

Βασίλης Τσάφος, Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Νάντια Τσενέ

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΥΛΙΚΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ»
(ΠΕΜ) ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Αναμορφώνοντας τη σχολική ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης» (ΠΕΜ) και στην προοπτική τόσο της ενίσχυσης της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης όσο και της υποστήριξης μιας εναλλακτικά νοηματοδοτημένης διδασκαλίας των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο παρήχθησαν εκπαιδευτικά υλικά, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στο ισχύον ΑΠ και στα υπάρχοντα βιβλία του οργανισμού.

Ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας, όπου με την ανάδυση νέων επιστημονικών παραδειγμάτων αναθεωρήθηκαν οι επιστημολογικές βάσεις, οι μεθοδολογικές αρχές και οι διδακτικές πρακτικές (Κόκκινος 2002), στην προοπτική της απο-πολιτικοποίησης και της από-ιδεολογικοποίησης της σχολικής ιστορίας μέσα από την ενίσχυση της συστηματικής προσέγγισης του παρελθόντος (Αβδελά, 2007: 29) σε ένα λιγότερο εθνο-κεντρικό και ελληνο-κεντρικό πλαίσιο το ΠΕΜ παρήγαγε σχετικό εκπαιδευτικό υλικό¹, που καθιστά το πλαίσιο πιο ευέλικτο. Πρόκειται για τρία βιβλία Ιστορίας, ένα για κάθε τάξη, και τα αντίστοιχα τεύχη της σειράς «Λίγη ακόμη Ιστορία»². Βέβαια το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό δεν απευθύνεται αποκλειστικά στον πληθυσμό της Θράκης, καθώς δεν υπάρχει ανάγκη για ειδική ιστορία σε κάποιες περιοχές της χώρας ή σε μαθητές συγκεκριμένης εθνότητας ή θρησκείας. Το υλικό αυτό απευθύνεται σε μαθητές που φοιτούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, στο πλαίσιο των ιδιαιτεροτήτων που συγκροτούν οι ευρύτερες πολιτικές και πολι-

Ο Βασίλης Τσάφος είναι Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ.

Ο Τριαντάφυλλος Πετρίδης είναι ΜΑ Ιστορίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02.

Η Νάντια Τσενέ είναι ΜΑ Διδακτικής, Διευθύντρια Γυμνασίου Αυλώνα.

τισμικές συνθήκες, αλλά και η προσωπική πορεία κάθε μαθητή, που αποκαλύπτει πόσο αυθαίρετη ήταν η για δεκαετίες κατασκευασμένη εικόνα της ομοιογενούς τάξης (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 16). Απλώς στη Θράκη γίνονται πιο εμφανείς και μάλιστα με ρητό και κατηγορηματικό τρόπο «οι αρνητικές συνέπειες που έχει σήμερα η συγκρότηση της σχολικής εθνικής ιστορίας γύρω από το δίπολο το έθνος και οι εχθροί του» (Αβδελά, 2007: 28), κάτι που καθιστά περισσότερο αναγκαίο τον απεγκλωβισμό από τον ασφυκτικό και αν-ιστορικό εθνικισμό, που για χρόνια κυριαρχούσε στο μάθημα της Ιστορίας όχι μόνο στη χώρα μας (Αβδελά 1998: 39-62).

Έτσι λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες του συγκεκριμένου πεδίου της Θράκης και τα προβλήματα που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση στη χώρα μας το εκπαιδευτικό αυτό υλικό προτείνει μία διαφορετική ιστορική προσέγγιση με τους εξής στόχους:

- Να μεταδώσει στους μαθητές και τις μαθήτριες ιστορικές γνώσεις, μέσα από τη συνοπτική και διαγραμματική ιστορική αφήγηση, τους ποικίλους τρόπους παρουσίασης της ιστορικής γνώσης (χάρτες, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.α.) και διαδικασίες που υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών.
- Να καλλιεργήσει δεξιότητες επεξεργασίας των πηγών και της επιστημονικής διαδικασίας με την οποία συγκροτείται η ιστορική γνώση.
- Να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριες με τη διάσταση του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής αλλαγής και να τους/τις βοηθήσει να αντιληφθούν την ιστορική συγκρότηση της κοινωνίας στην οποία ζουν.
- Να απεγκλωβισθεί το μάθημα της ιστορίας από την εθνοκεντρική και ελληνοκεντρική προσέγγιση.

2. Το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΜ

Σύμφωνα με το ισχύον ΑΠ οι μαθητές και οι μαθήτριες στην Α΄ γυμνασίου διδάσκονται αρχαία ιστορία (από τους πρώτους ανθρώπους μέχρι την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης, 330 μ.Χ.), στη Β΄ γυμνασίου μεσαιωνική και νεότερη ιστορία (από το 330 μ.Χ. ως τις αρχές του 18ου αιώνα) και στην Γ΄ γυμνασίου νεότερη και σύγχρονη ιστορία (από τα μέσα του 18ου αιώνα μέχρι τις αρχές του 21ου). Το εκπαιδευτικό υλικό και για τις τρεις τάξεις είναι οργανωμένο με όμοιο τρόπο· αποτελείται δε από δύο μέρη:

- Από ένα κυρίως βιβλίο, που περιέχει την ιστορική αφήγηση.
- Από συμπληρωματικό υλικό, το οποίο, ανά ένα ή ανά δύο κεφάλαια, συγκροτεί επιμέρους τεύχη, που έχουν τον τίτλο *Λίγη ακόμη ιστορία....*

2.1. Τα βιβλία ιστορίας

Κοινό σημείο στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της ιστορίας και στις τρεις τάξεις είναι η συστηματική χρήση συγκεκριμένων χρωμάτων

για την ανάδειξη των διάφορων και διαφορετικών παραμέτρων που το συγκροτούν. Όλες οι σχετικές πληροφορίες/οδηγίες για τον τρόπο που είναι οργανωμένο το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζονται κωδικοποιημένες στην αρχή κάθε βιβλίου σε μια σύντομη εισαγωγή στη δομή του και στον τρόπο που αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί.

Σε όλα τα βιβλία, στο πάνω μέρος κάθε σελίδας, υπάρχει μια ταινία, με διαφορετικό χρώμα για κάθε κεφάλαιο, όπου σημειώνεται η χρονολογική περίοδος στην οποία το συγκεκριμένο κεφάλαιο αντιστοιχεί, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να ανατρέχουν εύκολα στα κεφάλαια του βιβλίου, αλλά κυρίως να αποτυπώνεται, μέσα από τη συνεχή επανάληψη της χρονολογίας, η περίοδος την οποία κάθε φορά μελετούν.

Τα υλικό των βιβλίων είναι οργανωμένο σε τρία επίπεδα, με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν κάθε φορά τη διδασκαλία τους.

Το πρώτο επίπεδο αποτελούν τα κείμενα, που βρίσκονται μέσα σε πλαίσια τεσσάρων διαφορετικών χρωμάτων: κίτρινο, ροζ, γαλάζιο και πράσινο.

- Κείμενα εισαγωγής που βρίσκονται στην αρχή κάθε κεφαλαίου και στα οποία αναφέρονται οι σημαντικότερες πληροφορίες που αναλύονται στη συνέχεια (κίτρινο πλαίσιο).
- Κείμενα που παρέχουν πληροφορίες για τα είδη των πηγών που διαθέτουμε από κάθε εποχή (ρόζ πλαίσιο).
- Κείμενα εισαγωγής σε κάθε υποκεφάλαιο (γαλάζιο πλαίσιο).
- Κείμενα «διάσπαρτα» μέσα στην αφήγηση, είτε αναφέρονται σε βασικές πληροφορίες της κάθε ενότητας είτε συμπληρώνουν συγκεκριμένα σημεία της με επιπλέον πληροφορίες, που μπορούν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά με όσα αναφέρονται σε αυτήν.

Το δεύτερο επίπεδο των βιβλίων αποτελούν τα κείμενα της αφήγησης. Αυτά είναι σύντομα και περιεκτικά, οργανωμένα με τρόπο που να διευκολύνουν την κατανόησή τους, προσφέροντας παράλληλα στους εκπαιδευτικούς ευελιξία στη διδακτική τους αξιοποίηση. Δεν υπάρχουν επουσιώδεις λεπτομέρειες ούτε άσκοπες επαναλήψεις και ασάφειες. Είναι γραμμένα σε απλή, αλλά δόκιμη επιστημονική γλώσσα, με τρόπο που δεν προσφέρεται για αποστήθιση, ενώ το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι συγκεκριμένο και αυστηρό και οι όροι αποσαφηνίζονται και χρησιμοποιούνται στην ιστορική τους βάση. Αποφεύγεται συστηματικά ο μακροπερίοδος λόγος, όπως και οι ασαφείς ή γενικές φράσεις, που γεννούν ερωτήματα τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν από το ίδιο το υλικό.

Βασικό ρόλο στα κείμενα των βιβλίων παίζουν οι λέξεις/φράσεις που σημαίνονται με έντονο γαλάζιο χρώμα και οι οποίες αποτελούν τους συνδέσμους που παραπέμπουν από το βιβλίο στη *Λίγη ακόμη ιστορία...*, καθώς και οι λέξεις/φράσεις με έντονη γραφή, που αποτελούν τις λέξεις/κλειδιά κάθε ενότητας. Τέλος, την αφήγηση συμπληρώνουν σύντομα κείμενα μέσα σε πλαίσια (τα οποία γραφιστικά έχουν

τη μορφή των post-it σημειωμάτων) στα οποία είτε επεξηγείται κάποιος όρος είτε είναι παραπομπές για το πού έχει γίνει ήδη λόγος για ένα φαινόμενο ή για το πού πρόκειται να γίνει.

Το τρίτο επίπεδο των βιβλίων είναι το ποικίλο και διαφορετικό εικονογραφικό υλικό και χαρτογραφικό υλικό.

	Α' γυμνασίου		Β' γυμνασίου		Γ' γυμνασίου	
	Αριθμός εικόνων	Αριθμός χαρτών	Αριθμός εικόνων	Αριθμός χαρτών	Αριθμός εικόνων	Αριθμός χαρτών
Βιβλίο	241	43	472	37	951	50
Λίγη ακόμη ιστορία...	232	33	284	25	608	15
Σύνολο	473	80	756	62	1559	65

Οι εικόνες δεν θεωρούνται απλά και μόνο συμπλήρωμα της αφήγησης, αλλά, μαζί με τις κειμενικές πηγές, συνδέονται οργανικά με αυτήν, καθώς αποτελούν ένα ακόμη είδος ιστορικών τεκμηρίων, μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται στην παρατήρηση και μπορούν να παραγάγουν το δικό τους λόγο. Το εικονογραφικό υλικό μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως ένα επιπλέον κίνητρο που θα τους/τις κινητοποιήσει να ψάξουν, να συνδυάσουν, να επεξεργαστούν στοιχεία, καλλιεργώντας εν τέλει δεξιότητες απαραίτητες για τη μελέτη της ιστορίας. Ομοίως και οι χάρτες, πολιτικοί ή θεματικοί, είναι λειτουργικά δεμένοι με την ιστορική αφήγηση, επιτρέποντας αφενός μεν να αποφεύγονται οι μακροσκελείς και συχνά δυσνόητες αφηγήσεις αφετέρου δε να ασκούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες στην αποκρυπτογράφηση κωδίκων διαφορετικού είδους και στο συνδυασμό πληροφοριών από διαφορετικού τύπου κείμενα.

2.2. Το συμπληρωματικό υλικό Λίγη ακόμη ιστορία...

Τα τεύχη *Λίγη ακόμη ιστορία...* λειτουργούν συμπληρωματικά σε σχέση με τα βιβλία και περιλαμβάνουν πρόσθετες πληροφορίες για όρους, φράσεις ή έννοιες που στα κείμενα των βιβλίων επισημαίνονται με στοιχεία έντονα γαλάζια. Οι πληροφορίες αυτές είναι σύντομα κείμενα που συμπληρώνουν αυτά της αφήγησης, πίνακες με ποσοτικά ή χρονολογικά δεδομένα, χάρτες και, τέλος, πηγές, κειμενικές και μη κειμενικές. Πρέπει να επισημανθεί ότι όλα τα παραπάνω επεξηγούν ή επεκτείνουν συγκεκριμένα σημεία στα βιβλία, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για τη μελέτη και την κατανόησή των τελευταίων.

Ο τρόπος που οργανώνεται και παρουσιάζεται το υλικό στη *Λίγη ακόμη ιστορία...* είναι ανάλογος με τον τρόπο οργάνωσης των βιβλίων. Το κάθε κεφάλαιο στο αντίστοιχο τεύχος *Λίγη ακόμη ιστορία...* σημαίνεται με τα ίδια χρώματα όπως και

στα βιβλία, ενώ τίτλοι, υποκεφάλαια, ενότητες είναι αντίστοιχα με αυτά των βιβλίων.

Σε ό,τι αφορά στις πηγές επισημαίνεται ότι όλες οι κειμενικές πηγές, στα εκπαιδευτικά υλικά και των τριών τάξεων, βρίσκονται στα τεύχη *Λίγη ακόμη ιστορία...* και σημαίνονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, μέσα σε πλαίσια ροζ χρώματος.

	Αριθμός κειμενικών πηγών		
	Α΄ γυμνασίου	Β΄ γυμνασίου	Γ΄ γυμνασίου
<i>Λίγη ακόμη ιστορία...</i>	84	151	304

Κάθε κειμενική πηγή συνοδεύεται πάντοτε από ένα σύντομο σχόλιο για το είδος της, το συντάκτη/τη συντάκτριά της και το πότε γράφτηκε, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές και μαθήτριες τα ελάχιστα βασικά στοιχεία που διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή δημιουργήθηκε. Το ίδιο συμβαίνει και με όλες τις μη κειμενικές πηγές· κι εδώ αναφέρεται το είδος της πηγής, ο/η δημιουργός της (αν μαρτυρείται), ο τόπος και ο χρόνος που αυτή δημιουργήθηκε. Όλες οι κειμενικές πηγές είναι μεταφρασμένες στα νέα ελληνικά ή, στην περίπτωση που είναι γραμμένες σε παλιότερες μορφές της νέας ελληνικής γλώσσας ή σε διάλεκτο έχουν αποδοθεί στη σύγχρονη γλώσσα. Τέλος, όλες οι πηγές, κειμενικές και μη, παρουσιάζονται με συνεχή αρίθμηση, ώστε να γίνεται ακόμη πιο φανερή η μεταξύ τους σχέση.

Τελευταίο μέρος του υλικού *Λίγη Ακόμη Ιστορία...* αποτελούν οι δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές. Βασικός τους στόχος, πέρα από τον έλεγχο των γνώσεων, είναι να προωθήσουν μια περισσότερο ενεργητική διαδικασία μάθησης, παρουσιάζοντας ενδεικτικά στρατηγικές με τις οποίες μπορεί να αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό υλικό ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταλάβουν τι μαθαίνουν, γιατί μαθαίνουν, πώς μαθαίνουν και τι απαιτείται για αυτό.

Σε επίπεδο διδασκαλίας της Ιστορίας η παραγωγή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού βασίστηκε σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, που ορίζουν μια διαφορετική αντίληψη όχι μόνο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος αλλά και για την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι προκρίνεται η ιστορική μάθηση που εκλαμβάνεται ως η προσωρινή κατάληξη μιας ατομικής ή συλλογικής ερευνητικής διαδικασίας και θεμελιώνεται σε ιστορικές δεξιότητες που αναπτύσσονται σταδιακά «επιτρέποντας αφενός στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τη διαδικασία συγκρότησης της ιστορικής γνώσης και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν την οργανική συνύφανση μεθοδολογίας, εννοιών και γνωστικού περιεχομένου» (Κόκκινος & Νάκου 2004: 15). Στο παιδαγωγικό επίσης πλαίσιο, που διαμορφώνεται από τις δραστηριότητες που, άμεσα ή έμμεσα, προτείνει το εκπαιδευτικό υλικό, έμφαση δίνεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, στη διαμόρφωση εσωτερικών κινή-

των, στη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, στην ανάδειξη της φωνής των μαθητών, στις συνεργατικές και συλλογικές διαδικασίες... Και όλα αυτά σε ένα κλίμα επιτρεπτικότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας (Husbands, 2004).

3. Η πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Ιστορίας

Από το φθινόπωρο του 2011 μέχρι τον Ιούνιο του 2014 στο πλαίσιο του ΠΕΜ πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού στις περιοχές της Κομοτηνής και της Ξάνθης. Οι στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής ήταν:

- Να δοκιμασθούν νέοι τρόποι οργάνωσης του μαθήματος, με βάση και τις δυνατότητες που δίνουν τα νέα βιβλία, ως πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό.
- Να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν διδακτικές πρακτικές και νέοι τρόποι οργάνωσης του μαθήματος, μέσα από την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΜ, στην προοπτική μιας πιο διευρυμένης ιστορικής εκπαίδευσης.
- Να προκύψουν ενδεικτικές «καλές πρακτικές», που μπορούν να προταθούν στους συναδέλφους στην προοπτική της ανανέωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε μια προσπάθεια για μια αντιπροσωπευτική επιλογή των τμημάτων που θα συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή, ο μαθητικός πληθυσμός ήταν ποικίλος. Το υλικό δοκιμάστηκε σε τμήματα αμιγώς τουρκόφωνα, τμήματα αμιγώς πομακόφωνα, καθώς και σε μεικτά, στα οποία υπερτερούσαν άλλοτε οι τουρκόφωνοι και άλλοτε οι ελληνόφωνοι μαθητές. Η ποικιλία του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλωσσική και εθνοτική του προέλευση, αλλά και ως προς άλλες παραμέτρους, όπως το μέγεθος και η κουλτούρα του σχολείου ή η περιοχή στην οποία βρίσκεται, έδωσε την ευκαιρία να δοκιμαστεί το πιλοτικό υλικό κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Αφετηρία για την πιλοτική εφαρμογή ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη. Τα κύρια προβλήματα που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί και οι κύριοι στόχοι τους συνδέθηκαν με τα εξής: α) Κατανόηση του ιστορικού κειμένου: Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η δουλειά στη τάξη, συνήθως, περιοριζόταν στην προσπάθεια κατανόησης του κειμένου. Αφιέρωναν, δηλαδή, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου στο να εξηγούν άγνωστες λέξεις, να υπογραμμίζουν και να υπαγορεύουν. β) Παροχή κινήτρων και αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, κυρίως των μειονοτικών αλλά και αρκετών ελληνόγλωσσων μαθητών. Η σχολική άλλωστε επίδοση των μαθητών και η συμμετοχή τους συναρτάται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή. Στο μάθημα επίσης της ιστορίας παρατηρούνται υψηλά ποσοστά κακής επίδοσης αλλά και αδιαφορίας των μαθητών και των μαθητριών, στοιχείο που συναρτάται με την όλη προσπάθεια του ΠΕΜ τόσο για την παραγωγή του συμπληρωματικού υλικού του μαθήματος όσο και για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του.

Σταδιακά, καθώς τα προβλήματα αυτά υποχωρούσαν, οι εκπαιδευτικοί στράφηκαν στην αντιμετώπιση και άλλων ζητημάτων, που δεν ήταν κοινά για όλους, όπως η εξοικείωση των μαθητών με τον ιστορικό χρόνο και χώρο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πηγών, η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων... Επιδίωξαν, επίσης, κάνοντας χρήση του συγκεκριμένου υλικού, να υπηρετήσουν και παιδαγωγικούς στόχους, καλλιεργώντας κυρίως την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν ανακαλυπτικά και αυτόνομα και να συνεργάζονται.

4. Η οργάνωση της πιλοτικής εφαρμογής

Η πιλοτική εφαρμογή οργανώθηκε ως εξής: Η επιστημονική υπεύθυνη για το μάθημα της Ιστορίας, Έφη Αβδελά, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, και η συγγραφική ομάδα, σε συνεργασία με τον Βασίλη Τσάφο, επιστημονικό υπεύθυνο της πιλοτικής εφαρμογής, όρισαν ένα ευρύ πλαίσιο αρχών διδασκαλίας και πρότειναν ενδεικτικούς τρόπους αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΜ. Για τη διαμόρφωση αυτών των βασικών αξόνων λήφθηκαν υπόψη οι θεσμικές κατευθύνσεις, όπως αυτές ορίζονται από το ΑΠ και τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όσο η αντίληψη για την ιστορική εκπαίδευση που απηχεί το υλικό του ΠΕΜ. Αξίζει να επισημανθεί ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό δεν αντιμετωπίστηκε ως εναλλακτικό των επίσημων σχολικών εγχειριδίων ή των κατευθύνσεων του ΑΠ της Ιστορίας, αλλά λειτούργησε συμπληρωματικά στην προοπτική της διευρυμένης ανάγνωσης του ΑΠ με βάση το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Τσάφος, 2014: 299-318).

Ορίστηκαν στη συνέχεια επόπτριες, οι Κική Σακκά³ και η Νάντια Τσενέ⁴, μια για κάθε νομό, οι οποίες σε συνεργασία με τον επιστημονικό υπεύθυνο, συντόνιζαν την πιλοτική εφαρμογή αναλαμβάνοντας ως κριτικοί συνεργάτες έναν υποστηρικτικό κυρίως ρόλο. Μετά από πρόσκληση δημιουργήθηκαν δύο τριμελείς ομάδες εκπαιδευτικών ερευνητών⁵, οι οποίοι κατά τη συνεργασία τους με τις επόπτριες αναμόρφωσαν σταδιακά το ευρύ πλαίσιο αρχών που είχε αρχικά διαμορφωθεί προσδίδοντας έναν διερευνητικό χαρακτήρα στην πιλοτική εφαρμογή.

Οι επόπτριες παρακολουθούσαν την πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, οργάνωναν μηνιαίες συναντήσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν την πορεία της πιλοτικής εφαρμογής. Στις τακτές αυτές συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί της πιλοτικής μαζί με την επόπτρια, που σταδιακά μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκροτούσαν μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής και μάθησης⁶, συλλογικά στοχαζόμενοι σε ένα συνεργατικό κλίμα επεσήμαιναν τα προβλήματα που συνάντησαν, συζητούσαν τις λύσεις που έδωσαν και αναζητώντας εναλλακτικές σχεδίαζαν τα επόμενα βήματα. Οι επόπτριες βρίσκονταν επίσης σε ηλεκτρονική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάθε επόπτρια συνέτασε αξιολο-

γική έκθεση για τη συνολική πορεία της πιλοτικής εφαρμογής με συγκεκριμένα παραδείγματα και κάνοντας προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήριο την όσο γίνεται μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του προφίλ των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολείων στα οποία δίδασκαν. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία με αμιγή μουσουλμανικό αλλά και με μεικτό μαθητικό πληθυσμό, με τουρκόφωνους αλλά και πομακόφωνους μαθητές, σε σχολεία της Ξάνθης και της Κομοτηνής αλλά και σε χωριά, ορεινά αλλά και του κάμπου. Κάποιοι από αυτούς συμμετείχαν από παλιά σε δράσεις του ΠΕΜ και ήταν επίσης επιμορφωμένοι στο εκπαιδευτικό υλικό της Ιστορίας του προγράμματος, ενώ άλλοι εμπλέκονταν για πρώτη φορά με κάποια ειδίκευση στην Ιστορία ή στην Παιδαγωγική. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας αλλά και αναπληρωτές, που εργάζονταν για δεύτερη χρονιά στην περιοχή.

Αφετηρία της πιλοτικής εφαρμογής ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, προβλήματα στα οποία επιχειρούσαν να δώσουν λύσεις αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΜ. Στο επίκεντρο της συζήτησης κατά τις συναντήσεις ήταν η αναζήτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά την ανάπτυξη της πιλοτικής εφαρμογής, όπως η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική (Σφυρόερα, 2007), που θεωρήθηκε κατάλληλη για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και η εργασία σε ομάδες, η βιωματική προσέγγιση ή η διερευνητική μάθηση, που συστοιχούσαν με το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΜ. Η εστίαση αυτή βασίστηκε στην πεποίθηση ότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να διαμορφωθεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο ευελιξίας, σεβασμού της διαφορετικότητας και ενδυνάμωσης στην προοπτική ανάδειξης όλων των φωνών, που θα μπορούσε να νοσηματοδοτήσει την διαδικασία με τρόπο που να αφορά όλους τους συμμετέχοντες (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Η πορεία λοιπόν της διαδικασίας, που αναπτύχθηκε με βάση τις αρχές της έρευνας δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), ήταν: διερεύνηση και αναγνώριση του πλαισίου-σχεδιασμός-στοχασμός και αξιολόγηση-επανασχεδιασμός. Οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν μία ενότητα μαθημάτων, λαμβάνοντας υπόψη, μεταξύ των άλλων, το πλαίσιο αρχών, καθώς και τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονταν. Αφού δοκίμαζαν τους σχεδιασμούς τους στην πράξη, τους παρουσίαζαν στη συνέχεια κατά τις μηνιαίες συναντήσεις που οργάνωνε σε κάθε νομό η επόπτρια. Οι σχεδιασμοί συζητιούνταν στην ομάδα, αξιολογούνταν και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν στον προγραμματισμό για το επόμενο διάστημα, θέτοντας διαφορετικές κάθε φορά προτεραιότητες, εστιάζοντας σε διαφορετικά προβλήματα, αξιοποιώντας άλλα στοιχεία των βιβλίων και δοκιμάζοντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Είναι εμφανές ότι μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει εκπαιδευτικούς ερευνητές της δράσης τους, και ταυτόχρονα τους ενδυναμώνει στην προοπτική της στοχαστικής και δυναμικής αναμόρφωσης της διαδικασίας (Αυγητίδου, 2014).

Μία από τις βασικές παραμέτρους που οι εκπαιδευτικοί είχαν θέσει προς διερεύνηση ήταν η εξέλιξη των μαθητών και των μαθητριών όχι τόσο ως προς την επίδοσή τους όσο κυρίως ως προς τη συμμετοχή στο μάθημα, την κινητοποίηση δηλαδή του ενδιαφέροντός τους. Προκειμένου να γίνει πιο συστηματική η παρακολούθηση της εξέλιξής τους, κάθε εκπαιδευτικός επέλεξε από την αρχή της πιλοτικής εφαρμογής να εστιάσει σε συγκεκριμένους μαθητές. Δημιούργησε, λοιπόν, φάκελο για κάθε μαθητή στον οποίο συγκέντρωνε στοιχεία ενδεικτικά της πορείας του (π.χ. εργασίες, διαγωνίσματα, φύλλα εργασίας, ασκήσεις, κατασκευές...) και συμπλήρωνε φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης για τους μαθητές, στο οποίο κατέγραφε την πορεία τους⁷. Με αυτό τον τρόπο, μέσα από την εναλλακτική αυτή αξιολόγηση μέσω φακέλου (Αρβανίτης, 2007), οι εκπαιδευτικοί επεχείρησαν να συλλέξουν επιπρόσθετα στοιχεία για την συνολική αποτίμηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΜ στις συγκεκριμένες συνθήκες αλλά και για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Shepard, 2001).

5. Η αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΜ για το μάθημα της Ιστορίας

Η τελική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής ήταν ποιοτική και βασίστηκε α) σε ημερολόγια των εκπαιδευτικών, β) στους φακέλους αξιολόγησης των συγκεκριμένων μαθητών που επελέγησαν από την αρχή από τους εκπαιδευτικούς, γ) στις αναφορές που κατέθεταν οι εκπαιδευτικοί κάθε μήνα στις επόπτριες⁸, δ) στις τελικές αναφορές των εποπτριών στον επιστημονικό υπεύθυνο⁹ και ε) στην τελική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής κατά τις συναντήσεις του επιστημονικού υπεύθυνου, των εποπτριών και των εκπαιδευτικών μετά το πέρας της πιλοτικής κάθε σχολική χρονιά.

5.1. Ως προς τη στάση των μαθητών

Ένα σημαντικό στοιχείο που επισημάνθηκε από την πρώτη χρονιά της πιλοτικής εφαρμογής αφορά την ανταπόκριση των μαθητών στην πιλοτική εφαρμογή. Με βάση τους φακέλους αξιολόγησης των μαθητών, αλλά και την παρατήρηση της πορείας των τμημάτων συνολικά, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι σε όλα τα μαθήματα στα οποία χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΜ, υπήρξε αυξημένη συμμετοχή και ενδιαφέρον. Το επισημαίνει μία εκπαιδευτικός στην αναφορά της «*Ενδιαφέρθηκαν για το μάθημα περισσότεροι μαθητές. Προηγούμενα δε συμμετείχε κανείς στο μάθημα. Τώρα οι μαθητές αυξήθηκαν σε 7. Είναι λίγοι, αλλά για μας είναι πολλοί. Νομίζω ότι τους επηρέασε το καινούργιο και το διαφορετικό που ήταν και πιο ελκυστικό, περισσότερες εικόνες, αλλά και τα κείμενα ήταν πιο εύκολα στην κατανόηση*». Τη διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνουν και οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως φαίνεται από κάποιες παρεμβάσεις τους, όπως μετα-

φέρονται από τους εκπαιδευτικούς: «πρέπει να συνεχίσουμε τα μαθήματα μας με αυτό το βιβλίο, γιατί είναι πολύ πιο εύκολο» (M1), «Κύριε δεν μπορούμε αντί για γλώσσα να κάνουμε Ιστορία;» (M2), «Μπορείτε και στα άλλα μαθήματα να μας φέρετε τέτοιες ασκήσεις;» (M3). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σε μειονοτικό σχολείο οι μαθητές ζητούσαν από τον καθηγητή το υλικό του ΠΕΜ σε ηλεκτρονική μορφή, για να μπορούν να το διαβάσουν στο σπίτι.

Στα θετικά καταγράφεται και η καλλιέργεια μιας περισσότερο θετικής στάσης προς το μάθημα της Ιστορίας. «Άρχισαν όχι μόνο να καταλαβαίνουν την ιστορική αφήγηση, που τους ήταν πολύ πιο κατανοητή πλέον, αλλά μέσα από τις εργασίες και κυρίως από τις βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητες κινητοποιήθηκαν και παράλληλα άρχισαν εμμέσως να καταλαβαίνουν την σημασία της προσέγγισης του παρελθόντος» αναφέρει μια εκπαιδευτικός στην συνολική αποτίμηση. Υπήρξαν μάλιστα τμήματα, στα οποία τα παιδιά ζητούσαν να κάνουν Ιστορία στη θέση των άλλων φιλολογικών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν μάλιστα ότι παρά τη συνεχή χρήση του πρόσθετου υλικού του ΠΕΜ, το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών δεν μειώθηκε. Αντίθετα υπήρξε από τους ίδιους τους μαθητές διάχυση της πρακτικής προς τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα μαθητές από τμήματα που δε συμμετείχαν στην πιλοτική να διαμαρτύρονται και να ζητούν να κάνουν και αυτοί μάθημα με το πιλοτικό υλικό.

5.2. Ως προς την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την διαφοροποίηση της στάσης των παιδιών στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Η πολυτροπικότητα του υλικού, ο συνδυασμός λόγου, εικόνας, χάρτη, διαγραμμάτων, σχημάτων και πηγών λειτούργησε αποτελεσματικά, συμβάλλοντας στην απόκτηση εποπτείας, την παροχή πληθώρας ερεθισμάτων, τη συστηματική οργάνωση των πληροφοριών σε άξονες. Το υλικό υποστήριξε παραστατικά τη διδασκαλία του μαθήματος, κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών χάρη στην ελκυστικότητά του και έδωσε αφορμή για διάλογο και συμμετοχή στο μάθημα. «Θέλω να πω κι εγώ τι πρόσεξα!», θα πει ένας μαθητής αδιάφορος και πλήρως αμέτοχος στα προηγούμενα μαθήματα, παρέμβαση που θα εκπλήξει ευχάριστα τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να την παραθέσει αυτούσια στην αναφορά του.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέθεσαν οι εκπαιδευτικοί το πλούσιο εποπτικό και εικονογραφικό υλικό (χάρτες, διαγράμματα, κείμενο σε πλαίσια), η πολυχρωμία και η διαγραμματική/σχηματική παρουσίαση ώθησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφραστούν γλωσσικά, για να σχολιάσουν τις εικόνες παραμερίζοντας σε μεγάλο βαθμό τους δισταγμούς που οφείλονται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας αλλά και σε όποιες άλλες αντιστάσεις. Εξαιρετικά χρήσιμοι είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι χάρτες και η γραμμή του χρόνου, που αξιοποιήθηκαν στο έπακρο. Όλο αυτό το υλικό έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να καλλιεργή-

σουν τις ικανότητές τους για παρατήρηση, ανάλυση και σύγκριση, αλλά και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τη μελέτη τεκμηρίων υλικού πολιτισμού.

Όπως παρατηρεί μία εκπαιδευτικός: «Ο λευκός χάρτης, οι πηγές του συμπληρωματικού υλικού, το πλαίσιο με τις τάξεις των πολιτών και τα σχεδιαγράμματα έδειξαν να κινητοποιούν όλους τους μαθητές, αφού οι περισσότεροι ήθελαν να συμμετάσχουν στο μάθημα και ήθελαν να απαντήσουν στις διάφορες ερωτήσεις που τους έκανα με βάση αυτό το υλικό. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με προηγούμενα μαθήματα, αφού έδειχναν πως καταλαβαίνουν καλύτερα το μάθημα.»

Ως προς τα κείμενα της ιστορικής αφήγησης, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως κυριότερο πλεονέκτημά τους το ότι είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αυτό, πάντως, που κυρίως θεωρούν ότι τους διευκολύνει είναι τα κείμενα στα πλαίσια, με το απλό λεξιλόγιο και τον μικροπερίοδο λόγο, που παρουσιάζουν με περιεκτικό και εύληπτο τρόπο, με σαφήνεια και ακρίβεια τα ουσιώδη. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που δούλευαν με τμήματα αμιγώς τουρκόφωνα ή πομακόφωνα υποστήριξαν ότι βασίζοντας τη διδασκαλία τους σε αυτά τα κείμενα κατάφεραν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το πρόβλημα κατανόησης, που τους φαινόταν ανυπέρβλητο, όσο δούλευαν αποκλειστικά με τα βιβλία του Οργανισμού.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σύνδεση με την καθημερινότητα διέυρνε την έννοια της ιστορίας, αναδεικνύοντας περισσότερες πτυχές της, αλλά και προσέδωσε βιωματικότητα προσελκύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. «Πάλι στο φιλοβασιλικό καφενείο θα είμαι;» θα αναφέρει μια μαθήτρια, ενώ δυο άλλοι θα διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα λέγοντας: «Κυρία να διαβάσω το γράμμα που έγραψα ως στρατιώτης από το μέτωπο;» «Να σας πω μια ιστορία που μου είπε ο παππούς μου;». Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες, κείμενα και εικόνες που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή αλλά και θέματα που αφορούν τους μαθητές, κέρδισαν το ενδιαφέρον τους καθώς έκαναν πιο βιωματικό το μάθημα, αυξάνοντας έτσι τη δέκτικότητά τους και μεγιστοποιώντας την ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός: «Οι δραστηριότητες που προτείνονται στα τεύχη του “Λίγη ακόμη ιστορία” είναι μία σημαντική καινοτομία, γιατί προσέδωσαν βιωματικότητα στη διδασκαλία και κινητοποίησαν τους μαθητές, ανοίγοντας τον δρόμο για αλλαγή της παραδοσιακής διδασκαλίας με την υιοθέτηση πιο ενεργητικών και βιωματικών μοντέλων, μεταξύ των οποίων και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι για τους εκπαιδευτικούς η ισορροπία του βιωματικού και του κριτικού στοιχείου, που διακρίνει το πιλοτικό υλικό του ΠΕΜ, προστατεύει από τον συναισθηματισμό και από τις ανιστόρητους συσχετισμούς με το σήμερα τόσο τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Η παρουσίαση διαφορετικών απόψεων και οπτικών για ένα θέμα, που επιχειρεί συχνά το υλικό του ΠΕΜ μέσα από την ποικιλία των πηγών αλλά και την παράθεση

αντιθετικών πληροφοριών, θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι διευρύνει τον ορίζοντα των μαθητών, καλλιεργεί την κριτική τους ικανότητα και την ιστορική τους σκέψη. Γιατί μια τέτοια προσέγγιση βοήθησε τους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο να διευρύνουν τα κριτήρια και τις οπτικές ανάγνωσης του παρελθόντος, αλλά και να υποψιαστούν την έννοια της διαμεσολάβησης στην ιστορία, τη δυναμική της οπτικής και της διαφορετικότητας της ερμηνείας. Αναδεικνύοντας έτσι την κατασκευαστική λειτουργία της επιλογής των πηγών στην ιστορική αφήγηση, ίσως να προκλήθηκε «μια πρώτη ρωγμή στην “αυθεντία” του σχολικού ιστορικού λόγου, καθώς αναδεικνύει τα υλικά με τα οποία αυτός συγκροτείται» (Αβδελά, 2007: 31).

Θετική ήταν επίσης η ανταπόκριση των μαθητών στην προβολή της αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών που επιχειρεί το πιλοτικό υλικό, καθώς και στην παροχή πληροφοριών για άλλους λαούς και πολιτισμούς. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν, μάλιστα, ότι οι μειονοτικοί μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τις αναφορές στη δική τους θρησκεία και τέχνη συμμετέχοντας με ζήλο στο μάθημα. Είναι χαρακτηριστική η εξής επισήμανση μίας εκπαιδευτικού: «Το ίδιο συνέβη επίσης και με τους μουσουλμάνους, τους αλβανικής, βουλγαρικής και ρωσικής καταγωγής μαθητές των τάξεών μου που αποτελούσαν συνολικά το ένα τρίτο του τμήματος. Όλοι είχαν τη διάθεση να μιλήσουν». Μια τέτοια επιλογή φαίνεται πως βοήθησε και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν το πλαίσιο της ιστορικής προσέγγισης υπονομεύοντας με αυτό τον τρόπο την ελληνοκεντρική-εθνοκεντρική χρήση της σχολικής ιστορίας. Το διατυπώνει με σαφήνεια ένας εκπαιδευτικός: «Ένα χαρακτηριστικό της οπτικής του πρόσθετου διδακτικού υλικού είναι ότι η ιστορική γνώση “πλατύνει” και περικλείει λαούς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή οι Έλληνες, τους επηρέασαν αλλά και επηρεάστηκαν απ’ αυτούς, δίνοντάς τους σημαντικό “μερίδιο” στον πολιτισμό της ευρύτερης λεκάνης της Μεσογείου. Αυτό το στοιχείο καθιστά το υλικό του ΠΕΜ πολύτιμο εργαλείο αλλά και “συγκρουσιακό” σε σχέση με την ελληνοκεντρική ματιά του σχολικού εγχειριδίου.»

5.3. Ως προς την ιστορική εκπαίδευση

Επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση μπορεί να υποστηριχτεί ότι η προτεινόμενη από το υλικό του ΠΕΜ εναλλακτική προσέγγιση της σχολικής ιστορίας, που σταδιακά έγινε πράξη, ενδυνάμωσε τους μαθητές και τις μαθήτριες κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Γιατί το εκπαιδευτικό υλικό και ο τρόπος οργάνωσής του ευνόησε, όπως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί, την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, καθώς ώθησε τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διερεύνηση του εποπτικού υλικού (παρατήρηση αντικειμένων, διατύπωση ερωτημάτων, αναζήτηση απαντήσεων) οδηγώντας τους επαγωγικά και ανακαλυπτικά στη μάθηση. Το εποπτικό, δηλαδή, υλικό των βιβλίων του ΠΕΜ δημιούργησε τις προϋποθέσεις και υποστήριξε και την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, στην κατεύθυνση της οικοδόμησης της γνώσης μέσα από παρατήρηση, διερεύνηση και διάλογο. «Είναι

μάλιστα αξιοσημείωτο το ότι οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν σε αυτή την αλλαγή σταδιακά και αβίαστα, μέσα από την επαφή τους με το υλικό και την αξιοποίησή του στην τάξη» επισημαίνει η επόπτρια στην τελική της αναφορά την πρώτη χρονιά.

6. Οι εκπαιδευτικοί της πιλοτικής εφαρμογής.

Στάσεις και αντιστάσεις

Πρέπει αρχικά να δηλώσουμε ότι στην αρχική πρόσκληση του ΠΕΜ για συμμετοχή στην πιλοτική εφαρμογή δεν εκδηλώθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς. Η ανταπόκριση δεν ήταν μεγάλη, ίσως γιατί συνέπεσε με την συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, διαδικασία που για πολλούς λόγους δημιούργησε ανησυχία και εμφανείς αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς. Η ίδια επιφύλαξη ήταν εμφανής και στις πρώτες συναντήσεις. Σταδιακά ωστόσο μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση σε πολλά επίπεδα (επόπτριας-συντονίστριας με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικών μεταξύ τους, επιστημονικού υπεύθυνου της πιλοτικής με επόπτριες και εκπαιδευτικούς) δημιουργήθηκε μια διαφορετική δυναμική συλλογικού διερευνητικού στοχασμού, που φάνηκε να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους ενδυνάμωνε συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η τριετής διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής λειτούργησε πολύ θετικά, αναδεικνύοντας τη σημασία του χρόνου και της εμπειρίας. Σταδιακά οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να απεγκλωβιστούν πλήρως από τις δυσκολίες που τους δημιουργούσε αρχικά η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΜ στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και να αξιοποιήσουν, όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, τις δυνατότητες που αυτή τους προσέφερε. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός: «Την τελευταία χρονιά αξιοποιώντας την εμπειρία από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα μπόρεσα να αξιοποιήσω πληρέστερα το υλικό, αλλά και να το χαρώ περισσότερο έχοντας την τόλμη να δοκιμάζω.». Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής υπήρξε εξέλιξη ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πιλοτική εφαρμογή, στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και στη διδακτική τους πρακτική γενικότερα.

Πιο συγκεκριμένα η πιλοτική εφαρμογή ώθησε τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν δημιουργικά βρίσκοντας τις δικές τους λύσεις στην κατεύθυνση του πιλοτικού υλικού, επιχειρώντας σταδιακά όλο και πιο δημιουργική αξιοποίησή του. Ξεκίνησαν για παράδειγμα με μία παραδοσιακή χρήση των πιλοτικών βιβλίων, θεωρώντας ότι πρέπει να διδαχτούν σελίδα προς σελίδα. Στη συνέχεια, όμως, αντλώντας στοιχεία από αυτά και με άξονα τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών λειτουργώντας επινοητικά άρχισαν να δημιουργούν το δικό τους υλικό, που εμπλουτιζόταν διαρκώς. Οι εκπαιδευτικοί ξέφυγαν λοιπόν από τη λογική της διδασκαλίας

του ενός βιβλίου και απεγκλωβίστηκαν από τη διδακτική πρακτική στην οποία αυτή η λογική οδηγεί. Το επισημαίνει μία εκπαιδευτικός, η οποία κατά την τελική αποτίμηση της πιλοτικής ανέφερε: «Σταδιακά άρχισα να καταλαβαίνω ότι όχι μόνο μπορούσα αλλά ήταν και πιο αποτελεσματικό αξιοποιώντας στοιχεία των βιβλίων του ΠΕΜ να παραγάγω νέο υλικό, κατάλληλο για τους συγκεκριμένους μαθητές. Έτσι ξέφυγα και από τον εγκλωβισμό μου όχι μόνο στο ένα εγχειρίδιο αλλά και γενικά στο σχολικό βιβλίο». Η κριτική και δημιουργική αυτή στάση των εκπαιδευτικών ήταν εξάλλου σύμφωνη και με το ίδιο το πιλοτικό υλικό, καθώς αυτό είναι ανοιχτό και ενθαρρύνει την ευέλικτη αξιοποίησή του.

Οι εκπαιδευτικοί δοκίμασαν επίσης στην πράξη νέες μεθόδους διδασκαλίας αναγνωρίζοντας τη δύναμη αλλά και τις αδυναμίες τους. Σταδιακά έφτασαν στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής τους και στον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου τους. Για παράδειγμα, τα φύλλα εργασίας δουλεύονταν άλλες φορές ατομικά, άλλες σε ζευγάρια, άλλες σε μικρές ομάδες και άλλες με ολόκληρο το τμήμα. Αρκετές φορές χρησιμοποιήθηκαν στο τέλος του μαθήματος για εμπέδωση, περισσότερες όμως ήταν οι φορές που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές στις μικρές τους ομάδες δούλευαν διερευνητικά και ανακαλυπτικά για να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας τους. Η αλλαγή μάλιστα αυτή ήταν σύμφωνη με τις αρχές που διέπουν το πιλοτικά βιβλία και τη φιλοσοφία τους.

Ενδεικτικά της αλλαγής αυτής στην στάση τους είναι κάποια αποσπάσματα από τις αναφορές τους: «Έδωσα έμφαση στις δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικού τύπου, στις οποίες για καιρό στο πλαίσιο της πιλοτικής αντιμετώπιζα προβλήματα. Σταδιακά όμως συνειδητοποίησα ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα ήταν ότι δεν τις υποστήριζα ουσιαστικά, καθώς αυτό που κυρίως με ενδιέφερε ήταν να προχωρήσω την ύλη. Όταν κατάλαβα ότι η ίδια η διαδικασία είχε αξία μπόρεσα να ξεφύγω από την πρακτική αυτή και να δοκιμάσω τρόπους υποστήριξης των μαθητών μου στο πλαίσιο μιας ομαδικής δουλειάς.», «Έδωσα έμφαση στις δραστηριότητες που προάγουν τη βιωματική μάθηση και καλλιεργούν δεξιότητες ενσυναίσθησης», «Στόχος μου ήταν να κάνω τους μαθητές ικανούς να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν, να κρίνουν. Να οικοδομούν τη γνώση μόνοι τους».

Στο πλαίσιο της πιλοτικής οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν μία εναλλακτική πρόταση για τη διδακτική της Ιστορίας. Συνειδητοποίησαν μάλιστα πώς η διαφορετική οπτική απέναντι στην Ιστορία συνάδει και με τις διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης του μαθήματος. «Για μένα το υλικό του ΠΕΜ, πέρα από ένα είδος τράπεζας ιδεών, ήταν και μία πρόταση για τη διδακτική της Ιστορίας, καθώς και για τη διδακτική πράξη γενικότερα, μία πρόταση πολύ ενδιαφέρουσα, που σταδιακά έγινε πράξη», αναφέρει μία εκπαιδευτικός. Προβληματίστηκαν έτσι όχι μόνο σχετικά με τις μεθόδους, αλλά και σχετικά με την σχολική ιστορία, τον ρόλο της και τις στρεβλώσεις που αυτός έχει υποστεί στο εθνοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας. «Η Ιστο-

ρία δεν είναι μόνο η Ιστορία των μεγάλων ανακαλύψεων και των σπουδαίων γεγονότων. Είναι και η καθημερινή ζωή των ανθρώπων στην αρχαιότητα. Σ' αυτήν ρίχνει φως το υλικό του ΠΕΜ, καταρρίπτοντας συχνά και μύθους που διακωιδίζονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Προσπάθησα λοιπόν να εντάξω στο μάθημα τέτοιου είδους στοιχεία, που εξάλλου, ανάμεσα στα άλλα, κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα, προσδίδουν βιωματικότητα και γεφυρώνουν τη απόσταση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν» επισημαίνει στην τελική αποτίμηση μία εκπαιδευτικός.

Παράλληλα εξελίχθηκαν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί. Την τελευταία χρονιά παράγγααν σχεδιασμούς με πολύ μεγαλύτερη ευκολία και λιγότερο κόπο. Έλυσαν πρακτικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν σχετικά με τις νέες για αυτούς τεχνικές και στρατηγικές. Έδωσαν έμφαση στις δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικού τύπου, καθώς και σε εκείνες που προάγουν τη βιωματική μάθηση και καλλιεργούν δεξιότητες ενσυναίσθησης. Όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι, στόχος τους ήταν να κάνουν τους μαθητές ικανούς να κατανοούν, να αποκωιδικοποιούν, να κρίνουν. Να οικοδομούν τη γνώση μόνοι τους στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας και της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης.

Πολύ σημαντικό είναι επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν σε μια διερευνητική διαδικασία κατά την οποία βίωσαν την αξία και τη δυναμική του πειραματισμού, του στοχαστικού διαλόγου και του αναστοχασμού. Ενδεικτικά τα όσα αναφέρει στην τελική της έκθεση κατά την τρίτη χρονιά πιλοτικής εφαρμογής η επόπτρια: «Η σταδιακή ανάπτυξη ενός στοχαστικού διαλόγου επέτρεψε στην ομάδα των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν την αξία της ανταλλαγής απόψεων, της αλληλεπίδρασης και της δημιουργίας μιας συνεργατικής κουλτούρας, που σταδιακά διαμόρφωνε το αίσθημα του ανήκειν και οδηγούσε στη δέσμευση για κοινή δράση και αλλαγή. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι σε μια υποστηρικτική πρακτική και σε ένα συνεργατικό συμμετοχικό πλαίσιο δεν δίσταζαν να δοκιμάζουν».

Και είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα παραπάνω οφέλη αφορούν σχεδόν όλους τους εκπαιδευτικούς. Η διαφορά ως προς τα χρόνια υπηρεσίας αλλά και ως προς την ειδίκευση ή την εξοικείωση με τις πρακτικές του ΠΕΜ δεν αποτέλεσε εμπόδιο στην ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων αλλά και στην αξιοποίηση της δυναμικής που αναπτύχθηκε στο διερευνητικό πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής. Ίσως το συνεργατικό κλίμα και οι αλληλεπιδράσεις άμβλυναν κάποιες ανεπάρκειες, που οφείλονταν σε απειρία ή σε έλλειψη ειδίκευσης ή επιμόρφωσης, αλλά και τις αρχικές επιφυλάξεις.

Είναι επίσης σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί εστίασαν κυρίως στα θετικά σημεία, καθώς η δυναμική που αναπτύχθηκε στα σχολεία και τα θετικά αποτελέσματα τους έκανε να αναφερθούν περιστασιακά και χωρίς να δίνουν βαρύτητα σε κάποια προβλήματα του πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, που δοκίμασαν. Για παράδειγμα επεσήμαναν ότι απουσιάζουν οι παραπομπές σε αποσπάσματα ταινιών, σε ντοκι-

μαντέρ, αναπαραστάσεις και βίντεο, που οι ίδιοι θεωρούν πολύ αποτελεσματικά εργαλεία, ή θεωρούν ότι κάποιες από τις δραστηριότητες στο *Λίγη ακόμη ιστορία...* είναι πολύ απαιτητικές, ενώ για μεγάλες ενότητες δεν υπάρχουν δραστηριότητες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ επιβοηθητικές. Ωστόσο δεν θεωρούν ότι τέτοιου είδους προβλήματα επηρέασαν έστω και στο ελάχιστο τον εναλλακτικό και ιδιαίτερα αποτελεσματικό προσανατολισμό που πήρε η προσέγγιση της ιστορίας με την αξιοποίηση του πρόσθετου υλικού.

Επίσης κάποιες από τις δυσκολίες που προέκυψαν αποτέλεσαν τη βάση για μια ατομική και συλλογική στοχαστική πορεία, που οδήγησε σε επινοητικές επιλογές, που όχι μόνο τους επέτρεψαν να υπερβούν τις όποιες δυσκολίες αλλά και να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία διευρύνοντας και το ρεπερτόριό τους. Το αναφέρει με σαφήνεια η επόπτρια στην τελική αναφορά της:

«Ο τρόπος αξιοποίησης του πιλοτικού υλικού, συνδέθηκε με τις μεγάλες δυσκολίες που δημιούργησε, τουλάχιστον στο πρώτο στάδιο, στους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη δύο παράλληλων βιβλίων: του πιλοτικού και του βιβλίου του οργανισμού. Ο δρόμος για την επίλυση αυτού του προβλήματος ήταν μακρύς αλλά πολύ ενδιαφέρων. Στην αρχή ορισμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μοιράσουν και τα δύο βιβλία, επιλογή που έχει ολοφάνερα μειονεκτήματα, με κυριότερα τη σύγχυση και την αποθάρρυνση των μαθητών. Σε άλλα τμήματα άρχισαν να δίνουν στους μαθητές φωτοτυπίες ολόκληρων διδακτικών ενοτήτων από το πιλοτικό υλικό. Γρήγορα, όμως, διαπίστωσαν τα μειονεκτήματα αυτής της χρήσης, η οποία τελικά προσθέτει στους μαθητές ένα δεύτερο βιβλίο, και μάλιστα ασπρόμαυρο και με κακή εμφάνιση. Στη συνέχεια, προχώρησαν στην προβολή του βιβλίου του ΠΕΜ με προτζέκτορα, διαφυλάττοντας έτσι την ελκυστικότητα του πιλοτικού υλικού, που είναι ένα από τα βασικά του πλεονεκτήματα. Σταδιακά όμως προχώρησαν σε όλο και πιο δημιουργικές χρήσεις του υλικού. Έτσι το επόμενο στάδιο ήταν να αποδεσμευτούν από το βιβλίο και να ξεφύγουν από τη λογική της διδακτικής επεξεργασίας του, σελίδα σελίδα. Αντί να προσπαθούν να διδάξουν δύο βιβλία, άρχισαν να δημιουργούν δικό τους διδακτικό υλικό (παρουσιάσεις, φύλλα εργασίας). Προχώρησαν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ενοτήτων με την αξιοποίηση στοιχείων από πολλές πηγές (ΠΕΜ, σχολικά εγχειρίδια, διαδίκτυο). Δοκιμάστηκε, επίσης, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές δουλεύοντας στον υπολογιστή αναζητούσαν στοιχεία στην ιστοσελίδα του προγράμματος, όπου είναι αναρτημένα τα βιβλία ιστορίας, προκειμένου να φέρουν σε πέρας την εργασία που είχε ανατεθεί στην ομάδα τους».

7. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πιλοτική εφαρμογή, κατά το διάστημα της υλοποίησής της, έδειξε ότι δοκιμάστηκαν με αποτελεσματικό τρόπο νέοι

τρόποι οργάνωσης του μαθήματος με βάση τις δυνατότητες που δίνουν τα νέα βιβλία, που λειτούργησαν ως πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό. Το νέο αυτό υλικό αξιοποιήθηκε επαρκώς και αναδείχθηκε σε μεγάλο βαθμό η συμβολή του στην προοπτική τόσο μιας πιο διευρυμένης ιστορικής εκπαίδευσης όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κυρίως όμως ανέδειξε την δυναμική που αναπτύσσεται σε ένα στοχαστικό πλαίσιο πιλοτικής εφαρμογής, που βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Γιατί έδειξε ότι η στοχαστική αυτή ανάπτυξη οδηγεί όχι μόνο στη διερεύνηση της παιδαγωγικής αξίας εκπαιδευτικών υλικών και διαδικασιών την προοπτική της βελτίωσής τους, αλλά και στη δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος αναζήτησης και (ανα)στοχασμού με σημαντικά οφέλη για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Οι παράμετροι που συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός τέτοιου αναστοχαστικού κλίματος και κατά συνέπεια στην αποτελεσματική λειτουργία της πιλοτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού της Ιστορίας είναι οι ακόλουθοι:

- Ο συνεργατικός και συμμετοχικός χαρακτήρας του προγράμματος. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε η δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν το πλαίσιο δράσης τους μέσα από τη συνεργασία μεταξύ τους και με τις επόπτριες. Υιοθετήθηκε έτσι η ενδιάμεση προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο (Day & Sachs, 2004).
- Η προοπτική της επαγγελματικής κοινότητας που δημιουργήθηκε με την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, δημιούργησε στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ασφάλειας για την εφαρμογή καινοτομιών στην πράξη, για διδακτικούς πειραματισμούς ή ακόμα και για την υπέρβαση θεσμικών περιορισμών, που σε άλλες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν πολύ ασφυκτικούς.
- Η λειτουργία των εποπτριών, οι οποίες υιοθέτησαν έναν υποστηρικτικό και συντονιστικό ρόλο. Δεν ήταν οι ειδικοί που φέρνουν έτοιμες λύσεις στο σχολείο, αλλά οι συνεργυνήτριες, που συζητούσαν με τους εκπαιδευτικούς όλα τα ζητήματα που τους απασχολούσαν και αναζητούσαν μαζί τους λύσεις. Υποστήριζαν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να «διαβάσουν» την εκπαιδευτική περίσταση και να αναζητήσουν λύσεις στα σύνθετα προβλήματα μέσα από ποικίλους τρόπους αξιοποίησης του πρόσθετου διδακτικού υλικού.
- Οι εκπαιδευτικοί έγιναν ερευνητές δράσης στο πλαίσιο τόσο της τάξης τους όσο και της ευρύτερης ομάδας, που αποτιμούσαν την κατάσταση και λαμβάνοντας υπόψη τους το εκπαιδευτικό πλαίσιο σχεδίαζαν, υλοποιούσαν, αποτιμούσαν στοχευόμενοι και επανασχεδίαζαν (Carr & Kemmiss, 1997).

Συνοψίζοντας και ολοκληρώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι η πιλοτική εφαρμογή, στο διάστημα ανάπτυξής της, έδειξε ότι το υλικό του ΠΕΜ είναι κατάλληλο για μαθητές μειονοτικούς αλλά και πλειονοτικούς εξίσου. Παρέχει πολλές δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης με ποικίλους τρόπους. Οδηγεί σε σταδιακή αλλαγή του τρό-

που διδασκαλίας, εμπλουτίζοντας τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα διευρύνει την προσέγγιση της Ιστορίας και μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο διευρυμένης ιστορικής εκπαίδευσης. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν λιγότερο διστακτικοί, οπότε και πιο επινοητικοί και δημιουργικοί, υπερβαίνοντας έτσι θεσμικούς περιορισμούς αλλά και προσωπικές αντιστάσεις.

«Επομένως», όπως υποστηρίζει ένας εκπαιδευτικός, «χωρίς την προκατάληψη και την καχυποψία που χαρακτηρίζει συνήθως τη νοοτροπία μας απέναντι στο καινούριο και το διαφορετικό, το υλικό του ΠΕΜ θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πολύτιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης, τόσο αμιγούς όσο και με μικτό γλωσσικά και μαθησιακά πληθυσμό».

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*, Αθήνα: Νήσος, Τετράδια 6.
- Αβδελά, Έ. (2007). Διδάσκοντας Ιστορία, στο Ανδρούσου, Α. (επιστ. ευθ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια και σχολείο, στο Ανδρούσου, Α. (επιστ. ευθ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 168-181.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010) (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κόκκινος, Γ. (2002). «Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Ιστορικά*, 39, σσ. 165-200.
- Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επ.) (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αι.*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boomer, G, Lester N., Onore C. & Cook J. (eds) (1992). *Negotiating the Curriculum, Educational for the 21st century*, London: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997) [1986]. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, Μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευαnthία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment. In C.Day & J. Sachs (eds). *International Handbook on the CPD of Teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press, 3-32.

- Husbands C. (2004) [1996]. *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Απ. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Την συγγραφική ομάδα αποτέλεσαν οι Χριστίνα Αγριαντώνη, Γιάννης Αντωνίου, Ηλίας Αρναούτογλου, Δήμητρα Βασιλειάδου, Πολυμέρης Βόγλης, Νάσια Γιακωβάκη, Άντα Διάλλα, Δημητρης Καράμπελας, Αγγαΐα Κάσδαγλη, Τόνια Κιουσοπούλου, Παρασκευάς Κονόρτας, Ασπασία Λαμπρινίδου, Άννυ Μάλαμα, Σπύρος Μαρκέτος, Νίκη Μαρωνίτη, Ηρακλής Μήλλας, Ρίκα Μπενβενίστε, Σωκράτης Πετμεζάς, Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Θεοδώρα Ρόμπου-Σαμαρά, Παναγιώτης Στάθης, Αθηνά Συριάτου, Γιάννης Τελέλης υπό την επιστημονική εποπτεία και τον συντονισμό της Έφης Αβδελά.
2. Για το πρόσθετο υλικό του μαθήματος Ιστορίας του ΠΕΜ βλέπε <http://www.museduc.gr/el>.
3. Η Κική Σακκά, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων ήταν επόπτρια της ομάδας φιλολόγων που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή στο Νομό Ξάνθης κατά την σχολική χρονιά 2011-2012.
4. Η Νάντια Τσενέ, φιλόλογος, Διευθύντρια του Γυμνασίου Αυλώνα ήταν επόπτρια της ομάδας φιλολόγων που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή στο Νομό Ξάνθης κατά τις σχολικές χρονιές 2012-2013 και 2013-2014 και στον Νομό Κομοτηνής καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής.
5. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή στα τρία χρόνια που διήρκεσε το πρόγραμμα ήταν: Κατερίνα Βουγιουκλή, 2^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, Γιώργος Δεμερτζίδης, Γυμνάσιο Εχίνου, Γερακίνα Ζαφειρίου, Μειονοτικό Κομοτηνής, Ευθυμία Καραπούλη, 2^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Δήμητρα Κατάκη, Γυμνάσιο Σμίνθης, Σωτήρης Μακρής, 5^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, Γιώργος Μαρέτης, Μειονοτικό Κομοτηνής, Νίκος Μπακόπουλος, Εσπερινό Γυμνάσιο Κομοτηνής, Γιώργος Τριανταφυλλίδης, 3^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, Θανάσης Τσαρδακλής, Μειονοτικό Κομοτηνής.
6. Επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης είναι «ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, μια σειρά από προβλήματα, το πάθος για ένα θέμα και οι οποίοι βαθαινούν τη γνώση τους και την ειδίκευσή τους σε αυτό τον τομέα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε συνεχή βάση» (Wenger et al., 2002: 4).
7. Το σχέδιο του φύλλου αξιολόγησης παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.
8. Το σχέδιο της αναφοράς παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙ.
9. Το σχέδιο της τελικής αναφοράς παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙΙ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
Φύλλο αξιολόγησης μαθητών

Αναφορά σε συγκεκριμένους μαθητές

- **Χ.Ψ. (μόνο αρχικά):**

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία η στάση του διαφοροποιήθηκε ως προς.....

Φαίνεται να άρχισε να καταλαβαίνει τη διαδικασία, να έχει νόημα για αυτόν κυρίως όταν.....

Δείχνει ωστόσο να μην μπορεί να κατανοήσει ακόμη συγκεκριμένες έννοιες και γι' αυτό δεν μπορεί να συμμετέχει.....

Το πρόσθετο διδακτικό υλικό τον βοήθησε ως προς

Δεν συμμετείχε κατά την αξιοποίηση του πρόσθετου υλικού στην δραστηριότητα, μάλλον επειδή....

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία η στάση του δεν διαφοροποιήθηκε ίσως διότι.....

- **Ζ.Π.:** Συμμετέχει,
- **Φ.Χ.:** Προσεκτικός αλλά

Στοιχεία για αυτούς τους μαθητές (εργασίες, ασκήσεις....) κατατίθενται ως αποδεικτικά στοιχεία σε Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ
Φύλλο αξιολόγησης

Σχολείο:

Εκπαιδευτικός:

Ημερομηνία:

Ενότητα:

Διδακτικές ώρες:

Δεδομένα:

Μαθητές:

Ιδιαίτερες συνθήκες:

Ενδεχόμενες δυσκολίες/προβλήματα:.....

.....

Σχεδιασμός

Στόχοι:

- α.
- β.
- γ.

Σχεδιαζόμενες διαδικασίες:

.....

.....

Αξιοποίηση πρόσθετου υλικού: (συγκεκριμένα στοιχεία: σελίδες....)

.....
.....

Αξιολόγηση της υλοποίησης του σχεδιασμού

A. Θετική αποτίμηση

Τι θεωρώ ότι πέτυχε;

.....
.....

Τι αποδεικνύει ότι πέτυχε;

.....
.....

Ποιες πτυχές της ενδεχόμενης προβληματικής κατάστασης κάλυψε / βελτίωσε;

.....
.....

Ποιοι παράγοντες θεωρώ ότι συντέλεσαν στο να πετύχει;

.....
.....

Πώς αξιοποιήθηκε το πρόσθετο υλικό;

.....
.....

Τι διαφορετικό ενδεχομένως προσέφερε;

.....
.....

B. Αρνητική αποτίμηση

Τι θεωρώ ότι δεν πέτυχε;

.....
.....

Γιατί θεωρώ ότι δεν πέτυχε;

.....
.....

Ποια στοιχεία του πρόσθετου υλικού δεν λειτούργησαν;

.....
.....

Γιατί;

Ποιοι παράγοντες περιόρισαν τις δυνατότητες που θεώρησα ότι το υλικό αυτό δίνει;

.....
.....

Ποια στοιχεία του πρόσθετου υλικού χρειάζονται αναμόρφωση;

Προς ποια κατεύθυνση;

.....
.....

Ποια σημεία του σχεδιασμού χρειάζονται βελτίωση;

Προς ποια κατεύθυνση;

.....
.....

.....
Ποιες συγκεκριμένες προτάσεις έχω να καταθέσω;
.....

.....
Συνολική αποτίμηση της αξιοποίησης του πρόσθετου διδακτικού υλικού:

Το πρόσθετο διδακτικό υλικό φάνηκε να λειτουργήσει σε αυτή τη δραστηριότητα διότι
.....

.....
Αυτό συνέβη γιατί

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

.....
Το πρόσθετο διδακτικό υλικό δεν φάνηκε να λειτουργεί σε αυτή τη δραστηριότητα διότι ...
.....

.....
Αυτό συνέβη γιατί

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

..... (αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα-παραδείγματα:.....)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Περιγραφή εφαρμογής.....

1. Συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν (ποιοι με ποιους και περιεχόμενο των συναντήσεων):

1.1.

1.2.

2. Αριθμός μαθημάτων που πραγματοποίησε ο κάθε εκπαιδευτικός:

α.

β.

γ.

δ.

ε.

στ.

3. Αξιολόγηση της υλοποίησης του σχεδιασμού

A. Τι δοκιμάστηκε

.....
.....
A.1. Θετική αποτίμηση
.....
.....

A.2. Αρνητική αποτίμηση

.....
.....

B. Δυσκολίες-περιορισμοί

.....
.....

4. Συνολική αποτίμηση της αξιοποίησης του πρόσθετου διδακτικού υλικού:

Το πρόσθετο διδακτικό υλικό φάνηκε να λειτουργήσει διότι

.....
.....

Το πρόσθετο διδακτικό υλικό δεν φάνηκε να λειτουργεί σε αυτή τη δραστηριότητα διότι ...

.....
.....

5. Επόμενος σχεδιασμός

Βελτιωτικές παρεμβάσεις (Τι επέλεξαν να δοκιμάσουν)

.....
.....

6. Εκτίμηση της πορείας της πιλοτικής εφαρμογής:

.....
.....

7. Κάτι άλλο σημαντικό

.....
.....

