κείμενο στις 43,41 λέξεις ανά κείμενο, αύξηση την οποία θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι πρόκειται για το ίδιο ακριβώς κειμενικό είδος που είχαν να παράγουν και το ίδιο ακριβώς θέμα. Κατά συνέπεια, η αύξηση της ποσότητας λόγου δεν οφείλεται στο ότι το θέμα της τελικής παραγωγής κινητοποίησε περισσότερο τους μαθητές, αλλά στη δυνατότητά τους που κατακτήθηκε σταδιακά μέχρι το τέλος της χρονιάς, να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση στην ελληνική γλώσσα.

Για τη χρονιά 2011-12 η ανάλυση των ατομικών γραπτών κειμένων των παιδιών δείχνει ότι οι μαθητές της Α' τάξης στην αρχική μέτρηση χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο 3,55 λέξεις, στην τελική μέτρηση εμπλούτισαν κατά πολύ το λεξιλόγιό τους και παρήγαν σωστά δομημένα κείμενα με μέσο όρο λέξεων 12,05 λέξεις. Το ίδιο συνέβη και με τους μαθητές της Β' και Γ' τάξης, οι οποίοι εμφάνισαν θεαματική βελτίωση και ως προς το συνολικό αριθμό λέξεων που χρησιμοποίησαν (Μ.Ο χρήσης λέξεων στην αρχική μέτρηση 4, ΜΟ στην τελική μέτρηση 23,75, διακύμανση 21-27 λέξεις ανά κείμενο. Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης παρήγαν στην τελική μέτρηση εκτενή κείμενα (Μ.Ο λέξεων 116,5, διακύμανση 54-210 λέξεις ανά κείμενο) με απόλυτο σεβασμό στις κειμενικές δεσμεύσεις. Ωστόσο τα κείμενα της τελικής μέτρησης εμφάνιζαν κατά τι μικρότερο αριθμό λέξεων από τα κείμενα που παρήγαν στην αρχική μέτρηση, διότι ενώ στην αρχική μέτρηση ζητήθηκε στους μαθητές απλά να αφηγηθούν την ταινία που είδαν, στην τελική μέτρηση τους ζητήθηκε να επινοήσουν μια δική τους ιστορία κάτι που ως δοκιμασία έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από την απλή αφήγηση διότι στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές πρέπει καταρχάς να επιλέξουν ήρωες, να φτιάξουν μια δική τους πλοκή και στη συνέχεια να την αφηγηθούν. Με αυτή τη λογική η επίδοση των μαθητών της ΣΤ τάξης ήταν επίσης εντυπωσιακή.

E2 Εξέλιξη ως προς την τήρηση κανόνων κειμενικού είδους

Είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο στις σχολικές τάξεις οι μαθητές να καλούνται να παράγουν λόγο χωρίς να έχουν προηγουμένως αφομοιώσει τους επικοινωνιακούς στόχους μιας συγκεκριμένης περίπτωσης ή χωρίς να έχουν ασκηθεί στα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο τους ζητείται να εγγραφεί το κείμενό τους. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις τυπικές τάξεις, στα δεδομένα από τη συγκεκριμένη δράση του προγράμματος, τα οποία επεξεργαστήκαμε ποιοτικά, διαπιστώθηκε ότι οι περιπτώσεις παιδιών που δεν ήταν σε θέση να τηρήσουν τους κανόνες του κειμενικού είδους ήταν ελάχιστες και αφορούσαν κυρίως μαθητές της Α' τάξης. Αυτό εκτιμάται ότι οφείλεται στο γεγονός ότι στα επιμορφωτικά σεμινάρια τονίστηκε επανειλημμένα ότι κατά την παραγωγή λόγου είναι πολύ σημαντικό να καθορίζεται εκ των προτέρων το επικοινωνιακό πλαίσιο και το κειμενικό είδος στο

οποίο θα εγγραφεί το κείμενο, ώστε οι μαθητές να έχουν πλήρη επίγνωση του τι γράφουν και γιατί.

E3 Εξέλιξη ως προς την πλαισίωση και την επικοινωνιακή αρτιότητα των παραγόμενων κειμένων

Ένα άλλο θετικό χαρακτηριστικό που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των παραγωγών των μαθητών –ειδικά εκείνα της ΣΤ δημοτικού –ήταν το γεγονός ότι τα γραπτά των παιδιών ήταν στην πλειονότητά τους πλαισιωμένα, με την έννοια ότι παρείχαν όλες τις πληροφορίες υποδομής, ώστε τα κείμενα να γίνονται αντιληπτά από τον αναγνώστη και να μην υπάρχουν πληροφοριακά κενά. Για τη χρονιά 2011-2012, τόσο στην αφήγηση της ταινίας «Ένας απρόθυμος δράκος» όσο και στη σύνθεση ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά με αφορμή μια αφίσα στη 2^η μέτρηση, παρέχονταν στα κείμενα όλες οι πληροφορίες σχετικά με τους πρωταγωνιστές, τον τόπο που διαδραματίζονταν τα γεγονότα, τον αφηγηματικό χρόνο και φυσικά την εξέλιξη της πλοκής, ώστε να μην δημιουργούνται απορίες στον αναγνώστη.

E3 Εξέλιξη ως προς δομή και το λεξιλόγιο των παραγόμενων κειμένων

Πέρα από την ποσότητα και την κειμενική και επικοινωνιακή καταλληλότητα στα κείμενα των παιδιών στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς συναντάμε περισσότερα στοιχεία υποτακτικού λόγου, πιο σύνθετες δηλαδή συντακτικές δομές, μεγαλύτερες προτάσεις, εμπλουτισμένες περισσότερο και ως προς το λεξιλόγιό τους. Οι βελτιώσεις στην ορθογραφία των λέξεων δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις ιδιαίτερα σημαντικές, όμως γνωρίζουμε από τη σχετική βιβλιογραφία ότι η ορθογραφημένη γραφή πρέπει να έπεται της διαδικασίας αυθόρμητης παραγωγής ώστε να μην αποτελεί εμπόδιο και ανασταλτικό παράγοντα στην επιθυμία για παραγωγή γραπτού λόγου.

Z. Εξέλιξη στη γλώσσα των θετικών επιστημών

Όπως καταθέτουν οι επιστημονικοί συνεργάτες της δράσης που επόπτευαν τα μαθήματα των θετικών επιστημών, σε ότι αφορά τις φυσικές επιστήμες, «μέσα από την επιχειρηματολογία που ανέπτυσαν οι μαθητές για να στηρίξουν τις υποθέσεις, τις περιγραφές και τις ερμηνείες τους, αναπτύχθηκε η χρήση και κατανόηση των εννοιών των ΦΕ, ο προφορικός τους λόγος και εν γένει η ελληνομάθειά τους» και σε ό,τι αφορά τα μαθηματικά «η ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στα μαθήματα των μαθηματικών φάνηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της εξέλιξης της ελληνομάθειάς τους, καθώς η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά τους εμπλέκει σε καταστάσεις συνεργασίας και λεκτικής αλληλεπίδρασης στην ελληνική γλώσσα για τη διαπραγμάτευση των μαθηματικών νοημάτων. Για παράδειγμα, οι μαθητές συζήτησαν και εξήγησαν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, μπορούσαν να συνεργάζονται με άλλους μαθητές κ.λπ. Επιπλέον οι μαθητές χρησιμοποίησαν με αποτελεσματικό τρόπο το ελληνοτουρκικό λεξικό

βασικών μαθηματικών όρων που συγκροτήθηκε για να τους βοηθήσει στην ορθή χρήση των μαθηματικών όρων».

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν τη σε μεγάλο βαθμό επίτευξη των στόχων που θέσαμε ως προς τους μαθητές.

6.2.2 Επίτευξη των στόχων της παρέμβασης σχετικά με τους εκπαιδευτικούς.

Όπως ήδη αναφέραμε, η αποτελεσματικότητα μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής παρέμβασης που βασίζεται στην αξιοποίηση ευέλικτων/ανοιχτών/εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και στην οποία αξιοποιούνται νέα/καινοτόμα υλικά δεν μπορεί να διασφαλιστεί χωρίς την παράλληλη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτήν. Έτσι η συγκεκριμένη δράση στόχευε επίσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην καλλιέργεια κινήτρων, στην αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών, στην ενεργοποίηση της συμμετοχής τους και στην καλλιέργεια αναστοχαστικών διαδικασιών.

Η εξέλιξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτυπώνεται:

- στις διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν, όπως αυτές καταγράφονται στο πλαίσιο επιτόπιων επισκέψεων των επιστημονικών υπευθύνων και των συνεργατών της δράσης,
- στις εβδομαδιαίες καταγραφές τους,
- σε όσα καταθέτουν στο πλαίσιο συνεντεύξεων, αλλά και γραπτών παρουσιάσεων της δουλειάς τους.

Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε το γεγονός ότι συνεργαστήκαμε με αρκετούς νέους και άπειρους εκπαιδευτικούς τους οποίους στηρίξαμε συστηματικά μέσω θεωρητικών εισηγήσεων και συζητήσεων και βιωματικών εργαστηρίων στη συγκρότηση συνειδητών διδακτικών επιλογών και τελικά στη διαμόρφωση συγκροτημένης επαγγελματικής ταυτότητας. Παρακάτω παρατίθενται κάποια αποσπάσματα από όσα οι ίδιοι καταθέτουν σχετικά με την εξέλιξή τους σε γραπτές παρουσιάσεις της δουλειάς τους:

“Όταν ξεκίνησα θεωρούσα ότι θα πρέπει να κάνω ένα μάθημα όπως νόμιζα ότι το κάνει το σχολείο. Πίστευα δηλαδή ότι θα έπρεπε να επιμείνω στο αλφάβητο, να μάθουν για τις εποχές, να μάθουν ποιήματα κ.λπ. Στην πορεία συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να μιλήσουν περισσότερο και να θέλουν να γράψουν για θέματα που τα αφορούν, που τα έχουν ζήσει, που συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Στα βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις κατάλαβα τότε εγώ μπορούσα να μιλήσω περισσότερο χωρίς φόβο και άγχος μην κάνω λάθος, τότε μπορούσα να συμμετέχω πιο ενεργά, τότε γινόμουν περισσότερο δημιουργική. Έτσι κατάλαβα πως και με τα παιδιά μπορούσα να δουλέψω με αντίστοιχο τρόπο”
Α.Σ. 2013

«Με τις επιμορφώσεις και τα βιωματικά εργαστήρια, αλλά και τη βοήθεια των εποπτηριών μας, έμαθα τρόπους να κινητοποιώ τα παιδιά, να μην τους δίνω έτοιμη γνώση αλλά να τους κάνω να αποκτήσουν το ενδιαφέρον και τη θέληση να τη ψάξουν οι ίδιοι δείχνοντάς τους μόνο το «πού» θα ψάξουν. Συνειδητοποίησα ότι οι πρωταγωνιστές της τάξης είναι τα παιδιά και μόνο και χάρη στις καταγραφές για τις οποίες γκρινιάζουμε και γκρινιάζω τόσο πολύ, οφείλω να ομολογήσω πως έμαθα να παρατηρώ πραγματικά τα παιδιά». Ε.Σ. 2013.

Εξέλιξη όμως δηλώνουν στο πλαίσιο συνομιλιών κατά τις επισκέψεις στα σχολεία, αλλά και στις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν και περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί:

«Άλλαξε η δουλειά μου και στο πρωινό πρόγραμμα. Παλιά τους έβαζα να διαβάζουν το κείμενο του βιβλίου με τη σειρά. Τώρα τους βάζω να διαβάζουν τις δικές τους εργασίες. Όταν διαβάζει κάποιος οι άλλοι προσέχουν και μετά λένε τη γνώμη τους και σχολιάζουν». Κ.Χ. 2013

«Ξεκινώντας όμως το πρόγραμμα της ενισχυτικής κάποια πράγματα τα μετέφερα και στην πρωινή ζώνη. Είδα ότι όταν τα παιδιά κάνουν κάτι δικό τους αποδίδουν πιο καλά. Το να τους έβαζα να γράψουν κάτι στον πίνακα και να το αντιγράψουνε, κάποια παιδιά θα το μάθαιναν και κάποια δεν θα το μάθαιναν, δεν θα έδιναν σημασία. Δίνοντας στο κάθε παιδί όμως την ευκαιρία να κάνει κάτι δικό του, που του αρέσει και που το αφορά, που θα φαίνεται π.χ. ότι θα είναι ο Εμρέ ή θα είναι ο Τζαν και μετά θα ενώσουν τις προσπάθειές τους και θα γίνει συλλογικό αυτό και θα το έχουνε και μπροστά τους και θα παίζουν μ' αυτό, αν πρόκειται για παιχνίδι, ή θα το διαβάζουν, αν πρόκειται για βιβλίο, κι άλλος θα το διαβάσει σωστά και άλλος θα το διαβάσει στραβά και θα διορθώνει ο ένας τον άλλον... είδα τη χαρά στα παιδιά με αυτό το πράγμα». Γ.Κ., 2013.

Περισσότερα σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την εξέλιξή τους κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής παρέμβασης το Μάιο 2013 (βλ. σχετικά έκθεση αξιολόγησης της τριετίας σχετικά με την επιμορφωτική δραστηριότητα).

6.2.3 Επίτευξη των στόχων της παρέμβασης σχετικά με την κοινότητα.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω στόχος επίσης της δράσης, αλλά και προϋπόθεση για την επιτυχία της, ήταν η αποδοχή της από την κοινότητα, αλλά και η συμμετοχή και σύμπραξη της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλο που η επίτευξη των στόχων σε σχέση με την κοινότητα δεν μπορεί να μετρηθεί σε όλες της τις εκφάνσεις, υπάρχουν ωστόσο κάποια ποσοτικά στοιχεία που δείχνουν αυτή την εμπιστοσύνη. Η μεγάλη αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε κάποια χωριά, τα οποία στο παρελθόν έμοιαζαν να προβάλουν μεγάλες αντιστάσεις, και ειδικότερα η αύξηση στους αριθμούς των πολύ μικρών μαθητών (ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά το τρέχον σχολικό έτος 2013 – 2014 στον Κένταυρο γράφτηκαν με το ξεκίνημα των μαθημάτων 70 νήπια) δείχνουν κατά τη γνώμη μας την εμπιστοσύνη των γονιών, την κατανόηση από πλευράς τους της αποτελεσματικότητας της δράσης και τη σημασία που έχει ένα καλό ξεκίνημα σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της σχέσης των παιδιών τους με την ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, η διατύπωση αιτημάτων για ανάπτυξη μαθημάτων, από σχολεία τα οποία αρχικά δεν είχαμε προσεγγίσει, αποτελεί ένα ακόμη δείγμα της κατανόησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς των μαθητών της σημασίας αυτής της παρέμβασης.

Η αγωνία των γονιών για την επιτυχία των παιδιών τους στη μετέπειτα σχολική τους ζωή, αλλά και η ικανοποίησή τους από την έκβαση και την πορεία των μαθημάτων εκφράστηκε σε όλη τη διάρκεια της τριετίας και κατά τις εκδηλώσεις λήξης των μαθημάτων, όπου οι γονείς σε κάποια σχολεία είχαν ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή,

αλλά ακόμη και εκεί που ήταν λιγότεροι έδειχναν περήφανοι βλέποντας τις παρουσιάσεις της δουλειάς των παιδιών τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως αν σκεφτεί κανείς την αρχική αμφισβήτηση για το αν τα παιδιά «παίζουν» ή «μαθαίνουν», καθώς τα μαθήματα όπως προαναφέρθηκε έχει επιλεγεί να έχουν ελκυστικό για τα παιδιά χαρακτήρα, και την αγωνία των γονιών για την αποτελεσματικότητα αυτών των εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που δεν αντιστοιχούν καθόλου στις δικές τους σχολικές εμπειρίες.

Η συμμετοχή επίσης στο Πρόγραμμα εκπαιδευτικών από τη μειονότητα, απόφοιτων Παιδαγωγικών Τμημάτων λειτούργησε επίσης θετικά στη σύνδεση της δράσης με την τοπική κοινωνία (βλ. σχετικά για τη σκοπιμότητα αυτής της επιλογής, αλλά και για την απήχηση που είχε στους γονείς των παιδιών στην έκθεση αξιολόγησης σχετικά με τη δράση της επιμόρφωσης).

Οι παρεμβάσεις αυτές σταδιακά πιστεύουμε πως άρχισαν να δημιουργούν διαφορετικές προοπτικές στη σχέση της κοινότητας με το σχολείο και με το ελληνόφωνο πρόγραμμα. Το σχολείο άνοιξε στην κοινότητα, οι μαθητές βγήκαν έξω από αυτό, επισκέφτηκαν γειτονιές της περιοχής τους, φωτογράφισαν, συζήτησαν, αλλά και ταυτόχρονα το σχολείο απέκτησε ζωή και σε ώρες που δεν λειτουργούσε και έκανε την κοινότητα να το αντιμετωπίσει και σαν χώρο χαράς και δημιουργίας.

7. Δυσκολίες στην ανάπτυξη του Προγράμματος

Μια από τις δυσκολίες συνδέεται με τη μεγάλη κινητικότητα των εκπαιδευτικών (κυρίως των αναπληρωτών) που είχε σαν αποτέλεσμα τη μη σταθερότητα των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και την αδυναμία συμμετοχής κάποιων από αυτούς στο πρόγραμμα σε όλη τη διάρκεια της τριετίας. Επίσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς συναντήσαμε και άλλες δυσκολίες: το γεγονός ότι τα περισσότερα μαθήματα αναπτύσσονταν σε ώρες παράλληλες τα Σαββατοκύριακα δεν επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν περισσότερα τμήματα. Έτσι, καθώς το πρόγραμμα δεν μπορούσε να παρέχει σε άνεργους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα πολλών ωρών απασχόλησης, οι περιορισμένες οικονομικές απολαβές τους από αυτό τους ανάγκαζαν να ετεροαπασχολούνται σε άλλες δουλειές. Αυτό είχε ως δευτερογενή συνέπεια οι κοινές ώρες για την επιμόρφωση να είναι δύσκολο να διασφαλιστούν. Πρόσθετη δυσκολία ήταν ότι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών στα απομακρυσμένα σχολεία δυσχέραιναν ιδιαίτερα την κάλυψη των αναγκών του προγράμματος. Σε ό,τι αφορά τα πιο απομακρυσμένα χωριά, μετά το 2011 2012, ο δραστηκός περιορισμός των απολαβών των διορισμένων εκπαιδευτικών προσέθεσε μία ακόμη δυσκολία, καθώς δίστασαν πλέον να θυσιάσουν τόσες πολλές ώρες την Κυριακή τους έναντι μικρής αμοιβής, που το κόστος της βενζίνης μετακίνησης την έκανε ακόμη μικρότερη.

Μία δυσκολία που ξεπεράστηκε σε μεγάλο βαθμό κατά την ανάπτυξη του Προγράμματος ήταν η απασχόληση πολλών γονιών τα Σαββατοκύριακα, που αναπτύσσονταν τα μαθήματα, σε αγροτικές εργασίες σε περιοχές μακριά από το

σχολείο, όπου ήταν υποχρεωμένοι να παίρνουν τα παιδιά μαζί τους, τα μεγαλύτερα για βοήθεια και τα μικρότερα για φύλαξη. Καθώς τα οφέλη που είχαν από τα μαθήματα γίνονταν όλο και περισσότερο ορατά σε αρκετές περιπτώσεις επιστράτευαν όσες δυνάμεις διέθεταν προκειμένου τα παιδιά τους να καταφέρουν να συμμετέχουν.

8. Δράσεις Δημοσιότητας

Το έργο που παράγεται κατά την ανάπτυξη των μαθημάτων στα δημοτικά σχολεία (δράση 1) έχει παρουσιαστεί από τις επιστημονικές υπεύθυνες και τους επιστημονικούς συνεργάτες του Προγράμματος σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς σε δύο συνεδριακού χαρακτήρα εκδηλώσεις που έχουν οργανωθεί από το Πρόγραμμα και έχουν πραγματοποιηθεί στην Κομοτηνή, η μία τον Ιούνιο 2011 και η δεύτερη τον Οκτώβριο 2012:

9 Ιουνίου 2011 Κομοτηνή, ημερίδα με θέμα: Ενισχυτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εντός και εκτός σχολείου για τα παιδιά της Μειονότητας

Ανακοίνωση με θέμα: Η ενίσχυση της ελληνομάθειας των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας : δράσεις εντός σχολείου

Παρουσιάστηκαν οι βασικές επιδιώξεις για τα μαθήματα στα δημοτικά σχολεία, ο τρόπος οργάνωσης και ανάπτυξής τους, ο τρόπος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και οι πρώτες ενδείξεις σε ό,τι αφορά την εξέλιξη των μαθητών. Στην παρουσίαση, εκτός από τις επιστημονικές υπεύθυνες, συμμετείχαν συντονιστές και εκπαιδευτικοί των σχολείων.

5, 6, 7 Οκτωβρίου 2012 Κομοτηνή, συμπόσιο με θέμα: «Καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη»

Ανακοίνωση με θέμα: Παιδαγωγικές και επιμορφωτικές παρεμβάσεις σε Δημοτικά της Θράκης για την υποστήριξη της ελληνομάθειας των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας.

Πραγματοποιήθηκε αναλυτική παρουσίαση της δράσης μέχρι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και της επιμορφωτικής δραστηριότητας που αναπτύσσεται για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην προοπτική της ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Στην παρουσίαση συμμετείχαν οι επιστημονικές υπεύθυνες, επιστημονικοί συνεργάτες και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσίασαν δουλειές στην τάξη που συνδέονταν με τις προτάσεις της επιμόρφωσης.

Ακολουθούν τα παραρτήματα, τα οποία αναφέρονται στη σελίδα 6 του παρόντος κειμένου.