

*Βενετία Αποστολίδου, Χρήστος Δανιήλ, Ελένη Χοντολίδου*

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ  
ΣΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ:  
Η πιλοτική εφαρμογή του ΠΕΜ

*Το μάθημα της λογοτεχνίας στη μειονοτική εκπαίδευση<sup>1</sup>*

**Μ**ΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη (ΠΕΜ) κατά τη διάρκεια της πολύχρονης παρέμβασής του στην εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη ήταν και η αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο καθώς και του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος αυτού. Το ΠΕΜ, κατά τα έτη 2002-2004 και 2006-2007, παρήγαγε νέα εκπαιδευτικά υλικά και βιβλία για το μάθημα της λογοτεχνίας, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη.

Η παρέμβαση του ΠΕΜ στο μάθημα της λογοτεχνίας εκκινεί από μια διαπιστωμένη αδυναμία και μια συνεπαγόμενη ανάγκη: την αδυναμία των μειονοτικών μαθητών και μαθητριών να διαβάσουν εκτενή κείμενα, λογοτεχνικά ή άλλα, που σημαίνει αδυναμία να τα κατανοήσουν, να «βγάλουν κάποιο νόημα» από αυτά και να τα αξιοποιήσουν με ουσιαστικό τρόπο στη ζωή τους και στην υπόλοιπη μαθησιακή τους πορεία (Smith 2006). Χρειάζεται, λοιπόν, οι μαθητές να βοηθηθούν, με παρεμβάσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας, στον τρόπο οργάνωσής του και στη διδακτική μεθοδολογία, ώστε να εξοικειωθούν, σταδιακά, με την ανάγνωση ποικίλων, όλο και μεγαλύτερων ή συνθετότερων κειμένων και να αναπτύξουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τις εκφραστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση και την κριτική τους ικανότητα.

Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, όπως είναι οργανωμένο γύρω από ένα ανθολόγιο που σχεδιάστηκε κεντρικά, απευθύνεται σε ένα μέσο μαθητή ο οποίος, κατά τεκμήριο, έχει ορισμένα δεδομένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά: έχει την

---

Η Βενετία Αποστολίδου είναι Καθηγήτρια ΑΠΘ.

Ο Χρήστος Δανιήλ είναι Δρ. Φιλολογίας, διδάσκων στο ΕΑΠ και ΑΠΚΥ.

Η Ελένη Χοντολίδου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΑΠΘ.

ελληνική ως μητρική γλώσσα, είναι χριστιανός ορθόδοξος, έχει παρακολουθήσει χωρίς κενά όλες τις προηγούμενες τάξεις, έχει εμπεδώσει και οικειωθεί τα σύμβολα και τους μύθους της εθνικής ιδεολογίας και ανήκει σε μια οικογένεια η οποία μπορεί στοιχειωδώς να του εξασφαλίσει χώρο και χρόνο μελέτης αλλά και να τον βοηθήσει στην αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών ή απαιτήσεων συνεπάγεται αυτή. Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί, καθώς και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, βάσει ερωταποκρίσεων, διαπνέονται από τη λογική της, σύμφωνα με τα παραπάνω, ομοιομορφίας<sup>2</sup>.

Το μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται στην επικρατούσα από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα αντίληψη για τη λογοτεχνία, η οποία συνδέει την τελευταία με το έθνος μέσα από το δόγμα: *η λογοτεχνία εκφράζει την εθνική ψυχή* (Κουντουρά 2006). Για αυτό και αντιλαμβάνεται τη λογοτεχνία κυρίως και πρωτίστως ως *εθνική λογοτεχνία*, η οποία ενσαρκώνεται σε ένα σώμα κειμένων που αποτελεί τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα και περιλαμβάνει τα μεγαλύτερα ή μικρότερα αριστουργήματα της λογοτεχνικής παραγωγής του έθνους (Αποστολίδου 1995). Είναι αυτονόητο ότι η αντίληψη αυτή συνάδει απόλυτα με τις επιδιώξεις του εθνικού κράτους και του εκπαιδευτικού του συστήματος. Η οργάνωση του μαθήματος στη βάση ενός κοινού για όλους ανθολογίου, που σχεδιάζεται κεντρικά και το οποίο περιέχει σε συντριπτικό ποσοστό ελληνική λογοτεχνία, αποκλείοντας τις ξένες λογοτεχνίες και, επομένως, τις ξένες κουλτούρες, δίνει στην ουσία σάρκα και οστά σε αυτή την αντίληψη της λογοτεχνίας.

Χωρίς να ξεχνούμε ή να διαγράφουμε την εθνική διάσταση της λογοτεχνίας, η οποία τεκμηριώνεται ιστορικά και αποτελεί πάντα μια πλευρά της λογοτεχνίας, στο βαθμό που τα άτομα ταυτίζονται με εθνικές ταυτότητες, θέλουμε να προβάλουμε κάποιες άλλες πλευρές και ορισμούς της λογοτεχνίας, οι οποίες είναι υποφωτισμένες στο υπάρχον μάθημα, αλλά νομίζουμε ότι βοηθούν στα συγκεκριμένα προβλήματα που έχουμε να αντιμετωπίσουμε σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η λογοτεχνία έχει μια προσωπική διάσταση: σε αυτή στρεφόμαστε προκειμένου να καταλάβουμε και να ερμηνεύσουμε την καθημερινότητά μας και τη θέση μας σε έναν κόσμο πολύπλοκο και πολύφωνο. Η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μια σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου που μας βοηθά να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσουμε την ατομική αλλά και τη συλλογική μας ταυτότητα.

Κατά την τελευταία εικοσαετία περίπου, εξαιτίας όλων των προηγούμενων ιδιοτήτων της λογοτεχνίας, της έχει ανατεθεί ένας πρωταγωνιστικός ρόλος, τόσο στα ποικίλα προγράμματα μειονοτικής εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς (Rendon 1995), όσο και σε κάθε εθνικό σχολικό πρόγραμμα που έχει αναθεωρηθεί στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>3</sup>. Και στις δύο περιπτώσεις, το μάθημα της λογοτεχνίας έχει προκριθεί ως προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια

του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς. Είναι σε αυτήν ακριβώς τη βάση που πιστεύουμε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας έχει ένα ζωτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μειονοτικών μαθητών της Θράκης, ότι μπορεί να συμβάλει με τον δικό του τρόπο στην πραγματοποίηση του θεμελιακού γενικού στόχου αυτού του προγράμματος: να γίνουν, δηλαδή, οι μαθητές αυτών των σχολείων ικανοί να ενταχθούν και να συμβάλουν ισότιμα και δημιουργικά στις κάθε είδους διαδικασίες, εξελίξεις και θεσμούς που διαμορφώνουν και μεταμορφώνουν καθημερινά τόσο το άμεσο, όσο και το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους.

### *Παιδαγωγικές μέθοδοι*

Μολονότι τα υλικά του ΠΕΜ για το μάθημα της λογοτεχνίας ώφειλαν να είναι συμβατά με το τότε ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ), ο σχεδιασμός τους υπερέβαινε την αποσπασματική διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων στις σχολικές τάξεις και εισήγαγε την έννοια των διδακτικών ενοτήτων, την ευελιξία στην επιλογή των κειμένων που θα διδαχθούν, καθώς και τη διδασκαλία ολόκληρων βιβλίων<sup>4</sup>. Σε επίπεδο διδασκαλίας πρότεινε την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, πέραν της μετωπικής, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η ενίσχυση της γλωσσικής τους έκφρασης. Η κατεύθυνση που δόθηκε ήταν μαθητοκεντρική, κυρίαρχη πρόταση ήταν η διδασκαλία σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), ενώ προτεινόταν και η αξιοποίηση και άλλων μεθόδων, όπως η δραματοποίηση, το σχέδιο δράσης (μέθοδος project), καθώς και η εισαγωγή και η αξιοποίηση και άλλων μορφών τέχνης που ενίσχυαν την πολυτροπικότητα στην έκφραση των μαθητών: ζωγραφική, κόμικς, μουσική, τραγούδι, κινηματογράφος.

Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες, παρουσιάζουν ανετότερα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές την αίσθηση της ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας.

Η διδασκαλία σε ομάδες λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζε-

ται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτήν της διεπιστημονικότητας.

### *Διδακτικές ενότητες αντί για μεμονωμένα κείμενα*

Η διδακτική ενότητα είναι μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, η οποία συνδυάζει γλωσσικές με μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα κείμενα, λογοτεχνικά ή μη, μεταξύ τους σε ένα επικοινωνιακό σύνολο. Η διδακτική ενότητα δομείται ακριβώς γύρω από ένα σύνολο κειμένων τα οποία σχετίζονται με βάση κάποιο κοινό στοιχείο τους: το θέμα, το είδος στο οποίο ανήκουν, την οπτική γωνία, το ύφος, κ.λπ. Τα κείμενα, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, δεν διαβάζονται χωριστά ή το ένα μετά το άλλο, αλλά ταυτόχρονα, από διαφορετικές ομάδες μαθητών, οι οποίοι ανταλλάσσουν την εμπειρία τους στο ευρύ πλαίσιο προβληματισμού της ενότητας.

Τα κείμενα διαφόρων ειδών, που προτείνουμε στο πλαίσιο των διδακτικών ενότητων, επιλέχθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: η γλώσσα τους να είναι ομαλή, δηλαδή να είναι η κοινή νεοελληνική χωρίς αρχαϊκά, καθαρευουσιάνικα ή ιδιωματικά στοιχεία τα οποία θα δυσκόλευαν μαθητές με ελλιπή γνώση της ελληνικής. Τα θέματά τους να είναι ελκυστικά και κοντά στα ενδιαφέροντα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Προσπαθήσαμε, όπου αυτό ήταν δυνατόν, να περιλάβουμε κείμενα που μιλούν για εμπειρίες νέων μουσουλμάνων, όπως λ.χ. ένα κείμενο που μιλά για το προσκύνημα στη Μέκκα ή ένα άλλο με τίτλο *Με μπλουτζίν και φερετζέ που μιλά για τις εμπειρίες μιας έφηβης μουσουλμάνας σε μια δυτικοευρωπαϊκή χώρα*. Το σπουδαιότερο όμως κριτήριο είναι η ίδια η ποικιλία των κειμένων, έτσι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη (ποίηση, διήγημα, μυθιστόρημα, βιογραφία και αυτοβιογραφία, χιουμοριστικό κείμενο, τραγούδια, θέατρο, κόμικς) και να αναπτύξουν ποικίλες στρατηγικές ανάγνωσης. Άλλο σημαντικό κριτήριο είναι η συνομιλία και η σύγκριση των κειμένων στο πλαίσιο της ίδιας ενότητας έτσι ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι παιδαγωγικοί της σκοποί. Ένα κείμενο, δηλαδή, περιλαμβάνεται στο βαθμό που προσθέτει μία επιπλέον όψη στο θέμα της ενότητας. Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, κριτήρια όπως ορισμένη ποσόστωση ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας ή προαποφασισμένη λίστα μεγάλων λογοτεχνών που θα έπρεπε οπωσδήποτε να διδαχθούν δεν ήταν στον ορίζοντά μας, τουλάχιστον όχι για τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη στα χνάρια ενός project, προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνίας. Η διάρκειά του είναι δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Όπως σε όλα τα projects, η διδασκαλία των ενότητων μας αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην κάθε μία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις και διακρίνονται από μια λογική διαφορετική από την τυποποιημένη διδασκα-

λία της λογοτεχνίας στο σχολείο ή από αυτήν που παραπέμπει στην «τριμερή» πορεία διδασκαλίας.

Σε αδρές γραμμές, η πρώτη φάση, την οποία ονομάζουμε πριν από την ανάγνωση, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την εισαγωγή των μαθητών και μαθητριών στο θέμα και το αντικείμενο της ενότητας. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος (Anderson κ.ά. 1994).

Η δεύτερη είναι η φάση της κυρίως ανάγνωσης, που είναι και η σημαντικότερη καθώς περνάμε στη διδασκαλία και τη μελέτη των κειμένων. Σ' αυτήν, οι μαθητές διαβάζουν μικρά κείμενα ή/και αποσπάσματα, μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος και ολόκληρα βιβλία) στο σχολείο ή στο σπίτι τους. Αυτή η φάση έχει μεγάλη διάρκεια γιατί περιλαμβάνει πολλά υποστάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνώντας σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Η κάθε τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητές της, μπορεί να προχωρήσει σε όσα περισσότερα στάδια μπορεί. Σ' αυτή τη φάση είναι που αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία. Αυτή συνήθως οργανώνεται ως εξής: η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο άλλο, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εν τέλει εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Τέλος, υπάρχει η τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: μετά την ανάγνωση. Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο, όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά σε σχέση με το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Η παραγωγή λόγου εννοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σε αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο, να οργανώσουν μια έκθεση ή μια εκδήλωση στο σχολείο τους. Με τις τελικές αυτές δραστηριότητες, άλλοτε πιο κοινωνικές και δημόσιες και άλλοτε πιο εσωστρεφείς, ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα ή, αν προτιμούμε, το project<sup>5</sup>.

Οι παραπάνω προτάσεις προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές με την ακόλουθη μορφή:

Για τους εκπαιδευτικούς δημιουργήσαμε βιβλία οδηγιών για κάθε τάξη του Γυμνασίου με τίτλο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Εκεί αναπτύσσεται κάθε διδακτική ενότητα χωριστά. Κάθε βιβλίο περιέχει: εισαγωγή, διδακτικοί στόχοι, επιδιωκόμενες δεξιότητες μαθητών, τίτλοι κειμένων προς ανάγνωση, ανάλυση μεθόδου διδασκαλίας και περιγραφή προτεινόμενων δραστηριοτήτων, προτεινόμενη βιβλιογραφία), ως εξής:

Για τους μαθητές ετοιμάσαμε ένα φάκελο που περιλαμβάνει τρία τεύχη (ένα για κάθε διδακτική ενότητα) με μερικά ενδεικτικά κείμενα από όσα προτείνουμε, συνοδευμένα από εικόνες. Ο λόγος ύπαρξης αυτού του φακέλου είναι καθαρά πρακτικός: σκοπεύει να βοηθήσει στη διεξαγωγή του μαθήματος σε εκείνα τα σχολεία της Θράκης που δεν έχουν βιβλιοθήκες αλλά και να απαλλάξει τους εκπαιδευτικούς από το άγχος της συνεχούς παραγωγής φωτοτυπιών. Ωστόσο, ο φάκελος αυτός με τα λογοτεχνικά κείμενα για τον μαθητή δεν αποτελεί ανθολόγιο και δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως τέτοιο. Δεν επιδιώκει να δεσμεύσει τους καθηγητές παρά μόνο να τους βοηθήσει. Ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης είναι εκείνος που θα αποφασίσει ποια κείμενα από το φάκελο και ποια κείμενα από τη βιβλιοθήκη είναι κατάλληλα για τους δικούς του μαθητές.

Ειδικά για τη Γ' τάξη οφείλουμε να σημειώσουμε πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει ως βασικό σκοπό του μαθήματος της λογοτεχνίας τη γνωριμία με την εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας, τη διδασκαλία, με άλλα λόγια, της ιστορίας της. Ο σκοπός αυτός προσδιορίζει και την ιστορική οργάνωση της ύλης του μαθήματος κατά την οποία, τα κείμενα είναι αντιπροσωπευτικά της κάθε περιόδου και τίθενται, στο σχολικό ανθολόγιο, σε χρονολογική σειρά. Για το λόγο αυτό και η δική μας παρέμβαση σε αυτή την τάξη έχει μια σχετικώς διαφορετική μορφή σε σχέση με τις προηγούμενες δύο τάξεις (π.χ. περισσότερες και μικρότερες διδακτικές ενότητες, ανάδειξη ιστορικότητας λογοτεχνικών κειμένων, ύπαρξη βιβλίου μαθητή όπου υπάρχουν συγκεντρωμένα τα προτεινόμενα κείμενα προς διδασκαλία και τα παράλληλά τους κ.ά.)<sup>6</sup>.

Το διδακτικό υλικό και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, παρ' όλες τις διαφορές της Γ' τάξης, διέπεται από ορισμένες κοινές αρχές που καταλήγουν και σε ομοιότητες στη μορφή του: δίνεται στον εκπαιδευτικό ένα πλήρες διδακτικό πλαίσιο με θεωρητική και παιδαγωγική υποστήριξη, σαφή σκοποθεσία και μεθοδολογικό χειρισμό, που περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές. Έμφαση δίνεται στην παράλληλη ανάγνωση κειμένων, έτσι ώστε να φωτίζει το ένα κείμενο το άλλο και να έχει ο κάθε μαθητής (σε μια τάξη με δεδομένη την ανομοιομορφία) περισσότερες πιθανότητες να συναντήσει το κείμενο που θα είναι το καταλληλότερο για αυτόν.

## *Η συγγραφική ομάδα των υλικών της λογοτεχνίας*

Υπεύθυνες για το μάθημα της λογοτεχνίας ορίστηκαν από το ΠΕΜ η Βενετία Αποστολίδου και η Ελένη Χοντολίδου. Στην ομάδα που σχεδίασαν τα υλικά για την Α' και Β' Γυμνασίου συμμετείχαν επίσης οι Δημήτρης Αδαμίδης, Χρήστος Δανιήλ, Μαρία Ζωγραφάκη, Μαρία Κελεπούρη, Διονύσης Μάνεσης (για σύντομο διάστημα), Γρηγόρης Πασχαλίδης και Αντιγόνη Τσαρμποπούλου. Τα υλικά για τη Γ' Γυμνασίου σχεδιάστηκαν από τις δύο υπεύθυνους και από τους Χρήστο Δανιήλ, Νικολίνα Κουντουρά και Γρηγόρη Πασχαλίδη. Οι δύο υπεύθυνες του μαθήματος, μαζί με τη Βικτωρία Καπλάνη, τη Νικολίνα Κουντουρά, τον Γρηγόρη Πασχαλίδη και την Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, είχαν συγκροτήσει το 1994 την Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ομάδα που το 2000 είχε καταθέσει μια νέα πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο βιβλίο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Εκεί αναπτυσσόταν για πρώτη φορά η έννοια της διδακτικής ενότητας (η οποία για μεν το Δημοτικό είχε ετήσια διάρκεια, ενώ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προέβλεπε τρεις ενότητες -θεματικές ή ειδολογικές-ετησίως) και η μαθητοκεντρική διάσταση του μαθήματος. Πάνω σ' αυτή την πρόταση βασίστηκε και η πρόταση διδασκαλίας που προτάθηκε για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, με βασική διαφοροποίηση την ανάπτυξη εννέα μικρών διδακτικών ενοτήτων στην Γ' Γυμνασίου. Μία ακόμη διαφορά είναι ότι το υλικό εμπλουτίστηκε με λογοτεχνικά κείμενα κατάλληλα για τον πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό της Θράκης. Βενετία Αποστολίδου, Νικολίνα Κουντουρά και Ελένη Χοντολίδου συμμετείχαν, επίσης, κατά το χρονικό διάστημα 2011-2012 στην ομάδα εκπόνησης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο) εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» που συγκρότησε το Υπουργείο Παιδείας. Το νέο πρόγραμμα που εκπονήθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά υιοθετεί, επίσης, την έννοια της διδασκαλίας των τριών ενοτήτων ανά εκπαιδευτικό έτος, τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και τη μέθοδο project.

## *Η πιλοτική εφαρμογή των υλικών του ΠΕΜ στο μάθημα της λογοτεχνίας*

Η νέα πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας και τα εκπαιδευτικά υλικά που παρήγαγε το ΠΕΜ εφαρμόστηκαν επί σειρά ετών στο Διευρυμένο Ωράριο αρκετών γυμνασίων της Θράκης: σε ώρες δηλαδή εκτός του κανονικού ωραρίου, σε μαθητές που εθελοντικά συμμετείχαν στην Ενισχυτική Διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων και από εκπαιδευτικούς που επίσης συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε εθελοντική βάση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετείχαν στις πολύωρες επιμορφώσεις που πραγματοποιούσε η ομάδα της λογοτεχνίας κάθε χρονιά και με τις παρατηρήσεις και τις προ-

τάσεις τους, την ανατροφοδότηση που μετέφεραν από την εφαρμογή των υλικών στις τάξεις τους, συνδιαμόρφωσαν σε ένα βαθμό την οριστική πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Άλλωστε, τα εκπαιδευτικά υλικά της λογοτεχνίας δεν είναι στατικά. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη της τελικής επιλογής και της προσαρμογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών για την τάξη του, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές της. Ο αποσπασματικός όμως χαρακτήρας της εφαρμογής των υλικών αυτών στα μαθήματα εκτός κανονικού σχολικού προγράμματος που δίδασκαν επιμορφούμενοι καθηγητές και καθηγήτριες στα πλαίσια του ΠΕΜ (σε μικρό αριθμό μαθητών και παράλληλα με τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σύμφωνα με τα ισχύοντα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του κανονικού ωραρίου), και παρά τις θετικές αντιδράσεις που μετέφεραν οι εκπαιδευτικοί της Ενισχυτικής, δεν επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τη συμβολή των υλικών αυτών στη σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών.

Για αυτόν τον λόγο σχεδιάστηκε η πιλοτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών υλικών. Η πιλοτική εφαρμογή στο μάθημα της λογοτεχνίας<sup>7</sup> είχε σκοπό να δοκιμάσει πειραματικά τα διδακτικά υλικά της λογοτεχνίας που παρήγαγε το ΠΕΜ στο κανονικό πρόγραμμα ορισμένων Γυμνασίων της Θράκης με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό ή με μικτό πληθυσμό μουσουλμάνων και χριστιανών μαθητών. Απώτερος σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να διαπιστωθεί αν και με ποιον τρόπο τα διδακτικά υλικά του ΠΕΜ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μουσουλμάνων μαθητών, την ανάπτυξη της ελληνομάθειάς τους και της σχέσης τους με τη λογοτεχνική ανάγνωση. Η πρόταση διδασκαλίας του ΠΕΜ είναι απολύτως συμβατή με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας, το οποίο κατά το εκπαιδευτικό έτος 2012-2013 βρισκόταν επίσης σε πιλοτική εφαρμογή σε ορισμένα σχολεία πανελλαδικά.

### *Η επιλογή των τάξεων εφαρμογής και των εκπαιδευτικών*

Μολονότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των τάξεων εφαρμογής ήταν περιορισμένος (μόλις 6 τμήματα θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ανάλογος αριθμός εκπαιδευτικών), έγινε προσπάθεια για την κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερη επιλογή τους. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να εργάζονται στους δύο νομούς δραστηριοποίησης του Προγράμματος, να εργάζονται σε σχολεία με αμιγή μουσουλμανικό αλλά και μεικτό πληθυσμό, να υπάρξουν τάξεις εφαρμογής τόσο σε σχολεία των πόλεων όσο και σε σχολεία των χωριών, του κάμπου και του ορεινού όγκου, να υπάρχουν τουρκόφωνοι, πομακόφωνοι αλλά και Rom μαθητές, να συμμετέχουν στο πρόγραμμα τμήματα και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Παράλληλα, επιλέχθηκε στην ομάδα εφαρμογής των εκπαιδευτικών να υπάρχουν τόσο εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν τα προηγούμενα χρόνια εμπλακεί με το ΠΕΜ μέσω της Ενισχυτικής



Διδασκαλίας και επομένως ήταν εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι στη νέα πρόταση διδασκαλίας, όσο και εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη επαφή με το Πρόγραμμα αλλά διέθεταν κάποια ειδίκευση στο πτυχίο τους ή σε μεταπτυχιακό επίπεδο στη λογοτεχνία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή γενικότερα στην Παιδαγωγική. Στόχος ήταν το κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών. Αποφασίσθηκε δηλαδή η ομάδα εφαρμογής της Πιλοτικής να προσομοιάζει κατά το δυνατόν σε συνθήκες καθολικής εφαρμογής του προγράμματος<sup>8</sup>.

### *Η διδακτική πρόταση της πιλοτικής και τα σενάρια διδασκαλίας*

Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν συστηματικά την επίδοση των μαθητών τους κρατώντας φακέλους με τις εργασίες τους και σημειώσεις για τον καθένα και την κάθε μία. Το τελικό παραδοτέο τους ήταν τα σενάρια διδασκαλίας που παρήχθησαν 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 είχαν αναλάβει το καθήκον της παραγωγής, εφαρμογής και αξιολόγησης «σεναρίων διδασκαλίας»<sup>9</sup> τα οποία βασίζονταν στις αρχές και την προτεινόμενη μεθοδολογία του υλικού του ΠΕΜ αλλά λάμβαναν υπόψη τους και το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία. Τα σενάρια διδασκαλίας προέκυψαν αρχικά από τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν τις επιμορφώσεις του ΠΕΜ. Χρησιμοποιήθηκαν ως βασικό εργαλείο για την καινοτομία της πιλοτικής. Τα σενάρια δεν είναι «υποδειγματικά» κείμενα με την έννοια που παλαιότερα πραγματοποιούνταν «υποδειγματικές διδασκαλίες». Είναι παραδειγματικές διδασκαλίες, που στηρίζονται στο ακόλουθο σκεπτικό:

Είναι προσανατολισμένα στη διδασκαλία μιας ενότητας λογοτεχνίας. Έχουν αποδέκτη την κοινότητα των εκπαιδευτικών, είναι μαθητοκεντρικά και όχι δασκαλοκεντρικά, δηλαδή το περιεχόμενό τους αφορά ιδίως τον τρόπο εργασίας που προτείνεται στους μαθητές και τις μαθήτριες παρά τη διδακτέα ύλη, δηλαδή τι είδους εργασίες (και όχι αποκλειστικά ερωτήσεις) θα δοθούν. Επίσης πώς θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και η ανάθεση εργασιών (σε ομάδες ή ατομικά), πώς θα χωριστούν οι ομάδες και πώς θα εργαστούν. Το κάθε σενάριο χαρακτηρίζεται από λιτότητα, σαφήνεια, και ρεαλισμό. Μπορεί να διδαχτεί αυτούσιο ή παραλλαγμένο από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που θα το υλοποιήσει ώστε να το μεταφέρει στις δικές του ανάγκες και στη δική του σχολική πραγματικότητα.

Στην πράξη κάθε εκπαιδευτικός υλοποιούσε περισσότερα του ενός σεναρίου κάθε χρόνο (και ειδικά στην Γ' Γυμνασίου περισσότερα των τριών, καθώς είναι μικρά) προκειμένου να συμβαδίζουμε και με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου, το οποίο χρησιμοποιούσε και αυτό σενάρια. Τα διδακτικά σενάρια που ετοίμασαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Πιλοτική βρίσκονται αναρτημένα

στην ιστοσελίδα του Προγράμματος στη διεύθυνση [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)<sup>10</sup> προκειμένου να διαχυθούν ελεύθερα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

### *Η ομάδα σχεδιασμού, εποπτείας και υποστήριξης της πιλοτικής εφαρμογής*

Την εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος στο πεδίο ανέλαβε ο Χρήστος Δανιήλ σε συνεργασία με τις υπεύθυνες των υλικών της λογοτεχνίας και της αρχικής επιμόρφωσης, Βενετία Αποστολίδου και Ελένη Χοντολίδου, που παρευρίσκονταν στις περισσότερες συναντήσεις του επόπτη με τις ομάδες των εκπαιδευτικών, παρακολουθούσαν την ηλεκτρονική επικοινωνία και συνέταξαν την τελική έκθεση της πιλοτικής Εφαρμογής στο μάθημα της λογοτεχνία. Στα καθήκοντά του επόπτη ήταν η μηνιαία διαζώσης σε τακτές συναντήσεις συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δώσει κατευθύνσεις, οδηγίες, να συζητήσει τα σενάρια που σχεδιάζουν και τα προβλήματα που συναντούν.

Ο επόπτης βρισκόταν σε ηλεκτρονική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, απαντούσε στις ερωτήσεις τους και τους τροφοδοτούσε με υλικό. Κρατούσε φάκελο για τον κάθε εκπαιδευτικό με τα σενάρια που σχεδίασε, σχόλια και σημειώσεις από τη συμμετοχή του στις ομαδικές συναντήσεις. Στο τέλος της εκπαιδευτικής χρονιάς συνέτασσε αξιολογική έκθεση για τη συνολική πορεία της πιλοτικής εφαρμογής, με έμφαση σε συγκεκριμένα παραδείγματα καλών σεναρίων ή καλών πρακτικών και προτάσεις για βελτίωση των υλικών ή των μεθόδων.

Με άλλα λόγια, στη διάρκεια των χρόνων της Πιλοτικής οι εκπαιδευτικοί έγιναν «ερευνητές δράσης» στην τάξη τους με καθοδηγητές τους υπευθύνους, επιλύοντας προβλήματα παιδαγωγικής φύσης (πειθαρχία, αντίσταση των μαθητών και μαθητριών στη διδασκαλία σε ομάδες) αλλά και καθαρά φιλολογικά προβλήματα, από την κατανόηση της διδακτικής φιλοσοφίας του προγράμματος έως και την καλύτερη διδασκαλία και κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών του υλικού που είχαμε επιλέξει. Η ομάδα λειτουργούσε ως συλλογικός «κριτικός φίλος» ανταλλάσσοντας Φύλλα Εργασίας, ιδέες και υλικό. Γιατί πρέπει να πούμε ότι οι ενότητές δεν διδάχτηκαν όπως σχεδιάστηκαν αλλά εμπλουτισμένες, αλλαγμένες, με το αποτύπωμα της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

### *Οι μηνιαίες αναφορές και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Δυο χρήσιμα εργαλεία για το σχεδιασμό, την εποπτεία και την εφαρμογή του προγράμματος*

Όλα τα εμπλεκόμενα με την πιλοτική μέλη (ομάδα σχεδιασμού, εποπτείας, εκπαιδευτικοί) βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους (ηλεκτρο-

νική, τηλεφωνική και δια ζώσης). Ιδιαίτερως χρήσιμη κρίνεται η αξιοποίηση της δημιουργίας ομαδικής ηλεκτρονικής διεύθυνσης, καθώς με τον τρόπο αυτό όλα τα μέλη της πιλοτικής μπορούσαν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε συζήτηση ξεκινούσε μέσω της διεύθυνσης αυτής. Χρήσιμες όμως υπήρξαν, ειδικά στα πρώτα βήματα του προγράμματος, και οι προσωπικές συνεργασίες, τηλεφωνικές ή ηλεκτρονικές, των εκπαιδευτικών με τον επόπτη, όταν το θέμα τους δεν προσφερόταν για κοινοποίηση.

Τα δύο όμως πλέον λειτουργικά και χρήσιμα εργαλεία για τον σχεδιασμό, την εποπτεία και την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξαν οι μηνιαίες αναφορές των εκπαιδευτικών και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις.

Με την πάροδο του χρόνου και την κατάκτηση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων της πιλοτικής (επόπτη και υπευθύνων υλικών) κατέστη σαφές στους εκπαιδευτικούς πως οι μηνιαίες αναφορές δεν ήταν μέτρο ελέγχου της δουλειάς τους ή τυπική αναφορά του έργου τους. Σ' αυτές οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν με τρόπο αναλυτικό τόσο τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τους δράσης για τον μήνα αναφοράς όσο και το τι από όσα σχεδίασαν και εν τέλει πραγματοποίησαν στην τάξη εφαρμογής τους, τους λόγους των όποιων διαφοροποιήσεων, τις αντιδράσεις των μαθητών και τα εκπαιδευτικά οφέλη της διδασκαλίας τους. Στις αναφορές οι εκπαιδευτικοί προσέθεταν με τρόπο αναλυτικό και τον σχεδιασμό του επόμενου μήνα.

Οι αναφορές αυτές αποστέλλονταν στον επόπτη, ο οποίος, έπειτα από συναίνεση όλων, τις κοινοποιούσε σε ολόκληρη την ομάδα. Με τον τρόπο αυτό όλη η ομάδα γνώριζε την πορεία εφαρμογής σε κάθε τάξη, τα επιτεύγματα αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί. Τα θέματα αυτά αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης στις μηνιαίες Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ο επόπτης και μία ή και οι δύο εκ των υπευθύνων των υλικών. Οι ΟΣΣ είχαν επιμορφωτικό χαρακτήρα, όταν κρινόταν απαραίτητο, κυρίως όμως σε αυτές, και αφού σταδιακά εμπεδώθηκε η συνείδηση στους εκπαιδευτικούς ότι ο ρόλος του επόπτη δεν είναι ελεγκτικός του έργου τους αλλά συμβουλευτικός σε αυτό, οι εκπαιδευτικοί κατέθεταν προβληματισμούς και αγωνίες, αντάλλασαν εμπειρίες και καλές πρακτικές σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Με τις παραπάνω πρακτικές έγινε κοινή συνείδηση σε όλους τους εμπλεκόμενους με την Πιλοτική πως αποτελούν μέλη μιας ομάδας εργασίας με κοινούς στόχους.

### *Πρώτα συμπεράσματα από την εφαρμογή της πιλοτικής εφαρμογής στο μάθημα της λογοτεχνίας<sup>11</sup>*

Για την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το έργο τους, μηνιαίες και τελικές, και συνεντεύξεις που έπαιρνε

από όλους τους εκπαιδευτικούς η Ελένη Χοντολίδου στο τέλος κάθε χρόνου και αφού είχαν ολοκληρωθεί τα μαθήματα. Να σημειώσουμε πως παρότι η εικόνα που έχουμε για την πορεία εφαρμογής και τα αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάζεται διαμεσολαβημένη (τη διαμορφώνει ο λόγος των εκπαιδευτικών και η οπτική τους, αφού δεν μας δόθηκε ποτέ η σχετική άδεια να παρακολουθήσουμε στην τάξη την πορεία εφαρμογής του προγράμματος και να συζητήσουμε με τους μαθητές), νομίζουμε πως μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι οι αναφορές που λαμβάνουμε κατέγραφαν σε μεγάλο βαθμό και με πιστότητα τα όσα συνέβαιναν στα τμήματα εφαρμογής και δεν εμφάνιζαν ωραιοποιημένες καταστάσεις και αποτελέσματα. Άλλωστε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επέδειξαν αυτοκριτική διάθεση και διακρίνονται για την έμφαση που έδιναν σε σχεδιασμούς που δεν είχαν τα αναμενόμενα γι' αυτούς αποτελέσματα.

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.

«...το λέω με κάθε ειλικρίνεια, 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 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»<sup>12</sup>.

«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 καθυσάχαζαν, με ενημέρωναν, όλα αυτά».

Στα τρία χρόνια 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 πληροφόρησης και της γνώσης, αλλά προσαρμόστηκαν στο κλίμα του προγράμματος λογοτεχνίας του ΠΕΜ. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τη φα-

ντασία τους, τους ωθούν σε συνδυαστικές και δημιουργικές εργασίες, ζητούν συγχρίσεις κειμένων κ.ο.κ.

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. Στην πορεία 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 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 κιόλας, δηλαδή να γίνεται και στα υπόλοιπα μαθήματα, θα 'ταν πάρα πολύ καλό».

«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, ξέφυγας πούμε, από αυτό».

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, που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην παρακολούθηση 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 σ' 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 κάθε φορά διαφορετικού 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.
- ✓ Την τεχνική και υλική βοήθεια που παρείχε το ΠΕΜ στις εκπαιδευτικές ανάγκες των τμημάτων εφαρμογής.

Κι ακόμα ή μάλλον κυρίως:

- ✓ 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.

Ως σημαντικότερη επιτυχία της πιλοτικής εφαρμογής σε επίπεδο εκπαιδευτικών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει μέσω της συμμετοχής τους σ' αυτήν 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 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 ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές οι οποίοι είναι σε θέση, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και με διαφορετικό τρόπο ο καθένας, να κοινοποιήσουν τη δουλειά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ως σημαντικότερη όμως συμβολή του προγράμματος της Πιλοτικής συνολικά αξιολογείται η θετική ανταπόκριση των μαθητών σ' αυτό, η αύξηση της φιλιαναγνωσίας τους, ο ενθουσιασμός τους για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και η βελτίωση που σημείωσαν στις επιδόσεις τους, όπως αυτή αναφέρεται στις εκθέσεις των εκπαιδευτικών. Γενικά, η στάση των μαθητών υπήρξε θετική. Η αντίσταση που προέβαλαν αφορούσε στο νεοφανές της εργασίας σε ομάδες, αλλά, 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».

«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"».

«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».

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

«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... το ν' ακολουθούν μια τακτική δηλαδή βοήθησε, έμαθαν τα παιδιά πώς να δουλεύουν. Ότι έτσι βγαίνει η δουλειά, και πάντοτε έβγαίνε 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. Και σ' αυτά τα παιδιά ήταν που παρατήρησα τη μεγαλύτερη βελτίωση και στην παραγωγή του λόγου του προφορικού... 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 στα τρία χρόνια 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.).

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 εάν δεν είναι πρόοδος που οφείλεται στη συστηματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος. Εάν δηλαδή θα υπάρξει και έξω από αυτό.

Τα υλικά που παρήχθησαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος πιστοποιούν το επίπεδο της δουλειάς που έγινε στις τάξεις εφαρμογής και τη θετική τους στάση απέναντι στο πρόγραμμα. Μένουν, βεβαίως να εξεταστούν αρ-



κετά ακόμη. Μένει, για παράδειγμα, να εξετασθεί η πορεία αυτών των μαθητών στη συνέχεια της σχολικής τους πορείας, όταν θα επανέλθουν στον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας· μένει, για παράδειγμα, να ελεγχθεί η διάρκεια και η σταθερότητα της βελτίωσης που οι μαθητές επέδειξαν έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό.

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 περίσυ, 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».

Ερώτημα ακόμη παραμένει εάν όλη αυτή η προσπάθεια που καταβλήθηκε αυτά τα χρόνια θα έχει αποσπασματικό και αυτοτελή-εφάπαξ χαρακτήρα ή εάν θα αξιοποιηθεί δημιουργικά από τους όποιους υπευθύνους για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής τα επόμενα χρόνια στα σχολεία της Θράκης, αλλά και συνολικά της χώρας.

## Βιβλιογραφία

- Australian Education Council and Curriculum Corporation (1994). *English: A Curriculum Profile for Australian Schools*. Carlton: Victoria.
- Cummins, Jim (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Mac Dougal, Carol (1981). "The Role of Literature in a Multicultural Society", *English in Education*, 15(3), 19-24.
- Rendon, Laura (1995). *Educating a New Majority: Transforming America's Educational System for Diversity*. Wiley: Jossey Bass.
- Sloan Davis, Glenna (1991). *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle School*. New York: Teachers College Press.

- Smith, Frank (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*, επιμ.-προλ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Α. Χατζαθανασίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (2007α). «Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: το παράδειγμα των σχολείων της Θράκης», στο Θάλεια Δραγώνα & Άννα Φραγκουδάκη επιμ. *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 263-275.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (2007β). *Διδάσκοντας λογοτεχνία στο Γυμνάσιο: Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού*. Αθήνα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2005-2007.
- Αποστολίδου, Βενετία (1995). «Η συγκρότηση και οι σημασίες της εθνικής λογοτεχνίας», στο *Εθνος-Κράτος-Εθνικισμός*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 15-39.
- Αποστολίδου, Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας* Αθήνα: τυπωθήτω.
- Δανιήλ, Χρήστος & Ελένη Χοντολίδου επιμ. (2015). *Προσεχώς Εμείς Μεγαλώνουμε Μαρτυρίες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: Τόπος.
- Κελεπούρη, Μαρία & Ελένη Χοντολίδου (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουντουρά, Λίνα (1999). «Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της: ένα παλιό σχολικό είδος μπροστά στη σύγχρονη προβληματική», στο Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω, 349-357.
- Κουντουρά, Λίνα (2006). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983). Η πρόσληψη και αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών  
[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)):

Αποστολίδου, Βενετία (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα*.

Χοντολίδου, Ελένη (2003). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004α). *Διδασκαλία σε ομάδες*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004β). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ και Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (2007β). *Διδάσκοντας λογοτεχνία στο Γυμνάσιο: Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού*. Αθήνα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2005-2007.
2. Τα νέα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου που άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τη σχολική χρονιά 2006-07 είναι περισσότερο ανεξίτηρα, λιγότερο εθνοκεντρικά και προτείνουν μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων για τους μαθητές.
3. Βλ. ενδεικτικά Australian Education Council and Curriculum Corporation (1994) για την περίπτωση της Αυστραλίας και Protherough (1995) για την περίπτωση της Αγγλίας.
4. Οι διδακτικές ενότητες (unit approach) συμβαδίζουν με τον τρόπο διδασκαλίας που αναπτύσσει η Sloan Davis, G.S. (1991: 154). Ο Jim Cummins, χρησιμοποιώντας παραδείγματα πολλών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, επισημαίνει πόσο βοηθητική είναι η θεματικά βασισμένη μάθηση και οι θεματικές ενότητες (Cummins 1999: 130-131).
5. Ο σχεδιασμός προέβλεπε την ανάπτυξη για τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου τριών διδακτικών ενοτήτων ανά τάξη, και για την τρίτη τάξη, όπου θα έπρεπε κατά το ισχύον τότε ΠΣ να ακολουθηθεί μια ιστορική προοπτική στην παρουσίαση της εξέλιξης της νεοελληνικής λογοτεχνίας, την ανάπτυξη εννέα μικρών διδακτικών ενοτήτων. Έτσι, οι διδακτικές ενότητες που σχεδιάστηκαν ήταν οι εξής: Για την Α΄ Γυμνασίου η ενότητα «Λόγος και εικόνα: τα κόμικς», η ενότητα «Ποίηση και τραγούδι» και η ενότητα «Το παιχνίδι στη λογοτεχνία». Για τη Β΄ Γυμνασίου οι ενότητες «Το ταξίδι: εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης», «Η περιπέτεια της ενηλικίωσης» και «Εικόνα και λόγος: το οπτικο-ακουστικό αφήγημα». Τέλος, για τη Γ΄ Γυμνασίου προτάθηκαν οι ενότητες «Νανουρίσματα: κημοίσου και παράγγειλα», «Γεώργιος Χορτάτσης, “Ερωφίλη”», «Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, “Αυτοβιογραφία”», Βίοι και πολιτεία γυναικών», «Ανδρέας Λασκαράτος, “Ο κακός μαθητής”», Πορτρέτα μαθητών χτες και σήμερα», «Κ.Π. Καβάφης, “Όσο μπορείς”», Στάσεις ζωής στα ποιητικά κείμενα», «Πηνελόπη Δέλτα, “Πρώτες ενθυμήσεις”», Η ζωή με τον πατέρα», «Νίκος Εγγονόπουλος, “Μπολιβάρ, ένα ελληνικό ποίημα”», Ο υπερρεαλιστικός ήρωας», Νίκος Καββαδίας, “Kuro Siwo”: Η επιθυμία του ταξιδιού-το ταξίδι προς την Ουτοπία» και «Δημήτρης Χατζής, “Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου”»: Η ουτοπία της επιστροφής».
6. Αναλυτική παρουσίαση της παρέμβασης στη Γ΄ Γυμνασίου θα βρείτε στο Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (2007β).
7. Κατά τα έτη 2011-2012 (το δεύτερο μισό του εκπαιδευτικού έτους), 2012-2013 και 2013-2014.
8. Στην Πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος της *Λογοτεχνίας* εργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί: *Μαρία Αλεξίου*, Μειονοτικό Κομοτηνής, *Αλέξανδρος Δημαράς*, 8ο Γυμνάσιο Ξάνθης (Δροσερό), *Άννα Ευσταθιάδου*, Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών, *Ελπινίκη Μουτίδου*, Γυμνάσιο Ολβίου, *Ζωή Μπάρμπα*, Γυμνάσιο Εχίνου, *Φωτεινή Νεστορίδου*, 3ο Γυμνάσιο Ξάνθης, *Αντώνης Στεργίου*, Γυμνάσιο Σμίνθης, *Έλενα Χατζή*, Μειονοτικό Κομοτηνής.
9. [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.3\\_melete\\_senarion\\_logotekhnias\\_2.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf) Κελεπούρη, Μαρία & Ελένη Χοντολίδου (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.  
«Τα σενάρια είναι ένα νέο είδος παιδαγωγικού λόγου που προέκυψε από τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και είναι ακόμη σε πολύ μεγάλο βαθμό το παραδοτέο των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις που παρακολουθούν. Καθώς όμως οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και φτιάχνουν τα ηλεκτρονικά τους εργαλεία προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους αλλά και με τους συναδέλφους τους, τα σενάρια πληθαίνουν. Η αύξηση αυτή έφερε και μια αλλαγή στη φυσιογνωμία τους και στον τρόπο απεύθυνσής τους προς την κοινότητα. Ο πλουραλισμός τους σημαίνει ότι βρίσκουμε σενάρια κάθε ποιότητας και κατεύθυν-

## ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

σης, κάθε γούστου και διδακτικής προσέγγισης. Τα σενάρια γράφονται από σχεδιαστές νέων προγραμμάτων διδασκαλίας ή εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να κοινοποιήσουν τη διδασκαλία τους (είτε κάποια που έχει πραγματοποιηθεί, είτε αυτήν που σχεδιάζουν να πραγματοποιήσουν) και αναρτώνται στο διαδίκτυο σε blogs, ιστοσελίδες ή σε επίσημες σελίδες με σκοπό να αναγνωστούν από εκπαιδευτικούς».

10. ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ > ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ > Πιλοτική εφαρμογή >
11. Η δράση της Πιλοτικής και τα πορίσματα της αξιολόγησής της παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν σε επιστημονικά συνέδρια (σε διεθνές συνέδριο του International Board on Books for Young People [IBBY] στο Μεξικό, σε συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στη Φλώρινα και σε διεθνές συνέδριο των Πανεπιστημίων Τορόντο, Κρήτης και Αιγαίου στη Ρόδο [Rethinking Language, Diversity & Education]), ενώ ορισμένα από τα διδακτικά σενάρια που παρήγαγαν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρουσιαστεί σε ειδικές ημερίδες του ΠΕΜ. Τέλος εμπειρία από τη συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού στην Πιλοτική καταγράφεται με τη μορφή μαρτυρίας στον συλλογικό τόμο *Προσεχώς Εμείς Μεγάλωνουμε Μαρτυρίες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων* (Δανιήλ, Χρήστος & Ελένη Χοντολίδου επιμ. 2015).
12. Από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς.

